PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 2/2017

**PÓŁROCZNIK
POŚWIĘCONY PROBLEMOM
ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA**

WYDANIE W WERSJI GŁÓWNEJ – PIERWOTNEJ

ZIELONA GÓRA 2017

RADA NAUKOWA

Henryk Bednarczyk, Erik Bratland, Kazimierz M. Czarnecki, Włodzimierz Deluga, Ryszard Gerlach, Anatolii Hrynenko, Victor Jakupec, Tomáš Kozik, Stefan M. Kwiatkowski, Bernd Meier, German S. Nikiforow, Bogusław Pietrulewicz, Bogdan Ślusarz, Grigorij Tereszczuk, Zygmunt Wiatrowski, Zdzisław Wołk (przewodniczący)

KOMITET REDAKCYJNY:

Bogusław Pietrulewicz (Redaktor Naczelny)
Aneta Klementowska (Sekretarz Redakcji)
Eunika Baron-Polańczyk, Grzegorz Dudarski, Marcin Garbat, Renata Kasperska, Andrzej Lasota, Adam Muszyński, Maria Agnieszka Paszkowicz, Marek Rybakowski, Waldemar Urbanik

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 – dr Aneta Klementowska

Redaktorzy językowi

j. angielski:
mgr Monika Izabela Myśliwiec
mgr Magdalena Kwiatkowska
mgr Małgorzata Walczak

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, prof. UZ

Ekonomia/rynek pracy
– prof. Anatolii M. Hrynenko

Problemy poradnictwa zawodowego
– dr Aneta Klementowska

Nauki o zarządzaniu
– dr hab. inż. Maria Fic, prof. PWr

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

Zygmunt Wiatrowski
Współczesna refleksja nad przestrzenią pracy w kontekście nauk o pracy 13

Czesław Plewka
Technoedukacja to moda czy cywilizacyjna konieczność? 23

Włodzimierz Deluga
Rola mediów społecznościowych w kształtowaniu postaw społecznych 35

Bogusław Pietrulewicz
W poszukiwaniu zintegrowanej przestrzeni społeczno-edukacyjno-zawodowej
– Naukowa Szkoła Profesjologii 49

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Iwona Jazukiewicz
Wymiary profesjonalizmu współczesnego nauczyciela 57

Wojciech Walat
Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej
na przełomie XX i XXI wieku 69

Aleksandra Kulpa-Puczyńska
Nowoczesny pedagog – perspektywiczne obszary aktywności zawodowej. Analiza problemu
w oparciu o wybrane działania projektowe 79

Helena Ochonczenko
Znaczenie edukacji w procesie aktywizacji zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym
w kontekście doświadczeń projektu AKIS 87

Anna Korlak-Łukasiewicz
Kształcenie zawodowe pracowników socjalnych w Polsce i Stanach Zjednoczonych 103

Piotr Kuryło
Problematyka wielokryterialnego wyboru kompetencji pracowniczych 117

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Justyna Patalas-Maliszewska, Irene Krebs
Analiza porównawcza czynników motywacyjnych w niemieckich i polskich przedsiębiorstwach 135

Jerzy Herberger, Monika Kozłowska
Zaburzenia osobowości w wybranych grupach zawodowych 143

Waldemar Lib
Satysfakcja z pracy osób zatrudnionych poza tradycyjnymi formami zatrudnienia 157

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Erik Bratland
Wiedza profesjonalna w edukacji: jakie zasady organizacyjne stoją za praktykami wiedzy i jakie są warunki do rozwoju tej wiedzy? 167

Анатолий Гриненко, Владимир Кирилюк
Kapitał społeczny: istota, struktura i funkcjonalne osobliwości 177

Олег Куклин
Współczesne trendy w profesjonalnym szkoleniu przyszłych przedsiębiorców 187

V. SPRAWOZDANIA

Izabella Kust
Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Transgresja jako zjawisko w kulturze – szansa czy zagrożenia?” 197

Eunika Baron-Polańczyk, Aneta Klementowska
Sprawozdanie z IV Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego „Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy” – PROFERG 2017 203

VI. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku „Problemy Profesjologii” 209

Recenzenci współpracujący z czasopismem 213

Afiliacje autorów 215

TABLE OF CONTENTS

FROM EDITORS 9

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Zygmunt Wiatrowski
The contemporary reflection on professional space in a context of professional studies 13

Czesław Plewka
Is techno-education a style or civilization necessity 23

Włodzimierz Deluga
The role of social media is shaping social attitudes 35

Bogusław Pietrulewicz
In search of an integrated social-educational-professional space – the Professiology school of thought 49

II. CONCEPTS AND ANALYSES

Iwona Jazukiewicz
Dimensions of the professionalism of the modern teacher 57

Wojciech Walat
Social competences of teachers of pre-school and early childhood education
at the turn of the 20th and 21st century 69

Aleksandra Kulpa-Puczyńska
Modern pedagogue – prospective fields for professional activity.
Analysis of the problem based on selected project actions 79

Helena Ochonczenko
The importance of education in the process of professional activation of people under threat
of social exclusion in the context of the AKIS project experience 87

Anna Korlak-Łukasiewicz
Vocational training of social workers in Poland and the United States 103

Piotr Kuryło
Multi-criterion selection issues of employee competences 117

III. COMMUNICATIONS AND RESEARCH REPORTS

Justyna Patalas-Maliszewska, Irene Krebs
A comparative analysis of work motivational factors in German and Polish manufacturing companies 135

Jerzy Herberger, Monika Kozłowska
Personality disorders in chosen professional groups 143

Waldemar Lib
Satisfaction with work outside of traditional forms of employment 157

IV. FOREIGN EXPERIENCE

Erik Bratland
Professional knowledge in education: What kind of organizational principles are behind the knowledge practices, and what are the conditions for developing this knowledge? 167

Анатолий Гриненко, Владимир Кирилюк
Social capital: Sustainability, structure and its functional features 177

Олег Куклин
Contemporary trends in professional training of future entrepreneurs 187

V. REPORTS

Izabella Kust
Report from the National Scientific Conference on „Transgression as a phenomenon in culture – an opportunity or a threat?" 197

Eunika Baron-Polańczyk, Aneta Klementowska
Report from the 4th International Congress of Professiology (PROFERG 2017) on „Man and workspace in the context of labor sciences" 203

VI. COMMUNICATIONS, INFORMATION

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

The reviewers cooperating with the journal 213

Affiliation of the authors 215

Od Redakcji

Profesjologia poszukując swojej ugruntowanej przestrzeni włącza w procesy badań wszystkie możliwe konteksty. Refleksje naukowe wielu badaczy ogniskują się przede wszystkim wokół podstawowej, dla nauki i gospodarki, problematyki pracy, edukacji, aktywności zawodowej i pozazawodowej człowieka, tworzących podstawy jego rozwoju zawodowego. Te podstawowe wymiary drogi życiowo-zawodowej człowieka zdynamizowane przez globalizację wywołują szczególne potrzeby tworzenia warunków i zhumanizowanych zasad w kształtowaniu tych procesów.

Nasze czasopismo jest platformą wymiany dorobku naukowego i praktycznego osób wielu dyscyplin naukowych. W tym numerze Półrocznika są prezentowane analizy problemów tworzących podstawy teorii profesjologicznych, w tym koncepcji zintegrowanej przestrzeni rozwoju człowieka. Szczególne znaczenie, autorzy zamieszczonych artykułów, przyznają edukacji (formalnej i nieformalnej) oraz pracy, przede wszystkim osób aktywnych zawodowo. Podstawowe miejsce w prezentowanych treściach czasopisma zajmują także prace autorów z zagranicy. Profesjonalna wiedza o środowisku pracy, tworzeniu kapitału intelektualnego i społecznego organizacji to wymiary mające istotne znaczenie w naszej rzeczywistości.

Analizując problemy profesjologiczne możemy odnieść przestrzeń naszych rozważań także do bezpośrednich relacji. Cykliczne kongresy profesjologiczne, seminaria naukowe, promocja naukowa itp. tworzą podstawy dla systematycznych badań i rozwoju w ramach tej dyscypliny nauki. Zachęcamy do współpracy w zakresie różnorodnych płaszczyzn naszej działalności. Sądzę, że lektura zamieszczonych w Półroczniku prac będzie inspiracją w Państwa poszukiwaniach naukowych. Zapraszam do współredagowania Problemów Profesjologii.

Redaktor Naczelny

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Zygmunt Wiatrowski
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

WSPÓŁCZESNA REFLEKSJA NAD PRZESTRZENIĄ PRACY W KONTEKŚCIE NAUK O PRACY

Streszczenie

Przedstawiona w tym opracowaniu – to nowa wersja, inaczej skonstruowana, wcześniej opublikowanych rozważań, m.in. w „Problemach Profesjologii" (nr 1/2015), oczywiście – znacznie poszerzona i dostosowana do nowego tematu. Jej strukturę treściową wyznaczają problemy i zagadnienia: 1) wzrastająca rola prakseologii, ergonomii i profesjologii w nowej rzeczywistości gospodarczej i społecznej Polski; 2) współczesność utrwalonego już kompleksu nauk o pracy z obszaru nauk społeczno-humanistycznych i ekonomicznych, 3) kształtowanie nowoczesnego kompleksu nauk o pracy. W części końcowej piszę, że: Współczesne nauki o pracy dają, a przynajmniej mogą dać najbardziej skuteczne i realne możliwości rozwiązywania coraz bardziej złożonych problemów wynikających z relacji: „człowiek–praca".

Słowa kluczowe: człowiek i przestrzeń pracy; nauki o pracy, rola pedagogiki pracy; rola prakseologii, ergonomii i profesjologii; rola nauk humanistycznych, społecznych i ekonomicznych w strukturze działań nauk o pracy; szczególna rola nauk o pracy w nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej; problemy humanizacji pracy; współczesność nauk o pracy – nastawionych na integrację i globalizację problemową.

THE CONTEMPORARY REFLECTION ON PROFESSIONAL SPACE IN A CONTEXT OF PROFESSIONAL STUDIES

Abstract

A version illustrated in the following paper – is a new one, differently constructed and regarding to the previously publicated deliberations, among others, in a magazine "Professiology Problems" (no. 1/2015). Obviously, the new version was expanded and wholly adjusted to our new matter. Its content structure is determined by the following issues and aspects: 1) the growing significance of praxeology, ergonomics and professiology in a new economical economical and social Polish reality; 2) the contemporaneity of an already consolidated complex of professional sciences in the field of humanities, social and economical studies; 3) forming a modern complex of professional sciences. In the closing section I mention that The contemporary professional sciences bring, or at least could bring the most effective and real capabalities for solving the more and more multi-faceted issues that follow from 'man and work' relations.

Key words: man and professional space; professional sciences, the role of professional pedagogy; the role of praxeology, ergonomics and professiology; the role of humanities, social sciences and economics within the structure of professional studies activities; a particular role of professional sciences in a new social and economical reality; the issues of humanization of work; contemporaneity of professional sciences – highly stressed on integration and globalization of problem.

Wprowadzenie

Hasło ideowe IV Kongresu Profesjologicznego PROFERG 2017: „Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy" – w sposób niemal doskonały oddaje potrzebę i możliwości nowego podejścia do historycznej już kategorii obszaru nauk o pracy. Wypowiedziałem się

w danym zakresie podczas III Kongresu Profesjologicznego, a swoje stanowisko opublikowałem w „Problemach Profesjologii" (nr 1/2015) w artykule pt. *Wieloproblemowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy*[1].

Wprawdzie w dynamicznym rozwoju nowej subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy i innych nauk, w ostatnich 50 latach (licząc od początku lat siedemdziesiątych XX w.), zrobiono wiele, szczególnie w obszarze i zakresie wypracowywania oraz wywalczania nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej, ale w owej nowej rzeczywistości w kwestii pracy, szczególnie zawodowej, Polska i inne kraje Europy Środkowo-Wschodniej pozostawały nadal pod znaczącymi wpływami tradycji oraz rozwiązań charakterystycznych dla drugiej połowy wieku XX.

To fakt, że w nowej rzeczywistości polskiej wiele się zmieniło i że pracującym polepsza się ich egzystencja. Jednak zaistniały układ gospodarczy, z wyraźną dominacją małych i średnich zakładów pracy (nazywanych przedsiębiorstwami) oraz liczne niedookreślenia polityczne i prawne, powodują iż Polska gospodarka jest nadal nieustabilizowana i znacząco odbiega od wielce pożądanej autentycznej humanizacji pracy[2]. Wspomniane zasługi pedagogiki pracy – podczas Konferencji Jubileuszowej z okazji 40-lecia, określono wyjątkowo wysoko, aczkolwiek podkreślano też mocno potrzebę dążenia do jej uwspółcześnienia[3].

Dzisiaj można powiedzieć, że w nowej rzeczywistości (licząc od 1990 r.) zaczęto na powrót interesować się różnymi naukami o pracy, w tym szczególnie filozofią pracy, psychologią pracy, socjologią pracy, prakseologią, organizacją i zarządzaniem pracą oraz nadal w poszerzonych wymiarach – pedagogiką pracy. W przypadku ergonomii nawet wprowadzono ją jako przedmiot na niektórych kierunkach studiów, w tym także na studiach pedagogicznych (niestety, w sposób niewystarczająco uzasadniony i przemyślany). Dzisiaj świat gospodarczy i społeczny zarazem coraz wyraźniej opowiada się w kierunku nadania interdyscyplinarnej kategorii pojęciowej – „nauki o pracy" (w szerokim traktowaniu) rangi wprost uniwersalnej i wielce znaczącej dla różnych dziedzin wiedzy naukowej[4].

Wzrastająca rola prakseologii, ergonomii i profesjologii w nowej rzeczywistości gospodarczej i społecznej Polski

Dzieje wymienionych dziedzin naukowych są zróżnicowane. Najdłuższą historię przypisuje się prakseologii, której twórcą był w połowie lat pięćdziesiątych minionego wieku Tadeusz Kotarbiński. Oczywiście – wcześniej upowszechniła się filozofia pracy.

Od początku zaistnienia prakseologii po dzień dzisiejszy obowiązywały i w zasadzie obowiązują nadal następujące założenia definicyjne, programowe i działaniowe:

---

[1] Zob.: Z. Wiatrowski, *op. cit.*, Zielona Góra 2015, s. 13-24.

[2] Z. Wiatrowski, *Rola nauk o pracy w tym szczególnie ergonomii – w kształtowaniu środowiska pracy*, Włocławek 2017 (w druku – KSW i WTN).

[3] *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, S.M. Kwiatkowski (red.), ITE-PIB, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012.

[4] Z. Wiatrowski, *Nowa rzeczywistość zakładu pracy i środowiska pracy w Polsce – jej plusy i minusy*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2016, nr 12.

- **Prakseologia** jest nauką o sprawnym i skutecznym działaniu lub szerzej mówiąc – nauką o dobrej robocie. Posługuje się ona dwiema grupami terminów: terminami służącymi do opisu techniki działania oraz terminami służącymi do oceny sposobów działania pod względem sprawności. Oceny prakseologiczne działań są ściśle utylitarne i mówią tylko o walorach działania, dodatnich lub ujemnych, charakteryzujących to działanie wyłącznie z punktu widzenia sprawności i skuteczności. Za pomocą wymienionych (grup) terminów oraz typologii działań prakseologia formułuje swoje założenia i przestrogi.
- Głównym zadaniem prakseologii jest: uświadomienie, sformułowanie, uzasadnienie i systematyzacja zaleceń ogólnych i przestróg dotyczących sprawności i skuteczności działań.
- Do źródłowych prac z danego zakresu zaliczyć można następujące: T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd* (1970) oraz tegoż autora – *Traktat o dobrej robocie* (1975); a także T. Pszczołowski, *Zasady sprawnego działania* (1976)[5].

Z początkiem XXI w. do powyższych ustaleń (jednak bez określenia dziedziny wiedzy i wymienienia nazwiska twórcy prakseologii) nawiązała nawet szeroko Unia Europejska – formułując dokumentację programową dla idei i koncepcji „ram kwalifikacji". W *Wielkiej Encyklopedii PWN* z 2008 r. (t. 8) czytamy: „**Ergonomia** – nauka o optymalnym przystosowaniu stanowisk, procesów i środowiska pracy do możliwości psychofizycznych człowieka, tak by nie tylko uchronić jego życie i zdrowie, lecz dać mu również możliwość jak najlepszego rozwoju osobowości. Wielu specjalistów uważa, że przedmiotem ergonomii jest optymalizacja metod pracy, systemów jej organizacji, a także warunków materialnego i psychospołecznego środowiska pracy"[6].

Dodać do powyższego wypada, że początki ergonomii jako nauki datują się od połowy XX w. W Polsce działa Polskie Towarzystwo Ergonomiczne (od 1977 r.), skupiające głównie lekarzy, ekonomistów i psychologów. Znaczna ich część zajmuje się ergonomią korekcyjną (tzw. naprawczą w sytuacji pracy) oraz ergonomią koncepcyjną, nastawioną na projektowanie i doskonalenie relacji: człowiek–praca.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku szczególnie ożywioną działalność ergonomiczną o wymowie naukowej prowadziły niektóre znaczące uczelnie poznańskie oraz Centralny Instytut Ochrony Pracy w Warszawie – kierowany przez długie lata (od 1989 r.) przez prof. Danutę Krystynę Koradecką [uznawaną przez prof. T.W. Nowackiego jako najwybitniejszą w Polsce kobietę – świetną znawczynię zagadnień bezpieczeństwa i higieny pracy].

Aktualnie wymiary owej działalności w skali kraju raczej zmalały; chociaż od kilkunastu lat wspaniale działający ośrodek zielonogórski w znacznym stopniu zaczyna przywracać i nawet poszerzać ów nurt działań ergonomicznych. Kolejny Kongres organizowany przez Uniwersytet Zielonogórski (a szczególnie przez prof. Bogusława Pietrulewicza) jest tego dobrym potwierdzeniem.

---

[5] Zob.: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005 (oraz wydania wcześniejsze).
[6] P. Krasucki, *Ergonomia*, [w:] *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 8, Warszawa 2002.

Profesor Kazimierz M. Czarnecki – w swoim ostatnio wydanym podręczniku pt. *Profesjologia* – pisze[7]: „**Trzy podstawowe cele przyświecają profesjologii**: 1) dążenie do obiektywnego poznawania warunków, procesu, wyników i prawidłowości profesjonalnego rozwoju człowieka (…); 2) dążenie do opanowania wiedzy o warunkach i procesie profesjonalnego rozwoju człowieka jako ważnego fragmentu rzeczywistości; 3) wskazywanie możliwości i potrzeby przekształcania poznawanej rzeczywistości o profesjonalnym rozwoju człowieka".

Profesjonalna aktywność człowieka ma swoje skojarzenie już w wieku przedszkolnym dzieci i rozwija się sukcesywnie w starszych latach młodzieży, a w szczególności w okresie uczenia się wybranego zawodu w szkole zawodowej lub uczelni wyższej i w pracy zawodowej. Profesjonalna praca człowieka dorosłego jest zespołem wyuczonych czynności, stale powtarzanych, stanowiących podstawę utrzymania siebie i rodziny oraz przynosząca produkt społecznie użyteczny. Innowacyjność człowieka pracy profesjonalnej jest przejawem twórczego, celowego i sprawczego myślenia, występującego najczęściej w procesie wykonywania zadań roboczych. Ciągłość rozwoju człowieka oraz jego podział na okresy, stadia i fazy jest wciąż problemem otwartym. W tym kontekście staje się zasadne twierdzenie, że profesjologia ma zastosowanie i znacząco rzutuje na całożyciowy rozwój człowieka".

Z przytoczonych celowo twierdzeń, stanowisk i określeń wynika dość jednoznacznie, iż autor *Profesjologii* zaprezentował rozlegle rozbudowany system wiedzy naukowej i metodycznej, któremu z pełną odpowiedzialnością nadał rangę nowej dziedziny wiedzy pn. „profesjologia" – stając się tym samym jej twórcą[8].

Świadomie wyodrębniłem w pierwszej kolejności powyższe zestawy wiedzy i działań naukowych, bowiem one w znacznym stopniu rzutują w sposób dość rozległy na współcześnie określany i analizowany kompleks nauk o pracy[9].

Współczesność utrwalonego już kompleksu nauk o pracy z obszaru nauk społeczno-humanistycznych i ekonomicznych

Chodzi w tym przypadku głównie o: filozofię pracy, psychologię pracy, socjologię pracy, pedagogikę pracy, medycynę pracy, prawo pracy oraz niektóre nauki ekonomiczne i inne. Ich istota oraz podstawowe zadania w zasadzie zostały już wystarczająco opisane w literaturze, szczególnie działowej i problemowej, ale także encyklopedycznej i słownikowej. Wobec powyższego – w tej części rozważań zastosuję tzw. podejścia problemowe, przy czym szerzej potraktuję problemy: humanizacji pracy, powinności osoby dorosłej, podmiotowości człowieka oraz problem edukacji całożyciowej; oczywiście w wersji możliwie zintegrowanej i globalnej.

[7] K.M. Czarnecki, *Profesjologia*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2016.

[8] Zob.: Z. Wiatrowski, *Recenzja dzieła Kazimierza M. Czarneckiego pt. „Profesjologia"*, „Problemy Profesjologii", Zielona Góra (w druku).

[9] W dotychczasowej relacji można by także usytuować fizjologię pracy; lecz – niestety – taka w zasadzie nie zaistniała w przeróżnych sytuacjach związanych z kompleksem nauk o pracy.

Problem humanizacji pracy

Przyjmuję, że dobrym odniesieniem do poszerzonej analizy tegoż problemu będzie odwołanie się do definicji T. Nowackiego z lat pierwszej dekady XXI w. (2004) – brzmiącej następująco: „Humanizacja warunków pracy – to ciąg przekształceń procesu pracy celem zaspokojenia wszechstronnych potrzeb człowieka, służący rozwojowi jego osobowości”[10]. W rozwinięciu tej ogólnej definicji autor ustala osiem właściwości szczegółowych tej definicji. Są to:

1) widzenie człowieka jako podmiotu pracy;
2) przezwyciężenie istniejącego podziału pracy na fizyczną i umysłową przez ciągłe podwyższanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych, a także kompetencji profesjonalnych i społecznych;
3) zapewnienie bezpieczeństwa podczas wykonywania pracy, odpowiadającego podstawowym wymaganiom zdrowotnym;
4) skracanie czasu pracy przez udoskonalenie techniczne oraz podnoszenie kultury pracy;
5) stosowanie ciągłej wymiany stanowisk pracy, gwarantującej prawidłowy układ relacji: człowiek–maszyna;
6) czynny udział pracowników w kontroli procesów technologicznych oraz kontroli społecznej;
7) zwiększenie czasu wolnego ludzi pracy z przeznaczeniem na wypoczynek, rekreację i doskonalenie własnej osobowości;
8) czynienie z pracy miernika wartości człowieka.

Ogólnie rzecz traktując – chodzi o to, aby w tym dążeniu i działaniu (nasyconym humanistycznie) inicjowanym oraz realizowanym przez społeczność naukową współczesnych nauk o pracy można też rozważyć potrzebę oraz sposoby zaktualizowanego odniesienia do wielu tez i stanowisk wypracowanych wcześniej, szczególnie przez teoretyków pedagogiki pracy oraz innych nauk o pracy.

W skonkretyzowanym podejściu rzecz jest na ogół znana, bo przecież współczesne nauki społeczne i ściśle współpracujące poświęcają jej stosunkowo dużo miejsca, a przy tym liczą się także odpowiednie doświadczenia pracownicze i ogólne dążenia społeczne.

Powinności ludzkie – szczególnie człowieka dorosłego

W literaturze naukowej a także w życiu potocznym, często zamiennie stosowane są terminy: konieczność, obowiązek, powinność. W rzeczywistości mamy do czynienia ze zróżnicowanymi terminami, a tym samym pojęciami.

W *Słowniku języka polskiego* powinność określona jest jako „świadomy obowiązek, konieczność, zobowiązanie”, spełnienie w poczuciu moralnej odpowiedzialności; to do czego jest się powołanym. Powinności mają wymiar moralny i niejako naturalny, związany z naturalnym rozwojem człowieka. Powinności związane są ściśle z wartościami, bowiem nie ma i być nie może powinności bez wartości. Powinności są filarami, na których opiera się życie

[10] T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.

społeczne. Stanowią one podstawowy element ludzkich postaw i przyjmowanych stanowisk oraz wyrażanych zachowań.

W literaturze humanistycznej i społecznej temu problemowi poświęca się wiele miejsca. Współcześnie wyróżnia się pięć następujących grup powinności człowieka – szczególnie dorosłego:

– powinności ogólnoludzkie,
– powinności rodzinne,
– powinności zawodowe,
– powinności społeczne,
– powinności edukacyjne.

Wszystkie one dotyczą w rozległych wymiarach także osoby pracujące i aktywne zawodowo, chociaż dominującymi dla tychże są powinności zawodowe, społeczne i edukacyjne. Realizacja powyższych zależy nade wszystko od dobrego przygotowania zawodowego i od dobrej organizacji pracy; a także od nieustannego podwyższania i doskonalenia swojego stanu kwalifikacyjnego. Wychodzę z założenia, że uznanie tak rozumianych powinności człowieka aktywnego zawodowo prowadzi bez większych przeszkód do nadania mu wymiaru o wymowie humanistycznej.

Podmiotowość osoby pracującej zawodowo

Traktując problem podmiotowości człowieka jako ważny, a nawet strategiczny argument na rzecz edukacji całożyciowej, mamy na myśli nade wszystko wysoką rangę współczesnej edukacji w rozwoju cywilizacyjnym. W skrócie można powiedzieć, iż chodzi głównie o to, aby człowiek w poszczególnych okresach swojego życia mógł się prawidłowo rozwijać i co ważniejsze – aby w każdej sytuacji bycia i działania mógł występować w roli podmiotowej. Przypomnieć w tym przypadku wypada, że być podmiotem, a tym bardziej w każdej sytuacji swojego życia, w różnych jego okresach, legitymować się stanem podmiotowości urealnionej, rzeczywistej, a nie pozorowanej – znaczy nade wszystko pamiętać, iż:

- podmiot, to osoba zdolna do intelektualnego poznania i swobodnego wyboru oraz kompetencyjnej decyzji i odpowiedzialnego działania;
- podmiotowość, to nade wszystko znacząca właściwość sposobu bycia człowieka oraz jego uzewnętrzniania się;
- wielopodmiotowość – to kategoria pojęciowa oddająca istotę zespolenia lub bycia i współpracy ze sobą wielu podmiotów dążących do uzyskania wspólnego dobra[11].

Powyższe definicje (ustalone pod koniec XX w.) stanowią układ dopełniający się, jako że wyrażają całościowe spojrzenie na interesujący nas problem, możliwy do zadowalającego rozwiązywania głównie dzięki rozległym działaniom edukacyjnym.

[11] Z. Wiatrowski, *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwanym wymiarze europejskim*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowska, R. Gerlach (red.), WSP, Bydgoszcz 1995.

Problem edukacji całożyciowej – nieustającej i ustawicznej oraz instrumentalnej i bezinteresownej

Mówi się dziś i pisze o powinności edukacyjnej człowieka – i dorastającego, i dorosłego. Ale akcentuje się także pilną potrzebę modernizacji i aktualizacji rozległych dotychczas treści kształcenia i wychowania oraz metod działań edukacyjnych. Wielce interesujące wskazania dotyczące edukacji naszych czasów, a tym bardziej w przyszłości, sformułował prof. Bogusław Śliwerski w końcu 2016 r. – podczas uroczystości nadania Mu przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy tytułu doktora honoris causa. Wymieniony pod koniec swego wykładu pt. *Makropolityka badań oświatowych* – powiedział:

„Potrzebujemy bardziej innowacyjnej edukacji, która będzie generować obok klasycznej, także inny tok i jakość procesu uczenia się. (…) Nie można orientować kształcenia jedynie czy przede wszystkim na opanowanie wiedzy zadanej, narzuconej uczącym się oraz poddawanie jej zapamiętania odpowiednim sprawdzianom kontrolnym. Konieczne jest sukcesywne odchodzenie od linearnej reprodukcji podawanej wiedzy na rzecz stymulowania uczniów do bycia architektami oraz współsprawcami własnej mądrości i kompetencji”[12].

Znacznie poszerzone spojrzenie na współczesność edukacji ustalił Bogdan Suchodolski w swojej ostatniej pracy zwartej pt. *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, wydanej przez Instytut UNESCO w Hamburgu w 1993 r. – wyróżniając w szeroko rozumianej edukacji permanentnej dwie jej główne postacie – edukację instrumentalną i edukację bezinteresowną[13]:

a) edukacji instrumentalnej nadał charakter użytkowy, związany z przygotowaniem do życia i do pracy oraz prowadzący do kariery, do określonych ról społecznych,
b) z kolei edukacji bezinteresownej nadał wymiar humanistyczny, zakładający uczenie się dla siebie oraz doskonalenie własnej aktywności sprzyjającej realizacji własnego powołania.

W Polsce już w latach siedemdziesiątych Tadeusz Nowacki pisał: „Kształcenie bezinteresowne zapewnia pełną indywidualizację dróg kształcenia i sprzyja osobowości wewnętrznie wolnej, poszukującej zaspokojenia najżywotniejszych potrzeb życiowych”[14].

Także w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. zaczęto upowszechniać różne – wielce zachęcające, głównie społeczność senioralną, formy edukacji bezinteresownej, wśród których szczególnym zainteresowaniem cieszyły się uniwersytety otwarte, uniwersytety trzeciego wieku i studia językowe oraz przeróżne formy problemowe i kolekcjonerskie. W wersji Bogdana Suchodolskiego:

1. Najogólniejszą istotą kształcenia bezinteresownego jest, że nie chodzi o życie, w którym liczy się wyłącznie zasada posiadania, ale o życie oparte na koncepcji istnienia.

---

[12] B. Śliwerski, *Doktor Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, Bydgoszcz 2016, s. 84.

[13] Pozycja wydana w 1993 r. przez Institut de l'UNESCO pour l'Education w Hamburgu pt. *Education permanente en profondeur* przetłumaczona w 2003 r. przez prof. Irenę Wojnar i wydana przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej w 2003 r. z okazji 100. rocznicy urodzin prof. Bogdana Suchodolskiego.

[14] T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 36.

2. Edukacja bezinteresowna ze swej strony ma służyć niczemu innemu, jak tylko samej sobie, tzn. rozwojowi istoty ludzkiej. Tego typu edukacja oznacza dążenie człowieka do wolności.
3. Nauka może także stanowić wartość samą w sobie. Staje się cenna wówczas, gdy pobudza ją poszukiwanie prawdy, i to nawet wtedy, kiedy owa prawda nie przedstawia ani nie oferuje niczego, co wiązałoby się z korzyścią.
4. Aktywność realizowana przez człowieka w sposób spontaniczny i całkowicie swobodny przynosi lepsze wyniki w zakresie zdobytych kompetencji niż działania kierowane wyłącznie zasadą umiejętności.
5. (…) Kształcenie instrumentalne wiąże jednostkę z funkcją, jaką pełni w życiu, zapewniając tej jednostce środki materialne. Kształcenie „bezinteresowne" zaś ze swej strony czyni to życie bogatszym, bardziej swobodnym i pogłębionym"[15].

Z określonym zadowoleniem można stwierdzić, że od pierwszych dni, miesięcy i lat XXI w. m.in. pod wpływem odpowiednich rekomendacji unijnych, tego rodzaju nastawienia i dążenia stają się już znaczącą oznaką niemal nowej rzeczywistości edukacyjnej, tym bardziej w obszarze edukacji bezinteresownej, realizowanej w różnych okresach życia i rozwoju społecznego.

W tej części rozważań i analiz argumentacyjnych skłoniłem Czytelnika do wieloaspektowego oraz integracyjnego potraktowania omówionych problemów i kategorii pojęciowych ważnych dla różnych nauk humanistycznych oraz społecznych. Już z pierwszej omówionej kategorii pojęciowej – „humanizacja pracy" wynika, iż kłaniają się nam – i filozofia pracy, i psychologia, i inne nauki humanistyczne oraz społeczne – przy tym przynajmniej w dwóch dopełniających się aspektach: w aspekcie osobowościowym i rozwojowym pracownika oraz w aspekcie rzutującym na proces pracy i na warunki pracy. Uzyskujemy w ten sposób szansę wielostronnych analiz relacji: człowiek–praca. Rzecz szerzej omawia Tadeusz Nowacki w swoim wielce interesującym dziele naukowym pt. *Praca ludzka – analiza pojęcia*[16].

Kształtowanie nowoczesnego kompleksu nauk o pracy

Ze światowych tendencji współczesnej nauki wynika, że aktualnie i przyszłościowo liczyć się muszą trzy (na pozór) sprzeczne drogi dalszego rozwoju nauki – określane jako procesy: specjalizacji, integracji i globalizacji. Pisałem na ten temat m.in. w rozprawach pt.: *Tendencje specjalizacyjne, integracyjne i globalizacyjne w naukach pedagogicznych w Polsce* (2011), *Wieloproblemowy i wieloaspektowy wymiar interdyscyplinarności pedagogiki współczesnej i jej subdyscyplin* (2015)[17].

Wypada w tym miejscu powtórzyć zapis uogólniający stan rzeczy (dokonany w zbiorze krakowskim). „Z przeprowadzonych rozważań (zawartych w podkreślonym zbiorze krakowskim) wynika, że kategorie: specjalizacja, integracja i globalizacja – stanowią już rozlegle

[15] B. Suchodolski, *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, przekł. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 31 i dalsze.

[16] T. Nowacki, *op. cit.*, ITE-PIB, Radom 2008.

[17] Zob.: pierwszy tytuł – Ukraińsko-Polskie Forum Pedagogów w Czerkasach – 2011 r.; drugi tytuł – Polsko-Ukraińskie Forum Pedagogów w Krakowie – 2015 r.

obszary problemowe, którym poświęcono i poświęca się nadal wiele uwagi i wiele opracowań o wymowie naukowej"[18].

Trudno nawet wyobrazić sobie możliwość uprawiania nauki bez odwoływania się do tych właśnie kategorii. Rzecz charakterystyczna – kategoria pierwsza – specjalizacja – ma najliczniejsze zastosowanie: w analizach naukoznawczych (dyscypliny i subdyscypliny), w analizach dotyczących kierunków studiów i specjalności studyjnych oraz w analizach zawodoznawczych (zawody i specjalności).

W przypadku kategorii drugiej – integracji i trzeciej – globalizacji – możliwe są odniesienia do różnych dziedzin życia i działania ludzkiego. Przeplatać się zatem mogą i w rzeczywistości przeplatają różne aspekty – gospodarczy, polityczny, naukowo-techniczny, kulturowy i szczególnie nas interesujący – edukacyjny. Można powiedzieć, że mamy do czynienia z pojęciami uniwersalnymi.

Owa uniwersalność skłania interesujących się daną problematyką do przynajmniej roboczego ustalenia zarysu strukturalnego i zadaniowego modelu współczesnych nauk o pracy. Oto autorska próba zgłoszona pod dyskusję naukoznawców i zaawansowanych praktyków:

A) Obszary wewnętrzne współczesnych nauk o pracy:

1. Filozofia pracy uwzględniająca trzy dominujące konteksty refleksji i analiz naukowych – zakładających myślenie o pracy człowieka; uniwersalistyczny, chrześcijański i pragmatystyczny.
2. Względnie samoistne dyscypliny naukowe – układy problemowe i aspekty teoretyczne oraz praktyczne: fizjologia pracy, prakseologia, ergonomia i profesjologia.
3. Znacząco zintegrowane i globalne problemy nauk o pracy – wiązane z naukami społecznymi: psychologia pracy, socjologia pracy, pedagogika pracy i inne.
4. Nauki o wysokiej randze działań medycznych i pielęgniarskich oraz biopsychicznych.
5. Nauki ekonomiczne i informatyczne – z dużym natężeniem problemów: organizacji i zarządzania, informatyki oraz cybernetyki i ekonomii współczesnej.
6. Nauki prawne i logistyczne oraz dotyczące bezpieczeństwa i humanizacji pracy oraz procesu, warunków i środowiska pracy.

B) Obszary zewnętrzne współczesnych nauk o pracy – w wersji zintegrowanej i globalnej, a nade wszystko – ludzkiej:

1. Życie gospodarcze kraju, także w relacji międzynarodowej – z dominacją kategorii: zarządzanie, organizacja i praca oraz gospodarka.
2. Okres aktywności zawodowej człowieka dorosłego – nasycony znaczącymi cechami ciągle kształtowanej osobowości zawodowej i kariery zawodowej.
3. Wiek senioralny oraz organizacje i instytucje sprzyjające życiu i byciu rozległej i nieustannie poszerzającej się grupy seniorów w różnych fazach ich naturalnego funkcjonowania społecznego.
4. Dążenie seniorów i osób współpracujących z nimi do wielostronnie rozumianego zrównoważonego dalszego rozwoju i ludzkiego bytowania.

I oto dochodzimy do tezy podstawowej i strategicznej zarazem: **Współczesne nauki o pracy dają, a przynajmniej mogą dać najbardziej skuteczne i realne możliwości roz-**

[18] Z. Wiatrowski, *op. cit.,* [w:] *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Z. Szarota, F. Szlosek (red.), Kraków-Warszawa-Radom 2015.

wiązywania coraz bardziej złożonych problemów wynikających z relacji człowiek – praca. Oczywiście – chodzi o nauki o pracy traktowane w wymiarach: wieloproblemowości, wieloaspektowości i realnego dążenia do optymalnego zintegrowania różnych skonkretyzowanych stanów wiedzy naukowej oraz działaniowej. Przy takim podejściu – można przyjąć, że współcześnie znaczące procesy: specjalizacji, integracji i globalizacji w nauce uzyskują ważne dla siebie uzasadnienie[19].

Bibliografia

Czarnecki K.M., *Profesjologia*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2016.
Krasucki P., *Ergonomia*, [w:] *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 8, Warszawa 2002.
Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
Nowacki T., *Praca ludzka – analiza pojęcia*, ITE-PIB, Radom 2008.
Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności, S.M. Kwiatkowski (red.), ITE-PIB, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012.
Suchodolski B., *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, przekł. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.
Śliwerski B., *Doktor Honoris Causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, Bydgoszcz 2016.
Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.
Wiatrowski Z., *Nowa rzeczywistość zakładu pracy i środowiska pracy w Polsce – jej plusy i minusy*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2016, nr 12.
Wiatrowski Z., *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwanym wymiarze europejskim*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (red.), WSP, Bydgoszcz 1995.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005 (oraz wydania wcześniejsze).
Wiatrowski Z., *Recenzja dzieła Kazimierza M. Czarneckiego pt. „Profesjologia"*, „Problemy Profesjologii" (w druku).
Wiatrowski Z., *Rola nauk o pracy w tym szczególnie ergonomii – w kształtowaniu środowiska pracy*, Włocławek 2017 (w druku).
Wiatrowski Z., *Wieloproblemowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy*, „Problemy Profesjologii", 2015, nr 1.
Wiatrowski Z., *Wieloproblemowy i wieloaspektowy wymiar interdyscyplinarności pedagogiki współczesnej i jej subdyscyplin*, [w:] Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny, Z. Szarota, F. Szlosek, Kraków-Warszawa-Radom 2015.

[19] Zob. m.in.: Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009; *Wieloproblemowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy*, „Problemy Profesjologii" 2015, nr 1.

Problemy Profesjologii **2/2017**

Czesław Plewka
Politechnika Koszalińska

TECHNOEDUKACJA TO MODA CZY CYWILIZACYJNA KONIECZNOŚĆ?

Świat, w którym będą żyły nasze dzieci
zmienia się cztery razy szybciej niż szkoła.
—Willard Daggatt

Dajcie dzieciom narzędzia, których potrzebują,
a najlepiej wskażą wam co trzeba zrobić,
by nauka w szkole była skuteczna i potrzebna
w realnym życiu.
—Don Tapscott

Streszczenie

Współczesną rzeczywistość charakteryzuje niezwykle dynamiczny rozwój techniki i technologii, niemal lawinowy przyrost informacji oraz duży dynamizm zmian dotyczących wszystkich sfer naszego życia. Jednocześnie w tak zmieniającej się rzeczywistości mamy do czynienia z pasjonującym rozwojem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, które w sposób nieograniczony umożliwiają przyswajanie i przetwarzanie informacji i wzajemne komunikowanie się. Rzecz jednak w tym, aby możliwości te wszyscy potrafili właściwie spożytkować dla dobra własnego i społecznego. Żeby jednak było to możliwe niezbędne jest nowe podejście do szeroko rozumianej edukacji. To przed nią jawią się różnego rodzaju wyzwania, które mają sprawić, że szkoła stanie się nowoczesną i przyjazną instytucją oświatową a jej absolwent będzie dobrze przygotowany do właściwego (w domyśle twórczego) spożytkowania owych możliwości. Artykuł ten poświęcony został tej właśnie problematyce. Zarysowano w nim zarówno niedostatki wynikające wciąż z tradycyjnego podejścia do procesów edukacyjnych, jak również swoistego rodzaju trendy i wyzwania formułowane pod adresem składników systemu edukacji. Wskazano również na podstawowe technoedukacyjne możliwości jakie jawią się przed edukacją w związku z powszechnym dostępem do coraz to nowszej generacji narzędzi i technologii informacyjno- komunikacyjnych.

Słowa kluczowe: technoedukacja, technologie i narzędzia informacyjno-komunikacyjne

IS TECHNO-EDUCATION A STYLE OR CIVILIZATION NECESSITY

Abstract

Modern reality is characterized by extremely dynamic development of technology technics and technology, rapid grow of information and a great dynamism of changes in all our spheres of life. At the same time in such a changing reality, we are dealing with the exciting development of new information and communication technologies which allow us to acquire and process information, comunicate with each other in unlimited way. The thing is that all these capabilities

could be used properly for their own and social good. However, in order to do so, a new approach to widely understood education is needed. There are various challenges facing the school that will make the school to be a modern and friendly educational institution and for its graduates to be well prepared for the proper (creative) use of these opportunities. This article is dedicated to this particular issue. It outlines both the shortcomings arising from the traditional approach to educational processes as well as the specific types of trends and challenges formulated for the components of the education system. It also pointed to the basic technological options that are emerging from education in view of the widespread access to ever-increasing generation of ICT tools and technologies.

Key words: techno-education, information and communication tools (ICT tools), information and communication technologies

Wprowadzenie

Śmiem twierdzić, że przywołane aforyzmy dobrze odzwierciedlają swoistość świata, w którym z jednej strony tempo przemian i towarzyszący im postęp dotyczy niemal wszystkich przestrzeni naszego życia są imponujące i nieodwracalne. Z drugiej zaś edukacyjna rzeczywistość podmiotów odpowiedzialnych za kształtowanie człowieka zdolnego do funkcjonowania w tym nowoczesnym świecie ciągle jeszcze w dużym stopniu tkwi w poczynaniach wziętych wprost z przeszłości. O ile owe poczynania były skuteczne w przeszłości, o tyle nie w pełni przystają do uwarunkowań wynikających z współczesnej cywilizacji, w której już dziś dwa miliardy ludzkości na świecie ma dostęp do Internetu, a pod koniec obecnej dekady w sieci za pośrednictwem smartfonów, tabletów, laptopów i innych urządzeń, które do tego czasu powstaną dzięki ludzkiej inwencji będzie korzystać pięć miliardów mieszkańców globu[1]. Już teraz ponad 1,2 miliarda osób korzysta z Facebooka, a 2,7 miliardów ludzi, czyli prawie 40% ludzkości świata regularnie korzysta z mediów społecznościowych[2]. Witryny takie jak Facebook, YouTube, Instagram i wiele innych sprawiają, że w łatwy sposób można upowszechniać informacje i nawiązywać relacje. Surfowanie po Internecie staje się coraz bardziej powszechne i nieograniczone.

Wszystko to sprawia, że pokolenie osób urodzonych po latach 1980 nazywane „generacją Y", dorastające wśród telefonów komórkowych i komputerów (określane przez Marca Prensky'ego społeczeństwem „cyfrowych tubylców") nie zna świata bez Internetu, komputerów, telefonów komórkowych i innych podobnych im urządzeń, a każde następne w jeszcze większym stopniu będzie związane z technologiami, które będą towarzyszyć człowiekowi od urodzenia aż po kres jego życia. W obliczu takiego świata o błyskawicznie zmieniającej się wokół nas rzeczywistości warunkiem przetrwania jest podążanie za tempem tych przemian. To wyzwanie ma wymiar interdyscyplinarny, a jedną z istotnych dziedzin, która nie może od tego wyzwania uciekać jest edukacja. Jest to o tyle ważne – jak podkreśla wielu uczonych – że udział nowoczesnych rozwiązań w procesie nauczania-uczenia się ma znamienny wpływ na kształtowanie się naszych zdolności adaptacyjnych tak ważnych w warunkach współcze-

[1] Zob. H. Pitler, E. R. Hubbell, M. Kuhn, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, przeł. P. Szmyd, Stowarzyszenie ds. Nadzoru Szkolnego i Rozwoju Programów Nauczania, Warszawa 2015.

[2] Zob. Raport „The Horizon Report" z 2013 r. przygotowany przez New Media Consortium.

snej rzeczywistości. Stąd w dobie powszechnej cyfryzacji techno edukacja powinna być naturalnym zabiegiem edukacyjnym stosowanym na każdym etapie procesu nauczania-uczenia się.

Technologia i edukacja – trendy i wyzwania

Eksperci formułujący różnego rodzaju zalecenia czy też postulaty kierowane pod adresem podmiotów edukacyjnych nie mają złudzeń co do tego, iż nieodzownym warunkiem skutecznej i efektywnej edukacji jest włączanie do procesu nauczania-uczenia się nowych technologii, które dziś stały się nieodzownym elementem naszej codzienności. Zwłaszcza codzienności ludzi młodych, dla których zdobycze najnowszej techniki i technologii informacyjnych i komunikacyjnych nie stanowią żadnej bariery. Niemal powszechnie na każdym kroku swojego życia korzystają oni z ogólnie dostępnych (coraz to nowej generacji) urządzeń i narzędzi informacyjnych. To właśnie w ich przypadku tradycyjny model kształcenia z roku na rok przynosi coraz gorsze efekty. Stąd potrzeba unowocześnienia procesu kształcenia staje się oczywistą koniecznością.

Na rewolucję w zakresie powszechnego wykorzystania w dydaktyce nowych technologii wydaje się być jeszcze trochę za wcześnie, ale już teraz należy nie tylko oswajać się z terminem technoedukacja (rozumianym jako powszechne wykorzystanie w procesach edukacyjnych nowych technologii, chociażby takich jak tablic multimedialnych, prezentacji typu PowerPoint, podcastów, krótkich filmów edukacyjnych, internetowych wizyt w ciekawych miejscach bądź zachowań w określonych sytuacjach, e-learningu itp.), ale również wdrażać te nowe technologie do codziennej pracy dydaktycznej.

W tym miejscu warto wspomnieć o międzynarodowym konsorcjum organizacji badawczych New Media Consortium (NMC), które od 2004 roku wydaje rokrocznie tzw. Raporty Horyzontalne[3], dotyczące teraźniejszości i przyszłości edukacji. Celem tych badań jest identyfikacja i opisanie nowych technologii, które będą mieć istotny wpływ na proces nauczania-uczenia się, zwłaszcza kreatywność i twórczość podmiotów tego procesu. Należy jednak pamiętać, że z samego faktu stosowania nowych technologii w określonej szkole wcale nie wynika, iż prowadzone tam zajęcia będą mieć pierwiastek innowacyjności. Bowiem równie dobrze można przy użyciu tych i innych im podobnych środków prowadzić zajęcia niewiele różniące się od tradycyjnych. Wynika to stąd, że za wprowadzeniem do szkoły „technicznych nowinek dydaktycznych" powinny pójść zmiany w metodyce nauczania-uczenia się. Dopiero umiejętne scalenie tych dwóch odmienności przyniesie pożądane rezultaty w postaci poprawy skuteczności poczynań edukacyjnych i lepszej adaptacji do warunków dzisiejszego świata. Oznacza to, że dla nauczyciela nowej, zmieniającej się szkoły głównym wyzwaniem nie jest użycie w procesie nauczania-uczenia się, czy też procesie wychowania nowych technologii edukacyjnych, które sprawią iż procesy te będą w swej istocie różnić się od tradycyjnych, lecz sprawią, że racjonalnie wykorzystane owe nowe technologie przyczynią się do pełniejszego

[3] Horizon Project, The New…, *op. cit*., http://www.nmc.org./horizon-project, dostęp dnia 30 września 2011 r., [za:] W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

rozwoju uczącego się i lepsze przygotowanie go do samodzielnego, odpowiedzialnego i satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie jutra. Pamiętać warto, że tylko racjonalne wykorzystanie nowych technologii może być akceleratorem działania, podczas gdy traktowanie nowych technologii w sposób czysto narzędziowy nie sprzyja procesowi nauczania-uczenia się i nie sprzyja rozwojowi podmiotu tego procesu[4].

W drugiej edycji tego Raportu, dotyczącego systemu szkolnego (podstawowego i ponadpodstawowego[5]) zdaniem jego autorów możemy mówić o pięciu kluczowych trendach, które już obecnie mocno oddziałują na praktyki edukacyjne stosowane w tego typu szkołach, a także będą one miały istotny wpływ na procesy edukacyjne lat 2010-2015. Oto te trendy:

- Technologie są w coraz większym stopniu środkiem wspierania rozwoju uczniów, narzędziem komunikowania się i socjalizacji, a przede wszystkim częścią życia wszystkich młodych ludzi.
- Technologie będą w dalszym ciągu głęboko wpływać na metody pracy, współpracy, komunikacji i również na osobisty sukces. Technologie informacyjne mają olbrzymi wpływ na to, jak ludzie pracują, uczą się, socjalizują i współpracują.
- Coraz większą wartość ma innowacyjność i kreatywność. Innowacyjność jest oceniana jako jedna z najbardziej pożądanych cech w biznesie i na nią powinien być kładziony nacisk już w szkołach. Oczywiście, jeśli zakładamy, że uczniowie mają odnieść sukces także w życiu zawodowym, a nie tylko zdobywać dobre oceny.
- Rośnie zainteresowanie edukacją nieformalną, alternatywną, w każdym czasie i miejscu – tym należy tłumaczyć popularność e-learningu, montoringu czy zapisywania się na zajęcia pozaszkolne. Coraz częściej szkoła przestaje być postrzegana jako jedyne miejsce, w którym uczymy się.
- Zmienia się również nasze myślenie o środowisku edukacyjnym. Dziś mówimy raczej o przestrzeni bądź przestrzeniach edukacyjnych, a nie tradycyjnym miejscu (patrz: szkole), w której zachodzi proces edukacyjny.

W kolejnym Raporcie z 2011 roku wskazano następne istotne trendy, które zdaniem autorów będą wpływały na zmianę modelu nauczania. Są to:

- Bogactwo zasobów w sieci oraz relacje nawiązywane z łatwością przez Internet będą silnie wpływały na zmianę roli nauczyciela.
- Technologie informacyjne stają się coraz bardzie zdecentralizowane. Te, z których korzystają szkoły, coraz częściej nie będą znajdowały się na szkolnych serwerach, lecz gdzieś indziej: w chmurze, która jest modelem przechowywania i przetwarzania danych, opartym na użytkowaniu usług dostarczanych przez Internet, zwykle za pośrednictwem standardowej przeglądarki.
- Ludzie chcą mieć możliwość pracy, nauki, korzystania z usług edukacyjnych w każdym miejscu i czasie. Oznacza to, że mając do dyspozycji mobilne narzędzia komunikacyjne

[4] Zob. J. Jackowicz-Korczyński, *Zasady wykorzystania nowych technologii w edukacji*, „Edukacja Pomorska" 2013, nr 8-9.

[5] L. Johnson i in., *Horizon Report: K12 Edition*, Austin, Texas, The New Media Consortium 2010, http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2010-k-12-edition, [30.09.2011].

chcemy móc korzystać bez ograniczeń z wszystkich dobrodziejstw sieci. Sprzyjać to będzie edukacji nieformalnej dającej szansę tzw. uczenia się „tu i teraz”[6].

Raporty te wskazują na następujące wyzwania, przed którymi stoi szkolnictwo powszechne:

- Umiejętność rozumienia cyfrowych mediów (alfabetyzacja informacyjna) ma coraz większe znaczenie jako umiejętność kluczowa w każdej dziedzinie życia i każdej profesji. Jest to najpowszechniejsze wyzwanie dla nauczycieli, którzy obecnie coraz częściej odkrywają, że stosowanymi tradycyjnymi metodami nauczania hamują rozwój uczniów.
- Presja ekonomiczna i nowe modele nauczania wpływają na konkurencyjność szkół, w szczególności tych nauczających w tradycyjny sposób. Wprawdzie technologie pozwalają zmniejszyć koszty kształcenia, ale tylko wtedy, gdy szkoły będą używać nowych narzędzi i usług.
- Szkoła zorganizowana według modelu „dla wszystkich to samo” nie jest w stanie personalizować procesu uczenia się. Obecne technologie muszą być wykorzystywane przy wspieraniu personalizacji procesu nauczania-uczenia się.
- Konsekwencją powszechnego dostępu do szerokiej gamy środków, które mogą być wykorzystywane przez uczących się w formie edukacji nieformalnej, e-learningu czy nawet edukacji domowej kluczowym wyzwaniem staje się potrzeba głębokiej reformy systemu szkolnego.
- Coraz więcej inicjatyw edukacyjnych ma miejsce poza murami szkoły i nie zawsze są one uwzględniane jako część osiągnięć uczniów[7].

Przywołane trendy i wyzwania bez wątpienia będą mieć istotne znaczenie dla rozwoju każdej szkoły (a w niej rozwoju uczących się), chociaż jak wskazuje wielu ekspertów, większość organizacji edukacyjnych nie dostrzega wielu opisanych zjawisk, a tym samym nie widzi zagrożeń dla dalszego funkcjonowania swojej szkoły i nie przypisuje należytej troski do wykorzystania w procesie edukacji nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Na podobne trendy związane z przyspieszeniem adaptacji technologii edukacyjnych wskazuje się w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, w którym kryterium podziału czyni się szybkość wprowadzania zmian. Oto one:

- Trendy aktualne (te, które nastąpią w ciągu od 1 do 2 lat):
  - dynamicznie rosnąca wszechobecność social media w środowisku studentów i absolwentów uczelni wyższych, którzy rutynowo używają ich do dzielenia się wiadomościami o osiągnięciach naukowych i zawodowych. Trend ten rodzi potrzebę pilnego określenia zasad bezpiecznego i skutecznego stosowania mediów społecznościowych w procesie edukacji szkoły wyższej;
  - integracja uczenia online, hybrydowego oraz wspólnego, które cieszą się niemal powszechnym zainteresowaniem studentów uczących się wykorzystaniem Internetu, ale i uczelni wyższych, które włączają środowiska internetowe w różnego rodzaju kursy. Wielu wykładowców zaczyna zauważać, że platformy online mogą być wyko-

[6] L. Johnson, S. Adams, K. Haywood, *The NMC Horizon Report: 2011 K-12 Edition*, Austin, Texas, The New Media Consortium 2011, http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2011-k-12-edition, [30.09.2011].

[7] Zob. W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja?...*, *op. cit.,* s. 33-34.

rzystywane przy rozwiązywaniu problemów w grupie i kształtowaniu umiejętności komunikacji podczas zgłębiania wiedzy w ramach określonego przedmiotu.

- Trendy na najbliższą przyszłość (te, które nastąpią w ciągu 3 do 5 lat):
  - wzrost rangi uczenia się opartego na danych i oszacowaniu, bowiem zarówno studenci, jak również wykładowcy generują coraz więcej danych, szczególnie w środowisku online. Obecnie trwają prace nad tym, żeby dane te mogły być mierzone, kolekcjonowane i analizowane. Uważa się, że jest to duży potencjał, który może być wykorzystany w procesach edukacyjnych, jeśli wcześniej zostaną określone zasady etyczne korzystania z danych pochodzących z sieci;
  - przejście od studentów postrzeganych jako konsumentów do studentów postrzeganych w kategorii twórców, bowiem już teraz uczą się oni poprzez odkrywanie i tworzenie rzeczywistości, a nie prostej konsumpcji treści. W tym celu będzie permanentnie zwiększało się zapotrzebowanie na kreatywność i budowanie takiej przestrzeni, w której studenci będą mogli uczyć się i tworzyć wspólnie przyszłą rzeczywistość.
- Trendy na dalszą przyszłość (która będzie mieć miejsce w ciągu 5 i więcej lat):
  - sprawne podejście do zmian, które bazując na nowych koncepcjach i programach opartych na elastycznych modelach będą stymulować zmiany „top-down" i będą mogły być realizowane w szerokim zakresie działań instytucjonalnych. Już teraz coraz więcej instytucji edukacyjnych eksperymentuje z progresywnym podejściem do procesu nauczania-uczenia się przypominającym zastosowanie technologii startupów. Również coraz więcej podmiotów edukacyjnych rozwija programy autorskie mające na celu wykształcić u studentów potrzebę innowacyjnego podejścia do zadań i towarzyszących im problemów;
  - ewolucja uczenia się online postrzegana jako alternatywa dla wielu form tradycyjnego nauczania-uczenia się. Nie tylko w przyszłości, ale już obecne kształcenie (uczenie się) w trybie online jako elastyczna i łatwo dostępna oraz zintegrowana z nowoczesnymi technologiami staje się coraz bardziej powszechna[8].

Przywołane tu zostały podstawowe trendy, które w warunkach nieuchronnej cyfryzacji naszej rzeczywistości generują wiele wyzwań, zarówno dla szkoły i uczelni, jak również dla nauczycieli (wykładowców) i uczniów (studentów). Dlatego między innymi wyzwania te obligują do prowadzenia nieustannych badań, których celem jest minimalizacja luki, jaka rysuje się pomiędzy tradycyjną i konwencjonalną edukacją a rozwijającymi się najnowszymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi i mediami cyfrowymi oraz nowymi szansami ich wdrażania i zastosowania w poczynaniach edukacyjnych. Obligują również do innego kształcenia nauczycieli i doskonalenia ich kompetencji oraz poszukiwania innowacyjnych rozwiązań związanych z potrzebą kształtowania społeczeństwa zdolnego do funkcjonowania (jak to wcześniej zostało określone) w obliczu nowego świata.

Nie bez powodu już w 2008 roku w strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego jednoznacznie podkreślono, że należy w trybie pilnym zająć się przygotowaniem nauczycieli do kształcenia pokolenia tzw. cyfrowej szkoły, twierdząc że: szkoła cyfrowa jest i musi być no-

[8] Por.: www.edulider.pl/edukacja/6-trendow-ktore-przyspieszaja-przyjecie-technologii-w-szkolnictwie-wyzszym-nmc-horizon, [28.02.2017].

wym przedmiotem wielu badań prowadzonych w naukach ścisłych, zwłaszcza informatyce, technologiach informacyjnych, ale także naukach społecznych, zwłaszcza pedagogicznych, w których akcentowane będą zarówno szanse, jak i zagrożenia cyberprzestrzeni[9].

Do zasadniczych przesłanek wskazujących na potrzebę wprowadzenia szkoły cyfrowej (czytaj: w domyśle cyfrowej edukacji, która wymaga zmiany paradygmatu procesu nauczania. Tego rodzaju edukacja zmienia sposób myślenia o procesie nauczania-uczenia się, w którym uczący się staje się twórcą, a nie tylko uczestnikiem procesu dydaktycznego, zaś szkoła staje się częścią szeroko rozumianego środowiska uczenia się[10]) według Profesora Józefa Bednarka należy zaliczyć następujące czynniki:

- naukowe – prowadzące do wzbogacenia teorii i praktyki edukacyjnej, zwłaszcza kształcenia na wszystkich jego poziomach oraz modyfikacja dotychczasowych, tradycyjnych rozwiązań oświatowych i w badaniach na temat cyfrowej szkoły, w której coraz powszechniej wdrażane są technologie informacyjne;
- cywilizacyjne – związane z przemianami i istotnym wzrostem znaczenia wiedzy w procesie globalizacji oraz z wejściem Polski do UE;
- informacyjne – bowiem ich istota wiąże się z potrzebą natychmiastowej dostępności za pośrednictwem mediów cyfrowych do wiedzy zarówno ogólnej, jak i specjalistycznej będącej coraz silniejszym wyznacznikiem postępu, rozwoju społeczno-ekonomicznego i statusu każdego człowieka;
- komunikacyjne – bowiem największy i najważniejszy przełom edukacyjny jest możliwy wyłącznie z udziałem mediów interaktywnych, Internetu, telewizji cyfrowej i telefonii komórkowej;
- informatyczne – które wyrażają się w niezwykle dynamicznym rozwoju mediów interaktywnych i coraz doskonalszych technologiach, które stają się powszechnym narzędziem współczesnej edukacji;
- społeczne – zmienia się tradycyjna struktura społeczna, nakładają się na siebie kultury słowa mówionego oraz drukowanego, audiowizji i multimedialności oraz interakcyjności, cyberprzestrzeni i świata wirtualnego, a także systemów automatyki i robotyki, a dostęp do technologii informatycznych umożliwia doskonalenie kwalifikacji osób dorosłych;
- ekonomiczne – wynikające z faktu, że coraz więcej osób zajmuje się wiedzą i informacją. Dotyczy to również różnorodnych usług informacyjno-komunikacyjnych, telepracy, gospodarki cyfrowej, e-administracji, e-usług, niestandardowych form zatrudnienia, które zmieniają filozofię i wyzwania dotyczące dotychczasowego sposobu kształcenia studentów i doskonalenia zawodowego osób dorosłych. Powstają nowe specjalności i specjalizacje związane z mediami cyfrowymi i technologiami informatycznymi, a także działalnością różnorodnych instytucji o takim charakterze;
- pedagogiczne (wychowawcze) – bowiem każdy nauczyciel, wykładowca, doradca, instruktor, coach czy przełożony dla innych osób ma większe możliwości kształtowania

[9] Zob. *Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do roku 2013*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2009, http://www.mswia.gov.pl/strategia/

[10] M. Plebańska, *Cyfrowa edukacja… Dlaczego?*, „Edukacja na Nowo" 2016, nr 12.

postaw, doskonalenia umiejętności czy też przekazywania wiedzy. W tym sensie również uczący się coraz częściej korzysta z dostępu do nowych źródeł wiedzy;

- dydaktyczne – związane z tym, że następuje częściowa zmiana ról nauczyciela (nauczyciela akademickiego) we współczesnej szkole (uczelni), których charakter także się zmienia z tradycyjnego na cyfrowy.

Poza wymienionymi można jeszcze, zdaniem J. Bednarka, wskazać na wiele innych, chociażby takie jak: historyczne, antropologiczne, kulturowe, ideologiczne, polityczne, etyczne, prawne, zdrowotne, profilaktyczne czy też resocjalizacyjne. Wszystkie one determinują nie tylko kolejne przemiany, lecz także potrzebę podejmowania różnorodnych działań wynikających z idei szkoły cyfrowej (czy też cyfrowej edukacji)[11].

Trzeba jednak mieć świadomość, że wprowadzenie idei cyfrowej edukacji wiąże się z potrzebą podjęcia wielu działań dotyczących różnych przestrzeni naszego życia – w tym głównie kształtowania umiejętności korzystania z całego spektrum urządzeń informatycznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, rozumienia ich istoty i krytycznej oceny różnych aspektów wynikających z ich stosowania oraz porozumiewania się w różnych kontekstach. Dotyczy to całej generacji społeczeństwa tzw. nowego świata, ale w głównej mierze tych, którzy umiejętności te mają kształtować, a więc nauczycieli, wykładowców i szerokiego kręgu twórców owych urządzeń i technologii.

Technoedukacyjne możliwości, ograniczenia i przeszkody

Rozważania podjęte w poprzedniej części tego tekstu, których uwaga została skoncentrowana głównie na trendach i wyzwaniach dotyczących zarówno wizji, jak i rzeczywistości tzw. nowego „cyfrowego" świata nasuwa wiele refleksji w sprawach szkoły – nauczyciela, czy też ucznia jako naturalnego przedstawiciela społeczeństwa tego nowego świata. W zestawieniu z potrzebą poznawania zasad i sposobów wykorzystania nowych narzędzi i technologii edukacyjnych refleksja ta pozwala na sformułowanie pytań i wniosków dotyczących nie tylko możliwości, ograniczeń czy przeszkód samej szkoły, ale szeroko rozumianego społeczeństwa kształtowanego z wykorzystaniem współczesnych (w domyśle również niedalekiej przyszłości) technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jeśli chcemy być społeczeństwem skutecznym, to musimy zrozumieć, jakie możliwości stwarzają owe nowe technologie i jak oraz kiedy możemy i powinniśmy je wykorzystywać zarówno w procesach edukacyjnych, jak i różnego rodzaju sytuacjach życiowych. W przypadku edukacji pytanie nie brzmi: czy korzystać z nowych środków i technologii informacyjno-komunikacyjnych (bo to jest oczywiste), a raczej w różnych sytuacjach (np. w zależności od wieku uczącego się) stosować? Musimy również uznać, że już współczesny młody człowiek (a nawet dziecko) dorastający w warunkach powszechnego dostępu do różnego rodzaju tzw. „nowinek techniczno-technologicznych" potrafi samodzielnie zdobywać informacje korzystając z owych nowinek. Świadomość tego, że w przyszłości sposób jego funkcjonowania w dużym stopniu będzie determinowany umiejętnościami poruszania się w gąszczu coraz nowszej generacji środków i technologii cyfrowych

[11] Por. J. Bednarek, *Nowe wyzwania społeczno-edukacyjne cyfrowej szkoły*, „Trendy" Internetowe czasopismo edukacyjne 2013, nr 4, s. 15-16.

sprawia, że już teraz nauczyciele każdego etapu edukacji muszą w swoich poczynaniach edukacyjnych postępować profesjonalnie, precyzyjnie określając zadania dotyczące umiejętności pozyskiwania, przetwarzania i wykorzystywania informacji w różnych (często trudnych do przewidzenia) sytuacjach.

Jakie zatem możliwości ma nauczyciel (wykładowca wyższej uczelni) i uczeń (student) współczesnej szkoły (uczelni)? Przede wszystkim:

- Spora część szkół i uczelni wyższych dysponuje profesjonalnymi pracowniami (np. informatycznymi, multimedialnymi), w których przy dostępie do Internetu mogą stosować różne metody i techniki dydaktyczne.
- W stosunkowo dużej części sal dydaktycznych szkół i uczelni znajdują się na stałe zainstalowane urządzenia multimedialne takie jak: rzutnik multimedialny sprzężony z komputerem, tablice interaktywne, niekiedy laptopy bądź tablety. W tak wyposażonych salach nauczyciel może bez większej straty czasu potrzebnego na przygotowanie sprzętu prowadzić wcześniej przemyślane i przygotowane zajęcia, przeprowadzać egzaminy lub kolokwia itp.
- Niektóre uczelnie wyższe coraz częściej wykorzystują możliwość studiowania online, wykorzystując do tego celu mobilne platformy e-learningowe[12]. Narzędzie to służy zarówno wspomaganiu zdalnego nauczania-uczenia się, jak również może być wykorzystane jako uzupełnienie zajęć tradycyjnych czy prowadzenia lekcji online. Platforma umożliwia prowadzenie dyskusji, kontaktów z wykładowcą, zamieszczania plików (np. wysyłania i oceniania prac domowych), ale także zarządzanie zajęciami itp.
- Nauczyciel ma możliwość w stosunkowo prosty, a jednocześnie efektywny sposób z wykorzystaniem programu PhotoPeach przygotować prezentację multimedialną. Na stronie internetowej kryjącej się pod tą nazwą znajdzie on prosty i wygodny w obsłudze interfejs umożliwiający szybkie przygotowanie odpowiednich slajdów. Przy agregacji strony z YouTube może on wybrać odpowiednie tło muzyczne dla swoje prezentacji.
- Zarówno nauczyciel, jak i uczeń korzystając z Internetu mogą sięgać do elektronicznych zasobów edukacyjnych. Szukanie odpowiednich materiałów w sieci jest bardzo często wykorzystywane zarówno przez jednych, jak i drugich. Specjalnie dla nauczycieli został udostępniony portal Scholaris zawierający bogaty wybór, ponad 26 tysięcy bezpłatnych zasobów edukacyjnych przystosowanych do treści nauczania na różnych poziomach kształcenia.
- Dzięki coraz tańszym i mniejszym gabarytom urządzeń zarówno nauczyciel, jak i uczeń mogą sobie pozwolić na posiadanie nowoczesnych komputerów zwanych smartfonem lub tabletem, które dzięki temu, że mogą je zawsze mieć przy sobie stwarzają nowe możliwości dostępu do informacji. Kupując smartfon, taki jak np. Samsung Galaxy SS, HTC One czy iPhone 5S, albo tablet iPad Air, Sony Xperia Z2 czy jeden z nowych modeli od Samsunga, otrzymujemy zwykle od razu na starcie dostęp do podstawowych narzędzi, które z powodzeniem mogą zostać wykorzystane w codziennej edukacji.
- Prawdziwą kopalnią dostępu dla nauczycieli i uczących się do informacji oraz narzędziami służącymi nauce są dodatkowe programy, które mogą oni pobrać z wirtualnych sklepików

[12] Skrót od angielskiego *Modular Object Oriented Distance Learning Environment.*

z aplikacjami, takimi jak: Google Play (Android), App Store (iPhone, iPad) czy chociażby Windows Phone Store (Windows Phone).

- Uczeń czy student, wykorzystując niektóre aplikacje (np. aplikacje Evernote i inClass) może w szybki i wygodny sposób gromadzić w pamięci tych urządzeń wszelkiego rodzaju notatki (i to nie tylko tekstowe, ale również w formie plików audio i wideo). Fenomenem okazało się również oficjalna aplikacja serwisu Internetowego" Zadane.pl", która umożliwia uczącym się wymianę informacji, a ze względu na swój atrakcyjny społecznościowy charakter stała się niezwykle popularna w środowisku różnych użytkowników.
- Sporą możliwością w technoedukacji okazał się podcast[13], który może być wykorzystywany zarówno przez odbiorców, jak i twórców. Może on mieć styl (formę) – poczynając od profesjonalnej audycji radiowej, poprzez np. kurs języka obcego, czytany tekst literacki, wywiad aż do dźwiękowego bloga. Może być jako audycja telewizyjna – czyli vodoart (videocast), tworzony z wykorzystaniem telefonu – phonecasting, czy skypecasting – tworzony przez nagranie konferencji lub rozmowy kilku użytkowników prowadzonej przy użyciu programu Skype. Przy ich tworzeniu uczniowie (studenci) mogą nabywać różnorodne umiejętności, zaś nauczyciele mają do dyspozycji nowe narzędzie ułatwiające dzielenie się swoją wiedzą.

Niestety istnieje jeszcze trochę ograniczeń i przeszkód do tego, żeby technoedukacja zapanowała w każdej szkole (uczelni) i na każdych zajęciach. Podstawowe z nich to:

- Jednym z ważniejszych ograniczeń dla powszechnego stosowania technoedukacji w dzisiejszym szkołach i w uczelniach jest zjawisko tzw. wykluczenia cyfrowego części społeczeństwa. Zjawisko to dotyczy starszej generacji społeczeństwa, nazywanej imigrantami cyfrowymi, dla których język nowych technologii jest jak język obcy, którego jak sami sądzą nigdy nie uda im się opanować w stopniu doskonałym. Niestety w tej grupie znajduje się spora część nauczycieli i wykładowców o dużym stażu pracy zawodowej, którzy różnią się od swoich podopiecznych, dla których świat wirtualny jest jedynym, w którym się dobrze czują i sprawnie poruszają[14].
- Nadal jeszcze w rozwiązaniach dotyczących systemu edukacji (również tych, które proponowane są w kolejnych reformach programowych i strukturalnych) lansowana jest edukacja masowa, czyli „dla każdego to samo", w tym samym czasie i w jednakowym tempie, podczas gdy każdy uczący się dysponuje nieco innymi możliwościami i dlatego woli samodzielnie sięgać do możliwości, które daje mu siec niż uczestniczyć w tradycyjnych zajęciach. Stworzenie możliwości projektowania własnej ścieżki edukacyjnej (dostosowanej do własnych potrzeb i możliwości) w sposób naturalny sprawi, że trzeba będzie coraz częściej sięgać po nowe technologie edukacyjne[15].
- Nauczyciel poprzedniej generacji zbyt mocno przywiązany jest do tradycyjnych metod i form dydaktycznych, co sprawia, że niechętnie sięga po nowe technologie, a jeśli już to raczej jako coś, co jedynie dopełnia jego wyćwiczone przez lata nawyki postępowania.

[13] Podcast – audycja internetowa ukazująca się cyklicznie, dostępna zazwyczaj w formie mp3, przygotowana do subskrypcji i zapisana na dysku użytkownika.

[14] Zob. D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

[15] A. Andrzejczak, *Cyfrowy człowiek – homo sapiens digital*, edunews.pl, http://edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/623-cyfrowy-czlowiek-homo-sapiens-digital, [2.03.2017].

Warto również odnotować, że jeszcze w obecnym systemie kształcenia nauczycieli niewiele czyni się, żeby zmienić filozofię myślenia o konieczności stosowania innych procedur edukacyjnych. W programach kształcenia nauczycieli treści dotyczące nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (w tym chociażby portali społecznościowych czy wszechstronnych możliwości wykorzystania Internetu i sieci w warunkach współczesnej edukacji) i kształtowania umiejętności mądrego, skutecznego i bezpiecznego ich stosowania jest niewiele. Tymczasem kształtowanie umiejętności nowych nawyków i zachowań dotyczących odpowiedzialnego wykorzystywania w edukacji nowych możliwości powinno być priorytetowe.

- W pewnym stopniu sporym ograniczeniem tego, żeby w całym systemie edukacyjnym mogły być powszechnie wykorzystywane wszystkie możliwości, jakie stwarza dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych jest brak wystarczającej ilości środków finansowych. Z tego względu np. nie zawsze można w szkole (uczelni) zatrudnić dobrego fachowca stanowiącego dla nauczycieli pomoc techniczną. Jest to również znacząca przeszkoda uniemożliwiająca bieżącą wymianę starzejącego się sprzętu, zwłaszcza, że na rynku ciągle jawią się urządzenia nowej generacji (dotyczy to również materiałów edukacyjnych). W takim stanie rzeczy zdarza się, że uczący się (uczniowie, studenci) posiadają sprzęt nowszej generacji niż ten, który jest w ich szkole czy na uczelni (a często posiadają sprzęt, którego w szkole jeszcze nie ma).
- Brak powszechnego dostępu do szerokopasmowego Internetu również dla niektórych szkół czy uczelni.

Zakończenie

W zaprezentowanym materiale zwrócono uwagę jedynie na kilka – jak się wydaje – podstawowych uwarunkowań, w jakich funkcjonuje współczesna szkoła (uczelnia) oraz na formułowane pod jej adresem (w tym także jej uczniów – studentów, nauczycieli – wykładowców) oczekiwania wynikające z dynamicznie zmieniającego się świata. Starano się bardzo wyraźnie podkreślić, ze istotą procesu edukacji jest i nadal w najbliższej i dalszej przyszłości pozostanie przygotowanie człowieka do funkcjonowania w świecie permanentnej i dynamicznej zmiany, w którym zmiany te będzie akceptował (jednocześnie w pewnym stopniu będzie ich „sprawcą") i w sposób szybki będzie się do nowej rzeczywistości przygotowywał, korzystając z wszelkich możliwości, które będą w jego zasięgu. W procesie tego przygotowania znamienna rola przypada edukacji, która również w całej okazałości podlegać będzie owym zmianom. Zatem w prowadzonej przez siebie działalności musi – jeśli już nie wyprzedzać – to co najmniej nadążać za tymi przemianami, wykorzystując w tym celu wszystkie możliwości – w tym również te, które stwarzają nowe technologie informacyjno-komunikacyjne.

Z zaprezentowanych rozważań można wyprowadzić prosty wniosek, z którego wynika, że jeśli szkoła ma dalej istnieć jako instytucja, która będzie w stanie przygotowywać człowieka do funkcjonowania w tym ciągle zmieniającym się świecie, musi dokonać się w niej znaczący przełom. Na wszystkich poziomach edukacji należy uznać, że klasa szkolna (grupa studencka) składa się z wielu indywidualności, mających różne potrzeby i oczekiwania. Po to,

aby nie internetowe wyszukiwarki stały się najważniejszym (i zarazem podstawowym) nauczycielem naszych czasów, nauczyciele muszą w sposób profesjonalny zacząć w procesie edukacyjnym wykorzystywać wszystkie możliwości i stwarzać warunki, żeby ich uczący się mogli także w sposób indywidualny (dostosowany do swoich możliwości i potrzeb) wykorzystywać te wszystkie możliwości, które stwarzają im nowe technologie edukacyjne.

Bibliografia

6 trendów, które przyspieszają przyjęcie technologii w szkolnictwie wyższym, NMC Horizon Raport, www.edulider.pl/edukacja/6-trendow-ktore-przyspieszaja-przyjecie-technologii-w-szkolnictwie-wyzszym-nmc-horizon

7 powodów, dla których warto korzystać z nowych technologii w edukacji, natablicy.pl/7-powodow-dla-których-warto-korzystac-z-nowych-technologii-w-edukacji, artykuł html?material.id=5293350870410239502 6e5fb, [27.02.2017].

Attali J., *Krótka historia przyszłości*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2009.

Bednarek J., *Nowe wyzwania społeczno-edukacyjne cyfrowej szkoły*, „Trendy" Internetowe zasopismo edukacyjne 2013, nr 4.

Goban-Klas T., *Społeczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wyd. Fundacji Postępu Telekomunikacji, Warszawa 1999.

Jackowicz-Korczyński J., *Zasady wykorzystania nowych technologii w edukacji*, „Edukacja Pomorska" 2013, nr 8-9.

Johnson L. i in., *Horizon Report: K12 Edition*, Austin, Texas, The New Media Consortium 2010, http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2010-k-12-edition, [30.09.2011].

Johnson L., Adams S., Haywood K., *The NMC Horizon Report: 2011 K-12 Edition*, Austin, Texas, The New Media Consortium 2011, http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2011-k-12-edition, [30.09.2011].

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

Korczak J., Terebecki M., Kołodziejczyk B., *Założenie budowy i rozwoju platformy kształcenia na odległość na współczesnej uczelni wyższej*, Wyd. ORG-MASZ, Warszawa 2008.

Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.), *Technologie edukacyjne – tradycja, współczesność, przewidywanie przyszłości*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

Nowe technologie a edukacja i nauka, www.istshare.eu/nowe-technologie-a-edukacja-i-nauka.html, [27.02.2017].

Pitler H., Hubbell E. R., Kuhn M., *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, przeł. P. Szmyd, Stowarzyszenie ds. Nadzoru Szkolnego i Rozwoju Programów Nauczania, Warszawa 2015.

Plebańska M., *Cyfrowa edukacja… Dlaczego?*, „Edukacja na Nowo" 2016, nr 12.

Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010, Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2010.

Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do roku 2013, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2009, http://www.mswia.gov.pl/strategia/

Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

Wykorzystanie nowych technologii w edukacji, wprost.pl, https://www.wprost.pl/463577/wykorzystanie-nowych-technologii-w-edukacji, [27.02.2017].

Zaczyński W. P., *Polska dydaktyka ogólna wobec tradycji i nowoczesności*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Wyd. PTN AP, Kraków 2008.

Włodzimierz Deluga
Politechnika Koszalińska

ROLA MEDIÓW SPOŁECZNOŚCIOWYCH W KSZTAŁTOWANIU POSTAW SPOŁECZNYCH

Streszczenie
Człowiek jako istota społeczna dąży do tworzenia więzi z ludźmi, na co dzień buduje z nimi relacje oraz posiada chęć przynależności do określonych grup. W tym względzie istotną rolę pełni komunikacja. Za sprawą rozwoju nowych technik, w tym internetowych, możliwe stało się udostępnienie informacji nieograniczonej ilości użytkowników. W niniejszym artykule przedstawiono istotę i pojęcie mediów, kształtowanie osobowości odbiorców mediów, specyfikę mediów społecznościowych, a także wyniki badań ankietowych. Wymienione kwestie stanowią treść tego opracowania.

Słowa kluczowe: media społecznościowe, postawy społeczne, komunikacja, internet.

THE ROLE OF SOCIAL MEDIA IS SHAPING SOCIAL ATTITUDES

Abstract

Man as a social being strives to create relationships with people, builds relations with them on a daily basis and has the will to belong to specific groups. In this respect, communication plays an essential role. Through the development of new techniques, including Internet techniques, it became possible to share information with an unlimited number of users. This article presents the essence and concept of the media, the shaping of personality of the media receivers and the specificity of social media, as well as the results of survey researches. These issues constitute the content of this work.

Key words: social media, social attitudes, communication, internet.

Wstęp

Współczesny świat i wszelkie dziedziny związane z funkcjonowaniem społeczeństw znajdują swoje odzwierciedlenie w mediach społecznościowych. Media stają się podstawą w sprawach obejmujących styl życia czy świadomość człowieka. Znaczenie mediów w formułowaniu osobowości jest niepodważalne.

Celem prezentowanego materiału jest przedstawienie aktualnych funkcji social mediów oddziałujących na społeczeństwo oraz pozytywnych rezultatów wynikających z ich zastosowania. Obejmuje również kwestie dotyczące praktycznego wykorzystywania mediów i ewolucji

nowoczesnych technik elektronicznych. Hipoteza robocza stanowi próbne wyjaśnienie na ile współczesne masmedia i publikowane treści w Internecie kształtują postawy ludzkie oraz jak wpływają na podejmowane decyzje. W artykule wykorzystano obserwacje oraz wyniki badań ankietowych.

Istota i pojęcie mediów

Zakres działalności współczesnych mediów na świecie jest powszechnie znany. W związku ze stosowanymi praktykami marketingu społecznościowego, wszelkie dziedziny związane z obecnym funkcjonowaniem społeczeństw, znajdują swoje odzwierciedlenie w środkach masowego przekazu.

U podstaw porozumiewania się ludzi, czyli cechy charakteryzującej marketing społecznościowy, znajduje się proces komunikowania się. Termin „komunikacja" definiowany jest jako udzielanie wiadomości, porozumiewanie się, a także przekazywanie myśli[1]. Język naukowy określa go jako słowo zapożyczone z języka angielskiego, będące kopią wyrazu communication[2]. W tym znaczeniu jest odpowiednikiem łączności. Wobec tego, komunikowanie może być rozumiane jako transmisja, inaczej przekazywanie informacji, ale również jako konwersja myśli i znaczeń w kontaktach międzyludzkich.

Różnorodnie rozumiane media skupiają w sobie narzędzia i techniki, które udoskonalają proces komunikacji. Z tego powodu medium określa się jako jakikolwiek środek, pozwalający utrwalić wiadomość w czasie, bądź przesłać ją na odległość. Według Marshalla McLuhana, media komunikacyjne są odpowiedzialne za rozszerzanie ludzkich umiejętności. Służą wydłużaniu receptorów oraz efektorów, spełniających zadania emisji i odbioru informacji[3]. W języku potocznym medium definiowane jest w nieco szerszym zakresie. Otóż obejmuje ono:

- organizacje odpowiedzialne za tworzenie przekazów (np. telewizja, radio, prasa);
- przekaźniki sygnałów (fale świetlne oraz tworzywa, na których zapisano znaki: płyty winylowe, papier);
- narzędzia, dzięki którym możliwe jest transmitowanie albo odbiór przekazu (telewizor, gazeta, odbiornik radiowy);
- wszelkiego rodzaju kody (alfabet, sygnalizacja)[4].

Do jednej z podstawowych funkcji mediów odwołuje się łacińska sentencja Verba volant, scripta manent, oznaczająca, iż słowa ulatują, a pismo pozostaje. Ugruntowało ono przeświadczenie, iż medium pisma utrwaliło mowę w czasie oraz przestrzeni. Analogicznie, płyty oraz pliki muzyczne zapisują transmisję dźwięków, a telewizja nadaje obrazy na odległość. W ten sposób, pierwotne przekazy uzyskują nową formę, umożliwiającą wierniejsze i jeszcze bardziej dopracowane odzwierciedlanie nadawanych komunikatów.

---

[1] S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 24.

[2] M. De Fleur, E. Dennis, *Understanding Mass Communication*, Houghton Mitffin Company, Princeton 1996, s. 9.

[3] M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, s. 20.

[4] *Ibidem*, s. 17.

Współczesna istota wyrazu „medium" pochodzi od średniowiecznej i filozoficznej treści, oznaczającej materię pośredniczącą. Dziś termin ten ma wyjątkowe znaczenie, wskutek istnienia szeregu technik porozumiewania się, w tym wyspecjalizowanych środków, nieograniczonych żadnymi naturalnymi sposobami komunikacji. Za przykład mogą stanowić radio, płyty kompaktowe, alfabet Morse'a, pędzel, papier, odtwarzacz dvd, bądź telefon. Oczywiście ich wachlarz z każdym rokiem jest o wiele szerszy i bogatszy w nowe techniki przekazu. Niewątpliwie, aby konkretny komunikat został nadany w sposób poprawny, potrzebny jest nośnik informacji, czyli sygnał. Dzięki niemu wiadomość zostaje przesyłana w czasie albo na odległość, przyjmując formę określonego znaku, bądź wielkości fizycznej. Wyróżnia się nośniki sygnałów optycznych (np. barwa światła), elektrycznych (np. natężenie prądu) oraz akustycznych (np. częstotliwość dźwięku). Obok takich pojęć jak medium i nośnik, równolegle występuje słowo kanał, dotyczące ludzkich zmysłów jak i mediów.

Ujmowane jest ono jako przedmiot słuchowy, dotykowy, wzrokowy, smakowy oraz zapachowy. O falach radiowych i przewodach internetowych mówi się w kontekście kanałów sygnału[5]. Wychodząc z tego założenia, wymienione powyżej wszystkie trzy atrybuty medialne, są ze sobą skorelowane.

Każde nowo powstałe medium znacząco wpływa na przesuwanie się granic percepcji narządów zmysłowych i możliwość szyfrowania i nadawania przekazów. Ewolucja mediów pozytywnie oddziałuje na ludzkie doświadczenia, które są dzięki nim wzbogacane, przy czym należy zwrócić uwagę na rozwój technik medialnych i ich wpływie na kształtowanie zachowań.

Ewolucja medialna wpłynęła na postrzeganie przez społeczeństwo wielu istotnych czynników z zakresu życia codziennego. Obecność wielu wynalazków ułatwiało proces informacyjny, co powodowało większą stabilizację wewnątrz lokalnych społeczności. Porozumiewanie się za pomocą wybranych nośników oraz innowacyjne rozwiązania w kwestiach komunikacji pogłębiały relacje międzyludzkie, ale też są swoistym oknem na nieznany do tej pory świat. Wreszcie media osiągnęły międzynarodowy charakter przekazu wraz ze złożoną techniką i organizacją produkcji. Zasięg, zakres czy publiczność były coraz większe, natomiast proces cyfryzacji zaczął się rozwijać w bardzo szybkim tempie.

Kształtowanie osobowości odbiorców mediów

Pojęcie "osobowości" odnosi się do wydatnego zbioru zagadnień o charakterze socjologicznym, filozoficznym oraz psychologicznym. Określenie to pojawiło się po raz pierwszy w Średniowieczu. Wówczas zostało użyte przez św. Tomasza z Akwinu i miało podłoże głównie teologiczne. Pochodzący z łaciny termin personalitas był tłumaczony jako natura przysługująca wyłącznie osobie, zatem oznaczał swoisty, osobowy styl egzystencji i działania. Za sprawą psychologii funkcjonalnej, osobowość zaczęła nabierać rozmaitych znaczeń, które przybierały różne kierunki w zależności od teorii badań, schematów działań i stawianych hipotez. Według J. Locke'a to samoświadomość, a także rdzeń tożsamości, istnienia jednostki w czasie. Podobnie też filozofia dążyła do wytłumaczenia istoty osobowości. I. Kant był pierwszym filozofem, który skonfrontował termin "osoba" z "osobowością". "Osobę" interpretował jako finalny cel,

[5] *Ibidem*, s. 19.

któremu służy cała natura. Tłumaczył ją jako byt mający prawa, ale również obowiązki, i możność do bycia winnym. "Osobowość" natomiast traktował jako spójność wolności oraz prawa w bycie moralnym. Wynika z tego zasada opisująca osobowość w kontekście możliwości do samodeterminacji oraz racjonalizacji i braniu odpowiedzialności za podejmowane ustalenia i decyzje. W znaczeniu moralnym, osoba powinna być podporządkowana swojej osobowości[6].

Cechy psychiczne indywidualizują naszą osobowość sprawiając, iż wszelkie podejmowane czynności oraz sposób ich wykonywania są zależne od złożonej dyspozycji psychicznej. W niektórych sytuacjach określa się je mianem "modyfikatorów", z racji tego, że wpływają na stopień ludzkich reakcji w określonych zdarzeniach, zabarwiając działania określeniami typu: "wściekle", "delikatnie", "z wyrozumiałością", bądź "zdecydowanie". Przedstawione przykłady sugerują, iż w zależności od sytuacji, człowiek wyraża swoje indywidualne podejście do ich rozwiązywania, wykorzystując przy tym aspekt psychiczny. Jest on odmienny dla każdej osoby, a warunkuje się sposobem wychowania, otoczeniem, kulturą osobistą, wzorcami, itp.[7].

Cechy intelektualne stanowią ostatnie ujęcie osobowości, dotycząc wszystkich aspektów związanych z poglądami i przekonaniami człowieka. Ich zbiór mierzy się z naczelną próbą definiowania przez nas otoczenia i wszelkich spraw dotyczących ludzkiej egzystencji. W tym sensie są to tezy kształtujące również naszą indywidualność. Po części rodzą się w naszych umysłach, częściowo natomiast są przyjmowane z zewnątrz. W tej kwestii dużą rolę należy oddać mediom, kształtującym w znacznym stopniu ludzkie przekonania, gusta i upodobania. Dlatego do niektórych poglądów podchodzimy osobiście, zgadzamy się z nimi, rozumiejąc ich istotę i daną wartość. Odmiennie zaś odnosimy się do tych, które próbuje się nam narzucić, lub wśród których żyjemy, ale nie do końca są one w zgodzie z naszym rytmem życiowym oraz indywidualnym i niepowtarzalnym charakterem[8].

Człowiek jest istotą niepowtarzalną, a sam kontekst społeczny, intelektualny, psychologiczny lub somatyczny, stanowi wyznacznik jego zachowań w rzeczywistości. Obok cech osobowości, istnieje również kilka typów tożsamości charakteryzujących się określonymi cechami.

Tab. 1. Współczesne typy tożsamości

Typ tożsamości	Cechy charakterystyczne
Globalna każda	- zdolność adaptacji - otwartość - empatia kulturowa - nie występuje zakorzenienie
Supermarket	- duży poziom kreatywności - budowanie osobowości zgodnie z obecną modą - zanik konsekwencji - podchodzenie do osobistych zadań w sposób pobieżny
Globalna przezroczysta	- tolerancja - orientacja na działanie oraz osiągnięcie sukcesu - optymizm i komunikatywność - kompromisowość

[6] T. Kobierzycki, *Filozofia osobowości: od antycznej idei duszy do współczesnej teorii osoby*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2001, s. 246.

[7] G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1975, s. 189.

[8] G. Simmel, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2005, s. 67.

Upozorowana	- duża podatność na wpływy innych - bezrefleksyjność, ustępliwość - konformizm
Brzytwa	- nieelastyczność, sztywne trzymanie się zasad i reguł - rygorystyczność, nieprzewidywalność - konfliktowość - bezrefleksyjne oddanie się woli grupy
Amerykańska	- zorientowanie na realizację marzeń - wyolbrzymianie własnych umiejętności - zawzięty optymizm - brak umiejętności realnej oceny sytuacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: T. Szkudlarek, Z. Melosik, *Kultura, tożsamość i edukacja*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 28.

Tabela 1 przedstawia współczesne typy tożsamości. Każda z nich jest charakterystyczna, gdyż wyróżnia się indywidualnymi cechami. Analizując je, nie można oprzeć się wrażeniu, iż w zależności od konkretnej sytuacji i momentu, przybierają one postać przemyślanej kreacji. Kształtowanie osobowości, budowanie tożsamości związane jest z nawykami, za pośrednictwem oddziaływania mediów.

Media i kultura popularna powodują szereg problemów związanych ze znalezieniem właściwej odpowiedzi względem stałych cech osobowości współczesnego człowieka. Osobowość kształtowana przez media ma obecnie charakter dyskursywny, ponieważ powstaje z rozmaitych źródeł, wartości i nośników informacyjnych. Jest to nieustanny proces zbudowany z otwartych zagadnień i pytań, dotyczących jednostki we współczesnym świecie. Osobowość gubi swój uniwersalny charakter w procesie globalizacji i szeregu pełnionych ról oraz cech, których granice dosyć często są mało widoczne, przez co trudne do wyznaczenia oraz dokonania wnikliwszej analizy. Media wpływają również na wybór stylu życia, sposób interakcji międzyludzkich, a także kształtują nawyki konsumpcyjne.

Nowoczesne technologie wraz z innowacyjnymi narzędziami sprawiają, iż niezwykle łatwo poddać się panującym trendom i próbować kreować swoją osobę na podstawie świata mediów. Pozwala to przybierać różne tożsamości, ale jednocześnie stwarza duże ryzyko uzależnienia się od imitacji rzeczywistości kreowanej przez telewizję czy Internet.

Specyfika mediów społecznościowych

spółczesny świat i wszelkie dziedziny związane z funkcjonowaniem społeczeństw znajdują swoje odzwierciedlenie w mediach społecznościowych. Jakkolwiek sam fakt pojawienia się ich w opinii publicznej leży u podstaw rozwoju mediów komunikacyjnych. Począwszy od czasów sygnałów oraz znaków, języka i mowy, piśmiennictwa wraz z drukiem, poprzez okres telekomunikacji i informatyzacji, skończywszy na erze komputera, porozumiewanie się za pomocą Internetu tworzy ostatnią i jednocześnie wynikową wymienionych rodzajów publikatorów komunikacyjnych[9].

[9] T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe: Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2004, s. 13.

Obecnie w powszechnym użytku są stałe połączenia bezprzewodowe, bluetooth (technika transmisyjna stosowana w celu łączności bezprzewodowej pomiędzy dwoma urządzeniami) oraz technologia WiFi, gwarantująca bezproblemowy dostęp do Internetu na danym obszarze: w kawiarni, restauracji, hotelu, na placu miejskim, czy też terenie uczelni. Telefon komórkowy, towarzysząc nam w codziennym życiu, gwarantuje stałą łączność z wirtualnym oraz realnym światem. Poza tym zawiera mnogość funkcji, takich jak aparat fotograficzny, radio, odtwarzacz muzyczny, e-mail, notatnik oraz szereg innych, rozmaitych aplikacji, łącznie z Internetem.

Media społecznościowe określa się jako strony komunikacyjne, będące platformą porozumiewania się pomiędzy użytkownikami Internetu przy pomocy technologii informacyjnych oraz informatycznych. W odróżnieniu od innych portali, akcentuje je jedna zasadnicza cecha, mianowicie są kreowane i tworzone przez samych użytkowników. Główną cechę social media, odróżniającą je od pozostałych mediów oraz innych działań w Internecie, stanowi dwukierunkowość. Rewolucja mediów sprawiła, iż każda indywidualna jednostka ma dziś prawo głosu. Istotnie, głosu wolnego i niezależnego. Pojęcie mediów jest niewątpliwie związane z procesem kształtowania ludzkiej osobowości.

Aktualnie serwisy społecznościowe dysponują następującymi funkcjonalnościami:

- fora dyskusyjne – tworzone z myślą wymiany poglądów i opinii na określony temat; użytkownicy dyskutują między sobą, wymieniają się doświadczeniami, publikują wpisy;
- profile użytkowników – odgrywają rolę wizytówki, prywatnej witryny użytkownika, na której zawarte są ogólne informacje o nim, w tym również zdjęcia, dokumenty audio i video, lista znajomych oraz lista polubionych stron, grupy dyskusyjne, do których użytkownik jest zapisany, a także główna tablica pełniąca rolę informacyjną o jego poczynaniach na danej stronie, jednocześnie przedstawiająca zamieszczane wpisy lub komentarze;
- fanpage – specyficzny profil bardzo często budowany przez firmy, przedsiębiorstwa specjalistyczne, organizacje, osoby publiczne, grupy; w odróżnieniu od typowych, indywidualnych profili, umożliwiają posiadanie fanów, czyli jednostek, które "lubią" tę witrynę; stanowią instrument niezbędny do promowania i reklamowania różnego rodzaju wydarzeń, idei, usług lub produktów;
- lista kontaktów – użytkownik ma możliwość posiadania listy osób, z którymi utrzymuje kontakt, czyli jest ich znajomym; poprzez tę funkcję może nawiązywać relacje z innymi ludźmi oraz dodawać nowych znajomych;
- wewnętrzna poczta – umożliwia nadawanie i odbieranie wiadomości w kontaktach ze znajomymi w danym serwisie społecznościowym, bez konieczności kreowania dodatkowych kont, mających spełniać rolę poczty elektronicznej;
- komunikator, czat – każdy z osobna ma sposobność komunikowania się ze znajomymi w określonym momencie, w obszarze jednego, konkretnego portalu;
- współdzielenie plików video, audio, linków i zdjęć – funkcja umożliwiająca udostępnienie znajomym różnego rodzaju plików na zasadzie umieszczania postów na osobistym profilu;
- funkcjonalność o specyfice mikroblogowej – dzięki temu użytkownik może informować swoich znajomych o różnego rodzaju aktualnościach, swoich opiniach i poglądach, w postaci wpisów, inaczej postów;
- wewnętrzne aplikacje oraz gry, również przeznaczone do ich kreowania przez użytkowników;

- powiadomienia – sprowadzają się do tego, iż użytkownicy danego serwisu społecznościowego otrzymują, na podany w głównym profilu e-mail, wiadomości związane z różnego typu wydarzeniami i aktualnościami polubionych stron oraz informacjami odnośnie znajomych, czy grup dyskusyjnych.

Według Dominika Kaznowskiego, ostatnia z przedstawionych funkcjonalności, czyli powiadomienia, odgrywa największą rolę w popularności określonego serwisu społecznościowego. To głównie ten element decyduje o wskaźniku odwiedzanych użytkowników i kształtowaniu pozytywnej opinii na temat działania strony. W tym przypadku również każda z zalogowanych osób ma możliwość dostosowania ilości powiadomień do swoich osobistych preferencji[10]. Social media stanowią dziedzinę złożoną z wielu kategorii platform internetowych, a mianowicie serwisy społecznościowe, blogi i strony typu wiki.

Popularność social media we współczesnej rzeczywistości

Pierwsze portale o charakterze społecznościowym pojawiły się w latach 1995-1997 (Classmates.com oraz SixDegrees.com), zaś najbardziej popularny aktualnie serwis, jakim jest Facebook, powstał 12 lat temu, natomiast social media zyskały uznanie dopiero na przestrzeni ostatnich kilku lat.

Według raportu "Power to the People - Wave 4" obejmującego 38 krajów, w tym również Polskę, 63% ogółu użytkowników Internetu na świecie, korzystało z przynajmniej jednego serwisu społecznościowego w ubiegłym roku. W 2015 roku aktywnych użytkowników Internetu było ponad 3 miliardy.

Tabela 2 prezentuje dwadzieścia najpopularniejszych stron internetowych wytypowanych przez serwis Google. Wśród rodzajów stron występują portale społecznościowe, serwisy internetowe, wyszukiwarki, platformy blogowe, przeglądarki, ogłoszenia, czy sklepy internetowe.

Blogi stwarzają okazję do promocji kampanii obywatelskich, rozpowszechniania inicjatyw społecznych, a ich skuteczność jest niezwykle efektywna. W tym przypadku istotną rolę odgrywa sposób prezentacji strony oraz częstotliwość zamieszczanych wpisów. Aktualnie rozwija się trend specjalistycznych blogów prowadzonych przez miłośników, nierzadko ekspertów, danej kategorii. Rosnąca popularność social media świadczy o zapotrzebowaniu społeczeństwa na stałe komunikowanie się ze znajomymi oraz uczestniczeniu na bieżąco z przesyłanymi informacjami i wiadomościami z różnych witryn internetowych. Proces ten wywiera istotny wpływ na sekwencje działalności mediów społecznościowych.

[10] D. Kaznowski, *Nowy marketing*, VFP Communications, Warszawa 2008, s. 108.

Tab. 2. Dwadzieścia największych portali społecznościowych wg Google

Lp.	Strona internetowa	Rodzaj	Liczba użytkowników
1	facebook.com	Portal społecznościowy	600 000 000
2	youtube.com	Filmy online	490 000 000
3	yahoo.com	Serwis internetowy	450 000 000
4	live.com	Wyszukiwarka	370 000 000
5	wikipedia.org	Encyklopedie	300 000 000
6	msn.com	Serwis internetowy	280 000 000
7	microsoft.com	Oprogramowanie	210 000 000
8	baidu.com	Wyszukiwarka	170 000 000
9	qq.com	Serwis internetowy	130 000 000
10	mozilla.com	Przeglądarki	130 000 000
11	adobe.com	Oprogramowanie	120 000 000
12	bing.com	Wyszukiwarka	110 000 000
13	twitter.com	Komunikator	110 000 000
14	sina.com.cn	Serwis internetowy	98 000 000
15	wordpress.com	Platforma blogowa	96 000 000
16	ask.com	Wyszukiwarka	96 000 000
17	taobao.com	Ogłoszenia	90 000 000
18	amazon.com	Serwis internetowy	81 000 000
19	apple.com	Mac OS	80 000 000
20	soso.com	Wyszukiwarka	74 000 000

Źródło: opracowanie własne na podstawie: http://www.google.com/adplanner/static/to1000/, [20.08.2016].

Wybrane treści w serwisach społecznościowych

Obecna ilość aktywnych użytkowników portali społecznościowych sprawia, iż publikowane newsy są podstawowym źródłem informacji dla ogromnej rzeszy internautów korzystających z tego rodzaju serwisów. Zamieszczane na nich wpisy są zróżnicowane pod względem formy i treści. W zależności od konkretnej branży, poruszanego tematu, grupy społecznej, czy celów marketingowych. Styl publikacji może nabierać różnorodnego kształtu i być udostępniany na kilka sposobów. Jakkolwiek główną ideą umieszczania treści w serwisach społecznościowych jest zwrócenie uwagi na określony temat, potrzeba podzielenia się osobistymi poglądami ze społecznością oraz w przypadku firm, promocja produktów. Dla ilustracji rozważanego problemu wybrano kilka treści ujętych w serwisach społecznościowych.

I tak popularność niektórych wytwórni lub poszczególnych artystów, często zależy od dobrze przemyślanej strategii działalności w serwisach społecznościowych. Wiąże się to z odbiorcami muzyki, których głównym miejscem poszukiwania informacji na temat ulubionych wykonawców i nowości muzycznych stał się Internet. Dlatego w tym przypadku dotarcie do potencjalnych klientów i określonych społeczności odbywa się za pomocą narzędzi social media. Odpowiednim tego przykładem jest aktywność wytwórni Asfalt Records na prowadzonym przez siebie profilu poprzez serwis Facebook. Wydawnictwo działające w polskiej branży muzycznej od 18 lat, wzorowo dokonało przejścia z mediów tradycyjnych do nowoczesnych środków przekazu. Na profilu wytwórni można znaleźć podstawowe informacje dotyczące firmy.

Na rynku gastronomicznych produktów również serwisy społecznościowe spełniają kluczową rolę w komunikowania się z klientami i kształtowaniem ich postaw. Odnosi się to zarówno do przedsiębiorstw indywidualnych, jak i dużych firm zaangażowanych w poszerzanie obszarów, dogodnych do promocji własnej marki. Najbardziej kawowy profil w Polsce to hasło widoczne na głównej stronie facebookowej witryny firmy Coffeedesk. Niezależny sklep od kilku lat rozwija się w błyskawiczny sposób zyskując sobie coraz większe grono sympatyków kawy, herbaty i wszelkiego rodzaju akcesoriów z nimi związanych. Profil bazuje na otwartym i bezpretensjonalnym kontakcie z klientem, który jest zawsze na pierwszym miejscu, zgodnie z zasadą aktywizującą cele supreme service, czyli wyjątkową i najwyższej jakości obsługę. Kreatywność wyróżnia zespół pracowniczy zajmujący się social media, dlatego tak dużo osób dowiaduje się o firmie, nierzadko stając się jej nowymi odbiorcami. Coffeedesk porozumiewa się z użytkownikami za pomocą kilku platform. Za podstawę stanowi profil na Facebooku, ale ponadto działania obejmują również strony takie jak Instagram, Twitter, Snapchat czy Youtube.

Kolejnym przykładem z dziedziny gastronomicznej, doskonale prosperującym w wirtualnym świecie, jest profil stacjonarnego sklepu Piwniak mieszczącego się w Kołobrzegu. Sklep stanowi miejsce, w którym znajdują się różnorodne piwa, głównie typu regionalnego i rzemieślniczego. Kraftowy asortyment, czyli pochodzący z małych, niezależnych i tradycyjnych browarów, zaczyna zmieniać podejście społeczeństwa do segmentu piwowarskiego. Osoba odpowiedzialna za prowadzenie przedstawianego serwisu społecznościowego i jednocześnie sprzedawca sklepu, na profilu Piwniak dzieli się swoją pasją z czytelnikami, przedstawia rozmaite rodzaje piwa, wnikliwie omawia browary dostępne w Polsce oraz analizuje, za pomocą wyników z ankiet, gusta swoich klientów. Zatem istnieje element edukacyjny, wykształcający społeczność, jednocześnie zmieniając nawyki związane ze spożywaniem tego typu alkoholu.

Social media zagospodarowały podobnie obszerną przestrzeń polityczną pod względem publikacji opiniotwórczych. Prawie każdy magazyn ukazujący się w wersji papierowej, posiada profil na portalu społecznościowym. Pozwala to poszerzać ilość dodatkowych artykułów, które ukazują się wyłącznie w sieci. Wynika z tego postęp technologiczny i upatrywanie nowych, potencjalnych odbiorców w czytelnikach nienagannie orientujących się w wirtualnym świecie. Przykładem analizowanego działania i wynikających z niego korzyści jest portal Gazety Wyborczej. Na profilu wydawnictwa publikowane są na bieżąco aktualności i wpisy, których nie znajdziemy w papierowym formacie gazety. Dodatkowo istnieje możliwość komentowania przez użytkowników każdego postu, włączanie się do dyskusji i wymiany opinii z innymi osobami. Profil Gazety Wyborczej jest prowadzony z dbałością o każdy detal, między innymi dlatego posiada on obecnie 456 tysięcy aktywnych użytkowników na Facebooku.

Wyjątkowo głośno zostały przyjęte wszelkie komentarze dotyczące marszów Komitetu Obrony Demokracji, których celem był protest przeciwko ustawom sprawowanej władzy oraz obrona wartości zapisanych w Konstytucji. Tygodnik Polityka funkcjonuje porównywalnie w serwisach społecznościowych. Na swoim facebookowym profilu zrzesza miłośników wydawanego tytułu, w podobny sposób publikując artykuły oraz pełniąc funkcję zaangażowania, opiniotwórczą w obszarze Internetu. Zintegrowany system ze stroną internetową pozwala podawać do publicznej wiadomości najnowsze informacje. Ogłaszane konkursy stymulują użytkowników do aktywnego uczestnictwa na profilu, przez co zwiększa się efektywność prowadzonych analiz społecznych i modelowania obszarów nowoczesnych technologii.

Odgórne inicjatywy społeczne, powstające w obszarze serwisów społecznościowych, stają się stopniowo normą. Chęć wyrażenia własnych poglądów oraz negatywne nastawienie do zastanych reguł, łamiących ogólne prawa, często moralne i etyczne, są napędem dla tego rodzaju zgrupowań.

Przedstawione, wybrane przykłady utwierdzają w przekonaniu, iż treści zamieszczane na portalach społecznościowych mają konkretne odzwierciedlenie w rzeczywistości. Wirtualny świat łączy się z działaniami podejmowanymi przez użytkowników w życiu codziennym. Każda publikacja niesie za sobą określone skutki. Mechanizmy umieszczania wpisów, w zależności od tematyki, są różnorodne, aczkolwiek przestrzeń, w której rozwijają i kształtują się postawy społeczne, nie ulega zmianie. Zawsze stanowi dany obszar zagospodarowany dla zainteresowanej grupy internautów, chcącej obserwować lub aktywnie uczestniczyć w nowoczesnych procesach komunikacyjnych.

Media społecznościowe w percepcji badanych

Media społecznościowe zyskują coraz większą popularność w Polsce. Przy powszechnym dostępie do Internetu, użytkownicy zakładają własne profile i konta na różnych portalach w sieci. Dążą przy tym do komunikowania się ze znajomymi, obserwowania życia innych ludzi, czy przeglądania publikowanych informacji. Coraz częściej tworzą osobiste, wirtualne przestrzenie, aby móc podzielić się ze światem swoimi poglądami, bądź zainteresowaniami. Narzędzia social media są wszechstronną dziedziną, w której każdy może znaleźć dla siebie coś korzystnego. Funkcjonalność mediów społecznościowych sprawiła, że w Polsce ich popularność stale rośnie, zwłaszcza na przestrzeni ostatnich kilku lat.

Na użytek niniejszego materiału przeprowadzono badania na portalu internetowym Gazeta.pl na grupie 110 osób. Ankieta została opublikowana w lipcu 2016 roku. Badanie trwało miesiąc. Próba badawcza została dobrana na podstawie kryterium użytkowników Internetu, a ściślej osób przeglądających forum gazeta.pl.

Najwięcej osób spośród 110 badanych zaznaczyło, iż znajdują się w przedziale wiekowym pomiędzy 18 a 26 rokiem życia. Biorąc pod uwagę, że 84% ogółu ankietowanych regularnie korzysta z nowoczesnych platform komunikacyjnych, może wynikać to ze specyfiki mediów społecznościowych i ich głównego przeznaczenia. Większość narzędzi social media nadal skierowana jest do osób w młodszym wieku. Potwierdza to fakt, iż drugą najliczniejszą grupę tworzą jednostki poniżej 18 roku życia, natomiast na trzecim miejscu pod tym względem, znalazł się przedział wiekowy pomiędzy 27 a 34 rokiem życia. Najmniej liczną grupą wśród badanych stanowią osoby powyżej 50 roku życia. Spora większość ankietowanych regularnie korzysta z mediów społecznościowych.

Biorąc pod uwagę wyniki przeprowadzonych badań, zaledwie 16% badanych nie ma na co dzień regularnej styczności z mediami społecznościowymi. Może to być spowodowane brakiem dostępu do Internetu lub niechęcią określonych osób do nowych technologii.

Największym zainteresowaniem wśród ankietowanych cieszy się serwis społecznościowy Facebook. Aż 92 osoby posiada konto na portalu, służącym przede wszystkim do codziennego komunikowania się ze znajomymi, publikowania komentarzy i wpisów oraz kreowania własnej

tablicy z aktualnościami dotyczącymi różnych dziedzin. Na drugim miejscu znalazła się strona Youtube, czyli multimedialna przestrzeń, umożliwiająca udostępnianie materiałów video z rozmaitych kategorii, m.in. muzyki, publicystki, rozrywki i nauki. Obydwa portale są ze sobą powiązane, z racji uzupełniania się na płaszczyźnie wirtualnej. Na pierwszym z nich można publikować linki zawierające krótkie filmy, klipy muzyczne itd., których źródłem jest właśnie portal Youtube. Równie powszechny jest serwis Twitter, pełniący rolę mikrobloga, w którym można dzielić się krótkimi wiadomościami zawierającymi 120 znaków. Tematyka publikowanych wpisów zależy od preferencji, czy zainteresowań autora. Wielu polityków, sportowców oraz osób z show-biznesu sięga po tę platformę.

Na pytanie z jakich trzech mediów społecznościowych korzystał/a Pan/Pani najczęściej? Pierwszą z nich, podobnie jak w ilości posiadanych na danym portalu kont, zajął serwis społecznościowy Facebook. 85 badanych stwierdziło, że to właśnie z tego medium korzysta najczęściej. Tuż za Facebookiem, na drugim miejscu ulokował się portal Youtube. Rozrywka, którą zapewnia niebywała baza materiałów filmowych wzbudza zainteresowanie porównywalne z potrzebą komunikowania się za pośrednictwem Internetu. 48 badanych wyróżniło Instagram.

Na pytanie ile czasu dziennie poświęca Pan/Pani mediom społecznościowym? 33% spośród wszystkich osób biorących udział w badaniu, spędza godzinę dziennie w social media. 18% ankietowanych odpowiedziało, iż ich dzienna ilość czasu wynosi kilka godzin. Pozwala to na swobodne komunikowanie się ze znajomymi w przeciągu całego dnia, w międzyczasie stwarzając dodatkową sposobność do przeczytania kilku artykułów, czy przeglądania zdjęć lub oglądania materiałów video. Tylko 6% osób traktuje social media jako swoją pracę. 11% ankietowanych uznało, że nie ma na to reguły, gdyż omawiana ilość czasu jest zależna od wielu czynników i obowiązków w trakcie trwającego dnia, a 4% spędza do 15 minut dziennie.

Kontynuując ilość czasu spędzanego w mediach społecznościowych, ankietowani udzielili odpowiedzi na pytanie dotyczącego momentu w ciągu dnia, kiedy logują się po raz pierwszy do danego portalu społecznościowego. 22% ankietowanych zaczyna korzystać z mediów tuż przed wyjściem z domu, zanim udadzą się do pracy, szkoły lub uczelni, jeszcze w swoim mieszkaniu po raz pierwszy zalogują się do ulubionego serwisu, by sprawdzić bieżące wiadomości, skontaktować się ze znajomym lub przeczytać interesujący ich artykuł. Spore grono badanych decyduje się na skorzystanie z social media tuż po przebudzeniu – 13% oraz do godziny po przebudzeniu – 19%. 13% osób wykonuje tę czynność w pracy, w szkole lub na uczelni. Najmniejszy odsetek badanych loguje się na stronę dopiero po powrocie z tych miejsc.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż głównym przeznaczeniem mediów społecznościowych jest możliwość komunikowania się. Właśnie ta cecha wśród badanych osób została zaznaczona najczęściej. 86 osób odpowiedziało, że przede wszystkim korzysta z poszczególnych portali w celach komunikacyjnych. Kolejnym ważnym czynnikiem została wybrana sposobność udostępniania własnych treści w wirtualnej przestrzeni. 72 osoby uznało to za jedną z podstawowych właściwości, które decydują o popularności social media. Obydwie funkcje umożliwia serwis społecznościowy Facebook.

Media społecznościowe w swojej wszechstronności stanowią dodatkowo świetną platformę, służącą do wyrażania rekomendacji i opinii w kontekście rozmaitych dziedzin. Z mar-

ketingowego punktu widzenia, istotnym czynnikiem są produkty i usługi oraz warunki ich zakupu. Opiniotwórcza rola social media warunkuje postawy społeczne użytkowników oraz ich podejście do rekomendacji publikowanych na różnych portalach. Spośród badanych, 35% osób odpowiedziało, że kieruje się opiniami udostępnianymi w mediach społecznościowych. Znaczna większość ankietowanych, bo aż 47% zwraca uwagę wyłącznie na komentarze zamieszczane przez swoich znajomych względem określonych produktów bądź usług. 18% nie ufa opiniom mediów społecznościowych, kierując się w aspekcie tylko swoimi spostrzeżeniami lub pozostałymi artykułami, np. branżowymi.

Media społecznościowe zyskują coraz większe grono odbiorców w Polsce. Serwisy społecznościowe, blogi, strony wiki czy aplikacje stają się powszechnymi platformami towarzyszącymi na co dzień użytkownikom Internetu. Wszechstronność i zintegrowany system social media sprawia, iż niezależnie od przedziału wiekowego, każdy odnajdzie się w wirtualnym świecie, znajdując w nim jakieś korzyści i pozytywne strony. Służy temu szereg zastosowań, z których mogą korzystać odbiorcy tychże mediów. Do najpopularniejszych czynników zalicza się: komunikowanie się, przeglądanie bieżących informacji, publikowanie własnych treści, blogowanie, aspekt rozrywkowy i edukacyjny, wyszukiwanie wydarzeń kulturalnych oraz używanie social media w ramach pracy. Do najpopularniejszych mediów społecznościowych grupa ankietowanych zaliczyła następujące strony: Facebook, Youtube oraz Instagram. Zbliżona funkcjonalność towarzyszy portalom typu Twitter i Blogspot. Prognozy sugerują, iż rozwój nowoczesnych technologii przyniesie kolejne, nowatorskie rozwiązania, ułatwiające komunikowanie się i czerpanie wiedzy, tudzież korzystanie z rozrywek oferowanych przez social media.

Nie brakuje jednak zagrożeń wynikających z powodu korzystania z poszczególnych portali społecznościowych. Przede wszystkim dotyczą one wyłudzeń oraz kradzieży tożsamości konsumentów, którzy ujawniają zbyt wiele informacji personalnych w obszarze analizowanych mediów. Obecnie konsekwencją tego rodzaju błędów są kradzieże profili w serwisach społecznościowych, ale również przejęcia kont bankowych przez internetowych hakerów. W celu poprawy tych sytuacji, spekuluje się o większym zabezpieczeniu w przyszłości kont użytkowników oraz wzmożonej ochronie związanej z dostępem do osobistych haseł i banków danych. Aktualnie trwają prace mające zapewnić całkowite bezpieczeństwo w obszarze narzędzi social media.

Social media zaspokajają psychiczno-społeczne potrzeby użytkowników. Odbiorcy są w stanie wykorzystywać dane narzędzia do spełniania własnych celów. Oddziaływanie procesu komunikowania się za pośrednictwem serwisów społecznościowych, definiuje określone postawy i zachowania, które są zależne od zmiennych czynników socjalizacji jednostki. Powszechność oraz atrakcyjność mediów społecznościowych zaspokaja potrzeby użytkowników, zwiększając jednocześnie ich oczekiwania względem rozwoju nowoczesnych technologii i emisji zróżnicowanych treści w nieszablonowej formie.

Zakończenie

Ewolucja medialna przyczyniła się do zmian w postrzeganiu wielu bodźców z zakresu codzienności przez ogół społeczeństwa. Nowoczesne technologie ułatwiają procesy informacyjne, tym samym doprowadzają do zgłębienia relacji międzyludzkich. Ogólnodostępność mediów odgrywa również istotną rolę w kontekście globalizacji i współzależności danych społeczeństw oraz ich kultur. Niewątpliwie media wiążą się z obszarem odpowiedzialnym za kształtowanie ludzkiej osobowości. W wielu przypadkach, tożsamość jednostki reaguje na kreowaną rzeczywistość przez narzędzia medialne, odzwierciedlając na różne sposoby nadawany przekaz i treść. Dla mediów społecznościowych charakterystyczne są wielopłaszczyznowe interakcje użytkowników, rozwinięta funkcja komunikowania się, tworzenie treści w wirtualnym świecie w formie pisemnej lub za pomocą materiałów video, zdjęć, czy plików muzycznych oraz dostęp do bieżących informacji.

Dwukierunkowa wymiana poglądów oraz sposobność publikowania komentarzy w przestrzeni social media, wzbudzają zainteresowanie różnych społeczności, co sprawia, że popularność określonych serwisów stale rośnie. Dodatkowo, w powszechnej opinii, mediach społecznościowe uchodzą za główne źródło wiadomości z kraju i świata, nadawanych przez nowoczesne technologie. Całość urozmaicana jest poprzez oryginalną i ciekawą dla odbiorców formę. Niebywałą rolę w kształtowaniu postaw społecznych odgrywa, obok serwisów społecznościowych, blogosfera.

Tematyczne blogi stanowią szeroką przestrzeń do promowania kampanii obywatelskich. Ich skuteczność zależna od częstotliwości wpisów i wypracowanego zasięgu, może przynosić dla poszczególnych grup społecznych pozytywne efekty. Ponadto w aspekcie marketingowym, działalność social media stwarza sposobność do efektywnego tworzenia wizerunku przedsiębiorstw. Firmy zauważają panujące trendy, rezygnując z tradycyjnych funkcji promocji, na rzecz marketingu społecznościowego, odbywającego się w wirtualnym świecie. W tym względzie istotny jest bezpośredni kontakt z odbiorcą, racjonalne używanie narzędzi social media do promocji produktów fizycznych i usług oraz najwyższej jakości obsługa klienta, której miejscem docelowym stał się Internet.

Bibliografia

De Fleur M., Dennis E., *Understanding Mass Communication*, Houghton Mitffin Company, Princeton 1996.
Dubisz S., *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2003.
Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe: Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu,* Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2004.
http://www.google.com/adplanner/static/to1000/, [20.08.2016].
Kaznowski D., *Nowy marketing*, VFP Communications, Warszawa 2008.
Kobierzycki T., *Filozofia osobowości: od antycznej idei duszy do współczesnej teorii osoby,* Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2001.
McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
Mead G. H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1975.
Simmel G., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2005.
Szkudlarek T., Melosik Z., *Kultura, tożsamość i edukacja*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Bogusław Pietrulewicz
Uniwersytet Zielonogórski

W POSZUKIWANIU ZINTEGROWANEJ PRZESTRZENI SPOŁECZNO-EDUKACYJNO-ZAWODOWEJ – NAUKOWA SZKOŁA PROFESJOLOGII

Streszczenie

Kształtowanie drogi zawodowej człowieka jest tematem wielowymiarowym. Szczególne znaczenie w budowaniu przestrzeni rozwoju zawodowego ma profesjologia. Dorobek naukowo-badawczy i organizacyjny profesjologii tworzy szczególną szkołę naukową. Istnieje potrzeba dalszych badań w kontekście wpływu nauk o pracy na stawanie się zawodowe człowieka.

Słowa kluczowe: edukacja, praca, profesjologia.

IN SEARCH OF AN INTEGRATED SOCIAL-EDUCATIONAL-PROFESSIONAL SPACE – THE PROFESSIOLOGY SCHOOL OF THOUGHT

Abstract

Shaping ones professional path is a multidimensional topic. The Professiology has particular significance in the process of building space of the professional development. Research and organizational achievements of the Professiology are creating particular school of thought. There is a need for further studies on the influence of work science upon professional development.

Key words: education, work, professiology.

Wprowadzenie

Poruszamy się w świecie, w którym zachodzą dynamicznie zmieniające się procesy, tworząc w środowisku nowe koncepcje pracy i życia. Jest wyzwaniem dla wszystkich odnaleźć i doskonalić przestrzenie własnej i społecznej aktywności. Profesjologia, poszukując swej tożsamości poprzez analizy teoretyczne charakteryzujące drogę zawodową człowieka oraz działania praktyczne, stara się wskazać możliwe koncepcje rozwoju zawodowego. Analizując przestrzenie pracy człowieka oraz możliwość tworzenia kapitału profesjonalnego na drodze życia staje się dyscypliną o szczególnym znaczeniu dla jednostki, organizacji, gospodarki.

I. Czynniki zachodzących zmian i ich znaczenie dla człowieka

To dynamika zmian w każdym obszarze życia człowieka wyznacza nowe jakości w funkcjonowaniu społeczeństwa, organizacji i ludzi. Zachodzące procesy, w sposób dający się przewidzieć lub nie, mają związek z życiem człowieka. Podstawowe czynniki zmian zachodzących w świecie wyznaczają procesy:
- globalizacji,
- cyfryzacji,
- zmian klimatycznych, ekologicznych,
- rewolucji technologicznej (np. robotyzacja).

Wpływają one na kształtowanie się wartości, kultury, charakteru pracy, edukacji, wypoczynku itd. Zmieniają się procesy społeczne i zachowania indywidualne ludzi. Globalizacja kształtuje nowe oblicze świata, a tym samym wyznacza nowe formy aktywności człowieka.

Nasze poszukiwania badawcze odpowiadają na podstawowy wymóg cywilizacyjnych zmian – kształtowania adekwatnej drogi życiowo-zawodowej człowieka. Dopełniające dla tych procesów czas i przestrzenie stanowią o specyficznej sytuacji człowieka i stojących przed nim wyzwań tak wobec siebie, jak i środowiska, w którym żyje. To człowiek jest podmiotem i promotorem zmian. Jest więc potrzebą szczególną kształtowanie osobowości człowieka, by sprostał temu, co niosą zmiany cywilizacyjne. W obszarze zainteresowań profesjologicznych niezbędna jest analiza procesów edukacji i pracy człowieka na drodze życia. Dotychczasowe badania potwierdzają, że tylko zintegrowana przestrzeń społeczno-edukacyjno-zawodowa może skutecznie wspierać człowieka w stanowieniu własnej drogi życiowo-zawodowej.

W naszych rozważaniach zarysowujemy podstawowy obszar praktyki profesjologicznej stanowiący przede wszystkim o podstawowych relacjach: człowiek-edukacja-praca-wypoczynek. To proces rozwoju zawodowego wyznacza prawidłowości zachodzące w tych relacjach. Pozwala on realizować wartości życiowe. Współczesność sytuuje nasze rozważania w paradygmacie człowieka holistycznego, będącego podmiotem wszelkiej aktywności.

„Indywidualny potencjał człowieka holistycznego konstytuują:
1. wolność dokonywania wyborów,
2. naturalne, niezmienne prawa oraz ponadczasowe, niepodważalne i uniwersalne zasady,
3. cztery rodzaje inteligencji odpowiadające czterem wymiarom natury ludzkiej”[1].

Dokonując wyborów przemieszczamy się w przestrzeniach między wolnością a koniecznością (B. Suchodolski). To przestrzeń pozwala nam kierować życiem, jego rozwojem w naturalnej symbiozie z wartościami, prawami i zasadami, które stanowią o koncepcji pracy i życia.

Uwarunkowania interesujących nas procesów wskazują na potrzebę fundamentalną, pełnego włączenia człowieka w jego podstawowy wymiar bytowania na ziemi – pracy (Jan Paweł II), na wszystkich etapach drogi życia.

[1] J. Korcz, B. Pietrulewicz, *Holistyczny człowiek a potencjał pracy*, [w:] „Problemy Profesjologii” 2006, nr 1, s. 51.

II. W poszukiwaniu zintegrowanej przestrzeni edukacyjno-społeczno-zawodowej

Wielokierunkowe badania interdyscyplinarne w sposób ciągły monitorują procesy zachodzące w każdej przestrzeni edukacji i pracy człowieka. Naszą uwagę skupiamy na podstawowych procesach, które warunkują prawidłowy rozwój edukacyjno-zawodowy człowieka. Należą do nich przede wszystkim:

1. Wychowanie do pracy (wartości pracy) i aktywności własnej w domu rodzinnym.
2. Wychowanie pracownicze w procesie edukacji systemowej.
3. Przygotowanie zawodowe w kontekście rynku pracy, rozwoju społeczno-gospodarczego państwa.
4. Doskonalenie lub zmiana kwalifikacji (kompetencji) zawodowych na wewnętrznym i zewnętrznym rynku pracy.
5. Wsparcie społeczno-zawodowe na drodze życia.
6. Kultura, rekreacja, sport, wypoczynek[2].

Tworzony na tej drodze potencjał pracy to indywidualny i społeczny wymiar funkcjonowania człowieka w środowisku pracy i organizacji. Powyższe zagadnienia były i są przedmiotem systematycznych badań pozwalających na doskonalenie tak istotnych procesów. Bogata literatura przedmiotu obejmuje prace przede wszystkim St. Kwiatkowskiego, Z. Wiatrowskiego, T. Nowackiego, R. Gerlacha, K. Czarneckiego, Z. Wołka, W. Jeruszki, A. Bańki, K. Jakubiaka, S. Kaczora, B. Pietrulewicza, F. Szloska i wielu innych. Poszukiwania nasze w tym zakresie koncentrują się głównie na uwarunkowaniach drogi życiowo-zawodowej człowieka.

Podejmowane badania, analizy i działania praktyczne dotyczyły przede wszystkim:

1. Eksperymentalnych badań polegających na włączeniu dzieci i młodzieży w proces realizacji prac społecznie użytecznych.
2. Analizie teoretycznej, badaniach empirycznych procesu określania się i rozwoju zawodowego człowieka.
3. Badaniu procesów przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników (w tym osób niepełnosprawnych).
4. Badaniu i analizie procesów edukacyjno-zawodowych w kontekście zmian społeczno-gospodarczych, itd.

Te trwające wiele lat (i aktualnie) badania empiryczne, analizy teoretyczne pozwoliły kształtować także potencjał naukowy wielu osób. Systematyczna praca naukowo-badawcza środowiska zielonogórskiego była i jest wzbogacana pracą licznego zespołu osób z różnych środowisk kraju i zagranicy. Wszystkie dotychczasowe przedsięwzięcia naukowo-badawcze i organizacyjne stanowią znaczący potencjał naukowy i społeczny. Jest więc wyraźnie zakreślona przestrzeń naukowo-badawcza, teoretyczna i praktyczna.

III. Naukowa Szkoła Profesjologii

Prowadzone badania teoretyczno-empiryczne na przestrzeni wielu lat to dorobek naukowy i organizacyjny w tworzeniu przestrzeni rozwoju zawodowego człowieka na drodze życia.

[2] Obszary badań realizowane przede wszystkim w środowisku zielonogórskim.

Zbudowany został znaczący potencjał twórczy oraz szereg działań upowszechniających wyniki badań. To przede wszystkim:
- badania przestrzeni edukacji i pracy człowieka na drodze życia;
- seminaria naukowe będące wymianą zarówno wyników badań, jak też metodologicznego doskonalenia procesów badawczych;
- włączenie zespołów wielu środowisk skupionych w Polskim Towarzystwie Profesjologicznym (Międzynarodowym Towarzystwie Naukowym) do tworzenia tej wspólnej przestrzeni badań i rozwoju (Bydgoszczy, Szczecina, Katowic, Koszalina, Zielonej Góry);
- upowszechnienie doświadczeń i wyników badań, koncepcji naukowych i praktycznych mogło się urzeczywistniać przez powołanie czasopisma naukowego „*Problemy Profesjologii*";
- dotychczasowe przedsięwzięcia dały podstawę dla pogłębiania procesów badawczych w ramach tworzonego Centrum Naukowo-Badawczego pozwalającego prezentować wyniki badań w ramach promocji naukowych młodych pracowników nauki i badań własnych liderów naukowych;
- dla praktycznego wykorzystania potencjału teoretyczno-praktycznego problematyki rozwoju zawodowego człowieka, wystąpiłem do właściwego ministerstwa o utworzenie zawodu „profesjolog" w ramach różnych form kształcenia;
- organizowane konferencje i kongresy profesjologiczne, wymiana międzynarodowa, to interdyscyplinarna platforma nauki i praktyki profesjologicznej.

Zaprezentowane działania naukowo-badawcze, organizacyjno-praktyczne w zakresie rozwoju zawodowego człowieka pozwalają na przyjęcie koncepcji szkoły naukowej profesjologii.

IV. Nauka o pracy – potrzeba czy konieczność

Tocząca się dyskusja naukowa oraz praktyczne działania w zakresie bezkonfliktowego włączenia człowieka w procesy pracy i jego dalszego rozwoju zawodowego, w tym rozwoju organizacji, stwarza potrzebę włączenia do ich analizy wielu dyscyplin nauki: psychologii pracy, pedagogiki pracy, socjologii pracy, nauk o zarządzaniu, ergonomii, profesjologii itp[3]. Jednakże dynamika zmian samej pracy człowieka, mechanizmów zatrudnienia, edukacji systemowej i pozasystemowej itp. wymagają szczególnej koncentracji badań pracy i edukacji człowieka, włączenia procesów wypoczynku, rekreacji, kultury do procesów życia poszczególnych kategorii społeczno-zawodowych, procesów gospodarczych, technologicznych, społecznych.

W tworzeniu ważnych dla człowieka i społeczeństwa przestrzeni życia i pracy, a przede wszystkim własnych koncepcji życiowo-zawodowych, może potrzebne będzie skonkretyzowanie powyższych procesów w ramach jednolitej nauki – nauki o pracy.

Bibliografia

Czarnecki K.M., *Profesjologia*, Sosnowiec 2016.
Korcz J., Pietrulewicz B., *Holistyczny człowiek a potencjał pracy*, „Problemy Profesjologii" 2006, nr 1.

[3] Z. Wiatrowski, *Wieloproblemowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy*, [w:] „Problemy Profesjologii" 2015, nr 1, s. 13-25.

Korcz J., Pietrulewicz B., *Multipotencjał człowieka w rozwoju zawodowym*, „Problemy Profesjologii" 2005, nr 1.

Korcz J., Pietrulewicz B., *Kultura profesjonalizmu jako klucz do rozwoju zawodowego i kariery profesjonalnej we współczesnych organizacjach*, „Problemy Profesjologii" 2007, nr 1.

Pietrulewicz B., *Wychowanie pracownicze – możliwości kształtowania sylwetek pracowników*, [w:] *Wartości w pedagogice pracy*, (red.) B. Baraniak, Warszawa-Radom 2008.

Pietrulewicz B., *Problemy edukacyjne i profesjologiczne w rozwoju organizacji*, [w:] *Edukacja i praca: kontekst-y-wyzwania-antynomie*, (red.) R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.

Pietrulewicz B., (red.) *Edukacja, Praca, Rynek Pracy*, Zielona Góra 2010.

Pietrulewicz B., (red.) *Wybrane zagadnienia rozwoju zawodowego człowieka*, Zielona Góra 2005.

Pietrulewicz B., *Profesjologia w kontekście nauk o pracy. Problemy teorii i praktyki*, „Problemy Profesjologii" 2013, nr 11.

Pietrulewicz B., *Konteksty zmian w przestrzeniach na drodze życia. Kilka uwag do problematyki badań profesjologicznych*, [w:] *Naznaczone pracą. 70-lecie urodzin Czesława Plewki*, (red.) H. Bednarczyk, Szczecin 2017.

Wiatrowski Z., *Wieloproblemowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy*, „Problemy Profesjologii" 2005, nr 1.

Kwiatkowski S.M., *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*, [w:] „Pedagogika Pracy" 1995, nr 26-27.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Iwona Jazukiewicz
Uniwersytet Szczeciński

WYMIARY PROFESJONALIZMU WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza wymiarów profesjonalizmu współczesnego nauczyciela w kontekście specyfiki nauczycielskiej pracy. Przyjęto stanowisko, że profesjonalizm nauczyciela to nie tylko fachowość, ale spełnienie wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych. W związku z tym profesjonalizm współczesnego nauczyciela rozpatrzono w trzech wymiarach: 1) wymiar poznawczy, oznaczający kompetencję w zakresie wiedzy nauczyciela; 2) wymiar działaniowy, który jest kompetencją praktyczną nauczyciela; 3) wymiar etyczny, stanowiący o odpowiedniości moralnej nauczyciela. Ta definicyjna droga wyłonienia trzech wymiarów nauczycielskiego profesjonalizmu została wzbogacona wymiarem czwartym, który współdecyduje o jakości wykonywania zadań: 4) wymiar pasji.

Słowa kluczowe: profesjonalizm, nauczyciel.

DIMENSIONS OF THE PROFESSIONALISM OF THE MODERN TEACHER

Abstract

The aim of the article is to analyze the dimensions of the professionalism of the contemporary teacher in the context of the specificity of the teacher's work. It is assumed that the professionalism of the teacher is not only the competence, but the fulfillment of high cognitive, behavioral and ethical standards. As a result, the professionalism of the modern teacher has been studied in three dimensions: 1) cognitive dimension, meaning competence in the knowledge of the teacher; 2) activity dimension, which is the practical competence of the teacher; 3) ethical dimension, which represents the moral suitability of the teacher. This definitive way to identify the three dimensions of teacher`s professionalism is enriched by the fourth dimension, which co-decides on the quality of making the tasks: 4) dimension of passion.

Key words: professionalism, teacher.

Wstęp

Praca nauczyciela jest piękna w swojej wartości i sensowności, ale też złożona w swojej rzeczywistej naturze. Nauczyciel może więc mieć poczucie radości wykonywanego zawodu, ale też czasami „tragicznego” wysiłku dotyczącego braku możliwości doświadczenia skutków pracy wychowawczej, niemożności zaniechania tego, czego osiągnąć nie może, niepewności i nieprzejrzystości ponowoczesności, w której oczekuje się od niego mądrości. Nauczyciele nie realizują jednej, dookreślonej roli zawodowej, lecz godzą różne, czasami nie w pełni

komplementarne role. Studia pedagogiczne są tylko pozornie łatwe; przygotowują bowiem do niemożności pełnej realizacji oczekiwań społecznych kierowanych wobec nauczyciela. Studia te są interdyscyplinarne i zapoczątkowują całożyciowe uczenie się profesjonalnego bycia z drugim człowiekiem. Celem artykułu jest analiza wymiarów profesjonalizmu współczesnego nauczyciela w kontekście specyfiki nauczycielskiej pracy.

Istota nauczycielskiego profesjonalizmu

Profesjonalizm oznacza zawodowe wykonywanie czynności. Są one społecznie użyteczne, wymagają wiedzy i umiejętności, czyli określonych kwalifikacji oraz stanowią źródło utrzymania. Nauczycielstwo jest zespołem takich czynności: jest zawodem, więc należy oczekiwać od nauczyciela znawstwa, fachowości, znajomości rzemiosła. Profesjonalizm rozpatrywany jest w literaturze przedmiotu w dwóch zakresach[1]: 1) szerokim, zgodnie z łacińską etymologią; łacińskie *professio–onis* oznacza m.in. rzemiosło[2], czyli zajęcie wymagające zdobycia specjalistycznej wiedzy oraz długich ćwiczeń, dzięki którym wykonujący je uzyskuje sprawność i skuteczność w działaniu; w takim rozumieniu profesjonalizm dotyczy każdego zawodu; 2) wąskim, zgodnie ze współczesną tendencją jako poziomu wykonawstwa; w takim rozumieniu określenie *profesjonalny* nie dotyczy każdej pracy zawodowej, lecz tej, która łączona jest z kwalifikacjami na poziomie akademickim; ma charakter służby publicznej, której wypełnianie służy realizacji zadań istotnych dla społeczeństwa; jest to tzw. zawód zaufania publicznego. We współczesnym rozumieniu profesjonalizmu jako poziomu wykonawstwa punktem wyjścia są wymagania i oczekiwania dotyczące samodzielnego rozwiązywania problemów w danej dziedzinie, mających na ogół charakter zadań eksperckich[3]. Rodzaj przedmiotu pracy decyduje o tym, jakie są wymagania i oczekiwania. Profesjonalizm oznacza w tym przypadku wysoki standard wykonania danej czynności, a czasami nawet zespół takich standardów. Przyjęto pięć kryteriów wyodrębniania pracy profesjonalisty spośród innych rodzajów zajęć[4]: po pierwsze, profesjonaliści dostarczają ważnych usługi publiczne; po drugie, praca profesjonalistów zakłada wiedzę ekspercką na poziomie teoretycznym i praktycznym; po trzecie, istotny jest wymiar etyczny tej pracy, na ogół wyrażany w kodeksach dobrych praktyk; po czwarte, ważna jest organizacja i regulacja dotycząca rekrutacji nowych członków mających wejść w skład danej grupy profesjonalistów oraz dyscypliny aktualnych członków; po piąte, profesjonaliści korzystają z wysokiego poziomu osobistej autonomii, co współdecyduje o ich efektywności.

Doświadczony pedeutolog Henryka Kwiatkowska wyjaśnia wąskie rozumienie profesjonalizmu w następujący sposób: „Profesja bywa łączona z kwalifikacjami na poziomie akademickim. Nie dotyczy to każdego zawodu. Na przykład w odniesieniu do szczotkarstwa czy

[1] Por. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 94.

[2] K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1982, s. 397.

[3] Por. Cz. Sikorski, *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, PWN, Warszawa 1995, s. 15.

[4] P. Kostyło, *Etyka profesjonalizmu i powołania nauczycielskiego*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 372.

kominiarstwa nie powiemy o profesji i profesjonalizmie, ale powiemy, że te zawody są techniczne, że czynności w nich są powtarzalne i że dobra ich realizacja nie wymaga kwalifikacji akademickich. Okazuje się więc, że problem z profesjonalizmem zaczyna się pojawiać wtedy, gdy przedmiotem uwagi czyni się obiekt pracy. Praca w zawodach, o których mówimy „profesja" jest na tyle złożona, że trudno wskazać, a nawet przewidzieć skończony, zamknięty układ czynności. Jest to rodzaj praktyki, którą nazywa się misją"[5]. Nauczycielstwo należy do tych zawodów, które określa się misją społeczną. Ma on charakter publicznej służby, niezbędnej do realizacji szczególnie istotnych zadań w społeczeństwie, a ich wykonanie wymaga najwyższych kwalifikacji, w tym także etyczno-moralnych.

Profesjonalizm nauczyciela to więc nie tylko fachowość, ale spełnienie wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych[6]. W takich wymiarach należy rozpatrzeć profesjonalizm współczesnego nauczyciela. Ta definicyjna droga wyłonienia trzech wymiarów nauczycielskiego profesjonalizmu zostanie wzbogacona wymiarem czwartym, który współdecyduje o jakości wykonywania zadań.

Wymiar poznawczy

Wymiar poznawczy oznacza kompetencję w zakresie wiedzy nauczyciela. Kompetencja ta nie wystarcza, aby być dobrym nauczycielem, ale jest immanentnie związana z innymi wymiarami profesjonalizmu, decydując o jakości pełnienia roli eksperta[7]. Składa się na nią: 1) posiadanie wiedzy – ogólnej i specjalistycznej; 2) umiejętność jej wykorzystania w działaniu, czyli wysoki stopień operatywności wiedzy; 3) umiejętność uprawomocniania swojego działania, czyli odpowiadania na pytanie dlaczego działać tak, a nie inaczej; jakie racje uzasadniają działanie; odpowiedź na to pytanie przesądza o wartości wiedzy w działaniu zawodowym nauczyciela: „Jest podstawą rozumienia dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji"[8].

Ujmując wymienione elementy wymiaru poznawczego jako zasób intelektualnej myśli nauczyciela, należy stwierdzić, że „w realizacji pracy nauczyciela świat jego myśli powinien być niewspółmiernie bardziej zasobny i pojemny intelektualnie niż świat jego operacji praktycznych"[9]. Niehierarchiczna jest więc relacja między teorią i praktyką w kształceniu i pracy nauczyciela. Zasób jego intelektualnej myśli poprzedza i kończy działanie zawodowe: jest przesłanką i uzasadnieniem tego działania. Jest to element różnicujący działanie nauczyciela i rodzica, który też wychowuje, uczy i opiekuje się dzieckiem. Jednak zasób intelektualnej myśli rodzica może, ale nie musi przerastać działań praktycznych. Na tej podstawie w przypadku nauczyciela mówimy o profesjonalnym postępowaniu.

---

[5] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008, s. 167.

[6] *Ibidem*, s. 167.

[7] A. Sajdak, *Profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli. Możliwości i ograniczenia akademickiego kształcenia*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 123.

[8] H. Kwiatkowska, *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe..." Teoria a praktyka* edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 475.

[9] *Ibidem*, s. 475.

Wymagające jest oczekiwanie kierowane wobec nauczyciela dotyczące *nadmiarowości wiedzy*, czyli posiadania jej ponad wszelką miarę. O ile w rozumieniu potocznym nadmiarowość oznacza zbędność, o tyle w pracy nauczyciela określa wręcz „ontyczny wymóg uzasadniony naturą nauczycielskiego działania”[10]. W tym przypadku chodzi o to, że nauczyciel często działa w sytuacjach, w których nie da się odroczyć decyzji, a zaistniały problem musi znaleźć rozwiązanie „tu i teraz”, w tych okolicznościach i nie później. Dla pełnego obrazu należy dodać, że na ogół są to sytuacje o niepełnej strukturze danych, w warunkach labilnych i podatnych na zmianę[11]. Zasób intelektualnej myśli nauczyciela jest podstawą podejmowania decyzji w tak złożonych i dynamicznych sytuacjach. Wobec faktu braku gotowych rozwiązań w teorii pedagogicznej, potrzebna jest nauczycielowi wiedza *ponad miarę* wyznaczoną schematami.

Miarą wartości wiedzy nauczyciela jest jej moc inferencyjna, czyli „zdolność tworzenia nowych informacji z zasobów wiedzy już posiadanej”[12]. Paradoksalnym wydaje się spostrzeżenie, że odtwarzanie posiadanej, ugruntowanej wiedzy może być nie tylko niewystarczające, ale wręcz dysfunkcjonalne. Nie pomniejszając jednak znaczenia wiedzy poznanej i doświadczonej przez nauczyciela, należy podkreślić potrzebę tworzenia wiedzy nowej, drogą własnego wysiłku intelektualnego nauczyciela. Bazą jest istotne wzbogacenie zasobu intelektualnej myśli nauczyciela wiedzą osobistą, refleksyjnością oraz umiejętnością analizowania znaczeń dziejących się zdarzeń. Umiejętność tworzenia nowych zasobów intelektualnych na podstawie posiadanej już wiedzy należy uznać za kolejny (czwarty) istotny element wymiaru poznawczego nauczycielskiego profesjonalizmu[13].

Nauczycielstwo należy do tych zawodów, w których czynności o charakterze intelektualnym są szczególnie ważne. Niemniej, profesjonalizm wymaga umiejętności łączenia ich z praktycznym działaniem.

Wymiar działaniowy

Wymiar działaniowy jest kompetencją praktyczną nauczyciela. W zasadzie trudno jest rozdzielić co jest konsekwencją świadomości teoretycznej, a co rezultatem umiejętności praktycznych nauczyciela, dlatego że istnieje dwustronny związek między jego wiedzą i działaniem. Z wcześniej przedstawionych argumentów wynika, że pragmatyzm w pracy nauczyciela ma „sens tylko wtedy, gdy jest wywiedziony z myśli intelektualnej”, ale też indywidualna praktyka jest najbliższym i najbardziej znanym (bo doświadczonym) terenem, który można i należy uczynić źródłem konstruowania własnej wiedzy, własnych zasobów poznawczych, w dodatku „o wysokiej mocy regulacyjnej”[14]. Na jedność poznania i działania w pracy

[10] *Ibidem*, s. 475.

[11] H. Kwiatkowska, *Nauczyciel-zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 77.

[12] *Ibidem*, s. 78.

[13] H. Kwiatkowska, *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka* edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 475.

[14] *Ibidem*, s. 475.

nauczyciela zwraca uwagę także pedagog Maria Czerepaniak-Walczak, wyróżniając typy profesjonalnej refleksji nauczyciela: refleksja przed działaniem, w trakcie działania i po działaniu. Istotą profesjonalnej refleksji jest – zdaniem autorki – jedność myślenia i działania[15].

Nauczycielskie działanie ma swoją specyfikę. Charakteryzuje się ono między innymi następującymi cechami:

1) Wieloczynnowością, która jest następstwem zróżnicowania roli zawodowej.
2) Niestereotypowością, czyli niepowtarzalnością. Można odnieść do sytuacji edukacyjnych tezę sformułowaną przez Erika Eriksona wobec psychiatrów, że 85% zdarzeń i problemów, z którymi spotykają się w pracy nie jest ujęta w podręcznikach; trudno też stwierdzić ile z nich było już treścią wcześniejszych doświadczeń[16]. Jest niemal regułą, że nauczyciel znajduje się w sytuacji działania wykraczającego poza znane schematy.
3) Wielowymiarowym stopniem trudności. Trudy mogą tkwić w osobie wychowanka (np. niepełnosprawność lub niska motywacja do pracy) lub w warunkach działania (np. wskazana wcześniej zmienność i dynamika sytuacji; wielość, zróżnicowanie, zmienność i niedookreśloność informacji, które nauczyciel musi poznać, wybrać, zrozumieć i dopiero wtedy zdecydować co i jak przekaże uczniom; brak środków wspomagających skuteczność działania).
4) Ambiwalencja, czyli sprzeczność, konfliktowość, dysonans wynikający z wielości, zróżnicowania i niezgodności oczekiwań społecznych kierowanych wobec nauczyciela. Przykładem takich dylematów są: autonomia nauczycielskiego działania i jednocześnie pozostawanie w zależnościach; oczekiwana pewność działania, ale jednocześnie jego łagodność, a także twórcze powątpiewanie, które oddala od działania rutynowego; realizowanie w praktyce zasady sprawiedliwości i indywidualności wobec uczniów; rozdźwięk między wartością działania wynikającą z istoty i sensu nauczycielskiej pracy a osądem społecznym, który dotyczy łatwości pracy nauczyciela powielającego wyuczone algorytmy postępowania.

Wymiar działaniowy nauczycielskiego profesjonalizmu obejmuje pracę o charakterze instrumentalnym i twórczym. Pierwszy obszar, instrumentalny czy też techniczny, łączy pracę nauczyciela z innymi zawodami. Obejmuje kształtowanie wiedzy i sprawności, znajomość celów i umiejętność adekwatnego doboru metod i technik, przewidywalność skutków działania. Drugi obszar, twórczy, obejmuje działania specyficzne, wynikające z istoty zawodu i związane z jego treścią. Odrębność zadania wychowawczego wymaga, by było ono twórczością, a nie techniką[17]. Rzeczywista jakość działania nauczycielskiego jest więc swoistą wypadkową sprawnego wykonawstwa i „inżynierii osobowości"[18]. Nauczyciel wychowuje bowiem przez to, co wie i potrafi oraz przez to, jakim jest człowiekiem. Fakt ten sprawia, że wymiar działaniowy staje się niemierzalny. Ekonomista Jan Kordaszewski, prowadzący badania m.in. w dziedzinie nauki o pracy i kształcenia zawodowego, napisał, że eksperymental-

[15] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń 1997, roz. 1.1, s. 10-18.

[16] Por. *Ibidem*, s. 12.

[17] J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycieli, czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie" 1932, nr 9, s. 847.

[18] Określenia takiego użyła H. Kwiatkowska, *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe..." Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 477.

nie dowiedziono, iż działanie zawodowe nauczyciela: „nie daje się podporządkować żadnemu ze znanych schematów analityczno-wartościujących. Nawet specjalnie dostosowane miary trudności dają obraz bardzo uśredniony, nieoddający nawet w przybliżeniu indywidualnego wkładu pracy nauczyciela”[19]. Wynika to również z tego, że nauczyciele bardzo różnicują swoje działanie zawodowe pod względem jakości – jak podaje wspomniany specjalista: „począwszy od prostego rutyniarstwa aż do pięknych form i bogatych treści przekazu, od obojętności maskowanej pozorną aktywnością aż do szczerego, czynnego i kształtującego zaangażowania”[20].

Skoro działanie zawodowe nauczyciela jest swoistą inżynierią osobowości, to jedyną uzasadnioną jego miarą jest życie drugiego człowieka. Ten wniosek kieruje refleksję o profesjonalizmie ku moralnym aspektom pracy nauczyciela.

Wymiar etyczny

Filozof i pedagog Jan Legowicz stwierdził, że nauczyciel „wprowadza się do swego nauczycielstwa równozamiennie jako człowiek i jako nauczyciel. (…) W tym rozumieniu i stosowaniu praca nad sobą nabiera właściwości zdwajanego mistrzostwa, tego przepajanego nauczycielstwem i tego samego równocześnie dyktowanego człowieczeństwem: mistrza-nauczyciela i mistrza-człowieka w człowieczeństwie jednej niepodzielnej osoby”[21]. Permanentny rozwój nauczyciela powinien więc odbywać się równolegle dwoma torami: formalnym (podnoszenie kwalifikacji) i nieformalnym (praca nad samym sobą jako człowiekiem, np. praca nad swoją moralnością). Jest to związane z wcześniej podanym faktem, że nauczyciel uczy i wychowuje przez to, co wie i potrafi (w wymiarze poznawczym i działaniowym jego profesjonalizmu), ale też przez to, kim i jakim jest jako człowiek.

Bycie dobrym nauczycielem implikuje bezpośredni związek profesjonalnej fachowości, czyli wykonywania zawodowych czynności sprawnie i ze znawstwem, z odpowiedniością etyczną osoby. Istnieje nierozerwalna jedność działania nauczycielskiego i etycznego: jest ono skierowane ku drugiej osobie, podejmowane dla jej dobra i w poczuciu odpowiedzialności za nią. Reżyserowanie i realizacja procesu edukacyjnego wymaga etycznego zaangażowania. Stąd odpowiedniość etyczna jest istotnym elementem nauczycielskiego profesjonalizmu. Tak w tej kwestii wypowiedział się doświadczony pedagog i socjolog wychowania Zbigniew Kwieciński: „Dlatego studia edukacyjne jako badania, kształcenie pedagogów i nauczycieli są nie tylko wyuczaniem się określonego kanonu wiedzy i metody naukowej właściwej dla danej dyscypliny akademickiej, jak to jest na studiach biologicznych, chemicznych, historycznych czy geograficznych. Studia pedagogiczne są także uczeniem się swoistego dla nich kanonu, ale są też ciągłym jego przekraczaniem, zarazem są drogą do mądrości i etyczności, to znaczy

[19] J. Kordaszewski, *Trudność pracy nauczyciela (w świetle nauki o pracy),* [w:] B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa 1985, s. 426.

[20] *Ibidem*, s. 426.

[21] J. Legowicz, *O N-lu mistrzu samego siebie*, [w:]: A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński (red.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 18 i 19.

do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania innego człowieka i do pomagania mu w rozstrzyganiu najważniejszych dylematów moralnych"[22]. Jest więc możliwe, że nauczyciel posiadający adekwatną wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne, może zachować się niewłaściwie wobec wychowanka lub innych podmiotów wychowania. Organizacja działalności profesjonalnej zawiera bowiem istotny składnik moralny, który sprawia, że „ktoś może być uznany za niezdolnego do tego rodzaju działalności, gdyż, pomimo znajomości odpowiednich teorii i posiadania właściwych umiejętności, brakuje mu stosownych wartości, postaw i motywów"[23]. Moralność czyni człowieka bogatym[24]. To bogactwo jest niezbędne do właściwego rozumienia istoty nauczycielstwa: jest nią ukierunkowanie nauczyciela na drugą osobę oraz uczynienie jej rozwoju jako moralnego dobra przedmiotem swojej profesjonalnej troski[25]. Nie jest wychowawcą ten, kto postępuje niemoralnie. Profesjonalizm wymaga więc etyki. Można tezę odwrócić, stwierdzając: „brak profesjonalizmu nauczycieli jest naganny etycznie"[26]. Obie tezy mają silną wymowę konsekwencjalna i powinny być przedmiotem refleksji nauczyciela, a wcześniej standardem kształcenia pedagogów.

Środowisko nauczycielskie nie przyjęło dotąd wspólnego kodeksu etyki zawodowej. Kodeks Etyki Nauczycielskiej zaproponowany przez Polskie Towarzystwo Nauczycieli w 1995 roku nie został przyjęty. Nie powiodła się też próba opracowania kodeksu postępowania i etyki przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w 2009 roku[27]. Przyjęcie kodeksu byłoby zewnętrznym uregulowaniem kryteriów oceny nauczycielskiego postępowania. Dobry nauczyciel nie wykracza przeciwko normom społecznym, w tym normom regulującym działanie zawodowe, które zostały obiektywnie przyjęte jako pożądane: „Dzieje się to nie na mocy zewnętrznego przymusu, lecz wewnętrznego rozpatrzenia przez osobę celu i wartości działania zgodnego z normą społeczną. To rozpatrzenie zawiera poznanie celu poprzez rozumienie treści normy, ocenę jego wartości oraz wybór spośród innych możliwych celów i wartości jako przedmiotu godnego swojego działania"[28]. Zróżnicowanie licznego środowiska nauczycielskiego sprawia, że nie było ono dotąd w stanie zaakceptować wspólnych norm regulujących własne działania zawodowe. Kiedy do tego dojrzeje, pozostanie jeszcze jeden trud: pomiar moralności wymyka się ustalonym ramom. Jest znaczna część takich zachowań, dla których jedynym kryterium moralnych rozstrzygnięć i oceny jest wyłącznie sumienie osoby, dostępne tylko jej samej. Na pierwszym miejscu jest więc wrażliwość i odpowiedzialność moralna nauczyciela, a kodeks zachowań zawodowych jest pożądanym, ale uzupełniającym motywatorem dobrego i słusznego postępowania.

---

[22] Z. Kwieciński, *Tropy-ślady-próby*, Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000, s. 266.

[23] P. Kostyło, *Etyka profesjonalizmu i powołania nauczycielskiego*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 374.

[24] J. Tischner, *Zrozumieć własną wiarę*, Wyd. Znak, Kraków 2006, s. 29.

[25] I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 2012, s. 152.

[26] P. Kostyło, *Etyka profesjonalizmu i powołania nauczycielskiego*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 382.

[27] P. Kostyło, *Etyka profesjonalizmu i powołania nauczycielskiego*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 383.

[28] I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 2012, s. 184.

Fenomen nauczycielskiego profesjonalizmu można ująć w kategorii niedomkniętości[29], ponieważ nie ma możliwości ostatecznego ustalenia – wyliczenia i zdefiniowania – nauczycielskich kwalifikacji i kompetencji. Specyfika nauczycielskiej pracy sprawia, że mają one charakter afinalny, czyli nigdy nie są skończone i gotowe. Kwalifikacje i kompetencje współczesnego nauczyciela, uwikłanego w dynamiczny proces przemian społecznych, wymagają korygowania i dopełniania. Uzasadnione jest więc, aby do nieustannie rozszerzanego profesjonalizmu dodać wymiar, który nie wynika wprost z definicji profesjonalizmu, ale – jak dowodzą psychologowie – decyduje o jakości wykonywanych zadań. Jest to wymiar pasji.

Wymiar pasji

Współczesny psycholog Jacek Walkiewicz w książce pt. „Pełna moc możliwości", uhonorowanej przez miesięcznik „Charaktery" Nagrodą Teofrasta w 2013 roku, przekonuje, że pasja rodzi profesjonalizm[30].

Kluczem do pasji jest poczucie sensu tego, co robimy – sensu wynikającego z połączenia myśli, działania i wyniku tego działania[31]. Potwierdzają to ponad 25-letnie badania amerykańskiego psychologa węgierskiego pochodzenia Mihaly Csikszentmihalyi, współtwórcy psychologii pozytywnej, dotyczące tzw. optymalnego doświadczenia. Twórca teorii flow/przepływu[32] wskazuje na to, co sprawia, że jedni doświadczają maksymalnego przeżywania wykonywanej czynności, a inni nie, chociaż wykonują tę samą czynność. Otóż, optymalne doświadczenie jest przeżywaniem głębokiego sensu działania. Sensowność oznacza nadawanie znaczenia czynnościom tak, by koncentrowały uwagę (wysiłki i starania) oraz angażowały, dając poczucie radości ich wykonywania. Dotyczy to każdej czynności, w tym także czynności zawodowych. „Scalenie" czynności zawodowych następuje poprzez podporządkowanie ich najwyższej wartości i największemu dobru w pracy nauczycielskiej, czyli dobru ucznia. Rodzi to poczucie tzw. wewnętrznej celowości, które wpływa na zgodność myśli, uczuć i działań nauczyciela. Jeśli znaczenie ma każda czynność wykonywana w teraźniejszości oraz z perspektywy przeszłości i przyszłości, to sens ma całe działanie zawodowe[33]. Właśnie poczucie sensu jest kluczem do pasji: bo kiedy robimy coś, co jest dla nas znaczące, „wkładając w to całego siebie, swoje serce i swój umysł, to chcemy robić to coraz lepiej. Rozwijamy i udoskonalamy, poszukujemy i odkrywamy"[34].

Z teorii przepływu wynika, że sensu nie należy „tylko" szukać, lecz sens należy nadawać: nadawać wartość wykonywanej czynności. Podstawą jest więc poczucie sensu indywidualnego, co nie wyklucza sensu w szerszym, społecznym wymiarze. Można więc wykonywać poważaną społecznie i wysoko uposażaną pracę chirurga i być znudzonym pracą zawodową;

[29] H. Kwiatkowska, *Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe..." Teoria a praktyka* edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 469.

[30] J. Walkiewicz, *Pełna moc możliwości*, Helion, Gliwice 2015, roz. 6.

[31] *Ibidem*, s. 89.

[32] Teoria przedstawiona jest w: M. Csikszentmihalyi, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Wyd. Moderator, Taszów 2005.

[33] I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 2012, s. 202.

[34] J. Walkiewicz, *Pełna moc możliwości*, Helion, Gliwice 2015, s. 91.

a można wykonywać pracę, stojąc w fabryce przy taśmie produkcyjnej i być szczęśliwym; ponieważ radość wykonywanej pracy jest związana z umiejętnością nadawania wartości tej pracy.

Za najbardziej szlachetną pracę zawodową Jacek Walkiewicz uważa tę, kiedy pomaganie innym jest częścią profesjonalnej usługi[35]. Nauczycielstwo należy do takich zawodów – podobno łatwiej jest wtedy odnaleźć sens pracy[36]. Nie można jednak na tej podstawie stwierdzić, że profesjonalizm z pasją jest łatwy. Wręcz przeciwnie, pasja oznacza bowiem połączenie cierpienia, namiętności i cierpliwości, jak głosi *Słownik etymologiczny języka polskiego* Aleksandra Brucknera[37]. Odniesiona do działania, nadaje mu charakter zamiłowania, czyli postępowania pełnego zapału i entuzjazmu w zajmowaniu się czymś interesującym. Może nie być łatwo nauczycielowi utrzymać entuzjazm pomimo, na przykład, niesprzyjających warunków przedmiotowych pracy, niezadowalających relacji z przełożonym lub/i w gronie pedagogicznym, braku od lat wybitnie zdolnego ucznia, roszczeniowych postaw rodziców czy też demotywującego wynagrodzenia. Jednak warto się potrudzić, za czym przemawiają co najmniej dwa argumenty: Po pierwsze, jak mawiał Ingvar Kamprad (założyciel firmy IKEA, postrzegany przez pracowników jako traktujący swoją pracę przez pryzmat służby człowiekowi): „Praca bez przyjemności musi być piekłem"[38]; entuzjazm chroni więc przed wykańczającą nudą. Po drugie, profesjonalizm z pasją jest bardzo korzystny: największe korzyści przynosi temu, kto pracuje z pasją; pośrednio inni też z tego korzystają[39]; w czasach wyjątkowego egocentryzmu i roszczeniowości może to być skuteczny argument do zainteresowania się tym wymiarem profesjonalizmu.

Profesjonalizm z pasją ma swoją cenę, bowiem pasja może przerodzić się w uzależnienie. Cytowany już psycholog Jacek Walkiewicz wyjaśnił to następująco: „Jeśli ze swojej pasji uczynisz źródło zarobkowania, będziesz pracował 24 godziny na dobę. Będziesz tyrał jak wół. Nawet wtedy, gdy inni będą rozkoszować się wolnością wypoczynku, ty będziesz w pracy. Nigdy się od tej roboty nie uwolnisz. Uzależnisz się od niej. Będziesz kierowany przymusem utrzymania swojego profesjonalizmu, na najwyższym poziomie. Za ten luksus odniesienia „sukcesu" zapłacisz wysoką cenę – utratę wolności wyboru. Wyboru, między tym co dobre, a tym co uzależniające. To subtelna zmiana w życiu. Od radosnej pasji do przymusowego profesjonalizmu. (…) uzależnienie niszczy normalne życie, więzi z ludźmi, zdrowie itd. Jest niebezpieczne. Staje się przymusem. Dlatego przymus posiadania pasji, czy życia z pasją ma swoją cenę. W zasadzie, nie mam żadnej rady. Poza jedną. Żyj z pasją, za którą jesteś gotów świadomie zapłacić wystawiony rachunek. Nie uzależniaj się od tego co robisz. Nie uzależniaj się od niczego. Bądź wolny. Nie daj się nabrać na fetysz profesjonalizmu i luksusu, za który musisz zapłacić cenę, której w głębi serca, nie akceptujesz. Zawsze wybór masz"[40].

---

[35] *Ibidem*, s. 96.

[36] *Ibidem*, s. 98.

[37] A. Bruckner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, WP, Warszawa 2000, s. 398.

[38] Cyt. za: J. Walkiewicz, *Pełna moc możliwości*, Helion, Gliwice 2015, s. 94.

[39] Por. J. Walkiewicz, *Pełna moc możliwości*, Helion, Gliwice 2015, s. 87.

[40] J. Walkiewicz, *Pasja – przereklamowany przymus?* http://jacekwalkiewicz.pl/pasja-przereklamowany-przymus [14.11.2015].

Bycie nauczycielem to niełatwe zadanie. Bycie nauczycielem-profesjonalistą jest jeszcze trudniejsze[41].

Zakończenie

Refleksja nad wymiarami profesjonalizmu współczesnego nauczyciela jest konieczna ze względu na „uwikłanie" nauczyciela i jego pracy w dynamiczny proces przemian społeczno-kulturowych. W związku z powyższym kwalifikacje nauczyciela podlegają[42]: a) rewizji pod kątem zadomowionych stereotypów; b) pozostawianiu tych, które są nieadekwatne w nowym kontekście pracy szkoły; c) kształtowaniu nowych, które są niezbędne. W tym procesie nauczyciel ma proponowane konkretne koncepcje profesjonalizmu do przemyślenia, np.: a) profesjonalnego osądu Davida Trippa[43]; b) rozszerzonego profesjonalizmu Erica Hoyle'a[44]; c) refleksyjnego praktyka Donalda Schona[45]; d) nowego profesjonalizmu Johna Elliota[46]; e) profesjonalnego artyzmu Delli Fish[47].

Umiejscawianie profesjonalizmu w którymkolwiek jednym modelu jest niewystarczające. Potrzebna jest pewna otwartość koncepcji, tak jak „niedomknięty" jest profesjonalizm nauczyciela. Określenia tego używa znawczyni problematyki profesjonalizmu Henryka Kwiatkowska stwierdzając, że nie da się przygotować nauczyciela na każdą sytuację pracy[48]. Z kolei, pedeutolog, dydaktyk i filozof wychowania Bogusława Gołębniak przywołuje Bachtinowską kategorię „niezwieńczenia" oraz powiązane z nią „niejednolitość" i „niedefinitywność" czy też "afinalność" wyjaśniając, że sens całości (profesjonalizmu) nie może być odgórnie opisany i nadany, lecz jest przydawany w zmiennej codzienności[49]. W związku z powyższym obie autorki dopuszczają programowe „nieprzygotowanie" nauczyciela, które nie jest brakiem profesjonalizmu, lecz następstwem specyfiki pracy nauczyciela[50].

---

[41] U. Opłocka, *Na drodze do profesjonalizmu*, https://wyszukiwarka.efs.men.gov.pl/product/na-drodze-do-profesjonalizmu/attachment/119 [10.11.2015].

[42] H. Kwiatkowska, *Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe..." Teoria a praktyka* edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 469-470.

[43] D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. WSiP, Warszawa 1996.

[44] E. Hoyle, *Professionality, professionalism and the Control of Teaching*, "Educational Review" 1974, nr 3.

[45] D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycielskiej. Wiedza – biegłość – refleksyjność,* Wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1998, s. 86.

[46] J. Elliott, *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education*, "British Educational Research Journal" 1991, nr 17.

[47] D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, Wyd. CODN, Warszawa 1996.

[48] H. Kwiatkowska, *Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe..." Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 469.

[49] D. Gołębniak, *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja" badań w działaniu w „przełomowej przyszłości""*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe..." Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 490.

[50] H. Kwiatkowska, *Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe..." Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 469; D. Gołębniak, *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja" badań w działaniu w „przełomowej przyszłości""*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe..." Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 491.

Wskazane cechy profesjonalizmu powodują, że poszczególne wymiary ani też jego całość nie są mierzalne. Całość uchwycić można dopiero z „perspektywy zewnętrznej (w przestrzeni) i późniejszej (czas)”[51]. Patetycznie i trafnie ujął to Jan Legowicz stwierdzając, że miarą nauczycielskiej pracy jest człowiek i jego życie[52]. Henryka Kwiatkowska wyraziła to w kategorii **dwóch sensów** nauczycielskiego profesjonalizmu: sens poznawczy (ile wiedzy nauczyciel przekazał, co zostało zrozumiane i utrwalone, czym zainteresował) oraz sens egzystencjalny (czy i na ile nauczyciel przyczynił się do ukształtowania pozytywnego stosunku do siebie, innych i świata, poczucia wartości ucznia, poczucia sensu życia)[53].

Należy życzyć nauczycielom i ich wychowankom poczucia podwójnego sensu nauczycielskiego profesjonalizmu.

Bibliografia

Bruckner A., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, WP, Warszawa 2000.

Csikszentmihalyi M., *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia,* Wyd. Moderator, Taszów 2005.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń 1997.

Elliott J., *A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Educatio*, “British Educational Research Journal” 1991, nr 17.

Fish D., *Kształcenie poprzez praktykę*, Wyd. CODN, Warszawa 1996.

Gołębniak B. D., *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości””,* [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

Gołębniak B. D., *Zmiany edukacji nauczycielskiej. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1998.

Hoyle E., *Professionality, professionalism and the Control of Teaching*, “Educational Review” 1974 nr 3.

Jazukiewicz I., *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Wyd. Naukowe US, Szczecin 2012.

Kordaszewski J., *Trudność pracy nauczyciela (w świetle nauki o pracy),* [w:] B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa 1985.

Kostyło P., *Etyka profesjonalizmu i powołania nauczycielskiego*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010.

Kumaniecki K., *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa 1982.

Kwiatkowska H., *Nauczyciel-zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wyd. UŁ, Łódź 2010.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008.

Kwiatkowska H., *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka* edukacyjna, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

Kwiatkowska H., *Wprowadzenie w problematykę obrad*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

Kwieciński Z., *Tropy-ślady-próby*, Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.

Legowicz J., *O N-lu mistrzu samego siebie*, [w:]: A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński (red.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.

[51] D. Gołębniak, *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości””*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 490-491.

[52] J. Legowicz, *O N-lu mistrzu samego siebie*, [w:]: A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński (red.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 18.

[53] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008, s. 170.

Michalak J.M., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010.
Mirski J., *Projekt nauki o nauczycieli, czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie" 1932, nr 9.
Opłocka U., *Na drodze do profesjonalizmu*, https://wyszukiwarka.efs.men.gov.pl/product/na-drodze-do-profesjonalizmu/attachment/119 [10.11.2015].
Sajdak A., *Profesjonalizm dydaktyczny nauczycieli. Możliwości i ograniczenia akademickiego kształcenia*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela,* Wyd. UŁ, Łódź 2010.
Sikorski Cz., *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, PWN, Warszawa 1995.
Tischner J., *Zrozumieć własną wiarę*, Wyd. Znak, Kraków 2006.
Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa 1996.
Walkiewicz J., *Pasja – przereklamowany przymus?* http://jacekwalkiewicz.pl/pasja-przereklamowany-przymus [14.11.2015].
Walkiewicz J., *Pełna moc możliwości*, Helion, Gliwice 2015.

Problemy Profesjologii **2/2017**

Wojciech Walat
Uniwersytet Rzeszowski

KOMPETENCJE SPOŁECZNE NAUCZYCIELI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ NA PRZEŁOMIE XX I XXI WIEKU

Streszczenie

Na przełomie XX/XXI wieku okazało się, iż kompetencje społeczne nauczycieli są równie istotne jak te, które dotychczas mocno akcentowano i szeroko opisywano, czyli kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczno-metodyczne. Współcześnie zwraca się szczególną uwagę na to, iż nauczyciel, który opanował takie cechy jak *asertywność*, *empatia*, *współpraca*, *umiejętność budowania autorytetu*, *łatwość komunikacji* czy *efektywne radzenie sobie w sytuacjach stresowych* jest właściwie przygotowany do pracy w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej. To właśnie na początku edukacji dzieci i uczniowie powinni trafić na takiego przewodnika po świecie kształcenia, który swoją wiedzą, umiejętnościami, a przede wszystkim osobowością sprawi, że z pasją zaczną pogłębiać swą wiedzę oraz doskonalić umiejętności.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje społeczne nauczyciela, edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna

SOCIAL COMPETENCES OF TEACHERS OF PRE-SCHOOL AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION AT THE TURN OF THE 20TH AND 21ST CENTURY

Abstract

At the turn of the 20th and 21st century, it turned out that the social competences of teachers are as important as those that have so far been emphasized and described extensively, i.e. content-based, psycho-pedagogic and didactic-methodical competences. Nowadays, special attention is paid to the fact that a teacher who has mastered assertiveness, empathy, cooperation, ability to build authority, ease of communication or effective coping in stressful situations is properly prepared for work in the kindergarten and primary school. It is at the beginning of education that children and pupils should find such a teacher-guide in the world of education, which with their knowledge, skills and first of all personality will make them passionate to deepen their knowledge and improve their skills.

Key words: teacher, social competence teacher, pre-school education, early school education

Wstęp

Kompetencje społeczne nauczycieli stały się aktualnie niezwykle istotnym zagadnieniem w kształceniu przyszłej kadry pedagogicznej, a dynamicznie zmieniające się wymagania świata sprawiły, iż nabywanie tychże umiejętności stało się jedną z ważniejszych kwestii. Aby mów w pełni podjąć zagadnienia związane z tematem artykułu warto na początek przywołać krótką definicję kompetencji społecznych E. Nęcki, który je określa „jako skuteczność działania w sytuacjach trudnych społecznie”[1], a z takimi niewątpliwie każdego dnia stykają się nauczyciele w środowisku przedszkolnym oraz szkolnym. Kwestią związaną z obszarem kompetencji społecznych nauczycieli nieco szerzej zajęto się dopiero po roku 1989, kiedy to nastąpiła zmiana ustroju społeczno-politycznego Polski, a kolejny jej rozkwit przypadł na okres włączenia się Polski w budowanie europejskiej przestrzeni edukacyjnej po 2004 roku, kiedy to zaczęto zwracać większą uwagę na umiejętności społeczne pedagogów w ciągle rozwijającym się społeczeństwie informacyjnym.

1. Kompetencje nauczyciela

W pedagogice interesujące nas pojęcie kompetencji jest definiowane przez szerokie grono badaczy, zaliczamy do niego między innymi W. Okonia, J. Szempruch, E. Goźlińską, F. Szloska czy S. Dylaka. Nie sposób pominąć tegoż pojęcia w ujęciu W. Okonia, który to pisze, iż: „kompetencja jest to zdolność oraz gotowość do wykonywania zadań, na określonym poziomie bądź też wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze, a także rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami”[2]. Nieco inaczej termin ten został opracowany przez S. Dylaka, który traktuje kompetencję jako „niezwykle złożoną dyspozycję, która stanowi wypadkową wiedzy, umiejętności i postaw, a także motywacji, emocji oraz wartościowania”[3]. Znacznie to hasło rozszerzyła M. Czerepniak-Walczak, pisząc, że kompetencja to „swoista, szczególna właściwość, niejako dyspozycja osiągana przez wyuczenie, istotne jest również to, iż uświadamiana jest ona przez człowieka, a także możliwa do zaobserwowania przez inne osoby i powtarzana (trzeba wyraźnie podkreślić, iż nie jest ona aktem jednorazowym). Jej strukturę tworzą następujące komponenty takie jak: umiejętność adekwatnego zachowania się oraz świadomość potrzeby i skutków zachowania, a także przyjęcie odpowiedzialności za skutki”[4].

Nieco inne ujęcie tematu kompetencji nauczyciela zaprezentowane zostało w publikacji *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, gdzie poprzez kompetencje rozumie się: „(…) przygotowanie zawodowe, a także strukturę poznawczą złożoną z wiedzy, umiejętności, pełnomocnictw oraz uprawnień do działania (…), układ zawodowych kompetencji nauczyciela ma na celu uzyskanie tychże umiejętności zawodowych oraz działania w sensie samodzielnego planowania oraz realizacji i kontrolowania (…) jest to zdolność do wykonywania

[1] E. Nęcka, *Inteligencja. Struktura – geneza – funkcje*, Gdańsk 2003, s. 37.
[2] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 155.
[3] S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.
[4] M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 135-137.

czynności zawodowych w sposób zgodny ze standardami, które wymagane są dla danego zadania zawodowego, należy pamiętać, że standardy kwalifikacyjne to ogólnie akceptowane przez przedstawicieli edukacji normy wymagań, opisujące zespół niezbędnych umiejętności, wiadomości oraz postaw do wykonywania danego zawodu"[5].

Najważniejszą cechą kompetencji nauczycieli jest ich złożoność, przejawiająca się w powiązaniu wiedzy teoretycznej, a także umiejętności oraz cech osobowości i motywacji nauczyciela. Istotnym wyróżnikiem jest również celowość „wskazująca na sens realizacji działania jakie nauczyciel chce w toku swojej praktycznej działalności podjąć"[6]. Nie można zapomnieć także o zmienności (rozwoju) kompetencji, którą zdefiniować należy jako możliwość zmiany łączącej się z rozwojem i dostosowaniem do obecnych wymagań edukacyjnych.

Kompetencje zawodowe nauczyciela uwzględniają wiedzę (na którą składa się znajomość problematyki przedmiotowej), uzdolnienia (czyli wszystko to, co związane jest z doskonaleniem oraz podnoszeniem poziomu umiejętności), umiejętności (pojmowane jako znajomość tematyki z danego zakresu) oraz cechy osobowości (inaczej rozumiane jako uwarunkowania psychiczne)[7].

2. Obszary kompetencji nauczycielskich

Opisując zagadnienia związane z kompetencjami nauczyciela należy wyznaczyć ich obszary, które przez wielu badaczy są nieco inaczej rozpatrywane, gdyż ich lista jest ciągle otwarta – zależna od aktualnego stanu rozwoju społecznego, w którym przyszło im mierzyć się z tymi zagadnieniami.

Znaczna cześć badaczy na pierwszym miejscu wyróżnia kompetencje merytoryczne (zwane inaczej kompetencjami specjalistycznymi bądź rzeczowymi), bowiem pedagodzy zdobywają je podczas studiów, a także w nieustającym procesie samokształcenia (zarówno tym zorganizowanym jak i indywidualnym). Jak podkreśla A. Malec nauczyciela kompetentnego merytorycznie możemy z pewnością poznać po tym, iż opanował on dogłębnie oraz zrozumiał materiał w ramach danego przedmiotu[8]. W odniesieniu do nauczycieli wychowania przedszkolnego, a może przede wszystkim edukacji wczesnoszkolnej, kompetencje merytoryczne nabierają szczególnego znaczenia, a to wszystko za sprawą formy organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych w klasach I-III, czyli kształcenia zintegrowanego. To właśnie na pierwszym poziomie edukacyjnym kompetentni przewodnicy po świecie edukacyjnym muszą posiąść wiedzę z wielu dziedzin edukacji, ponieważ wymaga tego od nich kształcenie zintegrowane, którego głównym założeniem jest tworzenie całościowej wiedzy o świecie z wielu (pozornie odrębnych) części. Na ten obszar kompetencji składają się wiedza oraz umiejętności niezbędne do nauczania danego przedmiotu – w tym przypadku należy opanować taki wachlarz kwalifikacji pozwalający na przedstawienie dzieciom stojącym na progu swej drogi edukacji

[5] E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, s. 106.

[6] P. Oleśniak, *Kompetencje – uzgodnienia terminologiczne,* [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, pod red. E. Przygońskiej, Toruń 2010, s. 68.

[7] *Ibidem*, s. 70-71.

[8] A. Malec, *O przestrzeniach profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela,* [w:] *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce*, pod red. Z. Zacłony, Nowy Sącz 2013*,* s. 14.

scalonego obrazu świata w sposób jak najbardziej interesujący i pełny (systemowy ujęty – holistyczny).

Na pierwszym etapie edukacyjnym kompetencje rzeczowe nabierają specyficznego znaczenia i stają się najważniejsze spośród wszystkich, bowiem jak zauważa W. Strykowski szczególną uwagę zwraca się na ukazanie związków między elementami treści nauczania zarówno w ramach danego przedmiotu, jak i pomiędzy różnymi przedmiotami[9]. W ramach reformy edukacji w 1999 roku wyraźnie podkreślono, iż dzieci muszą poznawać świat całościowo (holistycznie), dlatego też kompetencje merytoryczne, w opinii wielu specjalistów, są najważniejsze. W dobie tak dynamicznie zmieniającego się świata, również kwalifikacje pedagogów zaczęły ulegać zmianie. Pierwszą z nich jest nieustanna konieczność rozszerzania wiedzy, bowiem współczesna szkoła szczególny nacisk kładzie na nauczanie zintegrowane oraz interdyscyplinarne. Kolejną jest stałe aktualizowanie i selekcjonowanie wiedzy – jeżeli pedagog przekazuje uczniom treści zdezaktualizowane staje się tym samym *wtórnym analfabetą*[10] nieuwzględniającym najnowszych odkryć w dziedzinie nauki. Równie niebezpiecznym zjawiskiem, jak nieaktualne treści, jest również ich nadmiar, gdyż zalewanie najmłodszych „strumieniem informacji" nie sprzyja ich przyswajaniu, dlatego też współczesny nauczyciel musi również w sposób bardzo przemyślany wybrać te wiadomości, które staną się niezbędne dla uczniów u progu ich edukacji.

Do kompetencji nauczycielskich zalicza się również te z obszaru psychologiczno-pedagogicznego. Pod tą ogólną nazwą kryje się niezwykle rozległy obszar zarówno wiedzy psychologicznej jak i pedagogicznej współczesnego nauczyciela[11]. Jest to niezwykle pojemny obszar kompetencji ponieważ zaliczane są tu treści związane między innymi z psychologią rozwojową, wychowawczą oraz zagadnienia dotyczące umiejętnego wykorzystywania wiedzy teoretycznej w celu lepszego i w miarę możliwości dogłębnego poznania swoich uczniów. W ramach kompetencji psychologiczno-pedagogicznych wyróżnia się również organizowanie złożonego procesu kształcenia, a także wychowania, bowiem w edukacji zintegrowanej nie sposób rozdzielić kształcenia i wychowania, które przebiega łącznie. W edukacji występuje również aspekt związany z kontrolowaniem oraz ocenianiem młodych osób poddawanych nieustannemu procesowi uczenia się. W. Strykowski pisze, iż „(…) nauczyciel zobowiązany jest do posiadania bazy teoretycznej z zakresu psychologii oraz pedagogiki, która pozwoli na działalność dydaktyczno-wychowawczą, a także diagnostyczną uczniów"[12].

W grupie najbardziej istotnych obszarów kompetencji współczesnego nauczyciela znalazły się również te dydaktyczno-metodyczne. Zalicza się tu wiedzę operacyjną na temat istoty, zasad oraz metod realizacji złożonego procesu kształcenia[13]. Podejmując rozważania na temat tych kwalifikacji należy uświadomić sobie, czym tak właściwie dzisiaj jest ów proces kształcenia, który zmienił się na przestrzeni lat. W świetle najnowszych badań przez kształcenie rozumie się zespół czynności nauczyciela, a także uczniów, w którym to nauczyciel w głównej mierze stwarza warunki dla uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy jak również uruchamiania

[9] W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata" 27/28, Poznań 2005, s. 20.

[10] *Ibidem*, s. 20.

[11] *Ibidem*, s. 21.

[12] W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, pod red. W. Strykowskiego, J. Strykowskiej, J. Pielachowskiego, Poznań 2005, s. 27.

[13] W. Strykowski, *Kompetencje …*, *op. cit*., s. 23.

wszelkiego rodzaju aktywności[14]. Pełny zakres kompetencji w obszarze dydaktyczno-metodycznym obejmuje również wiedzę na temat zasad kształcenia, które pomogą w realizacji najważniejszego procesu na drodze edukacji. W. Strykowski tak o tym pisze: *(…) znajomość zasad oraz umiejętność ich stosowania w realizacji procesu kształcenia stały się swoistym abecadłem kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela*[15].

3. Kompetencje społeczne nauczycieli

Współcześnie, gdy w każdej dziedzinie życia zachodzą zmiany charakterystyczne dla społeczeństwa informacyjnego, zmiany te nie omijają także edukacji, gdzie stałej aktualizacji ulegają zarówno treści kształcenia jak i sam model przygotowania i funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Coraz częściej wymaga się od nauczycieli nie tylko tego, aby byli jak najlepiej wykształceni i przekazywali wiedzę holistycznie, ale również dba się o to, aby posiadali oni wachlarz swoistych kompetencji społecznych tak ważnych szczególnie w kształceniu zintegrowanym, bowiem to od ich postawy w dużym stopniu zależeć będzie dalsze nastawienie najmłodszych do (długiego i trudnego) procesu kształcenia. To właśnie efektywne funkcjonowanie na polu relacji z innymi osobami jest umiejętnością niezbędną dla wszystkich osób, które na co dzień w swej pracy obcują z innymi ludźmi – tak jest w przypadku nauczycieli, którzy każdego dnia przebywają z dziećmi i młodzieżą, a także ich rodzicami bądź opiekunami. Jak zaznacza J. Jarmóżek: „(…) nauczyciele (…) to grupa zawodowa, w której sensowne oraz owocne kontakty z innymi ludźmi są niezbędne, a umiejętności, a także kompetencje społeczne stanowią wyznacznik efektywności funkcjonowania jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych[16]".

Jak podkreślają znawcy tematu kompetencje społeczne są niezwykle ważnym obszarem i niejako narzędziem, które opanował nauczyciel pracujący z dziećmi, jednakże pedagodzy, którzy dopiero wchodzą w środowisko szkolne nie mają łatwego zadania, gdyż w trakcie toku studiów nie opanowali odpowiednich umiejętności radzenia sobie w trudnymi sytuacjami w życiu codziennym środowiska szkolnego. Nauczyciele mają poczucie braku umiejętności radzenia sobie między innymi z „konfliktem interpersonalnym w szkole, nie opanowali umiejętności negocjacji oraz mediacji, a także asertywnej obrony własnego stanowiska bardzo często nie potrafią także budować własnego autorytetu w oczach swoich uczniów"[17].

Kompetencje społeczne charakterystyczne dla pracy nauczycieli pojmowane są w sposób szeroki i wielorako są definiowane. H. Sęp, zwraca również uwagę na to, iż termin kompetencje społeczne bardzo często jest utożsamiany z hasłem umiejętności społecznych, co jest zabiegiem nieprawidłowym, ponieważ istnieje wyraźna różnica pomiędzy tymi pojęciami. *Umiejętności*

---

[14] W. Okoń, *Kształcenie*, [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 200-203.

[15] W. Strykowski, *Kompetencje ...*, *op. cit*., s. 23.

[16] J. Jarmóżek, *Kompetencje społeczne nauczyciela, a skuteczność pracy w szkole*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 30, s. 214.

[17] E. Sałata, *Realizacja kompetencji nauczycielskich w opinii badanych nauczycieli,* [w:] *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela jako droga do sukcesu wychowawczego*, pod red. F. Mezihorák, Nakladatelství Votobia Praha, Olomouc 2003, s. 579-582.

społeczne to: „zachowania, które ujawniane są przez osobę efektownie oraz efektywnie działającą w określonej sytuacji społecznej”[18], zaś *kompetencje społeczne* „wartościują wykonane zadanie z uwzględnieniem adekwatności do sytuacji”[19]. Na podstawie powyżej przytoczonych definicji można stwierdzić, iż kompetencje społeczne to złożone umiejętności jakimi dysponuje osoba przebywająca w stałym kontakcie z innymi jednostkami, a kwalifikacje te pozwalają na efektywność oraz skuteczność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych.

Kompetencje społeczne w znacznym stopniu przyczyniają się do efektywności pracy nauczyciela, która powinna stać stale na bardzo wysokim poziomie, a jest to możliwe tylko i wyłącznie wtedy, kiedy pedagodzy uświadomią sobie i podejmą starania rozwoju kompetencji – w tym również kompetencji społecznych.

Podejmując rozważania na temat kompetencji społecznych wśród nauczycieli najważniejszą, a zarazem chyba najtrudniejszą z nich, jest *umiejętność budowania autorytetu* (szczególnie trudne jest to w pracy ze starszymi uczniami oraz młodzieżą). Niewątpliwie nauczyciel jest liderem w każdym środowisku klasowym, a lider w sposób naturalny dąży do bycia autorytetem[20]. Każdy pedagog powinien zapamiętać słowa J. Jarmóżek: „nauczyciel, który potrafi zbudować autorytet jest bardziej efektywny w zarządzaniu grupą”[21]. Dlatego też każdy nauczyciel powinien próbować stać się osobą znaczącą dla swoich uczniów, nie jest to zadanie łatwe, ale możliwe do zrealizowania tym bardziej, iż nie możemy mówić o jednym typie autorytetu. Jednostką ważną dla uczniów można stać się poprzez wiedzę, umiejętności oraz doświadczenia jaki posiadamy – taki model nazywamy typem eksperta; autorytetem staje się również osoba, która posiada wrodzone cechy przywódcze (w tym przypadku możemy mówić o autorytecie kształtującym się w sposób naturalny); istnieje również możliwość niejako nadania jednostce autorytetu poprzez nadanie jej władzy[22]. Sytuacja optymalna ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel w oczach swoich uczniów jest zarówno ekspertem posiadającym „ocean” interesujących ich wiadomości jak i posiada szereg umiejętności przywódczych cenionych przez dzieci i młodzież. Nie zawsze jednak taka sytuacja ma miejsce, a budowanie autorytetu jest procesem żmudnym i długotrwałym, na który niezaprzeczalnie składa się konsekwencja, a także rozwaga. Kompetencje społeczne można niezwykle łatwo nadszarpnąć, chociażby jedno niewłaściwe i nieprzemyślane działanie może zniweczyć wypracowany przez lata u uczniów autorytet. Taki stan rzeczy nie jest nigdy możliwy do zrealizowania jeżeli do uczniów będziemy podchodzili w sposób przedmiotowy, a nie podmiotowy. Dlatego też na uwagę zasługuje sugestia J. Jarmóżek, iż relacje z uczniami należy oprzeć na postawie: *ja jestem OK, ty jesteś OK*[23].

Budowanie autorytetu, który jest jednym z najważniejszych elementów kompetencji społecznych nauczyciela nie jest kwestią łatwą, w szczególności dla przyszłych pedagogów oraz tych stojących u progu swojej kariery związanej z edukacją młodszego pokolenia, dlatego też warto wspomnieć o wyznacznikach stworzonych przez F. Arends’a, które zapewne mogą pomóc w stworzeniu takiego stanu rzeczy, a są nimi:

– *wyznaczanie rozsądnych granic;*

[18] H. Sęk, *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 2000, s. 28.
[19] *Ibidem*, s. 28.
[20] *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, pod red. A. Oblubińskiego, Toruń 2012, s. 24.
[21] J. Jarmóżek, *Kompetencje ..., op. cit.*, s. 223.
[22] J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Lublin 2006, s. 67.
[23] J. Jarmóżek, *Kompetencje ..., op. cit.*, s. 224.

- *stanowczość i konsekwencja;*
- *jasne przekazywanie obowiązujących norm;*
- *uczciwość*
- *sprawiedliwość;*
- *budowanie relacji opartych na szacunku oraz akceptacji*[24].

Na pierwszym etapie edukacyjnym nauczycielom łatwiej jest zbudować swój autorytet u uczniów, gdyż stanem jak najbardziej normalnym i typowym jest to, że pozycja osoby znaczącej przypada właśnie nauczycielce (uczniowie mówią: „moja Pani"), a nie na przykład mamie czy też tacie, a dzieje się tak w głównej mierze dlatego, iż to właśnie w szkole, bądź przedszkolu dzieci przebywają znaczną część czasu i są (na ogół) zasypywane informacjami, ciekawostkami i doświadczeniami, które są dla nich pozytywnym przeżyciem, a wszystko to właśnie za sprawą nauczyciela, który obdarza je również zainteresowaniem, którego niekiedy brakuje w domach, ponieważ rodzice nastawieni na karierę zawodową nie mają na tyle czasu aby móc go, w stopniu wystarczającym, poświęcić swoim pociechom. Należy pamiętać, że nasz autorytet w oczach podopiecznych w sposób znaczący pomaga w procesie kształcenia, dla samych pedagogów zaś świadomość tego, iż jesteśmy osobą znaczącą pomaga w przezwyciężaniu wielu problemów, na końcu których staje wypalenie zawodowe. Trzeba mieć na uwadze jednak to, że doprowadzenie do stanu, w którym pedagog staje się autorytetem jest rzeczą trudną i wymagającą czasu, natomiast bardzo szybko możemy taki autorytet utracić, dlatego też warto pamiętać o podmiotowym traktowaniu uczniów, a ta jedna z ważniejszych kompetencji społecznych nauczycieli będzie bliżej realizacji.

Równie ważną kompetencją społeczną wśród nauczycieli jest *asertywność*, wiązana niekiedy z komunikacją. Jest definiowana również na wiele sposobów, wśród których najbardziej adekwatnym, dla potrzeb niniejszego opracowania, jest ta autorstwa A. Benadikt, która pisze, iż: „postawa asertywna to umiejętność, dzięki której ludzie otwarcie wyrażają swoje myśli, preferencje, uczucia i przekonania, poglądy oraz wartości, bez odczuwania wewnętrznego dyskomfortu, ale jednocześnie nie lekceważąc swoich rozmówców"[25]. To właśnie dzięki asertywności relacje w komunikacji stają się efektywniejsze, a zatem możemy powiedzieć, iż proces kształcenia staje się lepszy, bardziej skuteczny, założone cele są realizowane szybciej. Również wszelkie procesy komunikacyjne na linii nauczyciel – rodzic dzięki asertywności charakteryzują się większą nośnością. Pedagodzy, którzy w wachlarzu kompetencji społecznych posiadają właśnie dobrze wykształconą asertywność nie skupiają się na opinii innych osób, a co się z tym bezpośrednio wiąże całą swoją energię skupiają na kwestiach dla nich istotnych, czyli możemy zaryzykować stwierdzenie, iż nauczyciel asertywny skupiający się na procesie kształcenia odnosi lepsze rezultaty swojej pracy.

Właśnie asertywność w znacznym stopniu widoczna jest w modelu komunikacji nauczycieli. Jeżeli nauczyciel może pochwalić się umiejętnością asertywnego porozumiewania się, to ma znacznie ułatwioną sytuację podczas trudnych rozmów. Taki asertywny komunikat zakłada, że podczas konwersacji, zachowujemy szacunek dla swojego rozmówcy, a nasze wypowiedzi są jasne oraz klarowne, brak jest w nich również podtekstów, a w trudnych sytuacjach osoba

[24] R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 34.
[25] A. Benedikt, *Asertywność jako proces skutecznej komunikacji*, Wrocław 2003, s. 9.

koncentruje się tylko i wyłącznie na problemie. Nieasertywne osoby zaś w swoich wypowiedziach poddają ocenie innych, krytykują, a co się z tym wiąże są niekonstruktywne, bardzo często zdarza się, że z powodu bezsilności w sposobie komunikacji przekraczają bardzo cienką granice terytorium psychologicznego swego rozmówcy[26].

Dla nauczycieli właśnie asertywność jest szczególnie ważną kompetencją społeczną, bowiem wielokrotnie poddają oni ocenie postępy i zachowania swoich uczniów, niekiedy również ich brak, który zasługuje na krytykę. Jednakże trzeba pamiętać, że krytyka grona pedagogicznego powinna być krytyką konstruktywną, która może wystąpić tylko i wyłącznie wtedy, kiedy nauczyciel w „bukiecie" swych kompetencji ma właśnie asertywność.

Równie ważną kompetencją społeczną jest *radzenie sobie ze stresem*. Jest to kompetencja istotna, bowiem jednostka uwikłana w dany problem nie jest w stanie owocnie pracować i radzić sobie z różnorakimi trudnymi sytuacjami. Stres w sposób bezpośredni wiąże się ze zjawiskiem wypalenia zawodowego. Praca z ludźmi, a w szczególności z dziećmi i młodzieżą jest szczególnie interesująca, ale też specyficzna, ponieważ oprócz wiadomości, które pedagog przekazuje w sposób jak najbardziej interesujący, powinien on także w tej pracy angażować się w sposób szczególny – oddając cząstkę siebie[27]. Trzeba zauważyć, że zjawisko stresu samo w sobie nie jest czymś negatywnym, ponieważ prowadzi do pobudzenia naszego organizmu oraz działa motywująco. Niebezpieczny staje się wówczas, gry jest on reakcją na sytuację wyraźnego przeciążenia chronicznym stresem życiowym oraz napięciem emocjonalnym, a także brakiem satysfakcji zawodowej, wtenczas prowadzi do negatywnych skutków zarówno na poziomie biologicznym, psychicznym jak i społecznym[28]. Należy podkreślić, że do kompetencji społecznych, którymi powinien odznaczać się nauczyciel zaliczyć możemy sposoby radzenia sobie ze stresem, a nie samo zjawisko występowania stresu.

Na podstawie przedstawionych analiz wydaję się, iż istotną kompetencją społeczną, wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którą można najłatwiej dostrzec, jest *komunikacja*. Zaliczamy ją bezsprzecznie do społecznego przygotowania pedagogów, ponieważ zawód nauczyciela, z którym nierozerwalnie związany jest proces kształcenia opiera się na komunikacji, aby mogła ona wystąpić muszą pojawić się trzy komponenty wśród których wyróżniamy: nadawcę i odbiorcę oraz komunikat. Zdolności komunikacyjne, które zaliczają się do kompetencji społecznych nauczyciela możemy zdefiniować jako zespół wiedzy teoretycznej na temat tegoż procesu oraz swoistą umiejętność nadawania, jaki i odbierania komunikatów, ponieważ głównym założeniem tego procesu jest dynamiczny przepływ informacji od jednej osoby do drugiej[29]. W obszarze zagadnień związanych z edukacją o procesie komunikacji (skupiając się na osobie nauczyciela, pomijając tym samym uczniów i innych pracowników szkoły) możemy mówić na linii:

- nauczyciel – uczeń;
- nauczyciel – rodzic / opiekun ucznia;
- nauczyciel – inny nauczyciel;
- nauczyciel – osoba pracująca w szkole.

[26] J. Jarmóżek, *Kompetencje …*, *op. cit*., s. 222.

[27] *Ibidem,* s. 225.

[28] S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009, s. 49.

[29] W. Strykowski, *Kompetencje …*, *op. cit*., s. 23.

Proces komunikacji, czyli jeden z elementów kompetencji społecznych, występuje niemalże w każdej chwili, ponieważ o komunikacji możemy mówić w dwóch wymiarach: werbalnym, którego podstawą jest słowo mówione oraz niewerbalnym obejmującym nasze gesty, mimikę, pozycję ciała, wzrok, a także wszystko to, co robimy. W szkole, a zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej oraz edukacji przedszkolnej, proces komunikacji służy nie tylko do przekazywania informacji, ale także do wytworzenia dobrego, stabilnego i w miarę bliskiego kontaktu. Kontakt jest efektem bardzo dobrej komunikacji, dlatego też komunikacja wbrew pozorom nie jest łatwym do wypracowanie elementem kompetencji społecznych pedagogów.

Kiedy mowa o kompetencjach społecznych nieco zapomniana jest *wyrozumiałość* – tak ważna zwłaszcza w przedszkolu oraz edukacji wczesnoszkolnej. Wyrozumiały nauczyciel jest tak bardzo potrzebny dzieciom, które wkraczają na swoją drogę edukacji. Aby w pełni zrozumieć kiedy możemy określić pedagoga jako wyrozumiałego należy sięgnąć do *Słownika języka polskiego.* Tam dowiadujemy się, iż osoba wyrozumiała to taka, która „umie zrozumieć powody czyichś błędów, a także motywy czyjegoś niewłaściwego postępowania oraz jest skłonna wybaczyć”[30]. Dlatego też trzeba podkreślić, iż nauczyciel wyrozumiały musi podjąć trud zgłębienia powodów niewłaściwego zachowania swoich uczniów, niejako wczuć się w ich rolę, zrozumieć owo postępowanie, aby następnie móc podjąć dalsze kroki, naprawienia popełnionych błędów, a także wybaczenia takiego postępowania.

Kolejnym niezwykle istotnym elementem kompetencji społecznych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wychowania wczesnoszkolnego jest *współpraca*, która jest definiowana jako: „działalność prowadzona wspólnie przez jakieś osoby (…)”[31]. Na gruncie edukacji możemy mówić o współpracy nauczyciela z uczniami, rodzicami czy też innymi nauczycielami. Jest to istotny element procesu kształcenia, ponieważ dzięki niemu możemy osiągnąć znacznie lepsze wyniki. Na ogół w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej dzieci i uczniowie bardzo chętnie współpracują z nauczycielem, w głównej mierze za sprawą autorytetu, który zbudował pedagog, w klasach nieco starszych ze współpracą na linii: pedagog – uczniowie bywa różnie. Dobra współpraca z innymi osobami pozwala na pozyskanie innych jednostek potrzebnych do współpracy oraz innych działań zespołowych, dlatego też ta kompetencja społeczna, w wachlarzu nauczycielskich kwalifikacji, jest również bardzo potrzebna; pomaga nie tylko w relacjach z uczniami, ale również rodzicami i opiekunami, którzy coraz bardziej angażują się w drogę edukacyjną swoich pociech.

Kompetencje społeczne warunkują sposób, w jaki rozpoczynamy budowanie relacji z innymi osobami. Można w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, że niejako wszystko rozpoczyna się od reprezentowanego przez nauczycieli (na gruncie edukacji) poziomu empatii, która definiowana jest jako: „umiejętność wczuwania się w stan wewnętrzny drugiej osoby”[32]. Jest to kompetencja niezwykle ważna, ponieważ każdy pedagog powinien próbować osiągnąć jak najwyższy jej poziom. Związane jest to w głównej mierze z problemami uczniów (dla nich ogromnymi, dla dorosłych błahymi), jeżeli nauczyciel spróbuje się wczuć w sytuację dziecka, będzie w stanie zrozumieć jago zakłopotanie, pomóc mu w jego rozwiązaniu, a także zapobieganiu takim sytuacjom w przyszłości. Nauczyciel pracujący z dziećmi i młodzieżą nie może

[30] *Słownik języka polskiego*, pod red. L. Drabik, E. Sobol, Warszawa 2015, s. 349.
[31] *Ibidem*, s. 345.
[32] *Ibidem*, s. 89.

mieć gotowych schematów rozwiązań do wszystkich sytuacji, bowiem każdy problem dziecka jest indywidualny i to właśnie w ten sposób powinniśmy go rozpatrywać.

Zakończenie

Kwestie związane z kompetencjami społecznymi nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej są tematyką stale rozwijająca się i zależą one w głównej mierze od stanu rozwoju technologii, a także zmian zachodzących nieustannie w społeczeństwie informacyjnym. Szczególnych przemian w zakresie rodzajów i treści (charakteru) poszczególnych kompetencji społecznych doświadczyliśmy na przełomie XX/XXI wieku. Tematyka ta jest niezwykle interesująca, a za sprawą dynamicznego rozwoju współczesnego świata należy ciągle poddawać to zagadnienie wielorakim analizom i badaniom.

Bibliografia

Arends R., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
Benedikt A., *Asertywność jako proces skutecznej komunikacji*, Wrocław 2003.
Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994.
Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.
Jarmóżek J., *Kompetencje społeczne nauczyciela, a skuteczność pracy w szkole*, „Studia Edukacyjne" 2014, nr 30.
Malec A., *O przestrzeniach profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela,* [w:] *Kompetencje zawodowe nauczyciela w teorii i praktyce*, pod red. Z. Zacłony, Nowy Sącz 2013.
Nęcka E., *Inteligencja. Struktura – geneza – funkcje*, Gdańsk 2003.
Oblubiński A. (red.), *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?* Toruń 2012.
Okoń W., *Kształcenie,* [w:] *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
Oleśniak P., *Kompetencje – uzgodnienia terminologiczne,* [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, pod red. E. Przygońskiej, Toruń 2010.
Sałata E., *Realizacja kompetencji nauczycielskich w opinii badanych nauczycieli,* [w:] *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela jako droga do sukcesu wychowawczego*, pod red. F. Mezihorák, Nakladatelství Votobia Praha, Olomouc 2003.
Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 2000.
Słownik języka polskiego, pod red. L. Drabik, E. Sobol, Warszawa 2015.
Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata" 27/28, Poznań 2005.
Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, pod red. W. Strykowskiego, J. Strykowskiej, J. Pielachowskiego, Poznań 2005.
Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970.
Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009.
Zimny J., *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Lublin 2006.

Aleksandra Kulpa-Puczyńska
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

MODERN PEDAGOGUE – PROSPECTIVE FIELDS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY. ANALYSIS OF THE PROBLEM BASED ON SELECTED PROJECT ACTIONS

Abstract

The aim of the paper is the presentation of the assumptions and the existing, selected project results of the „Modern Pedagogue" project (No. POWR.03.01.00-00-K423/16) co-financed by the European Union from the European Social Fund, conducted (and granted by the National Centre for Research and Development) at the Faculty of Pedagogical Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. The main aim of the project is to improve labour-market-required professional competencies, communicational abilities, in the field of entrepreneurship, IT abilities and analytical skills among students of pedagogy and special education – of the last two semesters of first and second degree studies. The „Modern Pedagogue" project incorporates: workshops, study visits at employer's facility and a team work on the design method concerning, among others, the Hokus Focus therapy, „In somebody else's shoes" – elaboration on the method of developing empathy among students, or „Departmental meetings with labour market experts", being a favourable space for a debate with practitioners, including searching for an answer to the following question: *What are the prospective fields of activity modern pedagogues these days*? The answer to the above question is not an easy one, as it constitutes the starting point for further reflection and it's part of discussion on the role of a modern pedagogue in the changing socio-professional reality.

Key words: project, competencies, pedagogues, areas of activity, professional challenges.

NOWOCZESNY PEDAGOG – PERSPEKTYWICZNE OBSZARY AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ. ANALIZA PROBLEMU W OPARCIU O WYBRANE DZIAŁANIA PROJEKTOWE

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja założeń oraz dotychczasowych, wybranych rezultatów projektu „Nowoczesny pedagog" (Nr POWR.03.01.00-00-K423/16) współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego (z ramienia NCBiR) na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Celem głównym projektu jest wzmocnienie pożądanych na rynku pracy kompetencji zawodowych, komunikacyjnych, w zakresie przedsiębiorczości, informatycznych i analitycznych studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej – słuchaczy ostatnich dwóch semestrów studiów I oraz II stopnia. Projekt obejmuje: warsztaty, wizyty studyjne u pracodawców oraz zespołową pracę metodą projektu w zakresie m.in.: Terapii Hokus Focus, „W cudzych butach" –

opracowywania metod rozwijania empatii wśród studentów, czy „Wydziałowych spotkań z ekspertami rynku pracy – stanowiących dogodną przestrzeń do debaty z praktykami, w tym m.in. poszukiwania odpowiedzi na pytanie: *Jakie są perspektywiczne obszary aktywności współczesnych pedagogów*? Odpowiedź na powyższe pytanie nie jest prosta, jest punktem wyjścia do dalszych rozważań i częścią dyskusji na temat roli nowoczesnego pedagoga w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-zawodowej.

Słowa kluczowe: projekt, kompetencje, pedagodzy, obszary aktywności, wyzwania zawodowe.

Introduction

Next to various realizations of programs focused on education and the strengthening of students' professional and life competencies – e.g. dependent on university's characteristics – the development of students' potential can be carried out also through their participation in additional projects of educational character. These projects complement knowledge and skills, which allow for quick adaptation to economic and social changes and facilitate better preparation of students for entering the labour market. They can be carried out, for example, through the operational program Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER) 2014-2020, which supports activation of young people under 30 years old who remain unemployed, higher education, social innovation, mobility and supranational cooperation. Through their involvement in the projects students develop competencies appreciated by employers, i.e.: working as a team and effective communication (the mentioned competencies have been included among the most useful ones, required from job candidates regardless of their occupation – in accordance with the results of the research conducted in the framework of „*Study of Human Capital in Poland*"[1]), ability of design thinking, capacity to seek beyond conventional solutions, ability to critically assess and develop content that uses new media forms, readiness for continuous learning[2]. Contemporary employers are also seeking for creative people (this competency has been listed third also in *Future of Jobs Report*[3]), entrepreneurial people (key competency, crucial for professional preparation and further for working as a teacher[4]), pro-innovative people, who introduce active attitudes to processes of employment[5].

[1] M. Kocór, *Niedopasowanie kompetencyjne*, [in:] *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015*, edited by J. Górniak, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (Polish Agency for Enterprise Development)**,** Warsaw – Cracow 2015, p. 18. Retrieved October 20, 2017, from https://bkl.parp.gov.pl/raporty.html.

[2] Institute for the Future (IFTF) for the University of Phoenix Research Institute, *Future Work Skills 2020*, 2011, pp. 8-12. Retrieved October 20, 2017, from http://www.iftf.org/uploads/media/SR1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf.

[3] World Economic Forum, *Future of Jobs Report. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, January 2016. Retrieved October 20, 2017, from https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs.

[4] European Commission, *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*, EC Directorate-General for Enterprise and Industry, Brussels 2014, pp. 4 and 10. Retrieved October 20, 2017, from https://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/7465/attachments/1/.../pdf.

[5] D. Nawrat, *Znaczenie kompetencji międzykulturowych w przygotowaniu do aktywności zawodowej na europejskim rynku pracy*, [in:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno – edukacyjne uwarunkowania*, edited by J. Matejek, K. Białożyt, Instytut Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Cracow 2015, pp. 190-191.

Activities provided in the „Modern Pedagogue" project (in Polish: „Nowoczesny pedagog", director: Dr M. Kilian) promote also engagement and self-reliance among future pedagogues. Moreover, project participants acquire knowledge about themselves, their possibilities, acquired skills and possible limitations they learn to overcome. The project (comprising a various scope of activities)[6] constitutes inspiration for further creative activities, including those referring to future areas of professional activity among students, which have been given attention during, e.g. „Departmental meetings with labour market experts".

Developmental areas of activity among pedagogues – from theory to design practice

According to Bogusław Śliwerski: „the job of a pedagogue is now increasingly perceived in terms of competence"[7]. He stresses the need for special preparation for this role, backed by relevant personality traits. According to the cited author, modern professional pedagogues „must target their actions towards care and assistance, upbringing, inculturation, education and animation of processes supporting the development of another person or social groups"[8]. Is should also be added that a competent educator determines, to a large extent, the quality of educational processes. Despite hardship concerning preparation to work with people of different ages – people that are often in a specific life situation – and the specificity of the place of activity, pedagogy is one of the most popular courses of study in Poland. Each year, its graduates constitute a major proportion of the total number of graduates that feed the domestic labour market (although since the academic year 2005/2006 the number of students, including pedagogy students, has systematically declined). In the year 2013/2014 graduates of pedagogical courses amounted to 12.8% of the total number of graduates (424.6 thousand), economic and administrative – 23.2%, social – 10.3%, medical – 8.2%, humanities – 6.5%[9]. Thus, the „Modern Pedagogue" project has been primarily aimed at reinforcing competencies desired in the modern labour market, relevant in terms of professional attractiveness, flexibility and entrepreneurship among students of pedagogy and special pedagogy, who in the coming years will be competing for work, also with the more experienced colleagues, and negotiating the conditions of employment.

Andrzej K. Wróblewski in his elaboration titled „*Edukacja w nieprzewidywalnej przyszłości*" (Education in the unforeseeable future) stresses that university graduates must also be creative, i.a. to quickly adapt to the changing social and professional reality[10]. A similar view is shared by Beata Przyborowska (and also K. Duraj – Nowakowa or B. Śliwerski),

[6] Basic information about the project can be found on the website of the Department of Pedagogical Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw: http://www.pedagogika.uksw.edu.pl/node/1593.

[7] B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, p. 37.

[8] *Ibidem*, p. 38.

[9] Central Statistical Office, *Higher Education Institutions and their Finances in 2014*. Statistical Information and Elaboriations, Warsaw 2015. Retrieved October 30, 2017, from https://stat.gov.pl/en/topics/education/education/.

[10] A. K. Wróblewski, *Edukacja w nieprzewidywalnej przyszłości* (Education in the unforeseeable future), „Nauka" 2017, No 3, p. 16.

who points out creativity in the work of pedagogues, as according to the cited author, their activity „[…] leads to specific changes in both students, school, in teachers themselves and the school environment"[11]. Pedagogical creativity, creativeness and the implementation of changes are connected with innovation, including a non-standard way of thinking and acting[12]. According to Genrich S. Atlshuller, who approached the multidimensional account of issues related to innovation from the view of creative processes, innovations constitute a set of skills, another way of organizing things, synthesis and expression of knowledge, perception of the world and creating new ideas, reactions, products[13]. **Social innovations,** which may be of interest to pedagogues – in the opinion of labour market experts debating with project participants – constitute innovative solutions (searching for these) for current social problems related to, for example, demographic challenges, health care or changes in the sphere of organization of work, which facilitate i.a. social and professional activation of handicapped people. It is worth to recall the definition of „social innovation" found e.g. in the „*Guide to Social Innovation*" and the one given by J. A. Phills, K. Deiglmeier and D.T. Miller in their elaborations, stating that is deals with such a solution to the problem (preceded by identification of a new, insatiable need[14]), which is effective, permanent and sustainable, and serves the public interest as a whole.[15]

In the course of „Departmental meetings with labour market experts" attention was put on psychosocial costs that might be borne by employees in connection with their functioning in the workplace (lack of security of employment, unpredictable working hours, high availability, severe time pressure and overload of duties), The results of the research conducted by i.a. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOUND), show that 25% of European workers reported adverse effects of work on their health condition[16]. Therefore contemporary workers require complete information about the consequences – social, occupational and health related – referring to solutions offered by the available scope of forms of work. Preparation to cope with psychosocial labour costs, including flexible work, should take place already at the stage of school education i.a. by shaping and developing social competence, creating social networks and taking these aspects into account in **health-promoting education** and educational and professional counselling. According to Józef Drabik: „each teacher […] is automatically a pedagogue and health-promoter. These

[11] B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, p. 137.

[12] *Ibidem*, pp. 130 and 137.

[13] Triz: *An Approach to systematic innovation*, GOAL/QPC Research Committee, Volume 1 of Research Report, 1997, p. 2.

[14] European Commission, *Guide To Social Innovation*, February 2013, p. 6. Retrieved October 20, 2017, from https://ec.europa.eu/eip/ageing/library/guide-social-innovation_en.

[15] J. A. Phills Jr., K. Deiglmeier, D.T. Miller, *Rediscovering Social Innovation*, "Stanford Social Innovation Review" 2008, Vol. 6, No. 4, p. 36.

[16] European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOUND) & European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA), *Psychosocial risks in Europe Prevalence and strategies for prevention*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014, pp. 6-7. Retrieved October 20, 2017, from *https://osha.europa.eu/.../publications/*.

two roles cannot be separated here"[17]. School should constitute a system that supports health (also social health), it should motivate pupils to tackle problems and increase their faith in their capabilities and steer their self-development, both mental and social[18]. It is also necessary to encourage teachers to taking active interest in what is happening on global and local labour markets[19] – to do this, we need various forms of sharing knowledge e.g. among teachers and employers: joint conferences, trainings, projects.

Today, as a result of i.a.: transformations of the model of employment and their accompanying changes in the family life and availability of spare time, plus also as a result of interpenetration of components of our lives (work, education and rest periods) and aiming towards connecting these factors into a coherent whole (all-in-one)[20], increases the importance of extracurricular education (and vocational guidance that promotes the above-mentioned type of education – according to the author of this text). We talk about institutions offering professional care for children and young people in times, when parents/caregivers work and raise their professional competence and about establishments caring about attractive organization of free time or realization of our interests. Today we are witnessing a situation predicted by i.a. Alicja Kargulowa, reflected by the development of institutions and associations involved in guidance for local environments, operating on the basis of the local potential[21]. Extracurricular education specialists (including those dealing with **guidance** aimed at different groups marginalized in the labour market) are characterized by creative work associated with interpersonal relationships and cooperation with different institutions. Thus, in the course of „Departmental meetings with labour market experts" much attention is put on the importance of the above-mentioned skills, relevant also in the activity of a pedagogue (e.g. a potential education broker, vocational advisor or a social leader). The scope of its importance is increasingly larger, when we draw attention to the existence of different pedagogical specialities (also non-teacher ones) and taking account of the fact, stressed in literature by i.a. Danuta Urbaniak–Zając that: „[…] the range of issues which fall within the scope of pedagogical interests constantly expands".[22]

The prospective areas of professional activity of pedagogues (next to the areas listed by labour market experts – e.g. **social entrepreneurship**[23] concerned in the framework of the idea of social economy, and operation of its entities) are also indicated by the subject-matter

[17] J. Drabik, *Miejsce i rola nauczyciela jako pedagoga i promotora zdrowia. Ogólne wprowadzenie do problematyki*, [in:] *Nauczyciel jako pedagog i promotor zdrowia*, edited by J. Drabik, M. Resiak, AWFiS Gdańsk, Gdańsk 2009, p. 15.

[18] *Ibidem*, pp. 11-12.

[19] A. Kulpa-Puczyńska, *Teachers of Polish Vocational Schools vs. Changes in the Model of Employment and Organization of Work. Study Report,"Procedia Social and Behavioral Sciences Journal",* Vol. 141, 2014, pp. 969-975.

[20] Infuture Hatalska Foresight Institute, *Praca: Scenariusze przyszłości*, September 2016, p. 11. Retrieved October 30, 2017, from http://infuture.institute/raporty/.

[21] A. Kargulowa, *Zmiany w polskim poradnictwie* (*Changes in counselling in Poland*), „Edukacja Dorosłych" 2010, No 1, p. 19.

[22] D. Urbaniak-Zając, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Cracow 2016, p. 11.

[23] An important role in the dissemination of the idea of social entrepreneurship was played by the European Research Network EMES. The results of projects on social economy can be found on their website (www.emes.net). Information on this subject can also be found on the web portal www.ekonomiaspoleczna.pl held by the Foundation of Socio-Economic Initiatives.

of other activities carried out in the framework of the „Modern Pedagogue" project. In the project, the distinct competencies of a modern teacher/pedagogue have been assigned with specific forms of support: 1) professional (i.a. project-involving classes – *HOKUS-POKUS therapy*, taking advantage of magic tricks in an innovative therapy of children with disabilities, basing on their natural curiosity and need to play); 2) communicative (e.g. workshops – *Morality and empathy in the work of a teacher*); 3) competencies concerning entrepreneurship (workshops – *Entrepreneurship for teachers*); 4) informative (i.a. project-involving classes – *Taking advantage of an e-learning platform to create a reservoir of knowledge for WNP students*); 5) analytical (e.g. Workshops – *Universal design activities in didactics*). Each participant of the project is predestined to take part in four workshops (16h each) and two project (30h each) – all classes are selected individually on the basis of the balance of competencies, and in two study visits[24]. The nature of activities and their issues are incorporated also into the different layers of teacher's work, allowing – according to the author of this elaboration – for the development of competencies highlighted by Maria Czerepaniak–Walczak: a. associated with the primary task of a teacher, i.e. breeding and education of students; b. competencies in the layer of working upon themselves, related to the need for continuous improvement, and c. competencies resulting from educator's need of interoperation with other school entities[25]. It is also important to note that the standards of professional preparation provide modern educators with awareness of the need to develop their own workshop and raise their competence, including those highlighted in the described project.

Conclusions

The analysis of the undertaken project activities, complemented with professional experience (the author of the paper is project team member and also the Academic Apprenticeship Supervisor and Employer Relations Department Coordinator), lead, among others, to the following conclusions: an important factor is the positive attitude of the academic society – educators and students – towards cooperation with the socio-economic environment. It is important to provide students with various opportunities to establish professional contacts and develop their interests, skills and ideas. Project participants can consult their ideas with, among others, their potential employers, people running their own businesses or graduates who have succeeded in professional work. The above-mentioned cooperation between higher education establishments with different institutions, including companies, is necessary, because as Zbyszko Melosik stresses: „the university constitutes and integral part of the society and its primary purpose it to contribute to its development and solve social problems"[26]. However, the author adds (referring to J. Brzeziński's statement) that contributing to the changes in social practice cannot be the sole criterion of university's activity. The idea of a university is

[24] Basic information about the project: http://www.pedagogika.uksw.edu.pl/node/1593.

[25] M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [in:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, edited by M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz, Wydawnictwo UW, Filia w Białymstoku, Białystok 1994, pp. 53–61.

[26] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Cracow 2009, p. 80.

based i.a. on autonomy in teaching and conducting research (also such that will not be able to implement)[27]. The necessity of combining teaching with academic research – „as only this gives a chance to develop creativity" – has also been indicated by A. K. Wróblewski, who sees flexibility in the application of new methods and tools for teaching as equally important.[28]

The „Modern Pedagogue" project (Departmental meetings with labour market experts) creates possibilities for the exchange of experiences, teamwork and individual consultations concerning not only professional careers of project participants, but also their further educational and research activities planned for the future. Efforts are being made, so that the latter set of students' activities was developed during the course of the project (also with the support of representatives of the socio-economic environment), which is to be realized in three editions, between 2016-12-01 and 2019-09-30, giving support to 120 students of the Faculty of Pedagogical Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw.

References

Central Statistical Office, *Higher Education Institutions and their Finances in 2014*. Statistical Information and Elaboriations, Warsaw 2015. Retrieved October 30, 2017, from https://stat.gov.pl/en/topics/education/education/

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [in:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, edited by M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz, Wydawnictwo UW, Filia w Białymstoku, Białystok 1994.

Drabik J., *Miejsce i rola nauczyciela jako pedagoga i promotora zdrowia. Ogólne wprowadzenie do problematyki*, [in:] *Nauczyciel jako pedagog i promotor zdrowia*, edited by J. Drabik, M. Resiak, AWFiS Gdańsk, Gdańsk 2009.

European Commission, *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*, EC Directorate-General for Enterprise and Industry, Brussels 2014. Retrieved October 20, 2017, from https://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/7465/attachments/1/.../pdf.

European Commission, *Guide To Social Innovation*, February 2013. Retrieved October 20, 2017, from https://ec.europa.eu/eip/ageing/library/guide-social-innovation_en.

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (EUROFOUND) & European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA), *Psychosocial risks in Europe Prevalence and strategies for prevention*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014. Retrieved October 20, 2017, from *https://osha.europa.eu/.../publications/.*

Infuture Hatalska Foresight Institute, *Praca: Scenariusze przyszłości*, September 2016. Retrieved October 30, 2017, from http://infuture.institute/raporty/.

Institute for the Future (IFTF) for the University of Phoenix Research Institute, *Future Work Skills 2020*, 2011. Retrieved October 20, 2017, from http://www.iftf.org/uploads/media/SR1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf.

Kargulowa A., *Zmiany w polskim poradnictwie* (*Changes in counselling in Poland*), „Edukacja Dorosłych" 2010, No 1.

Kocór M., *Niedopasowanie kompetencyjne*, [in] *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015*, edited by J. Górniak, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (Polish Agency for Enterprise Development), Warsaw – Cracow 2015. Retrieved October 20, 2017, from https://bkl.parp.gov.pl/raporty.html.

Kulpa-Puczyńska A., *Teachers of Polish Vocational Schools vs. Changes in the Model of Employment and Organization of Work. Study Report* , *„Procedia Social and Behavioral Sciences Journal",* Vol. 141, 2014.

[27] *Ibidem*, p. 81.

[28] A. K. Wróblewski, *op. cit.*, p. 20.

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Cracow 2009.

Nawrat D., *Znaczenie kompetencji międzykulturowych w przygotowaniu do aktywności zawodowej na europejskim rynku pracy*, [in:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno – edukacyjne uwarunkowania*, edited by J. Matejek, K. Białożyt, Instytut Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Cracow 2015.

Phills J. A. Jr., Deiglmeier K., Miller D.T., *Rediscovering Social Innovation*, „Stanford Social Innovation Review" 2008, Vol. 6, No. 4.

Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

Triz: *An Approach to systematic innovation*, GOAL/QPC Research Commitee, Volume 1 of Research Report, 1997.

Urbaniak-Zając D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Cracow 2016.

Website including information about the project: http://www.pedagogika.uksw.edu.pl/node/1593

World Economic Forum, *Future of Jobs Report. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, January 2016. Retrieved October 30, 2017, from https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs.

Wróblewski A. K., *Edukacja w nieprzewidywalnej przyszłości (Education in the unforeseeable future)*, „Nauka" 2017, No 3.

Helena Ochonczenko
Uniwersytet Zielonogórski

ZNACZENIE EDUKACJI W PROCESIE AKTYWIZACJI ZAWODOWEJ OSÓB ZAGROŻONYCH WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM W KONTEKŚCIE DOŚWIADCZEŃ PROJEKTU AKIS

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki ewaluacji jednego z modułów kształcenia uczestników Akademickiego Klubu Integracji Społecznej (AKIS). Projekt AKIS prowadzony był w Uniwersytecie Zielonogórskim w latach 2011-2013. Obejmował osoby nieaktywne zawodowo z terenu powiatu zielonogórskiego i miasta Zielona Góra, w wieku aktywności zawodowej, o niskich lub zdezaktualizowanych kwalifikacjach zawodowych, zagrożone wykluczeniem społecznym z powodów bezrobocia, niepełnosprawności lub konieczności podjęcia opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym. Jak się okazało – dla wielu z tych osób, edukacja stała się narzędziem zmiany, nie tylko celów związanych z ich aktywizacją zawodową, ale przede wszystkim wpłynęła na ich reintegrację społeczną i okazała się najlepszą metodą powrotu do społeczeństwa.

Słowa kluczowe: edukacja, aktywizacja zawodowa, wykluczenie społeczne, reintegracja społeczna.

THE IMPORTANCE OF EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVATION OF PEOPLE UNDER THREAT OF SOCIAL EXCLUSION IN THE CONTEXT OF THE AKIS PROJECT EXPERIENCE

Abstract

The article presents evaluation outcomes, one of the AKIS participants education modules (AKIS - Academic Social Integration Society). AKIS project was running in University of Zielona Góra between 2011 and 2013. It concerned professional inactive people from Zielona Góra County and city of Zielona Góra, people at the age of professional activity, people with low or outdated professional qualifications, people endangered by social exclusion due to unemployment, disability or necessity of taking care of the disable child. It turned out that education became a tool to change aims related to professional activity. Moreover it influenced on social reintegration and became the best way to resocialize.

Key words: education, professional activation, social exclusion, social reintegration.

Wprowadzenie

Szeroki dostęp wszystkich ludzi do oświaty i wiedzy należy bez wątpienia do najważniejszych dóbr społecznych. Ma on bowiem wpływ nie tylko na przebieg kariery zawodowej, ale określając pozycję osoby w społeczeństwie, w znacznej mierze decyduje o kształcie całego życia. Dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym uzyskanie odpowiedniej wiedzy, wykształcenia ma, jak można sądzić, jeszcze inne znaczenie. Jest kluczem reintegracji społecznej, najlepszą metodą powrotu do społeczeństwa, także pozwala na zmianę celów istnienia i planowanie przyszłości, w tym zawodowej. Jest z całą pewnością najbardziej efektywnym narzędziem owej reintegracji/readaptacji, w szczególności dla jednostek znajdujących się w trudnej, a często beznadziejnej sytuacji życiowej. Dlaczego? Odpowiedź jest bardzo trudna, a jednocześnie wydaje się prosta – przecież to właśnie w edukacji jest „ukryty skarb”[1]. Trzeba tylko umiejętnie go wykorzystać po to, aby „wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być”[2].

Edukacji przypisuje się różne znaczenia i zakres, niejednokrotnie obarcza się odpowiedzialnością za pozytywne i negatywne zmiany, tak w świecie ludzkim, jak i przedmiotowym. Spojrzeć na nią można z różnych perspektyw, choćby z pozycji funkcji i zadań, jakie pełni wobec ludzkości.

W ostatnich latach szczególnie ostro zaznaczył swą obecność postęp w dziedzinie technologii. Stawia to przed edukacją odpowiedzialne zadanie przygotowania jednostek do korzystania z tych nowych możliwości, zwłaszcza w sferze informacji, komunikacji. Zatem naczelną jej funkcją staje się tworzenie ustawicznie uczącego się społeczeństwa, zdolnego nie tylko do modyfikowania natury rzeczy, ale twórczego, otwartego na wartości najwyższe, a jednocześnie posiadającego cechy racjonalizmu, intelektualizmu. Trzeba jednak zaznaczyć, że tak dynamiczne zmiany cywilizacyjne narzucają edukacji jeszcze inne zadania. Wydaje się, jak twierdzą P. Dalin i V. D. Rust[3], że najważniejszymi funkcjami współczesnej edukacji jest służba dla demokracji, wielokulturowości, przetrwania, pracy, piękna i estetyki, człowieka i społeczeństwa, indywidualnego rozwoju i autokreacji.

Edukacji przypisuje się też wiele funkcji społecznych, rozpatrywanych w zakresie kształtowania struktury społecznej. I tak – może ona z jednej strony wspomagać procesy stratyfikacji, a z drugiej – ograniczać je. Jeśli uznamy, że prestiż społeczny jednostki zależny jest od poziomu jej wykształcenia, od jej osiągnięć – to edukację potraktować można jako najefektywniejszy środek do osiągania prestiżowych miejsc i stanowisk pracy. Zakładając, że każda osoba na starcie edukacyjnym posiada równe możliwości osiągnięcia owego sukcesu, zależny on będzie jedynie od posiadanych przez nią zdolności i motywacji. Przyjmując takie założenie głównym zadaniem edukacji staje się tworzenie wstępnych warunków równości szans dla wszystkich, bez względu na pochodzenie społeczne. Zatem edukacja zapewnia relatywnie sprawiedliwą równość możliwości w walce o status społeczny[4].

---

[1] J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

[2] *Ibidem*, s. 85-98.

[3] P. Dalin, V.D. Rust, *Toward Schooling for the Twenty First Century*, Cassel, London-New York 1996.

[4] T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego,* [w:] Z. Melosik (red.),

To liberalne podejście do edukacji nie jest wolne od krytyki. Wskazuje się bowiem na fakt, że w kategorię równych możliwości wpisana jest kategoria nierównych rezultatów, ponieważ jednakowa oferta edukacyjna skierowana do wszystkich odbiorców, bez względu na ich indywidualne różnice, w sposób nieuchronny może je pogłębić[5]. Pojawia się pytanie, jaka jest sytuacja jednostek, które wywodzą się z tak zwanych grup nieuprzywilejowanych, środowisk defaworyzowanych? Czy próba tworzenia edukacji, która respektuje indywidualne zasoby każdego odbiorcy, dostosowanej do jego osobistego potencjału, przyczynia się bezpośrednio do ograniczania stratyfikacji społecznej, wyrównywania szans edukacyjnych i osiągania sukcesu życiowego? Odpowiedź na to pytanie wymaga głębokiego namysłu i refleksji nad czynnikami, które warunkują jakość edukacji i sam rozwój jednostki, co przekracza ramy niniejszego artykułu. Nie mniej – w kontekście podjętych rozważań należałoby wskazać przynajmniej na jeszcze dwie funkcje edukacji, które powinna ona pełnić: kompensacyjną i profilaktyczną.

Jak zauważa A. Radziewicz-Winnicki, kompensacyjna funkcja edukacji polega na wyrównywaniu braków organicznych, zjawisk lub stanów niepożądanych i negatywnych z punktu widzenia jednostek. Wykorzystuje przy tym wszelkie metody i zabiegi zmierzające do zastąpienia i uzupełnienia upośledzeń natury organicznej, jak i tych, które wynikają z uczestnictwa jednostki w życiu określonej zbiorowości społecznej. Ma też na celu, jak twierdzi autor, eliminowanie tych czynników, które zakłócają prawidłowy przebieg rozwoju jednostki, bądź podjęcie świadomych działań zmierzających do wyrównywania szans. Wszelkie programy edukacyjne o charakterze kompensacyjnym mają w swych założeniach zapewnić optymalne warunki prawidłowego rozwoju[6].

Profilaktyczna funkcja edukacji związana jest z działalnością określonego typu, a więc z redukowaniem wpływu czynników, które powodują potencjalne zagrożenie dla wszechstronnego rozwoju jednostki. Mogą one wypływać zarówno ze zmian osobowościowych, jak i realiów rzeczywistości, w której jednostka żyje i funkcjonuje (stosunki społeczne, ekonomiczne i inne). Działania edukacyjne o charakterze profilaktycznym ograniczają się z reguły do hamowania aktywności jednostki w tych dziedzinach, które stwarzają potencjalne zagrożenia, bądź stymulowania aktywności na pożądanym ze względu na jej rozwój polu działania[7].

Najogólniej mówiąc, edukacja ma ogromne znaczenie dla przebiegu i jakości życia ludzi. Jest jednym z najważniejszych czynników rozwoju. Jak konstatuje E. Solarczyk-Ambrozik, dla jednostki jest szansą na umiejętne poruszanie się we współczesnym świecie, twórcze kreowanie przebiegu własnego życia, szansą na aktywne obywatelstwo, także czynnikiem wa-

Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje, Wyd. UM, Poznań 2001, s. 296-297. Por.: Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja" 2013, nr 1 (3), s. 25.

[5] R. Winter, [za:] Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* PWN, Warszawa 2003.

[6] A. Radziewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1999, s. 25.

[7] *Ibidem.*

runkującym utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy[8]. Jest również czynnikiem zapobiegającym wykluczeniu społecznemu i równocześnie pozwalającym na wyjście z trudnej sytuacji życiowej, na powrót do świata ludzi i przedmiotów.

Projekt AKIS – podstawowe założenia i realizacja

Akademicki Klub Integracji Społecznej (AKIS) – to projekt realizowany przez Uniwersytet Zielonogórski w latach 2011-2013, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego – Priorytet VII oraz dotacji celowej budżetu państwa.

Działania podejmowane w ramach tego Priorytetu, to przede wszystkim ułatwienie dostępu do rynku pracy osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym oraz rozwijanie instytucji ekonomii społecznej, jako skutecznej formy integracji społeczno – zawodowej. Mowa tu o eliminowaniu różnego rodzaju barier (organizacyjnych, prawnych czy psychologicznych) na jakie napotykają osoby w wieku aktywności zawodowej, zagrożone wykluczeniem społecznym (m.in. osoby niepełnosprawne, długotrwale bezrobotne). Zaplanowano tu zastosowanie instrumentów aktywnej integracji, mających na celu przywrócenie osób wykluczonych na rynek pracy oraz ich integrację ze społeczeństwem. Ścieżką powyższego ma być przywrócenie zdolności lub możliwości zatrudnienia, uzyskanie wsparcia dochodowego oraz wyeliminowanie przeszkód napotykanych przez osoby i rodziny w procesie dostępu do praw i usług społecznych, a przez to wspierających ich powrót do zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej. Istotnym, jak podkreślono, ma być tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi adaptacyjnych form zatrudnienia, w tym w sektorze ekonomii społecznej (organizacje pozarządowe, spółdzielnie pracy, spółdzielnie socjalne).

Zgodnie z wytycznymi Priorytetu - celem głównym AKIS było podniesienie poziomu aktywności społecznej i zawodowej 60 osób (6M, 54K) w wieku aktywności zawodowej, zagrożonych wykluczeniem społecznym z terenu miasta Zielona Góra oraz powiatu zielonogórskiego.

Cele szczegółowe dotyczyły:

- aktywizacji społecznej i zawodowej 60 osób poprzez udział w zajęciach Klubu Integracji Społecznej,
- podniesienia kwalifikacji zawodowych uczestników projektu (UP),
- poprawy sytuacji psychospołecznej UP,
- rozpropagowania wiedzy o wolontariacie oraz zagadnień związanych z równością szans na rynku pracy,
- zwiększenia zdolności do zatrudnienia kobiet pozostających bez pracy.

Pierwotnie projekt zakładał dosyć wąską grupę docelową, w której skład wchodziłoby 60 osób nieaktywnych zawodowo, „które zagrożone są wykluczeniem społecznym z powodu bezrobocia i potrzeby ochrony macierzyństwa, spowodowanego koniecznością podjęcia opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym, bez względu na rodzaj niepełnosprawności, o niskich

[8] E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymaganiami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

lub zdezaktualizowanych kwalifikacjach zawodowych"[9]. Tak specyficzna grupa docelowa została określona na podstawie badań przeprowadzonych przez pracowników Uniwersytetu Zielonogórskiego w latach 2009-2010. Jednak na przestrzeni 2 lat od przeprowadzenia badań do momentu rozpoczęcia realizacji projektu sytuacja społeczno-zawodowa w określonej grupie uległa zmianie. Część osób, które wcześniej deklarowały chęć zmiany poprawy sytuacji życiowej podjęła już zatrudnienie. Wśród pozostałej grupy nieaktywnych zawodowo rodziców dzieci niepełnosprawnych byli też tacy, którzy na tyle mocno utwierdzili się w obecnym stanie funkcjonowania opartym o zasiłki pielęgnacyjne i socjalne, że nie udało się ich namówić do udziału w projekcie, a w konsekwencji do próby podjęcia zatrudnienia. W związku z zaistniałymi trudnościami podczas rekrutacji[10] dokonano zmiany w projekcie rozszerzając zakres grupy docelowej o wszystkie osoby „w wieku aktywności zawodowej, które zagrożone są wykluczeniem społecznym z powodu bezrobocia, niepełnosprawności, potrzeb ochrony macierzyństwa, spowodowanego koniecznością podjęcia opieki na dzieckiem niepełnosprawnym, bez względu na rodzaj niepełnosprawności, o niskich i zdezaktualizowanych kwalifikacjach zawodowych[11]".

W efekcie przeprowadzonych działań rekrutacyjnych w projekcie wzięło udział 30 osób bezrobotnych, w tym 11 długotrwale bezrobotnych oraz 32 osoby nieaktywne zawodowo.

Tab. 1. Liczba osób objętych wsparciem EFS w ramach projektu AKIS

Status uczestnika	**Zakładana liczba osób**	**Zrealizowana liczba osób**
Bezrobotni	20	30
- w tym długotrwale bezrobotni	1	11
Nieaktywni zawodowo	40	32
Ogółem	**60**	**62**

Źródło: opracowanie własne (na podstawie *Wniosku aplikacyjnego AKIS*).

Na 30 zrekrutowanych osób – w pierwszej edycji programu uczestniczyło 30 kobiet (0 mężczyzn), w drugiej – 22 kobiety i 8 mężczyzn. Docelowo z programu skorzystało 54 osoby (I edycja – 28 osób, II – 26 osób). Najmłodszy uczestnik miał 27 lat (M), najstarszy 63 lata (K). Średnia wieku osób biorących udział w obu programach była niemalże identyczna (z różnicą zaledwie 2 punktów procentowych) i wynosiła nieco ponad 40 lat. Beneficjenci biorący udział w programie legitymowali się różnym poziomem wykształcenia – od podstawowego (1 osoba), po wyższe (3 osoby). Najliczniejszą grupę (50 osób) stanowiły osoby z wykształceniem średnim i zawodowym. Połowa liczby osób zakwalifikowanych do uczest-

[9] *Wniosek aplikacyjny* (A9D5-4FC7-21DC-6C55), załącznik do umowy o dofinansowanie projektu.

[10] Pomimo zwiększonych nakładów działań promocyjnych, nabory do obu edycji Programu zakończono w terminie późniejszym, niż zakładano. Po analizie przyczyn dotyczących problemów w znalezieniu chętnych do uczestnictwa w projekcie, zespół projektowy przyjął, że największą przeszkodą dla potencjalnych uczestników było zobowiązanie się do długookresowego (jak dla nich), udziału w projekcie i dużego obciążenia codziennymi zajęciami. Projekt zakładał udział UP w 12 miesięcznym programie, w trakcie którego zrealizują średnio 505 h zajęć. Dla osób, które od dłuższego czasu przybywały w domu, bez pracy, często cały dzień opiekując się osobą zależną, była to trudna decyzja.

[11] *Regulamin Akademickiego Klubu Integracji Społecznej.*

nictwa w programie (obydwu edycji) obciążona była opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością lub inną osobą zależną.

W ramach projektu AKIS realizowano trzy główne zadania:

Zadanie 1 – Zarządzanie projektem.

Zadanie 2 – Utworzenie i prowadzenie Klubu Integracji Społecznej.

Zadanie 3 – Promocja i wsparcie wolontariatu.

Skonkretyzowano je do zadań szczegółowych, a mianowicie:

- ograniczanie zjawiska wykluczenia społecznego;
- aktywizacja społeczna i zawodowa poprzez udział w różnych formach aktywności organizowanych przez Klub;
- podwyższenie kwalifikacji zawodowych uczestników;
- prowadzenie poradnictwa zawodowo - psychologicznego;
- organizowanie działań o charakterze terapeutycznym i edukacyjnym;
- kształtowanie umiejętności w zakresie kompetencji społecznych;
- poprawa sytuacji psychospołecznej uczestników;
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości, poprzez regularny udział w różnych formach aktywności organizowanych przez Klub;
- propagowanie alternatywnych form spędzania czasu wolnego, w tym promowanie rodzinnych zajęć w czasie wolnym;
- kształtowanie postawy samodzielności w poszukiwaniu zatrudnienia oraz poruszania się po rynku pracy;
- opracowywanie i realizacja indywidualnych programów pomocowych;
- przywracanie i podwyższanie kwalifikacji zawodowych uczestników;
- propagowanie działań wolontarystycznych;
- rozpropagowanie wiedzy o wolontariacie;
- udzielanie wsparcia samoorganizującym się grupom osób o podobnych problemach życiowych;
- współdziałanie z innymi podmiotami w zakresie realizacji zadań wynikających z procesu reintegracji zawodowej i społecznej[12].

Klub Integracji Społecznej stworzony w ramach projektu funkcjonował w okresie sierpnia 2011 r. do września 2013 r. W terminie tym zrealizowano dwa programy trwające średnio po 10 miesięcy każdy.

Program AKIS obejmował:

- zajęcia psycho-edukacyjne w wymiarze 80 godz./grupa,
- samopomocowe grupy wsparcia w wymiarze 96 godz./grupa,
- eventy propagujące alternatywne formy spędzania czasu wolnego w wymiarze 6 eventów na 12 m-cy,
- zajęcia kształtujące postawę pro-aktywną w wymiarze 60 godz./grupa,
- indywidualne doradztwo psychologa w wymiarze 10 godz./osoba,
- indywidualne doradztwo pracownika socjalnego w wymiarze 4 godz./osoba,
- indywidualne doradztwo prawnika w wymiarze 2 godz./osoba,

[12] *Ibidem.*

- indywidualne doradztwo doradcy zawodowego w wymiarze 3 godz./osoba,
- szkolenie językowe w wymiarze 60 godz./grupa,
- szkolenie komputerowe w wymiarze 40 godz./grupa,
- kursy i szkolenia zawodowe[13].

Poza zajęciami programowymi w Klubie odbywały się również spotkania konsultacyjne z pracownikami PUP i WUP, także nieformalne spotkania uczestników po zakończeniu I programu.

Jak już wspomniano, w ramach działania Klubu realizowano dwa bloki reintegracji: społecznej i zawodowej. Uczestnicy projektu otrzymali też dodatkowe wsparcie w postaci: stypendium szkoleniowego, zwrotu za dojazdy na szkolenia oraz doradztwa indywidualnego. AKIS oferował również opiekę nad dziećmi do lat 7 lub dziećmi niepełnosprawnymi na sali integracyjnej znajdującej się na terenie Klubu. Każdy beneficjent mógł pozostawić swoje dziecko na czas uczestnictwa w innych formach wsparcia realizowanych w ramach projektu. Opiekę na sali sprawowali liderzy AKIS wspierani przez przeszkolonych wolontariuszy (wolontariusze rekrutowani byli głównie spośród studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, w szczególności z Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii).

W ramach projektu AKIS zrealizowano 23 kursy/szkolenia zawodowe, w których udział wzięło 53 osoby. Szczegóły dotyczące tego zagadnienia zawarto w tabeli 2.

Omawiając podstawowe założenia i realizację programu AKIS nie sposób nie nawiązać do jednego z etapów działań odnoszących się do Zadania 3. Programu – konferencji na temat perspektyw i strategii rozwoju wolontariatu w województwie lubuskim, pt.*: Pomaganie przez działanie.* Odbyła się ona w murach Kampusu B Uniwersytetu Zielonogórskiego, w listopadzie 2011 r. Jej celem było propagowanie idei wolontariatu wspierającego integracje osób wykluczonych i zagrożonych wykluczeniem społecznym, a skierowana była do instytucji pozarządowych oraz innych organizacji korzystających lub wspierających wolontariat w każdej możliwej formie. Wśród prelegentów można było wysłuchać:

- dr Heleny Ochonczenko z Uniwersytetu Zielonogórskiego, *Wolontariat jako pozaedukacyjna forma aktywnej działalności studentów;*
- Justyny Bogusław i Angeliki Zamkotowicz z Akademickiego Klubu Integracji Społecznej, *Akademicki Klub Integracji Społecznej - obszary działania;*
- Oleny Kravchenko i Sylwii Foterek - uczestniczki programu, *Nie zgubić siebie odnajdując się w roli matki...;*
- dr Ewy Janion z Uniwersytetu Zielonogórskiego, *Funkcjonowanie rodziny dziecka z niepełnosprawnością;*
- Magdaleny Cichej i Elżbiety Nowakowskiej z Zespołu Szkół Specjalnych nr 1 w Zielonej Górze, *Wspieranie rozwoju dziecka niepełnosprawnego.*

W konferencji wzięło udział 78 słuchaczy reprezentujących środowiska akademickie, administracyjne i organizacji pozarządowych.

[13] Kursy i szkolenia zawodowe zostały dobrane odpowiednio do preferencji i możliwości zawodowych uczestnika projektu oraz do zidentyfikowanych zapotrzebowań rynku pracy z uwzględnieniem aktualnej sytuacji na rynku szkoleń i wpisane zostały w Indywidualny Plan Działania Uczestnika – na podstawie informacji zebranych przez psychologa, pracownika socjalnego i doradcę zawodowego.

Tab. 2. Kursy/szkolenia zawodowe w ramach projektu AKIS

Edycja I		Edycja II	
Nazwa kursu/szkolenia zawodowego	Liczba UP* biorących udział w kursie/szkoleniu	Nazwa kursu/szkolenia zawodowego	Liczba UP biorących udział w kursie/szkoleniu
Prawo jazdy kat. B	8	Magazynier z uprawnieniami operatora wózków jezdniowych	3
Techniki sprzedaży bezpośredniej	5	Opiekun dziecięcy w żłobkach lub klubach malucha	1
Zarządzanie zasobami ludzkimi (HR)	3	Przedstawiciel handlowy – techniki sprzedaży	4
Fizjoterapeuta w zakresie masażu	6	Projektowanie stron internetowych	2
Archiwista	2	Coaching	1
Opiekun osób starszych i niepełnosprawnych	4	Prawo jazdy kat. C+E	1
Kadry i płace	3	Kurs kosmetyczny w zakresie zdobienia paznokci	1
Wybrane zabiegi kosmetyczne	1	Pracownik biurowy	6
Florystyka i bukieciarstwo	3	Opiekun osób starszych i niepełnosprawnych	3
Grafika komputerowa z elementami reklamy wizualnej	2	Fizjoterapeuta w zakresie masażu	5
Opiekun dziecięcy w żłobkach lub klubach malucha	1		
Stylizacja i kreowanie wizerunku	1		
Obsługa programu ArchiCAD	2		

* Liczba uczestników (UP) kursów/szkoleń edycji I przekracza ogólną liczbę uczestników tego programu (26), ponieważ niektóre osoby korzystały z więcej niż jednego rodzaju kursu/szkolenia.

Źródło: opracowanie własne (na podstawie dokumentów wewnętrznych AKIS)

Ważną rolę w procesie doskonalenia i oceny przygotowywanych i realizowanych w ramach AKIS przedsięwzięć, odgrywał monitoring osiągania rezultatów projektu. Objęto nim założone rezultaty, stopień realizacji działań oraz efektywność wydatkowania środków finansowych. Zebrane dane posłużyły do przygotowywania kwartalnych raportów z realizacji projektu. Dodatkowo po każdym zakończonym module/programie przeprowadzano ewaluację osiąganych rezultatów. Oparta ona była o wywiady kwestionariuszowe oraz analizę innych źródeł danych (certyfikaty, zaświadczenia, umowy o pracę, karty informacyjne itp.).

Autorefleksja dotycząca realizacji i ewaluacji modułu „Rozwijanie postawy proaktywnej"

Kiedy świat podpowiada: „Zrezygnuj",
Nadzieja szepcze: „Spróbuj jeszcze raz"[14].

Idealistyczne podejście do życia i ogromna wiara w możliwości jednostek, grup, instytucji, pozwala autorce niniejszych rozważań z całą pewnością stwierdzić, że edukacja to najbardziej efektywne narzędzie readaptacji i aktywizacji zawodowej osób znajdujących się w trudnej, a nierzadko beznadziejnej sytuacji życiowej. Stąd przytoczenie na początku tej części artykułu myśli anonimowego autora, którą uczyniono motto do dalszych przemyśleń. Gdyby nie to przeświadczenie, niemożliwy byłby osobisty udział autorki w tworzeniu strategii programowej projektu AKIS oraz autorstwo jednego z modułów edukacyjnych pt. *Rozwijanie postawy proaktywnej.* Modułu, który spotkał się z dużym zainteresowaniem samych odbiorców i – jak pokazują wyniki ewaluacji – przyczynił się do wielu pozytywnych zmian w ich funkcjonowaniu. I choć na pewno do zmian tych przyczynili się wszyscy edukatorzy i trenerzy, a nade wszystko sami beneficjenci, którzy wspierani zwiększyli własne zasoby do działania, to jednak trzeba było stworzyć określone warunki do owego działania. Myśl ta przyświecała autorce zarówno przy konstruowaniu programu modułu, jak i jego wdrażaniu w praktykę, a znajduje swoje umocowanie w koncepcjach psychologicznych wyjaśniających przebieg aktywności związanej ze stylem życia. Wydaje się, że dla omawianej problematyki kluczowe znaczenie ma czynnik **intencji,** łączący się **z siłą woli.** W planowaniu edukacji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym pomocna okazała się definicja dojrzałej intencji sformułowana przez J. Kuhla, zgodnie z którą „kompletna (dojrzała) intencja stanowi realistyczny zamiar zobowiązujący do podjęcia działania". Oznacza to, że o zaistnieniu intencji można mówić dopiero wtedy, gdy jednostka sformułuje cel oraz uzna, że zaistniały odpowiednie okoliczności do jego realizacji. Pamięciowa reprezentacja tego dojrzałego zamiaru zawiera:

- określenie podmiotu jako sprawcy działania,
- określenie kontekstu dotyczącego czasowych i przestrzennych warunków realizacji zamierzonego działania (kiedy? gdzie?),
- reprezentację (projekt, program) samego działania, dzięki któremu zamiar zostanie zrealizowany; określenie zaangażowania,
- poczucie zobowiązania do wykonania zamiaru wyrażone w określeniu „mam zamiar"[15].

Formułowanie celu odbywa się poprzez przekształcenie marzeń, fantazji, życzeń. Według J. Kuhla, aby możliwe było przekształcenie celu w intencję, musi on być dodatkowo wyposażony w oczekiwania dotyczące:

- cech sytuacji (czy planowany cel jest możliwy do zrealizowania w danej sytuacji),
- cech planowanego działania (czy dzięki planowanej aktywności jest możliwe osiągnięcie pożądanego wyniku),

[14] Anonimowe, za: R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogiczne w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 105.

[15] J. Kuhl (1986), Cyt. za:. M. Marszał-Wiśniewska, *Kwestionariusz siły woli Kuhla. Adaptacja do warunków polskich,* [w:] A. Eliasz, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Temperament a rozwój młodzieży*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1992, s. 43.

– cech wyniku (czy działanie przyniesie pożądane przez jednostkę rezultaty)[16].

O ukształtowanej w pełni intencji można mówić, gdy zostanie spełnione 5 kryteriów zgodnych z modelem OTIUM (*opportunity, time, importance, urgency, means*) i jednostka uzna, że:

– zaistniały odpowiednie warunki do realizacji celu,
– dysponuje czasem potrzebnym do przeprowadzenia działania,
– cel jest nadal ważny,
– dysponuje środkami wystarczającymi do osiągnięcia celu,
– istnieje zewnętrzna presja popychająca jednostkę w kierunku realizacji celu[17].

Zgodnie z tym modelem, projekt adresowany do beneficjentów uwzględniał – z jednej strony wspieranie osób, by zwiększyć ich zasoby do działania (wewnętrzna presja), z drugiej – wymaganie i zobowiązanie do działania (zewnętrzna presja). Za oczywisty fakt uznano też, że dla beneficjentów i ich środowiska podjęcie nowych zachowań promowanych w projekcie oddziaływań może się wiązać z trudnością i znaczącym wysiłkiem, a nawet oporem. Nadto, założenia związane z konstrukcją programu, to nie tylko sprostanie najnowszym standardom edukacji, ale też – zmierzenie się ze stanem świadomości i wiedzy dorosłych ludzi o różnych poziomach wykształcenia, bardzo dużą dysproporcją pod względem wiary we własne możliwości, konsekwencji w działaniu, możliwości koncentracji i percepcji. Jeśli nałożymy na to bardzo zróżnicowaną wiedzę początkową z modułu, otrzymamy trudny do rozwiązania problem psychologiczno-pedagogiczny z zakresu dydaktyki różnicowej.

Praca z uczestnikami projektu o różnym poziomie wiedzy i umiejętności powodowała konieczność dywersyfikacji zadań i indywidualizację nauczania.

Wszyscy beneficjenci modułu *Kształtowanie postawy proaktywnej* ukończyli 60-godzinny kurs według określonego programu. Poprzedziła go analiza potrzeb szkoleniowych uczestników projektu (rozmowy z uczestnikami), co przyczyniło się do zmodyfikowania koncepcji szkolenia, zgodnie ze wskazanymi potrzebami. Samo ukończenie kursu jest już sukcesem, jest bowiem działaniem rozpoczętym i zakończonym – doprowadzonym do końca.

Zajęcia odbywały się w dwóch grupach (14 osobowych – w pierwszej edycji, 13-osobowych – w drugiej edycji).

Celem zajęć było podniesienie poziomu kompetencji, proaktywności i poczucia samoskuteczności, badania własnych potrzeb, wyznaczania celów, podnoszenia poziomu własnej motywacji do działania, umacnianie pewności siebie, przejmowania kontroli nad obszarem własnej odpowiedzialności i konstruktywnego wpływania na otoczenie. Beneficjentów zapoznano też z: metodami aktywnego poszukiwania pracy, tworzeniem dokumentów aplikacyjnych (CV i listu motywacyjnego), dokumentów urzędowych, podstawami prawa pracy (także elementami prawa cywilnego i administracyjnego), zasadami prowadzenia działalności gospodarczej oraz umiejętnym zachowaniem się podczas rozmowy kwalifikacyjnej.

W szkoleniu wykorzystano głównie aktywne metody i techniki pracy: warsztaty, treningi indywidualne w oparciu o przygotowywane materiały szkoleniowe, techniki dramowe.

Po każdym zakończonym cyklu nauczania/szkoleniu, w każdej grupie przeprowadzono ewaluację podsumowującą rezultaty edukacji.

---

[16] Por., *Ibidem*.
[17] *Ibidem.*

Celem ewaluacji było zbadanie w szczególności:
- czy dany program szkoleniowy zakończył się sukcesem,
- jaki jest poziom satysfakcji uczestników szkolenia,
- jakie są osiągnięcia uczestników w obszarze nowo nabytej wiedzy i umiejętności,
- jak oceniono organizację szkolenia.

Ewaluację przeprowadzono na dwóch poziomach:

I. zbadanie stopnia zadowolenia uczestników ze szkolenia i ich reakcji na program,
II. ocena zdobytej wiedzy i umiejętności.

W ewaluacji – na 54 uczestników programu udział wzięło **45 osób** (83,3%), czyli zdecydowana ich większość (z edycji I – 25 osób; II – 20 osób).

Aby zbadać **stopień zadowolenia beneficjentów z kursu** zadano im siedem pytań[18]. Wyniki są następujące:

1. Uczestnicy szkolenia w blisko 95 % (42 osoby) oceniając jego program, potwierdzili zgodność treści zajęć z założonymi celami. Tylko 3 osoby (5%) wskazały, że były one „częściowo" zgodne z założeniami.
2. Bardzo wysoko oceniono osobę prowadzącą zajęcia i jej przygotowanie do zajęć. Niemal wszyscy respondenci (53 osoby) wskazali na ocenę „bardzo dobrą". Jedna osoba – na „dobrą". W wypowiedziach otwartych (pytanie nr 6: Inne uwagi na temat zajęć) podkreślono profesjonalizm, fachowość i rzetelność osoby prowadzącej oraz że:
   - „zajęcia były bardzo ciekawe i bardzo mobilizujące do pracy nad sobą";
   - „były bardzo inspirujące".

   Jedna osoba uznała, że była „zbyt duża część teoretyczna".
3. Udział w zajęciach całkowicie spełnił oczekiwania 51 uczestników modułu wypowiadających się w tej kwestii. Dla 3 z nich, owe oczekiwania zostały spełnione „częściowo".
4. Tak wysokie noty potwierdzają wypowiedzi otwarte osób biorących udział w ewaluacji. Na pytanie: Jakie korzyści wyniósł(a) Pan(i) z zajęć – powtarzały się wypowiedzi:
   - „dzięki tym zajęciom poznałam cechy osoby proaktywnej i dzięki temu wiem, jak mam się zachowywać, aby być taką osobą";
   - „stałam się bardziej pewna siebie, uwierzyłam w siebie";
   - „wiem, jak napisać list motywacyjny i CV i jak się zachowywać na rozmowie kwalifikacyjnej";
   - „stałam się odważniejsza, pewniejsza siebie, podniosłam swoje umiejętności";

[18] Kwestionariusz ankiety zawierał zarówno pytania zamknięte (Jak oceniasz program szkolenia – czy jego treści zgodne były z założonymi celami? Udział w zajęciach spełnił moje oczekiwania; regularnie uczestniczyłam(em) w zajęciach – na te pytania respondenci odpowiadali wybierając jedną z odpowiedzi: „tak", „częściowo", „nie"), jak i otwarte (dzięki którym osoby biorące udział w ewaluacji miały możliwość wypowiedzieć się na temat korzyści, jakie wynieśli z zajęć, jak i ich „braków", czy też przekazać „inne uwagi"). Beneficjenci ocenili też osobę prowadzącą wybierając jedną z odpowiedzi dot. jej przygotowania („bardzo dobrze", „dobrze", „źle").

- „większa świadomość oraz motywacja”;
- „dużo lepiej orientuję się na temat poszukiwania pracy, rynku pracy. Wiedza na temat samego siebie, umiejętność oceny swoich słabych i mocnych stron pozwoliła na nabycie pewności siebie i wiary we własne możliwości, które niewątpliwie wykorzystam”;
- „bardzo, bardzo, bardzo duże! – dokumenty aplikacyjne, CV, list motywacyjny, przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej – te umiejętności zdobyłam, nabrałam pewności siebie”;
- „stałam się silniejsza psychicznie”;
- „zdobyłam wiedzę, której do tej pory nie miałam”;
- „zdobyłam (mam) większą motywację do podjęcia pracy”;
- „nauczyłam się, jak prawidłowo napisać list motywacyjny oraz życiorys, pierwszy raz miałam okazję uczestniczyć w rozmowie kwalifikacyjnej”, itp..

5. Na pytanie otwarte: Czego brakowało w zajęciach? – wypowiedziało się 23 osoby (43%), przy czym, aż 15 z nich (65,2%) stwierdziło, że „niczego”, albo że „nie ma uwag”, czy też „bez zastrzeżeń”, „wszystko było bardzo dobrze przeprowadzone”. 8 osób chciałoby mieć „jeszcze więcej zajęć praktycznych”, więcej czasu na „rozmowy kwalifikacyjne”, ”więcej wiedzy z zakresu prawa”.
6. W ostatnim pytaniu z tego zakresu poproszono respondentów, aby ocenili, czy regularnie uczestniczyli w zajęciach. Do wyboru mieli trzy odpowiedzi: „tak”, „częściowo”, „nie”. Na 45 osób wypowiadających się w tej kwestii – 41 uczestników projektu wskazało na odpowiedź „tak”, 4 – na odpowiedź „częściowo”.

Aby dokonać **oceny zdobytej wiedzy i umiejętności**, przedstawiono beneficjentom 19 obszarów oceny (zgodnych z programem modułu). Przy każdym z nich proszono o ocenę danego obszaru: przed przystąpieniem do kursu/szkolenia i po jego zakończeniu. Do oceny wykorzystano 5-punktową skalę, gdzie 1 – oznaczało ocenę najniższą, a 5 – ocenę najwyższą.

Przed przystąpieniem do szkolenia średnia ocen beneficjentów z 19 badanych obszarów plasowała się na poziomie **2,6**, podczas gdy po zakończeniu zajęć z omawianego modułu – uzyskała wysokość **4,5**. Oznacza to, że przyrost wiedzy i umiejętności respondentów w zakresie 19 obszarów treści kursu jest blisko **2 krotny.** Szczegóły dotyczące tego zagadnienia zawarto w tabeli 3.

Zaprezentowane dane świadczą o dużej efektywności przeprowadzonego szkolenia i wysokim stopniu zadowolenia jego uczestników – ich wiedza i umiejętności z różnych zakresów treści wzrosły od 130% do 240%. Aż w dziewięciu obszarach był to wzrost o 200 do 240% (np. wiedza z zakresu postawy proaktywnej i jej kształtowania, wiedza i umiejętności związane z przygotowaniem dokumentów aplikacyjnych (cv, listu motywacyjnego), samooceną, autoprezentacją, przygotowaniem się do rozmowy kwalifikacyjnej, poznaniem samego siebie).

Tab. 3. Ocena zdobytej wiedzy i umiejętności

Oceń w skali od 1 do 5, jakie są Twoje osiągnięcia w obszarze nowo nabytej wiedzy i umiejętności (1 – ocena najniższa; 5 – ocena najwyższa)

L.p.	**Obszar oceny**	**Przed przystąpieniem do szkolenia** (średnia z 45 ocen)	**Po zakończeniu szkolenia** (średnia z 45 ocen)	**Przyrost wiedzy i umiejętności** (średnia z 45 ocen)
1.	Wiedza z zakresu cech i komponentów postawy proaktywnej i reaktywnej	2,2	4,6	2,4
2.	Wiedza na temat samego siebie (wartości, umiejętności, kompetencje, cechy charakteru, silne i słabe strony)	2,6	4,6	2,0
3.	Umiejętność oceny swoich słabych i mocnych stron	2,6	4,6	2,0
4.	Wiedza na temat rynku pracy i metod poszukiwania pracy	2,7	4,3	1,6
5.	Umiejętność oceny własnego potencjału zawodowego	2,5	4,2	1,7
6.	Umiejętność diagnozy własnego stadium rozwoju	2,4	4,2	1,8
7.	Umiejętność komunikowania się – wiedza i praktyka	3,3	4,6	1,3
8.	Wiedza na temat dokumentów aplikacyjnych – CV i listu motywacyjnego – struktury, najczęstszych błędów itp.	2,4	4,7	2,3
9.	Umiejętność sporządzenia dokumentów aplikacyjnych – listu motywacyjnego i CV;	2,5	4,6	2,1
10.	Jak się przygotować na rozmowę kwalifikacyjną?	2,3	4,6	2,3
11.	Wiedza na temat autoprezentacji;	2,4	4,4	2,0
12.	Umiejętność prezentacji siebie	2,2	4,4	2,2
13.	Pewność siebie	2,6	4,4	1,8
14.	Samoocena	2,5	4, 5	2,0
15	Umiejętność pracy w zespole	3,1	4,4	1,3
16.	Umiejętność zarządzania własnym czasem	3,2	4,5	1,3
17.	Poczucie własnej wartości	2,9	4,5	1,6
18.	Wiara we własne możliwości	2,8	4,3	1,5
19.	Wiedza z zakresu prawa pracy (cywilnego i administracyjnego) – wybrane zagadnienia	2,3	4,1	1,8
	Średnia z 19-tu obszarów	**2,6**	**4,5**	**1,9**

Źródło: opracowanie własne.

Oceny te świadczą też o poprawności przyjętych celów nauczania i trafnym doborze treści kształcenia oraz właściwych metodach przekazu, a także o dobrej organizacji i realizacji programu. Jednoznacznie pozytywne oceny to powód do zadowolenia.

Zaobserwowano zmiany zachowań beneficjentów w kierunku wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce, np. sporządzenie dokumentów aplikacyjnych, czy prezentacja siebie podczas symulowanych rozmów kwalifikacyjnych i co ważne – we wzajemnych kontaktach – zrozumienie i szacunek. Wszystkim im, szczególnie tym zaangażowanym, należą się pochwała i uznanie.

Na podstawie rozmów z kierownictwem AKIS oraz beneficjentami wskazać można na uzyskane rezultaty prowadzonego programu. Otóż: zaktywizowano zawodowo blisko 17% osób (8 osób), uzyskały one zatrudnienie na otwartym rynku pracy. Dwie osoby otworzyły własną działalność gospodarczą (kwiaciarnia, piccernia). To tzw. „rezultaty twarde".
Nie można też przejść obojętnie wobec uzyskanych przez większość uczestników projektu tzw. „rezultatów miękkich". Jak sami potwierdzają: zaktywizowali się społecznie w swojej społeczności lokalnej, uczestniczą w działalności grup samopomocowych, stowarzyszeń i fundacji. Zmienili styl życia, stali się bardziej otwarci, pewni siebie, mają lepszą samoocenę, poczucie własnej wartości. Stawiają sobie nowe cele i uparcie dążą do ich realizacji. Zmiana postawy z „muszę" na „chcę", wielu beneficjentom „otworzyła świat na nowo", uświadomiła potrzebę zmian i samorozwoju, zmotywowała do działania, nauczyła konsekwencji i dała poczucie sensu działania, radości z uzyskiwanych rezultatów.

Refleksja końcowa

W świecie współczesnym edukacja jest uznawana za jeden z najważniejszych procesów w rozwoju jednostki i społeczności. Dzięki włączeniu się w ten proces, uczestnicy zyskują – z jednej strony – zasoby niezbędne do przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, z drugiej – kompetencje i szanse kształtowania zarówno siebie samego, jak i swojego otoczenia. Dzięki temu możliwe jest reagowanie jednostki na stawiane wymagania i podejmowanie przez nią działań proaktywnych, umożliwiających zaspokajanie własnych potrzeb poprzez przekształcanie, czy też optymalizowanie tych wymagań. Rola edukacji w rozwiązywaniu problemów wykluczenia społecznego (zagrożenia owym wykluczeniem) i aktywizacji zawodowej objętych nią osób jest specyficzna. Edukacja bowiem to cel sam w sobie, co oznacza, że samo włączenie osoby zagrożonej wykluczeniem społecznym w proces edukacyjny jest już symptomem korzystnej zmiany i stanowi istotny czynnik chroniący. Równocześnie cele edukacyjne zakładały uruchomienie zachowań korzystnych dla aktywizacji zawodowej i rozwoju osób zagrożonych wykluczeniem. W ten sposób edukacja stała się także metodą udrażniania, wprowadzania i utrwalania proaktywnych zmian.

Z doświadczenia zaprezentowanego projektu interwencyjnego, ukierunkowanego na rozwiązanie jednego z problemów społecznych (groźba wykluczenia społecznego) wynika, że właśnie cele i działania edukacyjne kształtują przebieg oddziaływań i wyznaczają kierunek zmian. Uzyskane w procesie edukacji rezultaty pozwalają wnioskować, że beneficjenci programu zwiększyli swoje zasoby niezbędne dla aktywizacji zawodowej oraz prawidłowego

rozwoju. Warto podkreślić, że istotnym czynnikiem rozwojowym w tym procesie był poziom gotowości uczestników programu do tego typu zmian. I choć w początkowej fazie realizacji projektu, podjęcie nowych zachowań (promowanych w projekcie oddziaływań) wiązało się z określonymi trudnościami, impasem i znaczącym wysiłkiem, to sytuacja edukacyjna niosąca ze sobą możliwość zaspokajania różnorodnych potrzeb uczestników, lecz pozostających w równowadze z ustanawianiem zobowiązań i formułowaniem wymagań, przyczyniła się do realizowania i utrwalania zmian. Zatem znaczenie edukacji w procesie kreowania i wprowadzania zmian wydaje się fundamentalne. Edukacja bowiem umożliwia zarówno odbiorcy, jak i edukatorowi formułowanie intencji i planowanie nowych zachowań. Zdaniem A.S. Watermana[19] każda inwestycja edukacyjna w rozwój osoby jest inwestycją w rozwój społeczności, ponieważ efekty edukacji są rozpowszechniane przez jednostkę w jej lokalnym środowisku. Założenie takie znajduje potwierdzenie w badaniach, które wskazują, **że utrzymywanie wartości indywidualistycznych nie powoduje wyobcowania jednostek w stosunkach społecznych, lecz wręcz zwiększa prawdopodobieństwo tego, że ludzie wezmą udział w produktywnym i satysfakcjonującym zachowaniu tworzącym** współzależność (interdependence). Jednakże, aby to nastąpiło niezbędnym jest przestrzeganie 10 podstawowych zasad polityki włączenia społecznego zaproponowanych przez L. Frąckiewicz[20], a które umożliwiają pełniejszą ocenę efektywności podjętych działań antymarginalizacyjnych; są to: pomocniczość, holistyczne podejście, przewidywalność, usługi przyjazne dla klienta, skuteczność, solidarność i partnerstwo, zapewnienie godności, uczestnictwo, wzmacnianie niezależności i osobistego rozwoju oraz usprawnienie i stabilność.

Jak wykazano – beneficjenci aktywnie brali udział w zajęciach, często na nowo odkrywając w sobie zdolności, umiejętności, pokłady wiedzy. Zainwestowali w edukację i uwierzyli we własne możliwości, pokonując lęki i słabości. Przytoczone zasady polityki społecznego włączenia, w pełni przestrzegane, zarówno przez beneficjentów, jak i edukatorów przełożyły się na edukację, traktowaną w zaprezentowanym programie jako możliwość wskazania narzędzi do samodzielnego poszerzania posiadanych umiejętności oraz rozwijania własnego potencjału, co wydatnie zwiększyło szanse uczestników programu w poszukiwaniach zatrudnienia na wolnym rynku pracy, czyli ich aktywizacji zawodowej.

Bibliografia:

Beck U., *Społeczeństwo Ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

Dalin P., Rust V.D., *Toward Schooling for the Twenty First Century*, Cassel, London-New York 1996.

Delors J. (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Eliasz A., Marszał-Wiśniewska M. (red.), *Temperament a rozwój młodzieży*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1992.

Frąckiewicz L. (red.), *Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2005.

Kwieciński Z., Śliwerski B.(red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003.

Melosik Z. (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Wyd. Wolumin UM, Poznań 2001.

Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja" 2013, nr 1 (3).

[19] A.S. Waterman, *Indywidualizm i współzależność*, „Nowiny psychologiczne" 1981, nr 5, s. 1-21.

[20] L. Frąckiewicz, *Wykluczenie społeczne w skali makro i mikroregionalnej*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2005, s. 16.

Merton M., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Ossowski R., *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogiczne w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999.
Radziewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1999.
Regulamin Akademickiego Klubu Integracji Społecznej.
Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymaganiami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
Waterman A.S., *Indywidualizm i współzależność*, „Nowiny psychologiczne", 1981, nr 5.

Anna Korlak-Łukasiewicz
Uniwersytet Zielonogórski

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W POLSCE I STANACH ZJEDNOCZONYCH

Streszczenie

Artykuł przedstawia system kształcenia zawodowego pracowników socjalnych w dwóch krajach, w Polsce oraz w Stanach Zjednoczonych. Prezentuje kształcenie pracowników socjalnych na poziomie średnim zawodowym, studiów wyższych (na dwóch stopniach) oraz formy doskonalenia zawodowego w postaci specjalizacji, a także możliwości uzyskania stopnia doktorskiego. Ukazuje rozwój profesji w kontekście historycznym oraz współcześnie. Wskazuje na różnice w obu systemach kształcenia i obszary do rozważań na przyszłość.

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, doskonalenie zawodowe, pracownik socjalny, profesja, specjalizacja.

VOCATIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN POLAND AND THE UNITED STATES

Abstract

This article presents the vocational training system of social workers in two countries, Poland and the United States. It shows the training of social workers at the vocational secondary level, higher education (on two degrees) and the forms of professional development in the forms of specialization, as well as the possibility of obtaining a Ph.D. (a doctorate). The article shows the development of an occupation in the historical and contemporary context. It points out the differences in both educational systems and areas to consider in the future.

Key words: vocational education, professional development, social worker, occupation, specialization.

Kształcenie pracowników socjalnych w Polsce

System kształcenia pracowników socjalnych w Polsce ma za zadanie przygotować kadrę zawodową, fachowców, profesjonalistów zdolnych do wykonywania zadań stojących przed systemem pomocy społecznej. Profesjonalistów tych dostarczają różnego rodzaju placówki, które omówię w poniższym artykule. Wszystkie one powinny wyposażyć swych absolwentów w określony zasób wiedzy i umiejętności, dostarczając instytucji pomocy społecznej fachową i kompetentną kadrę.

Kształcenie na poziomie wyższym

Wykonywanie konkretnego zawodu powinno być poprzedzone wieloletnim i zorganizowanym procesem kształcenia[1]. Jak wskazuje Jan Szczepański odpowiednie wykształcenie na wysokim poziomie warunkuje zarówno poziom, jak i jakość wykonywanych czynności zawodowych oraz identyfikację pracownika z zawodem[2].

Za początek kształcenia pracowników socjalnych w Polsce, które zaowocowało pojawieniem się systemu kształcenia na poziomie wyższym, można uznać utworzenie w 1925 roku w Polsce pierwszej wyższej szkoły pracy socjalnej – Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej[3]. Szkoła została powołana z inicjatywy Heleny Radlińskiej, która przez wiele lat była kierownikiem studium. Początkowo było to roczne studium, lecz okazało się to niewystarczające, dlatego też kształciło w dwóch systemach. Jeden był cyklem dwuletnim o charakterze kursowym, drugi zaś to cykl czteroletni – kształcenie na poziomie wyższym.

Słuchaczami studium byli głównie pracownicy społeczni z wieloletnim doświadczeniem w pracy społeczno-oświatowej. Najczęściej były to osoby, które zostały skierowane przez instytucję, w której pracowali i od której otrzymywali stypendia na naukę. Słuchacze pracowali w instytucjach różnego typu: od placówek wyznaniowych, po instytucje pomocowe, szkoły[4].

Wszystkich studentów obowiązywała przez dwa semestry technika pracy umysłowej. Był to przedmiot wyodrębniony[5]. Zajęcia miały na celu wykształcenie umiejętności posługiwania się różnymi technikami i metodami naukowymi, docieranie do ich źródeł oraz właściwą interpretację, ale przede wszystkim umiejętności przeprowadzania wywiadów z pracownikami zakładów.

Jednym z wiodących przedmiotów, trwającym cztery semestry, było zwiedzanie instytucji. Do podstawowego katalogu odwiedzanych instytucji należały: domy dziecka, przedszkola, domy noclegowe, biblioteki, Instytut Gospodarstwa Społecznego, Instytut Spraw Społecznych, Główny Urząd Statystyczny oraz znaczące zakłady pracy, jak np. Związek „Społem"[6]. Zwiedzanie instytucji stanowiło pierwszy etap zapoznania się z problematyką, druga część to szczegółowe omówienie instytucji.

Szkoła kształciła w czterech kierunkach specjalizacji: opieka społeczna, polityka społeczna, bibliotekarstwo i oświata dorosłych, gdzie z kolei istniały dwie specjalizacje – miejska i wiejska.

Model kształcenia w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej kładł nacisk przede wszystkim na traktowanie słuchacza indywidualnie, dostosowywał program do nabytego już wykształcenia, wiedzy teoretycznej i praktycznej. Duży nacisk kładziono na wykształcenie umiejętności

[1] W. Wiśniewski, *Wykształcenie w systemie wartości społeczeństwa polskiego,* [w:] „Studia Socjologiczne" 1988, nr 1, s. 90.

[2] A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 21.

[3] W. Wyrobkowa-Pawłowska, *Studium Pracy Społeczno-Oświatowej,* [w:] „Praca Socjalna" 1986, nr 2, s. 48.

[4] *Ibidem*, s. 52.

[5] S. Reymont, *Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP. Przypomnienie programu i metod,* [w:] „Praca Socjalna" 1986, s. 47.

[6] *Ibidem*, s. 47.

samodzielnego podejmowania decyzji, wykorzystując zdobytą wiedzę teoretyczną oraz umiejętności praktyczne[7].

Szkoła prężnie się rozwijała przez długie lata mimo trudnej sytuacji społeczno-gospodarczo-politycznej. Nawet wojna nie przerwała jej działalności, bowiem studia kontynuowano na tajnych kompletach poszczególnych wydziałów. Kontynuatorem Studium był zorganizowany na Uniwersytecie Łódzkim Zakład Pedagogiki Społecznej prowadzony przez Helenę Radlińską, zlikwidowany w 1952 roku, a następnie ponownie reaktywowany w 1957 roku[8].

W 1963 roku powrócono do kształcenia pracowników społecznych w zakresie opieki i pomocy, lecz na odmiennych warunkach i zasadach. Kształcenie na poziomie wyższym kontynuowano w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego (w zakresie pedagogiki społecznej) oraz na wydziałach pedagogicznych kilku innych uczelni wyższych. W 1968 roku na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym w Szkole Głównej Planowania i Statystyki kształcono organizatorów pracy socjalnej w zakładach pracy oraz pracowników socjalnych administracji państwowej. Absolwenci posiadali specjalizację w zakresie ekonomiki pracy i polityki społecznej. W roku akademickim 1977/78 utworzono przy Instytucie Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego Studium Pracowników Służb Socjalnych na wydziale zaocznym[9].

Program Studium przewidywał wykształcenie trzech typów absolwentów: „zatrudnionych w pomocy społecznej, spółdzielczości inwalidzkiej i ZUS-ie”[10]. Program obejmował przedmioty obowiązkowe dla wszystkich trzech specjalizacji, do których należały: teoria i metody pracy socjalnej, socjologia (rodziny, miasta i wsi), metody i techniki badań społecznych, psychologia społeczna, polityka społeczna, ekonomia powszechna, pedagogika opiekuńcza, rehabilitacja inwalidów, zabezpieczenie społeczne, prawo administracyjne, prawo pracy, profilaktyka i resocjalizacja, medycyna społeczna, statystyka[11].

W 1992 roku w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie utworzono trzyletnie studia zawodowe. Pierwsi absolwenci w 1995 roku otrzymali dyplom licencjata – pedagoga specjalnego o specjalności praca socjalna. Transformacja społeczno-gospodarcza przyniosła zainteresowanie uczelni wyższych kształceniem w zawodzie pracownik socjalny. Wynikało to z kilku powodów:

- profesjonalizacji pracy socjalnej i wynikającego z tego tytułu podwyższenia kwalifikacji zawodowych,
- z potrzeby już pracującej kadry pomocy społecznej chcącej uzupełnić swoje wykształcenie kierunkowe na poziomie wyższym,
- z bogatej oferty edukacyjnej wielu uczelni, które wabią atrakcyjnością kształcenia.

---

[7] A. Zasada-Chorab, *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, Wydawnictwo RODN „WOM”, Częstochowa 2004, s. 72.

[8] A. Oleszczyńska, *Z historii pomocy społecznej oraz kształcenia pracowników socjalnych,* [w:] „Opiekun Społeczny” 1983, nr 1-2, s. 24.

[9] J. Supińska, *Kształcenie pracowników socjalnych na poziomie studiów magisterskich,* [w:] E. Leś, J. Rosner (red.), *Kształcenie pracowników socjalnych*, Ośrodek Badań Społecznych, Warszawa 1991, s. 43-44.

[10] „Praca Socjalna” 1987, nr 2, s. 2.

[11] *Ibidem*, s. 2.

Początkowo praca socjalna była specjalnością prowadzoną w większości szkół wyższych. Niestety brak uregulowań ustawowych w zakresie pracy socjalnej w szkołach wyższych spowodował ogromną różnorodność i dowolność w nazewnictwie specjalności. Przykładem może być kierunek pedagogika, w obrębie której istniały następujące specjalności: pedagogika pracy socjalnej, praca opiekuńcza i socjalna, praca socjalna, pedagogika socjalno-opiekuńcza, pedagogika opiekuńcza z pracą socjalną. Natomiast w ramach kierunku socjologia były to specjalności: pomoc społeczna i praca socjalna, praca socjalna, służby socjalne. Specjalność ta również istniała na kierunku: politologia i nauki społeczne[12]. Problemem, który ciągle był obecny, pozostawało pytanie: jakie treści programowe powinny być zawarte w programie kształcenia? Wśród uczelni wyższych zauważyć można pewną tendencję do ujednolicenia treści programowych. Punktem wyjścia dla wielu uczelni do tworzenia własnych programów kształcenia pracowników socjalnych było Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej nr 7 z 4 października 1995 roku w sprawie ustalenia dokumentacji programowej dla zawodu pracownik socjalny[13]. Podstawą owych programów były zawarte w rozporządzeniu umiejętności wymagane od absolwentów pracy socjalnej: umiejętności metodologiczne, umiejętności społeczne, umiejętności związane z stosowaniem wiedzy z zakresu prawa, umiejętność wskazywania kompetentnych instytucji pomocowych, umiejętności menedżerskie, umiejętność podejmowania decyzji i szybkiej interwencji socjalnej, umiejętność stosowania w praktyce wiedzy naukowej, umiejętność wykorzystania zdobyczy techniki podczas wykonywania pracy zawodowej, umiejętność korzystania z obcojęzycznej literatury fachowej, umożliwiającej dalsze doskonalenie zawodowe[14].

W celu kształcenia powyższych umiejętności wiele szkół wyższych utworzyło kanon przedmiotów dla kształcenia w zakresie zawodu pracownik socjalny. Kanon ten tworzą m.in. takie przedmioty jak: historia i metodyka pracy socjalnej, aksjologia pracy socjalnej, wprowadzenie do socjologii, pedagogiki społecznej i polityki społecznej, psychologii, prawa, medycyny społecznej, organizacji i zarządzania, wiedzy o społeczeństwie obywatelskim, fazy rozwoju człowieka, problemy i kwestie społeczne.

W większości uczelni obok kształcenia na poziomie licencjackim i magisterskim istnieją studia podyplomowe z zakresu specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny oraz specjalizacji w zakresie organizacji i zarządzania w pomocy społecznej.

Kształcenie pracowników socjalnych na poziomie wyższym wynika z naturalnych ewaluacji zawodu w kierunku profesji. Konsekwencją tego postępującego procesu akademizacji pracy socjalnej było wpisanie jej do rejestru kierunków akademickich. Kształcenie pracownika socjalnego na wielu kierunkach: pedagogika, socjologia, politologia wpływało negatywnie na przedmioty ściśle związane z pracą socjalną. Odrębnym problemem był fakt kształcenia praktycznego, który w tym zawodzie odgrywa istotną rolę, a który na uczelniach wyższych spychany był na margines kształcenia zawodowego. W wyniku wielu działań zarówno środowisk akademickich, jak i ministerialnych, w ustawie o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku znalazł się nowy zapis dotyczący wymagań wobec pracowników socjalnych i tak artykuł 116

[12] A. Zasada-Chorab, *op. cit.*, s. 74.

[13] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej nr 7 z 4 października 1995 roku w sprawie ustalenia dokumentacji programowej dla zawodu pracownik socjalny (symbol cyfrowy 2601), [w:] Dz. Urzęd. MPiPS z 1995 roku, Nr 6, poz. 7.

[14] *Ibidem.*

ustęp 1 zakłada, że „pracownikiem socjalnym może być osoba, która spełnia co najmniej jeden z niżej wymienionych warunków:

1) posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych;
2) ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna;
3) do dnia 31 grudnia 2013 r. ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: pedagogika, pedagogika specjalna, politologia, polityka społeczna, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie.

Zaś punkt 1a mówi, że minister właściwy do spraw zabezpieczenia społecznego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego określi, w drodze rozporządzenia, wymagane umiejętności, wykaz przedmiotów, minimalny wymiar zajęć dydaktycznych oraz zakres i wymiar praktyk zawodowych dla specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego, realizowanej w szkołach wyższych na kierunkach wymienionych w ust. 1, kierując się koniecznością odpowiedniego przygotowania absolwentów do wykonywania zawodu pracownika socjalnego”[15]. W chwili obecnej uprawnienia do wykonywania zawodu można zdobyć na trzyletnich studiach pierwszego stopnia na kierunku praca socjalna oraz na dwuletnich studiach drugiego stopnia na kierunku praca socjalna przeznaczonych dla absolwentów, którzy ukończyli inne studia na pierwszym stopniu, a chcieliby pracować w zawodzie pracownika socjalnego.

Ogromnym wyzwaniem jest wykształcenie wysoko wykwalifikowanej kadry z zakresu pracy socjalnej, która rozwijałaby tę dziedzinę naukową. W tym celu należy stworzyć seminaria doktoranckie z zakresu pracy socjalnej. Pracownicy naukowi mogliby zadbać o dalszy rozwój i prestiż zawodu.

Kształcenie na poziomie średnim zawodowym

Kształcenie zawodowe ma w Polsce długoletnią tradycję. Podobnie, jak w innych krajach, rozpoczęło się od krótkoterminowych kursów[16].

Pierwsza szkoła kształcąca pracowników socjalnych powstała w 1966 roku w Poznaniu, a w 1968 roku w Warszawie.

Celem ówczesnego kształcenia było wspomaganie rodzin w przezwyciężeniu ich problemów. Już wówczas zauważono proces starzenia się społeczeństwa jako zjawisko wymagające fachowej pomocy. Pojawiający się rozwój cywilizacyjny przyniósł choroby, a także wypadki przy pracy. Wzrosły także trudności w organizowaniu codziennego życia przez ludzi niepełnosprawnych, niezaradnych i samotnych.

Absolwent szkoły – pracownik socjalny mógł ubiegać się o zatrudnienie w wielu instytucjach społecznych realizujących politykę społeczną. Do instytucji tych należały: ośrodki opiekuna społecznego oraz inne sekcje działu służb społecznych ZOZ-u, gminne ośrodki zdrowia, domy pomocy społecznej, przychodnie i poradnie specjalistyczne (np. przeciwgruźlicze, zdrowia psychicznego, przeciwalkoholowe), szpitale ogólne i specjalistyczne, sanatoria, przychod-

[15] Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku, Dz.U.2004, nr 64, poz. 593. Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20040640593.

[16] J. Mikulski, *Służby socjalne: stan, potrzeby, kształcenie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1974, s. 98.

nie i poradnie rehabilitacji leczniczej, zakłady szkolenia inwalidów, poradnie rehabilitacji zawodowej, spółdzielnie inwalidzkie, żłobki, domy małego dziecka, poradnie wychowawczo-zawodowe, wydziały zdrowia i opieki społecznej, działy służb pracowniczych zakładów pracy[17].

Plan nauczania w policealnym studium zawodowym zaocznym opierał się na podbudowie liceum ogólnokształcącego, a kształcenie trwało dwa lata. Po zakończeniu i zaliczeniu czterech semestrów słuchacz zdawał egzamin dyplomowy. Warunkiem dopuszczenia słuchacza do egzaminu dyplomowego było napisanie pracy końcowej. Tematy prac końcowych musiały dotyczyć konkretnych przypadków. Egzamin końcowy składał się z części praktycznej i teoretycznej. Słuchacz, który pozytywnie zdał egzamin dyplomowy otrzymywał tytuł zawodowy pracownika socjalnego.

W 1993 roku Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej przejęło od Ministerstwa Zdrowia kształcenie pracowników socjalnych. MPiPS powołało 15 Szkół Policealnych Pracowników Służb Społecznych. Ministerstwo pozyskało też specjalny fundusz PHARE na rozwój i wyposażenie techniczne i dydaktyczne 15 nowych szkół. Pozwoliło to na usamodzielnienie i odmedycznienie kształcenia w zawodzie pracownika socjalnego. W przyszłości planowano szkoły te przekształcić w szkoły wyższe zawodowe. Niestety po kilku latach kształcenia okazało się, iż Szkoły Policealne Pracowników Służb Socjalnych nie mogą rozwijać się w zamierzonym kierunku. Reforma samorządowa spowodowała przejście szkół z MGPiPS do struktur administracyjnych samorządowych. W urzędach marszałkowskich powołano specjalne wydziały edukacji, które zajmują się dotychczasowymi szkołami resortowymi, tj. m.in. szkołami medycznymi i szkołami pracowników socjalnych. Nadzór pedagogiczny sprawuje Kuratorium Oświaty. Samorządy niestety często nie były przygotowane ani merytorycznie, ani finansowo na przyjęcie zadań z zakresu szkolnictwa. Wielką trudnością dla szkół w początkowym okresie zmian samorządowych było wyjaśnienie znaczenia i roli tak specyficznego szkolnictwa. Osamotnione szkoły policealne pracowników służb społecznych musiały od podstaw i samodzielnie budować swój wizerunek. Pomimo swoistego osamotnienia szkół atutem było ciągłe zainteresowanie młodzieży chęcią kształcenia w kierunku praca socjalna na poziomie średnim, podczas, gdy szkoły medyczne mimo swej przeważającej liczebności przeżywały poważne problemy z utworzeniem poszczególnych klas (szczególnie kierunek pielęgniarstwo i położnictwo, które pomału zanikło w szkołach medycznych, przechodząc w kształcenie wyższe). Sytuacja ta spowodowała, iż wiele szkół medycznych zaczęło starać się o uzyskanie zgody na kształcenie w zawodzie pracownika socjalnego, tym bardziej iż wcześniej takie kształcenie prowadziły. Jednym z argumentów było pojawienie się w ramach pracy socjalnej nowych zawodów tj. opiekunka środowiskowa, opiekun w domu pomocy społecznej oraz asystent osoby niepełnosprawnej, które w dużej mierze bazują na podstawach medycznych[18].

Obecna sytuacja na rynku pracy absolwentów szkół policealnych pracowników służb społecznych jest bardzo trudna wobec oczekiwań pracodawców. Większość pracodawców oczekuje wyższego wykształcenia od kandydatów na stanowisko pracownika socjalnego. Dodatkowym argumentem przemawiającym za podwyższeniem wymagań co do kwalifikacji pracownika socjalnego są ogólnoeuropejskie tendencje wyższego kierunkowego wykształcenia.

[17] A. Zasada-Chorab, *op. cit.,* s. 79.
[18] *Ibidem*, zob. też. K. Wódz 1998, V. Biedermann 1998.

Bardzo zróżnicowany system kształcenia, który rozwinął się w Polsce, spowodował ogromną konkurencyjność na rynku pracy w zakresie pomocy społecznej. Pojawiają się absolwenci szkół policealnych, wyższych o specjalności praca socjalna oraz wyższych o kierunku praca socjalna, którzy ubiegają się o stanowisko pracownika socjalnego w różnych instytucjach pomocy społecznej.

Ważną kwestią jest wprowadzenie kanonu kształcenia, który byłby obowiązkowy dla każdego systemu kształcenia zarówno teoretycznego, naukowego, jak i praktycznego. Należy zastanowić się nad ujednoliceniem kryteriów dotyczących nadawania tytułu pracownika socjalnego. Pewnym rozwiązaniem mogą stać się wzorce europejskie polegające na przeprowadzaniu egzaminów państwowych zewnętrznych dla absolwentów szkół kształcących w zawodzie pracownik socjalny.

Doskonalenie zawodowe pracowników socjalnych

Doskonalenie zawodowe stało się trwałym elementem kształcenia każdego zawodu. Doskonalenie pracowników społecznych rozpoczęło się w Polsce od organizowania krótkoterminowych kursów. W 1907 roku w Królestwie Polskim zostały zorganizowane pierwsze „Kursa społeczne" przez stowarzyszenie katolickie, których tematyka dotyczyła pracy społecznej w Królestwie Polskim. W 1916 roku w Krakowie utworzono Wydział Pracy Społecznej przy Wyższych Kursach dla kobiet[19].

W Polsce Ludowej istniało w Łodzi Centrum Szkolenia Pracowników Opieki Społecznej przekształcone następnie w Państwowy Ośrodek Szkolenia Pracowników Socjalnych, które zakończyło swą działalność w 1953 roku. Ośrodek ten głównie zajmował się kształceniem w systemie kursowym.

Ponadto istniało Dwuletnie Studium dla Asystentów Socjalnych Zakładu Doskonalenia Zawodowego Inwalidów przy Związku Spółdzielni Inwalidów w Warszawie.

W 1962 roku zostało powołane Studium Służby Społecznej przy Stołecznym Uniwersytecie Powszechnym w Warszawie przez Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej Prezydium Rady Narodowej w Warszawie, które kształciło 44,9% ogółu opiekunów społecznych w Warszawie.

Istniało także roczne Studium Kształcenia Kadr Kierowniczych Wydziałów Socjalnych, które zostało powołane do życia w 1972 roku. W tym samym roku w Katowicach zorganizowano roczny kurs zaoczny dla osób zainteresowanych zagadnieniami socjalnymi w przemyśle. Także w Lublinie powstało Studium Organizacji Pracy dla Pracowników Socjalnych zorganizowane przez Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa[20].

W latach 90-tych XX wieku powstały koncepcje zintegrowanego systemu kształcenia. Głównym celem takiego systemu było połączenie dokształcania zawodowego pracowników socjalnych z kształceniem akademickim, prowadzącym do uzyskania dyplomu licencjata i dyplomu magistra. W skład zintegrowanego systemu ustawicznego kształcenia pracowników służb społecznych wchodziły: kursy, szkolenia i seminaria dla pracowników socjalnych, a także

[19] J. Mikulski, *op. cit.,* s. 97.
[20] *Ibidem*, s.100.

sześciosemestralny program licencjacki oraz pięciosemestralny program magisterski i dwusemestralny program studiów podyplomowych w zakresie organizacji pomocy społecznej, w przyszłości przewidywano również uruchomienie studiów doktoranckich[21].

Długie tradycje zawodowe pracownika socjalnego sprzyjają profesjonalizacji zawodu. W związku z dużym zainteresowaniem społecznym zawodem pracownika socjalnego zaczęto sukcesywnie wprowadzać wymogi dotyczące tegoż zawodu. Sama chęć pomocy drugiemu człowiekowi już nie wystarcza, należy bowiem zdobyć odpowiednie wykształcenie. W praktyce okazało się, że samo wykształcenie, a więc przygotowanie do zawodu to jeszcze jest za mało, należy bowiem zająć się permanentnym kształceniem pracownika socjalnego w obliczu wciąż nowo powstających problemów i złożonej rzeczywistości.

Postępująca specjalizacja pracy z konkretnym klientem i określonym katalogiem problemów oraz wzrost konkurencyjności wśród kadry pomocy społecznej spowodował wprowadzenie w życie specjalizacji zawodowych.

Specjalizacja w zawodzie pracownik socjalny I i II stopnia jest przeznaczona dla czynnych pracowników socjalnych. Ustalono następujące stopnie specjalizacji zawodowej w zawodzie pracownika socjalnego:

1) I stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pracy socjalnej, mający na celu uzupełnienie wiedzy i doskonalenie umiejętności zawodowych pracowników socjalnych;

2) II stopień specjalizacji zawodowej z zakresu pracy socjalnej, mający na celu pogłębienie wiedzy i doskonalenie umiejętności pracy z wybranymi grupami osób korzystających z pomocy społecznej.

Szkolenie w zakresie specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego mogą realizować jednostki prowadzące kształcenie lub doskonalenie zawodowe po uzyskaniu zgody ministra właściwego do spraw zabezpieczenia społecznego[22].

Droga awansu zawodowego pracownika socjalnego jest długa i złożona. Niestety, ustawodawca nie pomyślał o żadnej gratyfikacji ani wyróżnieniu z mocy prawa dla tych, którzy tę drogę awansu przejdą. Powoduje to sytuacje trudne, gdyż pewna grupa pracowników socjalnych po uzyskaniu stopnia specjalizacji automatycznie otrzymuje awans, inni zaś ukrywają swój dyplom z obawy, że pracodawca niemile ten fakt przyjmie. Co zatem zrobić by zachęcić pracowników socjalnych do zdobywania kolejnych stopni specjalizacji, nie czyniąc jednocześnie tego procesu automatycznym?

Kształcenie pracowników socjalnych w Stanach Zjednoczonych

Za inicjatora kształcenia w dziedzinie pracy socjalnej i twórcę podstaw teoretycznych w tym zakresie uważa się Ellen Richmond. W Stanach Zjednoczonych, skąd pochodzi Richmond,

[21] W. Warzywoda-Kruszyńska, *Kształcenie i dokształcanie pracowników pomocy społecznej w Instytucie Socjologii UŁ jako rezultat współpracy i współdziałania Wojewódzkiego Zespołu Pomocy Społecznej i Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Łodzi,* [w:] A. Niesporek, K. Wódz (red.), *Praca socjalna w Polsce*, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1999.

[22] Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku, Dz.U.2004, nr 64, poz. 593. Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20040640593.

kształcenie w zakresie pracy socjalnej jako zjawisko rozwinęło się w dwudziestym wieku. Pozycja pracy socjalnej jako profesji wiąże się z zapotrzebowaniem na obracający miliardami dolarów wyszkolony personel do zarządzania systemem usług ludzkich. Społeczeństwo uznało, że pomoc ludziom w kłopotach osobistych i społecznych musi być profesjonalna, kompetentna i poddana surowemu rygorowi odpowiedzialności[23].

Jako początek kształcenia w dziedzinie pracy socjalnej uważa się letnie kursy szkoleniowe dla pracowników stowarzyszeń charytatywnych organizowane przez Nowojorskie Stowarzyszenie Organizacji Charytatywnych w 1898 roku[24]. W 1904 roku kursy te zostały przekształcone w jednoroczne kursy jako Nowojorska Szkoła Filantropii (obecnie Wydział Pracy Socjalnej Uniwersytetu Columbia). W tym samym czasie powołano Instytut Nauk Społecznych, jako część Uniwersytetu Chicago, następnie przekształcony w niezależną Szkołę Służby Cywilnej i Filantropii, która później połączyła się ponownie z Uniwersytetem jako Szkoła Administracji Usług Socjalnych. Podobne szkoły powstały w Bostonie i Filadelfii. W 1919 roku piętnaście istniejących wówczas szkół zorganizowało Stowarzyszenie Szkół Zawodowych Pracy Socjalnej. Organizacja ta była zaczątkiem Amerykańskiego Stowarzyszenia Wydziałów Pracy Socjalnej oraz obecnej Rady ds. Kształcenia w Zakresie Pracy Socjalnej. Członkostwo w stowarzyszeniu było otwarte dla każdej instytucji kształcącej w USA i Kanadzie i prowadzącej pełny kurs w zakresie pracy socjalnej odpowiadający jednorocznemu kształceniu akademickiemu.

W tym wczesnym okresie działania szkół nie wiązały się z kształceniem wyższym. Szkoły te były prowadzone przez duże agencje socjalne i przygotowywały personel dla ich potrzeb. Stąd też duży nacisk kładziono na praktykę.

W czasie I wojny światowej 15 uniwersytetów zorganizowało kurs pracy socjalnej dla potrzeb Czerwonego Krzyża. Stąd był już tylko krok do kształcenia na poziomie wyższym. W 1932 roku ustalono minimum programowe i formy akredytacji. W 1940 roku wszystkie szkoły przeszły przez ocenę kwalifikacyjną. W 1939 roku wprowadzono dwuletni program magisterski, a w latach 50-tych XX wieku również studia doktoranckie[25].

Obecnie w Stanach Zjednoczonych kształci się pracowników socjalnych na poziomie bakalaureatu, magisterskim i doktorskim. Stopień magisterski jest od dawna uznanym podstawowym stopniem profesjonalnej pracy socjalnej. Programy nauczania na tym poziomie stanowią rdzeń kształcenia w zakresie pracy socjalnej. W odpowiedzi jednak na rosnące zapotrzebowanie na personel, wprowadzono kursy półwyższe na poziomie bakalaureatu. Ich programy nauczania znalazły oficjalną akceptację ze strony profesji jako pierwszy stopień wykształcenia do praktyki pracy socjalnej.

Kształcenie na poziomie magisterium

Na typowy program magisterski składają się dwa lata studiów obejmujących wykłady i praktykę terenową. Jednakże w 1971 roku prezydium Rady ds. Kształcenia w Zakresie Pracy Socjalnej zatwierdziło możliwość skrócenia studiów magisterskich do jednego roku[26].

---

[23] R.A., Skidmore, M.G. Thackeray, *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Interart, Warszawa 1996, s. 336.
[24] A. Oleszczyńska, *op. cit*., s. 22.
[25] *Encyklopedia of Social Work*, t. 1, 1971, s. 257.
[26] R.A., Skidmore, M.G. Thackeray, *op. cit*., s. 338.

Program magisterski przygotowuje studentów do wykonywania pracy profesjonalnej i zajmowania kierowniczych stanowisk. Studia obejmują zróżnicowany zasób wiedzy, umiejętności zawodowych i wartości wymaganych w służbie jednostkom, rodzinom, małym grupom, społecznościom i organizacjom. Zajęcia są zorganizowane w taki sposób, aby umożliwić zastosowanie wiedzy i umiejętności zdobytych w sali wykładowej w autentycznych sytuacjach pracy socjalnej poprzez zintegrowane zajęcia praktyczne.

Nauczanie pracy socjalnej jest procesem otwartym i dopuszczającym dużą różnorodność wzorów kształcenia. Ilustracją koncepcji studiów są następujące cele kształcenia:

1. Zrozumienie i realizacja podstawowych wartości, pojęć i metod pracy socjalnej z uwzględnieniem znacznych rozbieżności między metodami i dziedzinami praktyki.
2. Opanowanie i wykorzystanie wiedzy o ludzkich zachowaniach w kontekście społecznym, polityce socjalnej i świadczeniach społecznych, instytucjach i siłach kształtujących politykę społeczeństwa.
3. Osiągnięcie biegłości w jednej metodzie, lub w kombinacji pokrewnych metod realizacji świadczeń.
4. Zrozumienie szczególnych cech grup mniejszościowych i pokrzywdzonych, wagi ich problemów oraz ich wkładu w proces zmian społecznych.
5. Wypracowanie dojrzałych postaw wobec siebie samego oraz innych postaw, umożliwiających odpowiedzialne i zdyscyplinowane wykonywanie pracy.
6. Rozwinięcie potrzeby dociekań i metod ich prowadzenia dla dobra wiedzy i praktyki profesji.
7. Utożsamianie się z profesją pracy socjalnej i wykształcenie potrzeby integracji wiedzy, odczuć i odpowiedzialnych działań, składających się na obraz profesjonalisty.
8. Uznanie roli organizacji zrzeszającej pracowników socjalnych i nabranie przeświadczenia, że będzie się współodpowiedzialnym za kierunki jej zainteresowań i działań.
9. Nabycie zdolności współpracy z innymi dyscyplinami, wolontariuszami i personelem pomocniczym, w przekonaniu, że wiele społecznych i osobistych patologii naszych czasów można przezwyciężyć wspólnym mądrym działaniem.

Program studiów magisterskich jest zwykle zorganizowany w bloki tematyczne, obejmujące: politykę socjalną i świadczenia pomocy społecznej; ludzkie zachowania w otoczeniu społecznym; praktykę pracy socjalnej; administrację i badania; praktykę w terenie[27].

Kandydaci przyjmowani na studia magisterskie muszą posiadać stopień odpowiadający bakalaureatowi i kwalifikacje konieczne do uprawiania profesjonalnej pracy socjalnej. Wymagania są zazwyczaj następujące:

1. Oznaki dużych zdolności oraz przymiotów charakteru i osobowości.
2. Świadectwa akademickie świadczące o ponadprzeciętnych osiągnięciach w nauce i ukończeniu przynajmniej czterech lat studiów ze stopniem bakałarza akredytowanej uczelni.
3. Wykształcenie akademickie w zakresie nauki i humanistyki z uwzględnieniem nauk społecznych – socjologii, psychologii, nauk politycznych, etyki społecznej, antropologii, ekonomii, pedagogiki.
4. Stopień bakałarza uzyskany w zatwierdzonej uczelni.

[27] *Ibidem*, s. 338-339.

Wymagania od kandydatów odzwierciedlają politykę wydziałów pracy socjalnej, polegającą na tym, aby przyjmować tylko tych absolwentów innych studiów, którzy przejawiają wrodzony talent, dojrzałość, wyobraźnię, przedsiębiorczość, motywację, zdolność budowania stosunków i inne podobne cechy psychiczne, społeczne, emocjonalne i duchowe, które bywają przydatne w pomaganiu innym ludziom.

Kształcenie na poziomie bakalaureatu

Od dawna w USA panuje kontrowersja, czy wykształcenie poniżej magisterium można uznać za profesjonalne. W 1970 roku Rada ds. Kształcenia w Zakresie Pracy Socjalnej podjęła plan „zatwierdzania" programów studiów niższego stopnia (prowadzących do bakalaureatu), które obejmują przygotowanie do praktyki w dziedzinie pracy socjalnej. Na studia te często zapisują się studenci pragnący poszerzyć swoje wykształcenie ogólne, przygotować się do studiów magisterskich pracy socjalnej lub innego kierunku związanego z usługami społecznymi.

Programy studiów przeddyplomowych zawierają następujące pożądane cele kształcenia: umiejętności badawcze i analityczne, umożliwiające studentom krytyczną analizę złożonych problemów i kwestii społecznych w dzisiejszej Ameryce; podstawowa wiedza, umiejętności i wartości zawiązane z rozwiązywaniem problemów w praktyce pracy socjalnej, niezależnie od konkretnego stanowiska, jakie student zajmie po ukończeniu studiów. Zaliczają się tu zagadnienia: założeń filozoficznych leżących u podstaw praktyki w sferze pomocy społecznej; instytucji pomocy społecznej i ich stosunku do innych struktur instytucjonalnych w społeczeństwie; polityki pomocy społecznej i jej tworzenia; pracy socjalnej jako profesji; człowieka w społeczeństwie, łącznie ze zrozumieniem ludzkich zachowań i rozwoju; podstawowych w pracy socjalnej technik i umiejętności terapeutycznych stosowanych w pracy z jednostkami, grupami i społecznościami, nabytych między innymi w trakcie uczestnictwa w zajęciach praktycznych w terenie.

Na przeddyplomowe studia pracy socjalnej kandydaci są przyjmowani zgodnie z kryteriami i procedurami stosowanymi przez macierzystą uczelnię. Szczególne znaczenie ma pierwsza rozmowa z kandydatem, w której pracownik uczelni pomaga kandydatowi określić własną motywację, zainteresowania i umiejętności przydatne w prawidłowym wykonywaniu tego zawodu. Rozmowa ta i następne są częścią stałego procesu doradczego, pozwalającego na okresową ocenę postępów studenta[28].

Kształcenie na poziomie studiów doktoranckich i kształcenie ustawiczne

Obecnie w Stanach Zjednoczonych dużym wyzwaniem, stojącym przed przyszłością pracy socjalnej jest kształcenie wykwalifikowanej kadry z doktoratem. Jest to szczególnie ważne, bowiem liczba absolwentów uzyskujących stopień doktorski w zakresie pracy socjalnej w ostatnich dwudziestu latach wzrosła nieznacznie, zaś potrzeba zatrudnienia wykwalifikowanej kadry doktorskiej w wielu instytucjach jest bardzo duża[29].

---

[28] *Ibidem.*

[29] J. G. Daley (red.), *Postępy w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2010, s. 32-33.

Studia doktoranckie w pracy socjalnej mają za główny cel przygotowanie wybranych profesjonalistów pracy socjalnej na stanowiska kierownicze. Do rozpoczęcia studiów wymaga się tytułu magistra pracy socjalnej i doświadczenia w pracy praktycznej.

Do zadań studiów doktoranckich należy umożliwienie studentom: 1) rozwoju potencjału naukowego doktorantów i nabycia koniecznej wiedzy i umiejętności do nauczania, prowadzenia badań, autorytatywnego pisania i mówienia o pracy socjalnej, i 2) osiągnięcia głębokiego zrozumienia metod stosowanych w praktyce pracy socjalnej i szerokiego zakresu świadczeń społecznych, a także studiowania nauk behawioralnych i oceny ich przydatności dla praktyki pracy socjalnej.

Programy nauczania kładą nacisk na doskonalenie warsztatu naukowego, wymagają od doktorantów rozwijania umiejętności organizowania, poszerzania, sprawdzania, przekazywania i stosowania wiedzy z zakresu pracy socjalnej i pomocy społecznej. Studia koncentrują się na teorii i praktyce pracy socjalnej, prowadzeniu badań i statystyce, teorii nauk społecznych i behawioralnych, planowaniu i polityce społecznej, teorii i metodyce nauczania[30].

Przy szybkim postępie i rozwoju wiedzy w zakresie pracy socjalnej, jej pracownicy muszą nieustannie rewidować swoje nawyki myślowe, koncepcje, wartości i metody praktyki. Kształcenie ustawiczne jest niezbędnym składnikiem edukacji w pracy socjalnej, umożliwiającym pracownikom sprostanie szybko zmieniającej się sytuacji w dziedzinie świadczeń społecznych. Przygotowuje ono pracowników do zaakceptowania zmian. Profesja uznaje, że wykształcenie zakończone dyplomem kwalifikuje jedynie do przyjęcia do praktyki.

W Stanach Zjednoczonych kształcenie ustawiczne to sieć stowarzyszeń, zasobów i powiązań, służących podnoszeniu jakości usług. Pozwala ono utrzymywać umysł w stanie otwarcia na nowe, ciekawe zjawiska w pracy socjalnej i dyscyplinach pokrewnych, pomaga także zostać „mądrym człowiekiem" według definicji francuskiego pisarza, laureata nagrody Nobla Andre Gide'a „Mądry człowiek to taki, który stale na nowo czemuś się dziwi".

Zakończenie

Nie przypadkowo wybrałam system amerykański by pokazać podobieństwa i różnice w przygotowywaniu do zawodu pracownika socjalnego. To Stany Zjednoczone bowiem są uznawane za prekursora kształcenia w pracy socjalnej. Ponadto oba systemy, polski i amerykański, można porównać ze względu na fakt, iż w bardzo zbliżonym czasie (początek XX wieku) oba kraje rozpoczęły kształcenie pracowników socjalnych. Także, jak widać z powyższych opisów obie koncepcje kształcenia pracowników socjalnych zmierzają w podobnym kierunku, czyli wykształcenia pracownika socjalnego profesjonalisty. Droga obu krajów prowadząca do tego celu też jest podobna: początek kształceniu pracowników socjalnych dały kursy, poprzez szkoły dla pracowników socjalnych, aż do kształcenia na poziomie wyższym, zarówno licencjackim (bakalaureat), jak i magisterskim. Z pewnością jednak czytelnikowi rzucą się w oczy dwie istotne różnice, jedna związana z programem nauczania na studiach wyższych, druga zaś to sposób doboru kandydatów do zawodu. Niestety, wspominałam o tym już wcześniej, uczelnie wyższe

[30] R.A., Skidmore, M.G. Thackeray, *op. cit*., s. 348.

w Polsce nie przykładają dostatecznie istotnej wagi do problemu łączenia zagadnień teoretycznych i praktyki zawodowej. Ciągle dominuje też dysproporcja między ilością wykładów i ćwiczeń, a ilością zajęć terenowych. Brakuje u nas tzw. programów ochotniczych dla różnych grup, takich jak np. kobiety w więzieniach, kobiety rozwiedzione, opieka zastępcza nad dziećmi czy młodzież z mniejszości wyznaniowych itp. W Stanach Zjednoczonych koncepcje takich programów opracowują sami studenci, pracownicy naukowi, instruktorzy i osoby nadzorujące praktyki w terenie pomagają jedynie je wdrożyć. Problem, który tu sygnalizuję ma odzwierciedlenie również w moich badaniach przeprowadzonych wśród pracowników socjalnych, gdzie często w trakcie przeprowadzanego przeze mnie wywiadu przewijał się problem nadmiernego „teoretyzowania" na studiach, które nie przekłada się później według respondentów na ich oddziaływania pomocowe w zawodzie.

Drugą istotną różnicą w obu systemach jest dobór kandydatów na studia. W Polsce jak wiadomo prawo o ubieganie się na studia daje zdany pozytywnie egzamin dojrzałości (matura), wcześniej były to egzaminy wstępne z przedmiotów ogólnokształcących typu język polski, historia, język obcy. Ani poprzednio, ani obecnie nie przeprowadza się z kandydatem rozmowy. Nie bada się jego predyspozycji osobowościowych do wykonywania zawodu, mimo, że liczni autorzy różnych publikacji takie predyspozycje wymieniają jako element istotny. W Stanach Zjednoczonych rozmowa z kandydatem na studia ma znaczenie kluczowe. W jej trakcie poznajemy nie tylko cechy kandydata, ale także pomagamy mu określić motywację, zainteresowania i umiejętności przydatne w prawidłowym wykonywaniu tego zawodu. Rozmowa ta po zakwalifikowaniu kandydata na studia nie jest rozmową ostatnią, staje się ona częścią stałego procesu doradczego. System ten pozwala na wczesne wyeliminowanie z zawodu osób przypadkowych, co u nas niestety często ma miejsce, potwierdzają to także moje badania.

Różne zdaje się też być rozumienie zdobytego wykształcenia w obu krajach. W Polsce absolwent studiów wyższych uważa się już za specjalistę w danej profesji, w Stanach Zjednoczonych zaś taki absolwent wie, że dyplom kwalifikuje jedynie do przyjęcia do praktyki.

Bibliografia

Biedermann V., *Problemy kształcenia pracowników socjalnych,* [w:] L. Malinowski, M. Orłowska (red.), *Praca socjalna służbą człowiekowi*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Daley J. G., *Postępy w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2010.

Encyklopedia of Social Work, New York, 1971.

Mikulski J., *Służby socjalne: stan, potrzeby, kształcenie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1974.

Oleszczyńska A., *Z historii pomocy społecznej oraz kształcenia pracowników socjalnych,* [w:] „Opiekun Społeczny" 1983, nr 1-2.

Reymont S., *Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP. Przypomnienie programu i metod* [w:] „Praca Socjalna" 1986.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej nr 7 z 4 października 1995 roku w sprawie ustalenia dokumentacji programowej dla zawodu pracownik socjalny (symbol cyfrowy 2601), [w:] Dz. Urzęd. MPiPS z 1995 roku, Nr 6, poz. 7.

Sarapata A. (red.), *Socjologia zawodów*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.

Skidmore R.A., Thackeray M.G., *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Interart, Warszawa 1996.

Supińska J., *Kształcenie pracowników socjalnych na poziomie studiów magisterskich,* [w:] E. Leś, J. Rosner (red.), *Kształcenie pracowników socjalnych*, Ośrodek Badań Społecznych, Warszawa 1991.

Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku, Dz.U.2004, nr 64, poz. 593. Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20040640593.

Warzywoda-Kruszyńska W., *Kształcenie i dokształcanie pracowników pomocy społecznej w Instytucie Socjologii UŁ jako rezultat współpracy i współdziałania Wojewódzkiego Zespołu Pomocy Społecznej i Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Łodzi,* [w:] A. Niesporek, K. Wódz (red.), *Praca socjalna w Polsce*, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1999.

Wiśniewski W., *Wykształcenie w systemie wartości społeczeństwa polskiego,* [w:] „Studia Socjologiczne" 1988, nr 1.

Wódz K., *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1998.

Wyrobkowa-Pawłowska W., *Studium Pracy Społeczno-Oświatowej,* [w:] „Praca Socjalna" 1986, nr 2.

Zasada-Chorab A., *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, Wydawnictwo RODN „WOM", Częstochowa 2004.

Piotr Kuryło

Uniwersytet Zielonogórski

PROBLEMATYKA WIELOKRYTERIALNEGO WYBORU KOMPETENCJI PRACOWNICZYCH

Streszczenie

Praca jest analizą wybranych problemów związanych z wielokryterialną optymalizacja przy wyborze przyszłych kompetencji pracowniczych – profesjonalistów biorących bezpośredni udział w procesach produkcyjnych. W pracy przeanalizowana została także problematyka związana z realizacją procesów produkcyjnych w funkcji podejmowanych decyzji w zakresie wybranych zadań produkcyjnych. Omówiona została także problematyka, kryteria oraz metody wielokryterialnej optymalizacji procesów produkcyjnych.

Słowa kluczowe: optymalizacja, kryteria optymalizacji, proces produkcyjny.

MULTI-CRITERION SELECTION ISSUES OF EMPLOYEE COMPETENCES

Abstract

The work is an analysis of selected problems related to multi-criterion optimization in the selection of future professional competencies – professionals directly involved in the production processes. The work also analyzes the issues connected with the realization of production processes as a function of decisions made in the scope of selected production tasks. Problems, criteria and methods of multi-criterion optimization of production processes were also discussed.

Key words: optimization, optimization criteria, production process.

Wstęp

Postęp technologiczny, jaki dokonuje się na świecie, sprawia, iż współczesny przemysł poszukuje pracownika wykwalifikowanego, poszukuje specjalisty gotowego do podjęcia zadań produkcyjnych "z marszu" zaraz po zatrudnieniu go. Bardzo duża ilość informacji, jakimi bombardowani jesteśmy przez środki masowego przekazu - telewizję, radio, Internet, sprawia także potrzebę systematyzowania i porządkowania tych informacji. Sprawia wreszcie potrzebę ustalenia kryteriów i zakresu wiedzy, wg których będzie można uznać, iż zatrudniany pracownik jest w swojej działalności profesjonalistą.

Jak trudnych wyborów musi dokonywać współczesny człowiek w wyborze dalszego swojego zajęcia, wykształcenia, pogłębiania swojej wiedzy pokazuje przykład wielokryterialnego wyboru realizacji procesów wytwórczych, w których istotą jest znalezienie optymalnego rozwiązania.

Współczesny młody człowiek planując swoją karierę zawodową może opierać się na następujących kryteriach:

- pieniądze,
- ciekawość poznania,
- miejsce pracy (lokalizacja pracodawcy, lokalizacja miejsca pracy, dostępne środki pracy itd.),
- perspektywy, możliwość awansu, wzrost wynagrodzenia,
- możliwości wyjazdów (krajowych, zagranicznych),
- uciążliwość warunków pracy,
- czas pracy (unormowany, nienormowany, w pracy, przed i po pracy),
- umiejętności (te wymagane do podjęcia pracy i te, które nabywa się w trakcie pracy (szkolenia, kursy etc.)),
- środowisko (z kim pracować?, gdzie pracować?),
- predyspozycje (fizyczne, psychiczne etc.).

W tym aspekcie ważne staje się pytanie, wg jakich kryteriów dokonywać wyboru, aby wszystkie życiowe plany i potrzeby człowieka mogły być zaspokojone. Wreszcie, jakie kryteria wyboru należy z góry ustalić, aby zaspokojone były także wszystkie potrzeby w zakresie realizacji różnorodnych procesów produkcyjnych. W warunkach gospodarki rynkowej, podejmowanie produkcji nowych wyrobów coraz częściej jest przedsięwzięciem o charakterze jednorazowym, niepowtarzalnym i nie mającym precedensu. W takiej sytuacji ocena wariantów rozwiązań przy zastosowaniu jednego kryterium (mającego zwykle bardzo jasną interpretację, np. kryterium kosztu, a także dającego się dostatecznie dokładnie określić już w fazie projektowania procesów wytwarzania) zwykle nie jest możliwa. W tym kontekście bardzo istotny jest także dobór kadry zarządzającej i kadry realizującej zasadnicze procesy produkcyjne. Dobór kadry realizującej proces przygotowania inwestycji, jak również kadry bezpośrednio uczestniczącej w produkcji, powinien być poprzedzony pełną analizą ich potrzeb w zakresie kompetencji, jakie wymagane są na każdym odcinku podejmowanego zadania produkcyjnego, na każdym stanowisku. Chcąc podjąć taką decyzję, można i należy wprowadzić do modelu decyzyjnego więcej niż jedno kryterium takiego wyboru. Uwzględnia się wtedy zarówno kryteria deterministyczne (których wartości są określone dokładnie), statystyczne (jeżeli można, choćby w przybliżeniu, określić rozkłady ich wartości), a także subiektywne kryteria punktowe i rozmyte (za pomocą których eksperci dokonują zwykle oceny zarówno kryteriów optymalności, jak i wariantów rozwiązań, posługując się skalami punktowymi).

Zakłady produkcyjne, wytwarzające np. maszyny i urządzenia techniczne, działają w trudnych warunkach, muszą spełniać oczekiwania wymagającego nabywcy. Te nowe warunki działania oznaczają dla firm przemysłowych konieczność położenia nacisku na jakość, na zaspokajanie potrzeb nabywców oraz na nieustanne ulepszanie swojej działalności. Osiągnięcie i utrzymanie wysokiej jakości produkowanych wyrobów - różnorodnych i mających krótki cykl życia - przy jednoczesnym spełnieniu warunków ekonomicznego wytwarzania, decydują o utrzymaniu się firmy na rynku, o jej pozycji i rozwoju. Ciągły postęp powoduje, że zarówno w trakcie projektowania, jak i realizacji procesów wytwarzania wymaga się podejmowania możliwie najkorzystniejszych decyzji, warunkujących osiągnięcie pożądanych celów. Jednym z głównych środków umożliwiających osiągnięcie tych celów jest właśnie op-

tymalizacja zarówno realizacji samych procesów produkcyjnych, jak i samego doboru zasobów ludzkich jako bezpośrednich realizatorów tych zadań.

Na początku łańcucha decyzyjnego powstaje zasadniczy problem doboru kadr. Dobór kadr może opierać się na wyborze tzw. profesjonalisty, tj. osoby posiadającej wystarczające kompetencje aby postawione przed nim zadania wykonała właściwie i zrealizowała postawione przed nią zadania. Wybór tego profesjonalisty możliwy jest w oparciu o dwa zasadnicze założenia:

– profesjonalisty o rozległej wiedzy, o szerokich kompetencjach, charakteryzującej się możliwością podejmowania realizacji zadań z różnych obszarów produkcyjnych,
– profesjonalisty o wąskiej wiedzy, lecz wystarczającej do realizacji postawionych przed nią zadań.

Oczywiście wybór musi być podporządkowany przede wszystkim zadaniami, jakie mają być zrealizowane oraz wielkością produkcji, jaka ma być podjęta w przyszłości.

Szybki rozwój automatyzacji produkcji, połączony z wprowadzeniem techniki komputerowej, powoduje silne dążenie do sformalizowania w postaci algorytmów, sposobów postępowania w trakcie projektowania procesów produkcyjnych i procesów wytwarzania w szczególności. Przejawia się to w wyraźnej tendencji do opracowywania rozwiązań kompleksowych typu CAPP (*Computer Aided Process Planning - planowanie procesu wspomagane komputerowo*) lub CAM (*Computer Aided Manufacturing - wytwarzanie wspomagane komputerowo*)[1]. Właśnie z tego punktu widzenia zasadne wydaje się dążenie do uzyskania pewnej „uniwersalności" lub też elastyczności w doborze kadr realizujących zadania produkcyjne.

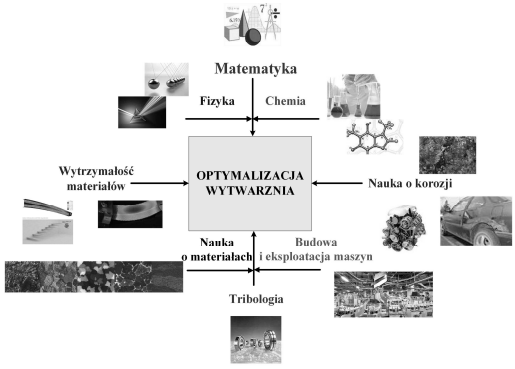
W optymalizacji działalności produkcyjnej szczególne miejsce zajmuje optymalizacja procesów wytwarzania. Pod tym pojęciem należy rozumieć zarówno optymalizację warunków obróbki (zwaną optymalizacją parametryczną), jak i struktury procesów (zwaną optymalizacją strukturalną). Optymalizacja warunków (parametrów) obróbki pełni funkcję komplementarną w stosunku do optymalizacji struktury. Te dwa zagadnienia są ze sobą sprzężone: optymalizacja struktury wymaga wcześniejszego nadania parametrom procesu wartości bliskich optymalnym, optymalizacja parametrów zaś wymaga wcześniejszego dokonania optymalizacji struktury. Rozwiązaniem powstającej sprzeczności jest postępowanie iteracyjne, w którym zwykle najpierw rozwiązuje się zadanie wyboru struktury procesu zbliżonej do optymalnej (przyjmując typowe wartości parametrów), a następnie przeprowadza się optymalizację parametrów. Kolejnym krokiem jest przejście do uściślenia wyboru struktury itd.[2].

Analiza możliwość realizacji jakiejkolwiek optymalizacji w procesach wytwórczych, wymaga znajomości wielu dziedzin nauki od matematyki, chemii, po wytrzymałość materia-

[1] A. Samek, J. Duda, *Elementy struktury sieciowego modelu dla zautomatyzowanego generowania procesów technologicznych.* Prace Naukowe ITBM Politechniki Wrocławskiej 36. Seria: Konferencja 13 nt. Komputerowe Wspomaganie Konstruowania Obrabiarek i Procesów Obróbki Skrawaniem CAD-CAM-CIM `88, Wrocław 1988; A. Samek., J. Duda, *Opis i systematyka zdarzeń w procesie technologicznym dla celów wspomaganego komputerowo projektowania*. Materiały na Konferencję Naukową nt. Podstawy Projektowania Procesów i Systemów Produkcyjnych. Monografia 150. Kraków 1993, ss. 185-200.

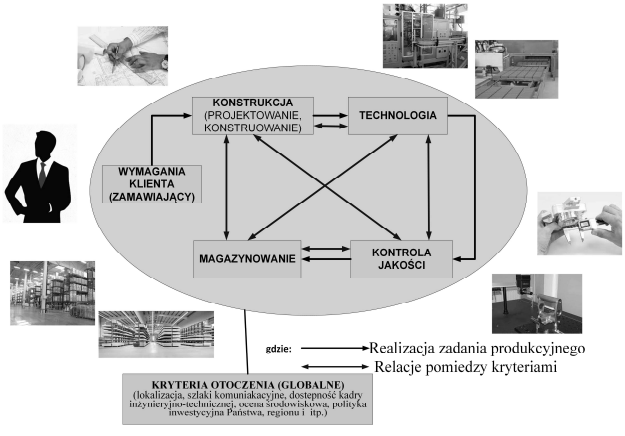
[2] J. Szadkowski, *Artificial Intelligence Approach to Structural and Parametrical Optimatization of Multi-Tool-Machining Processes*. Gepgyartastechnologia (Feitigungstechnik), Budapest 1992b, 9-10; S. Szulc, *Struktura technologicznych procesów budowy maszyn*. Archiwum Budowy Maszyn 1962, 9, 1, ss. 87-112.

łów włącznie (rys. 1.), a co za tym idzie i kompetencje osób realizacyjnych te procesy muszą być szerokie.



Rys. 1. Znaczenie nauk podstawowych w optymalizacji wytwarzania w kontekście wyboru wiedzy pracownika-decydenta, bezpośredniego wykonawcy, profesjonalisty

Uzasadnieniem tego punktu widzenia jest fakt, iż procesy produkcyjne, w tym i procesy wytwarzania części maszyn, składają się z odrębnych, zamkniętych elementów (rys. 2.). Często wynika to z konieczności stopniowego nadawania częściom (przedmiotom) obrabianym ich ostatecznych właściwości. Konsekwencją tego jest stosowanie kolejno wielu odmiennych rodzajów i sposobów obróbki, odmiennych technologii przy odrębności parametrów poszczególnych procesów i występujących w nich operacji. Te warunki wytwarzania powodują, że charakterystyczną cechą omawianych procesów jest dyskretny charakter procesu, a kolejność stosowania poszczególnych rodzajów i sposobów obróbki, z uwagi na ich cel, nie jest obojętna[3].

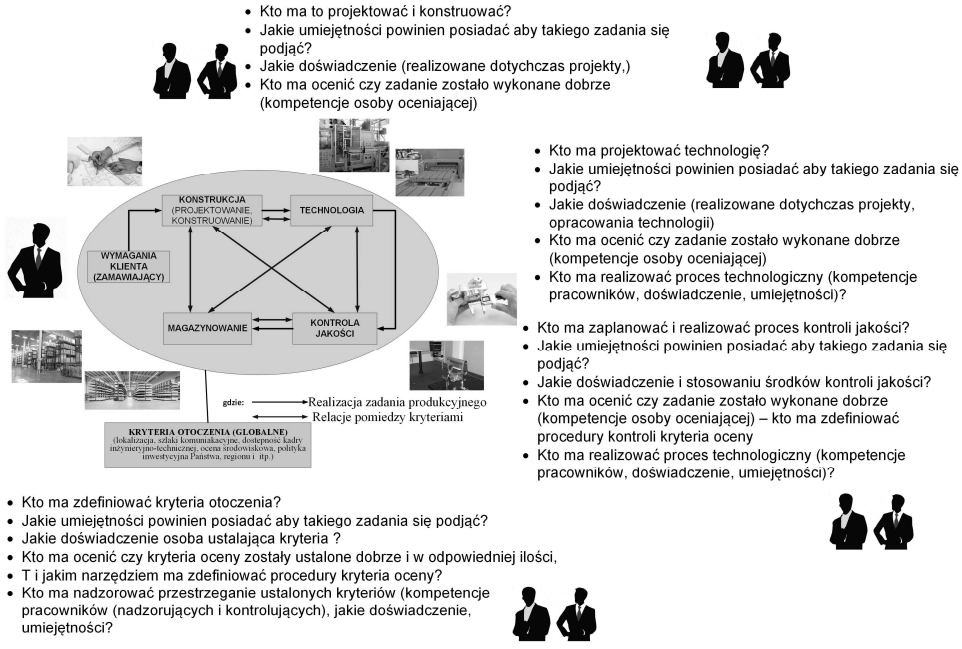


Rys. 2. Części składowe procesu produkcyjnego

W tym kontekście zasadnicze wydaje się pytanie – kto ma realizować i analizować te procesy.

[3] J. Szadkowski, *op. cit.*

Na rysunku 3 przyporządkowane zostały podstawowe pytania, z jakimi potencjalny inwestor powinien się zmierzyć w celu osiągnięcia zamierzonego zadania produkcyjnego.



Rys. 3. Części składowe procesu produkcyjnego w ujęciu decyzyjnym

1. Optymalizacja wielokryterialna procesu

1.1. Charakterystyka optymalizacji wielokryterialnej

Optymalizacja wielokryterialna (wektorowa, wielowymiarowa, wielowskaźnikowa, polioptymalizacja) należy do intensywnie rozwijanych gałęzi projektowania optymalnego. Problem optymalizacji, w którym do oceny rozwiązania stosuje się kilka kryteriów, został po raz pierwszy sformułowany przez *Francisa Ysidro Edgewortha* w 1881 r. Koncepcję tę rozwinął włoski ekonomista *Vilfredo Pareto* (l906), od nazwiska którego wywodzą się często spotykane określenia „optimum w sensie Pareto", „rozwiązanie Pareto - optymalne" itp. Rozwój tej gałęzi optymalizacji jest związany z naukami ekonomicznymi. Z nazwiskiem Pareto jest związana także znana zasada 20/80, mówiąca w skrócie o tym, że 20% pracy daje 80% rezultatów, natomiast 80% czasu daje 20% rezultatów[4]. *Optymalizacja wielokryterialna* wykorzystuje fakt, że do oceny konstrukcji formułuje się nadrzędne kryterium optymalizacyjne, będące zbiorem kryteriów cząstkowych. Zagadnienia takie są często spotykane w optymalnym projektowaniu konstrukcji, opartym na systemowej analizie problemu. Projektant bardzo często musi rozwiązać problem, w którym konstrukcja ma za zadanie spełnienie jednocześnie kilku,

[4] V. Pareto, *Cours d 'Economie*. Rouge, Lausanne 1896.

nierzadko konfliktowych (przeciwstawnych) kryteriów. Powstaje typowy problem decyzyjny, polegający na określeniu ważności poszczególnych kryteriów. Jedynym racjonalnym rozwiązaniem jest przyjęcie pewnego kompromisu. Projektant (decydent, profesjonalista) w procesie projektowania powinien swoje zamierzenia realizować jak najlepiej, czyli optymalnie. Cały proces projektowania może być traktowany jako **proces podejmowania decyzji**, np. o wyborze takiego a nie innego rozwiązania. W ten sposób staje się on decydentem w zakresie swoich uprawnień[5]. Ze względu na szerszy horyzont działania, który musi być stosowany w optymalizacji wielokryterialnej, zamienne stosowanie pojęć projektant – decydent, rozwiązanie – decyzja jest jak najbardziej uzasadnione. W swojej działalności projektant powinien brać pod uwagę następujące założenia[6]:

- ma możliwość wyboru rozwiązania konstrukcyjnego (wariantu, decyzji) z pewnego zbioru rozwiązań (decyzji) dopuszczalnych,
- dysponuje stworzonym przez siebie lub narzuconym z góry systemem wartości pozwalającym na ocenę rozwiązań (decyzji),
- potrafi orzec, przynajmniej w stosunku do niektórych par rozwiązań, które z tych par uznaje za lepsze – które preferuje ze względu na przyjęty system wartości,
- potrafi uzasadnić i obronić satysfakcjonujący go wybór, w jego ocenie optymalny.

Opisana wyżej sytuacja jest nazywana w literaturze **P**roblemem **O**ptymalnego **W**yboru (POW)[7]. Gdy przyjęty system wartości umożliwia sprecyzowanie kryteriów oceny rozwiązania, wówczas problemem staje się problem wielokryterialnego optymalnego wyboru (PWOW). Rozwiązanie problemu PWOW wymaga określenia zbioru rozwiązań dopuszczalnych oraz zbioru ich ocen. A zatem wobec tak postawionego problemu kluczowe staje się także pytanie o kompetencje osób biorących udział w takim wyborze. Zadanie optymalizacji wielokryterialnej (OW) wymaga określenia wektorowej funkcji celu (relacji), za pomocą której zbiór rozwiązań dopuszczalnych będzie odwzorowany w zbiór ocen. Jeżeli funkcja celu będzie jednokryterialna (skalarna), wówczas mamy do czynienia z zadaniem optymalizacji skalarnej (OS). Strukturę problemów optymalizacji przedstawiono na rys. 3.1.[8].

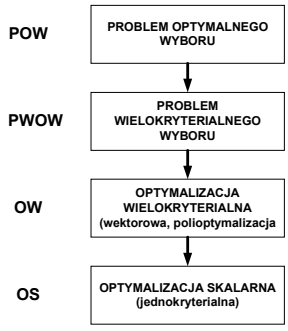
---

[5] G. Król, *Wielokryterialna optymalizacja parametrów skrawania w procesie dokładnego toczenia zahartowanej stali.* Praca doktorska, Politechnika Poznańska 1998; R. Lorek, *Optymalizacja wielokryterialna procesów wytwarzania rotorów przędzarek*. Rozprawa doktorska, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała 2008; S.H. Yeo, *A multipass optimization strategy for CNC lathe operations*, International Journal Production Economics 1995, 40, ss. 209-218.

[6] M. Ostwald, *Współczesne problemy optymalizacji. Od lekcji natury do zastosowań w technice*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Współczesne Problemy Techniki, Technika 2003, 3, s. 1-37.

[7] A. Borkowski, S. Jendo, *Mathematical Programming*, [w:] M. Save, W. Prager (ed.), *Structural Optimization*, vol. 2, Plenum Press, New York and London 1990.

[8] M. Ostwald *op. cit.,* s.1-3.



Rys. 3.1. Struktura problemów optymalizacji[9]

W procesie projektowania optymalnego, dotyczącego zarówno samego procesu, jak i optymalnego doboru kadry zarządzającej, w zależności od etapu, korzysta się z różnych metod optymalizacyjnych. W początkowych fazach, na etapie formułowania zadania i precyzowania wymagań, zadanie nie jest jeszcze dostatecznie precyzyjnie opisane, stąd konieczność stosowania POW i PWOW oraz szerokich kompetencji osób realizujących te zadania. Procedury POW i PWOW wywodzą się bezpośrednio z ekonomii i zarządzania. Podejmowanie decyzji występuje w sytuacji, gdy ma się do czynienia ze zjawiskami dynamicznymi, niemierzalnymi, słabo opisanymi, rozmytymi, gdy ogólnie rzecz biorąc brakuje informacji na temat zadania. Sytuacja decyzyjna charakteryzuje się różnorodnością kryteriów jej oceny, uwzględniającą nie tylko aspekty techniczne czy ekonomiczne, lecz również aspekty o charakterze systemowym. Ze względu na swoje właściwości matematyczny opis POW jest bardzo skomplikowany i z inżynierskiego punktu widzenia mało przydatny. Decydent (decydenci-profesjonalista) w celu dokonania optymalnego wyboru korzysta z innych technik wspomagania decyzji (np. z list rankingowych). Po sformułowaniu problemu można już odejść od jego nieprecyzyjnego opisu i wykorzystać w dalszej działalności aparat matematyczny. OW i OS mogą być stosowane wówczas, gdy problem będzie możliwie kompleksowo opisany za pomocą aparatu matematycznego. Cechą charakterystyczną optymalizacji wielokryterialnej jest fakt otrzymywania pewnego zbioru rozwiązań optymalnych o różnym stopniu kompromisu (relacji) pomiędzy poszczególnymi kryteriami. Rozwiązania te otrzymuje się za pomocą różnych procedur optymalizacyjnych i ocenę mogą przeprowadzić tylko osoby o wysokich kwalifikacjach. W odróżnieniu od optymalizacji skalarnej (jednokryterialnej), gdzie otrzymane rozwiązanie jest jednoznacznie optymalne, projektant – profesjonalista (decydent) musi podjąć jeszcze jedną decyzję - które ze zbioru rozwiązań optymalnych należy uznać za najlepsze. Dla ułatwienia wyboru korzysta się z tzw. preferencji. Preferowanie pewnych rozwiązań polega na takim podejmowaniu decyzji, aby ze zbioru rozwiązań wybrać jedną z trzech możliwych sytuacji[10]:

1. wybrać jedno rozwiązanie i uznać je za najlepsze,
2. wybrać podzbiór rozwiązań ze zbioru rozwiązań optymalnych,
3. ustawić wszystkie rozwiązania w szereg od najlepszego do najgorszego, czyli utworzyć listę rankingową.

[9] *Ibidem.*
[10] A. Borkowski, S. Jendo, *op. cit.*

Każda decyzja powstająca w wyniku działań różnych mechanizmów (czarna i biała skrzynka, szara skrzynka) jest pewnym procesem pociągającym za sobą wiele skutków. Podjęcie decyzji oznacza, że redukuje się pewien zakres swobody i wymusza działanie w określonym przez decyzję kierunku. Projektant, przyjmując system wartości, precyzuje również swoje preferencje, określa zakres kompromisu, jaki w jego ocenie może prowadzić do uzyskania najlepszych rozwiązań. Kompromis niezgodny z przyjętym systemem wartości nie prowadzi do rozwiązań optymalnych. Z powyższych rozważań wynika, ***że optymalizacja wielokryterialna jest zagadnieniem bardziej złożonym niż optymalizacja jednokryterialna. Na ten stopień złożoności składają się nie tylko problemy matematyczne związane z uzyskaniem rozwiązań optymalnych, ale również problemy natury decyzyjnej*** w zakresie wyboru przyjętego rozwiązania, jak i wyboru profesjonalisty (osoby) dokonującego tego wyboru[11].

W zagadnieniach technicznych trudności w podejmowaniu decyzji optymalnych rozwiązuje się za pomocą odpowiednich procedur, umożliwiających ocenę rozwiązań konstrukcyjnych z różnych, najczęściej przeciwstawnych punktów widzenia (na przykład wspomniane już listy rankingowe). W procesie projektowania dąży się do eliminowania sytuacji niejasnych, nie opisanych za pomocą reguł matematycznych. System wartości, będący odzwierciedleniem preferencji i planów decydenta (decydentów), musi być wyrażony za pomocą nadrzędnego kryterium optymalizacyjnego i związanego z nim zbioru kryteriów cząstkowych. Zadanie optymalizacji w takim ujęciu jest więc wielokryterialnym opisem rzeczywistości. Taki opis jest bogatszy i bliższy rzeczywistości niż ocena z jednego punktu widzenia (optymalizacja skalarna).

2. Wybrane metody analizy wielokryterialnej

Jednym z podstawowych kryterium podziału metod optymalizacji wielokryterialnej jest typ wykorzystywanego modelu matematycznego. Wyróżniamy tu następujące grupy:

- metody deterministyczne, gdzie główny czynnik to brak elementu losowości,
- w procesie obliczeń,
- metody niedeterministyczne (stochastyczne), gdzie element losowości to kluczowy czynnik metody.

Możemy także wyróżnić dwie płaszczyzny kryteriów podziału[12]:

- wielokryterialne algorytmy ewolucyjne,
- wielokryterialne metody rankingowe.

2.1. Wielokryterialne metody rankingowe

Wielokryterialne metody rankingowe to metody służące rozwiązywaniu wielokryterialnych problemów decyzyjnych, w tym i wyboru kompetencji, jakie powinna mieć kadra realizująca te procesy. W metodach tych zbiór danych zawiera[13]:

[11] A. Brandt (red.), *Kryteria i metody optymalizacji konstrukcji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.

[12] M. Ostwald, *op. cit.,* s. 3.

[13] *Ibidem.*

- zbiór badanych obiektów, z których należy wybrać najlepszy (spis profesjonalistów o oczekiwanych kompetencjach),
- zbiór kryteriów decyzyjnych,
- wektor współczynników wagowych, przypisany kryteriom,
- macierz decyzyjną, zawierającą wartości uzyskiwane przez badane obiekty w ramach każdego z założonych kryteriów.

Na podstawie tych danych tworzony jest końcowy wektor rankingowy, zawierający wartości z przedziału (0,1), przypisywane każdemu z badanych obiektów. Za najlepszy z obiektów, według założonego zbioru kryteriów, uznawany jest ten, który uzyska największą wartość współczynnika rankingowego. Metody rankingowe, służące do podejmowania decyzji wielokryterialnej, reprezentujące główne nurty rozwiązań w tej dziedzinie to[14]: *Simple Additive Weighting (SAW), Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution (TOPSIS), Analytical Hierarchy Process (AHP).*

Spośród bardzo wielu metod optymalizacji wielokryterialnej, najczęściej wykorzystywanymi metodami, które posługują się kryteriami o charakterze deterministycznym, wyróżnić należy[15]:

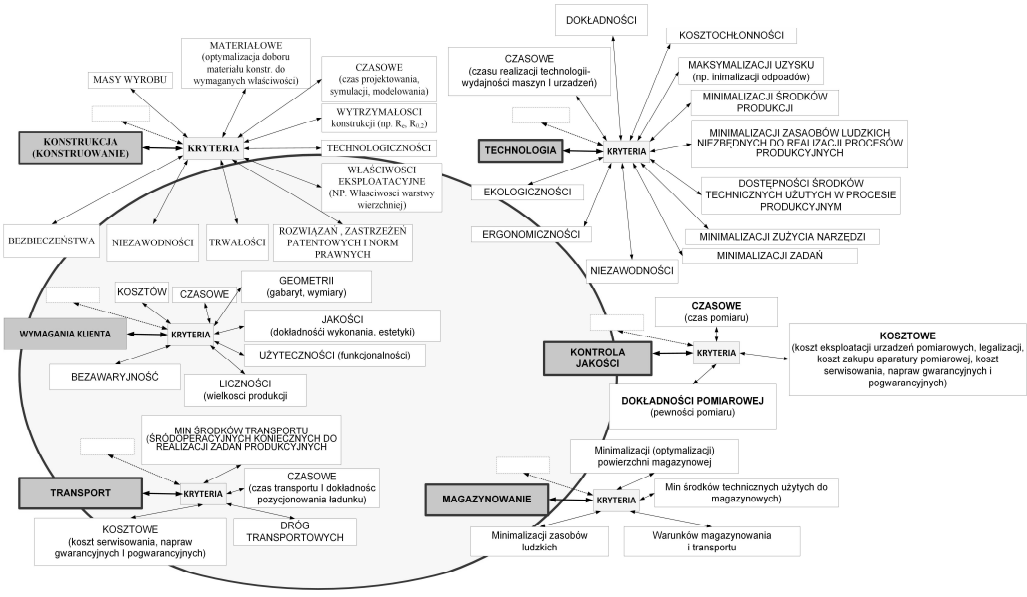
- metodę ważonych kryteriów *(Weighted Objectives Method),*
- metodę optymalizacji hierarchicznej *(Hierarchical Optimization Method),*
- metodę ograniczonych kryteriów *(Trade-Off Method),*
- metodę kryterium globalnego *(Global Criterion Method),*
- metodę funkcji odległości *(Method of Distance Functions),*
- metodę mini-max *(Min-Max Method),*
- metodę programowania celów (*Goal Programming Method*).

2.2. Kryteria optymalizacji wielokryterialnej

Każdy proces wytwarzania wyrobu powinien stanowić sformalizowany przez profesjonalistów (decydentów) kompromis między dążeniem do zapewnienia żądanej jakości tego wyrobu, w tym zwiększenia jego niezawodności, a dążeniem do zmniejszenia kosztów materiałów, kosztów wykonania i eksploatacji. Znalezienie najkorzystniejszego wariantu procesu wytwarzania jest możliwe jedynie po przeprowadzeniu właściwie przygotowanej analizy optymalizacyjnej i kryteriów, według których ta optymalizacja jest możliwa do przeprowadzenia (rys. 5).

[14] *Ibidem.*

[15] R. Knosala, W. Pedrycz, *Komputerowy system wspomagający proces oceny rozwiązań konstrukcyjnych*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej 1012, Mechanika l987a, 86, ss. 143-163; W. Tarnowski, *Model procesu wyboru w projektowaniu technicznym*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej 787, Automatyka 72, Gliwice 1984.



Rys. 5. Schemat analizy optymalizacyjnej i kryteriów optymalizacji

A zatem i tu powstaje pytanie, kto i z jakimi kompetencjami może i powinien przeprowadzić taką optymalizację i wg jakich kryteriów. Wynik optymalizacji w dużym stopniu zależy od sformułowania zagadnienia, przy czym szczególne znaczenie ma wybór kryteriów, według których będą oceniane poszczególne warianty procesu. W optymalizacji procesów wytwarzania najczęściej przyjmowanymi kryteriami są[16]:

– kryteria użytkowe (funkcjonalne, estetyczne) – zdefiniowane przez potencjalnego klienta;

– kryteria techniczne (ogólnotechniczne, wytwórcze, materiałowe) – sformułowane przez np.
konstruktorów, technologów;

–kryteria ekonomiczne (koszty produkcji, koszty eksploatacji) – sformułowane najczęściej przez kierownictwo firmy.

Od wybranej technologii wykonania w znacznym stopniu zależy zapewnienie funkcjonalności i estetyki wyrobu poprzez nadanie mu pożądanych właściwości jakości wytwórczej i użytkowej, jak: dokładność kształtowo-wymiarowa, struktura stereometryczna powierzchni (SGP 3D), współczynnik tarcia, właściwości mechaniczne, przewodnictwo cieplne, przewodnictwo elektryczne, wygląd zewnętrzny, masa. Zapewnienie wymaganej jakości użytkowej wyrobu jest podstawowym warunkiem, który musi być spełniony przy wyborze wariantu procesu wytwarzania. *Kryteria ogólnotechniczne* powinny uwzględniać wielkość produkcji, tj. całkowitą liczbę wyrobów do wyprodukowania przez cały okres produkcji danego wyrobu, oraz okres produkcji (czyli przewidywana liczba lat produkowania wyrobu bez jego gruntownej modernizacji, termin zakończenia produkcji itp.). *Kryteria wytwórcze* obejmują stan wy-

[16] A. Osyczka, *Optymalizacja wielokryterialna*. Sympozjum Inauguracyjne Szkoły Podstaw Optymalizacji Procesów Technologicznych i Systemów Produkcyjnych. PAN, Sekcja Podstaw Technologii KBM. TNOiK, Bielsko-Biała ss. 37-48.

posażenia zakładu w urządzenia produkcyjne, oprzyrządowanie oraz stan zaplecza naukowo-technicznego i załogę. *Kryterium materiałowe* powinno uwzględniać wybór rodzaju półfabrykatu, dokładność wymiaru i kształtu półfabrykatu, jego właściwości mechaniczne oraz deficytowość materiałów. *Kryteria ekonomiczne* to przede wszystkim koszt własny wyrobu, który w wielu przypadkach jest całkowicie wystarczający do porównania wariantów procesu wytwarzania. Gdy rozpatrywane warianty procesu wytwarzania różnią się od siebie tylko jednym składnikiem kosztów, np. zużyciem materiału, ceną robocizny, to do wyboru właściwego wariantu wystarczy ustalić i porównać tylko ten składnik kosztów, niezależnie od tego, czy zawiera się on w kosztach bezpośrednich, czy pośrednich. Do porównania i wyboru najlepszego (optymalnego) wariantu procesu wytwarzania można również skorzystać z wielu wskaźników techniczno-ekonomicznych, rejestrowanych przez przedsiębiorstwo lub specjalnie wyliczanych, jak: wskaźnik kosztu jednostkowego, pracochłonności, wykorzystania materiału, oprzyrządowania, wykorzystania czasu pracy obrabiarek i urządzeń. Teoretycznie wybór najlepszego wariantu procesu wytwarzania wydaje się łatwy. Wystarczy tylko określić koszt własny wyrobu, będący sumą kosztu wytwarzania oraz kosztu eksploatacji, i problem optymalizacji sprowadzić do zagadnienia jednokryterialnego. Powstaje jednak pytanie, jak tego dokonać w praktyce, na etapie projektowania procesu wytwarzania, w szczególności podczas uruchamiania produkcji nowego wyrobu, kiedy precyzyjne obliczenie (wyznaczenie) kosztu wytwarzania, a w szczególności kosztu eksploatacji, jest bardzo trudne, a w wielu przypadkach wręcz niemożliwe. Do jego określenia są bowiem niezbędne informacje, które można uzyskać dopiero w wyniku wykonania serii próbnej oraz przeprowadzenia czasochłonnych badań eksploatacyjnych. Dlatego zamiast jednego kryterium w postaci kosztu wyrobu do oceny wariantów przyjęto wiele (dwa i więcej) kryteriów, które są bardziej dostępne na etapie projektowania, i problem optymalizacji sprowadzono do zagadnienia wielokryterialnego. Te kryteria oceny powinny być od siebie niezależne, tak aby można było oddzielnie określić wpływ każdego z nich. Warunek ten w praktyce trudno jest w pełni spełnić i dlatego mówi się raczej o „wymaganej niezależności”[17].

W najogólniejszym przypadku do oceny wariantów procesów wytwarzania można, oprócz kryteriów o charakterze deterministycznym (sprecyzowanym, ostrym) i probabilistycznym (które w pracy[18] zostały określone jako kryteria probabilistyczno-statystyczne), stosować kryteria o charakterze rozmytym (nieostrym)[19]. Na etapie projektowania procesów wytwarzania części maszyn najczęściej nie ma możliwości dokładnego określenia wartości kryteriów de-

[17] J. Kacprzyk, *Zbiory rozmyte w analizie systemowej*, PWN, Warszawa 1986.

[18] J. Szwabowski, *Polioptymalizacja parametryczna wielozabiegowych operacji toczenia zarysów złożonych*. Prace Naukowe 504, Politechnika Szczecińska 1993.

[19] A. Breiing, R. Knosala, *Bewerten technischen Systeme (Theoretische und methodische grundlagen bewertungstechnischer Entscheidungshilfen),* Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg 1997; J. Kacprzyk *op. cit.*; R. Knosala, *Methoden zur Bewertung von Bauelementen als Voraussetzung fur die Entwiccklung von Baukastensystemem*. Technische Universitat Dresden. Dissertation B. 1989; M. Ostwald *op. cit.;* R. Knosala, S. Płonka, *Objektivierung der Bewertung bei technischer Produktionsvorbereitung*. Proceedings of International Conference on Computer Integrated Manufacturing, Zakopane 1994, ss. 51-77; R. R. Yager, *Fuzzy Decision Making including Unequal Objectives. Fuzzy Sets and Systems,* 1978, 1, ss. 87-95; R.R. Yager, *Multiple Objective Decision - Machining Using Fuzzy Sets*. International Journal on Man - Machines Studies, 1977, 9, ss. 375-382.

deterministycznych. W takich przypadkach do oceny wariantów procesów należy stosować subiektywne kryteria punktowe[20].

3. Wybrane problemy optymalizacji wielokryterialnej

Pierwszą wzmiankę o optymalizacji wielokryterialnej zawiera praca[21]. Dopiero po upływie ponad pół wieku zagadnienie to podjęto ponownie w pracach[22]. Zagadnienie optymalizacji wielokryterialnej ma swoje miejsce także w projektowaniu konstrukcji na podstawie minimum masy oraz minimum energii sprężystej lub minimum masy oraz minimum przemieszczeń przedstawiono w pracach[23]. Optymalizację wielokryterialną stosuje się także do optymalizacji struktur przestrzennych stanowiących konstrukcję nośną radioteleskopów na podstawie kryteriów minimum masy oraz minimum odchyleń powierzchni odkształconej od powierzchni początkowej w różnych stanach obciążenia. W przeważającej większości ww. prac zagadnienia optymalizacji wielokryterialnej w projektowaniu konstrukcji są rozwiązywane w trzech etapach[24]:

- wyznaczanie zbioru kompromisów (optimum w sensie Pareto),
- wybór rozwiązania najlepszego (optymalnego) ze zbioru kompromisów,
- w analizie optymalizacji wielokryterialnej proponuje się bardzo istotny (jeśli nie najważniejszy) – wybór kompetencji osób realizujących taką optymalizację.

Jako kryteria oceny do wyznaczania zbioru kompromisów są przede wszystkim stosowane kryteria o charakterze deterministycznym, przy czym wszystkie te kryteria traktuje się jako równie ważne. Natomiast wybór rozwiązania najlepszego (optymalnego) ze zbioru kompromisów odbywa się z wykorzystaniem dodatkowego (najczęściej nowego) kryterium.

---

[20] S. Płonka, *Metoda oceny i wyboru optymalnej struktury procesu technologicznego*. Materiały Konferencji Naukowo-Technicznej nt. Projektowanie Procesów Technologicznych TPP`98. Poznań-Czemiejewo 1998b:, ss. 153-162; S. Płonka, *Model optymalizacji wielokryterialnej struktury procesów technologicznych*. Postępy Technologii Maszyn i Urządzeń, l994b, 18, 1, ss. 25-60; S. Płonka, *Metody oceny i wyboru optymalnej struktury procesu technologicznego*. Rozprawy Naukowe 48. Budowa i Eksploatacja Maszyn 31. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Filia w Bielsku-Białej, l998a, s. 186; J. Szwabowski, *Polioptymalizacja parametryczna wielozabiegowych operacji toczenia zarysów złożonych*. Prace Naukowe 504, Politechnika Szczecińska 1993; J. Szwabowski, *Zastosowanie kryterium minimalnej ceny jednostkowej w polioptymalizacji parametrycznej wielozabiegowych operacji tokarskich*. Postępy Technologii Maszyn i Urządzeń 1994, 18, 3, ss. 57-77.

[21] V. Pareto, *op. cit.*

[22] H.W. Kuhn, A.W. Tucker, *Nonlinear Programming*. Proceedings Berkeley Symposium Mathematical Statistic and Probabilistic, University of California Press. Berkeley, California 1951; V. Pareto, *op. cit.;* J. Szadkowski, *Replacement Strategies for Multi-Tool Machining*. Buletinul Stiintific al Universitatii Tehnice Din. Cluj-Napoca l993b.

[23] H. Baier*, Über Algorithmen zur Ermittlung und Charakterisierung Pareto optimaler Lösungen bei Entwingenaufgaben elastischer Tragwerke*. Zeitschift für Angewandte Mathematik und Mechanik 1977, 57; H. Baier, *Mathematische Programmierung zur Tragwerken insbesondere bei mehrfachen Zielen*. Dissertation D17, Darmstadt 1978; G. Debreu, *Theory of Value.* John Wiley, New York 1959; W. Stadler, *Preference Optimality and Applications of Pareto Optimality, in Multicriteria Decision Making* (eds G. Leitman, A. Marzello). *CISM Courses and Lectures, 211.* Springer-Verlag, Wien-New York, 1975; W. Stadler, *Natural Structural Shapes of Shallow Arches*. Journal Applied Mechanical 1977, 44, 2; W. Stadler, *Natural Structural Shapes (The Static Case).* Journal Mechanics Applied: J Mathematics 1978, 31, 2.

[24] M. Ostwald, *op. cit.,* s. 1-3; S. Płonka, *op. cit.;* J. Szadkowski, *op. cit.*

4. Wnioski

Wielowariantowe projektowanie procesów wytwarzania, zwłaszcza nowych wyrobów, jest realizowane często przy braku pełnej informacji o wyrobach (np. jakość wyrobu, wymagania klienta są pobieżne i mało precyzyjne). Brak tej informacji oraz ograniczone środki finansowe, niezbędne do realizacji zadania produkcyjnego, a także brak informacji o konieczności zabezpieczenia procesu produkcyjnego przez zapewnienie koniecznej liczby pracowników o różnych kompetencjach powodują, że do określania optymalnego wariantu struktury procesu dogodniej jest uwzględnić kryteria oceny wyznaczone w sposób bardzo przybliżony. W bardzo wielu przypadkach do ich określenia potrzebna i wymagana jest wiedza ekspertów z wybranych dziedzin. Pomocą w tych przypadkach mogą być subiektywne kryteria punktowe lub subiektywne kryteria względne. Wybór wariantu optymalnego, ze względu na wyżej wymienione kryteria, odbywa się z zastosowaniem np. metody Yagera, która umożliwia uszeregowanie ocenianych wariantów od najlepszego do najgorszego, ze względu na przyjęte kryteria mające różną ważność (wagę). Ważność kryteriów jest oceniana przez ekspertów-profesjonalistów poprzez porównywanie kolejnych par kryteriów z zastosowaniem np. macierzy. Stosowanie optymalizacji wielokryterialnej struktury procesów wytwarzania oraz parametrów operacji wytwórczych wybranych części maszyn, pozwalają na sformułowanie wniosków ogólnych o charakterze poznawczym:

- wielokryterialność oceny wariantów procesów wytwarzania stała się podstawowym środkiem uwzględniania złożonej różnorodności wymagań stawianych procesom obróbki,
- wspomaganie komputerowe w zakresie projektowania optymalnych procesów wytwarzania musi umożliwiać optymalizację wielokryterialną uwzględniającą różne kryteria, najczęściej subiektywne kryteria punktowe lub względne - w przypadku projektowania procesów nowych wyrobów oraz kryteria deterministyczne - w przypadku projektowania procesów wyrobów podobnych do już wytwarzanych,
- kryteria optymalizacji, traktowane często w modelach konwencjonalnych jako deterministyczne, np. koszt, w fazie projektowania procesu muszą być niejednokrotnie traktowane jako niedeterministyczne, a więc np. jako subiektywne oceny punktowe lub subiektywne oceny względne. Jest to spowodowane brakiem informacji we wczesnych stadiach powstawania projektu procesu wytwarzania nowych części maszyn,
- kryteria optymalizacji stosowane do oceny powinny być niezależne, a ich liczba, w przypadku określania zbioru rozwiązań niezdominowanych (Pareto-optymalnych), nie powinna przekraczać trzech, co jest korzystne ze względu na możliwość otrzymania stosunkowo mało licznego zbioru Pareto,
- optymalizacja wielokryterialna struktury procesu wytwarzania przebiega najlepiej, jeżeli ma charakter procedury jednoetapowej, np. metoda Yagera lub jej modyfikacje,
- optymalizacja wielokryterialna parametrów operacji i zabiegów daje na ogół dobre wyniki, jeżeli ma charakter procedury dwuetapowej: określenie zbioru rozwiązań niezdominowanych (Pareto-optymalnych), a następnie, w przypadku niejednoelementowego zbioru Pareto, wybór rozwiązania najlepszego z tego zbioru, ze względu na dodatkowe, najczęściej nowe kryterium,

– efekty praktyczne z zastosowania optymalizacji wielokryterialnej zależą przede wszystkim od umiejętnego doboru kryteriów ocen (kryteriów optymalizacji) na poszczególnych etapach postępowania optymalizacyjnego oraz lub przede wszystkim od doboru specjalistów-profesjonalistów, ludzi bezpośrednio zaangażowanych w realizację procesu produkcyjnego o określonych kwalifikacjach niezbędnych do realizacji projektu na każdym etapie jego realizacji.

Bibliografia

Baier H., *Über Algorithmen zur Ermittlung und Charakterisierung Pareto optimaler Lösungen bei Entwingenaufgaben elastischer Tragwerke*. Zeitschift für Angewandte Mathematik und Mechanik 1977, 57.

Baier H., *Mathematische Programmierung zur Tragwerken insbesondere bei mehrfachen Zielen*. Dissertation D17, Darmstadt 1978.

Borkowski A., Jendo S., *Mathematical Programming,* w: Save M., Prager W. (ed.)*, Structural Optimization*, vol. 2, Plenum Press, New York and London 1990.

Brandt A. (red.), *Kryteria i metody optymalizacji konstrukcji*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1977.

Breiing A., Knosala R., *Bewerten technischen Systeme (Theoretische und methodische grundlagen bewertungstechnischer Entscheidungshilfen)*. Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg 1997.

Debreu G., *Theory of Value*. John Wiley, New York 1959.

Jendo S., Marks W., *O optymalizacji wielokryterialnej konstrukcji*. Archiwum Inżynierii Lądowej l984a, 30, 1.

Kacprzyk J., *Zbiory rozmyte w analizie systemowej*. PWN, Warszawa 1986.

Knosala R., *Methoden zur Bewertung von Bauelementen als Voraussetzung fur die Entwiccklung von Baukastensystemem*. Dissertation B., Technische Universität Dresden 1989.

Knosala R., *Objektivierung des Bewertungsprozesses beim Konstrurieren*. Konstruktion 1991, 43.

Knosala R., Pedrycz W. *Komputerowy system wspomagający proces oceny rozwiązań konstrukcyjnych*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej 1012, Mechanika l987, 86.

Knosala R., Płonka S., *Objektivierung der Bewertung bei technischer Produktionsvorbereitung*. Proceedings of International Conference on Computer Integrated Manufacturing, Zakopane 1994.

Król G., *Wielokryterialna optymalizacja parametrów skrawania w procesie dokładnego toczenia zahartowanej stali*. Praca doktorska. Politechnika Poznańska 1998.

Kuhn H.W., Tucker A.W. *Nonlinear Programming.* Proceedings Berkeley Symposium Mathematical Statistic and Probabilistic, University of California Press. Berkeley, California 1951.

Lorek R., *Optymalizacja wielokryterialna procesów wytwarzania rotorów przędzarek*. Rozprawa doktorska. Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała 2008.

Ostwald M., *Współczesne problemy optymalizacji. Od lekcji natury do zastosowań w technice*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Współczesne Problemy Techniki, Technika 2003, 3.

Osyczka A., *Optymalizacja wielokryterialna*. Sympozjum Inauguracyjne Szkoły Podstaw M Optymalizacji Procesów Technologicznych i Systemów Produkcyjnych. PAN, Sekcja Podstaw Technologii KBM. TNOiK, Bielsko-Biała 1986.

Pareto V., *Cours d 'Economie*. Rouge, Lausanne 1896.

Płonka S., *Metoda oceny i wyboru optymalnej struktury procesu technologicznego*. Materiały Konferencji Naukowo-Technicznej nt. Projektowanie Procesów Technologicznych TPP`98. Poznań-Czemiejewo 1998b.

Płonka S., *Model optymalizacji wielokryterialnej struktury procesów technologicznych*. Postępy Technologii Maszyn i Urządzeń l994b, 18, 1.

Płonka S., *Metody oceny i wyboru optymalnej struktury procesu technologicznego*. Rozprawy Naukowe 48. Budowa i Eksploatacja Maszyn 31. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Filia w Bielsku-Białej l998a.

Samek A., Duda J., *Elementy struktury sieciowego modelu dla zautomatyzowanego generowania procesów technologicznych*. Prace Naukowe ITBM Politechniki Wrocławskiej 36. Seria: Konferencja 13 nt. Komputerowe Wspomaganie Konstruowania Obrabiarek i Procesów Obróbki Skrawaniem CAD-CAM-CIM `88. Wrocław 1988.

Samek A., Duda J., *Opis i systematyka zdarzeń w procesie technologicznym dla celów wspomaganego komputerowo projektowania*. Materiały na Konferencję Naukową nt. Podstawy Projektowania Procesów i Systemów Produkcyjnych, Monografia 150, Kraków 1993.

Saravanan R., Asokan P., Sachidanandam M., *Comparative Analysis of Conventional and Non-Conventional Optimization Techniques for CNC Turning Process*. International Journal of Advanced Manufacturing Technology, 2001, 17, 7.

Stadler W., *Preference Optimality and Applications of Pareto Optimality, in Multicriteria Decision Making* (eds G. Leitman, A. Marzello). *CISM Courses and Lectures, 211*. Springer-Verlag, Wien-New York 1975.

Stadler W., *Natural Structural Shapes of Shallow Arches*, Journal Applied Mechanical 1977, 44, 2.

Stadler W., *Natural Structural Shapes (The Static Case)*, Journal Mechanics Applied: J Mathematics 1978, 31, 2.

Stadler W., *Preference Optimality in Multicriteria Control and Programming Problems*. Journal of Nonlinear Analysis Theory, Methods and Applications, 1980, 4, 1.

Szadkowski J., *Artificial Intelligence Approach to Structural and Parametrical Optimatization of Multi-Tool-Machining Processes*. Gepgyartastechnologia (Feitigungstechnik) Budapest l992b, 9-10.

Szadkowski J., *Replacement Strategies for Multi-Tool Machining*. Buletinul Stiintific al Universitatii Tehnice Din. Cluj-Napoca l993b.

Szulc S., *Struktura technologicznych procesów budowy maszyn*. Archiwum Budowy Maszyn 1962, 9, 1.

Szwabowski J., *Polioptymalizacja parametryczna wielozabiegowych operacji toczenia zarysów złożonych*. Prace Naukowe 504, Politechnika Szczecińska 1993.

Szwabowski J., *Zastosowanie kryterium minimalnej ceny jednostkowej w polioptymalizacji parametrycznej wielozabiegowych operacji tokarskich*. Postępy Technologii Maszyn i Urządzeń 1994, 18, 3.

Tarnowski W., *Model procesu wyboru w projektowaniu technicznym*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej 787, Automatyka 1984, 72.

Yager R.R., *Fuzzy Decision Making including Unequal Objectives. Fuzzy Sets and Systems*, 1978, 1.

Yager R.R., *Multiple Objective Decision - Machining Using Fuzzy Sets*, International Journal on Man - Machines Studies 1977, 9.

Yeo S.H., *A multipass optimization strategy for CNC lathe operations*, International Journal Production Economics, 1995, 40.

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Justyna Patalas-Maliszewska
University of Zielona Góra

Irene Krebs
Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg

A COMPARATIVE ANALYSIS OF WORK MOTIVATIONAL FACTORS IN GERMAN AND POLISH MANUFACTURING COMPANIES

Abstract

Well-motivated employees engage more in their work activities. This article presents a comparative analysis of the importance of work motivational factors relevant to profiles of workers in a manufacturing company This study is based on data obtained from 85 Polish and German Manufacturing Companies from the cross-border cooperation region of Lubuskie/Poland-Brandenburg/Germany. This is followed by a discussion of the results of empirical studies and of the supporting literature.

Key words: motivation, work motivational factors, manufacturing company.

ANALIZA PORÓWNAWCZA CZYNNIKÓW MOTYWACYJNYCH W NIEMIECKICH I POLSKICH PRZEDSIĘBIORSTWACH

Streszczenie

Odpowiednio motywowani pracownicy bardziej angażują się w realizację swoich zadań. W artykule zaprezentowano analizę porównawczą ważności czynników motywowania zdefiniowanych odpowiednio do danych grup pracowników w przedsiębiorstwie produkcyjnym. Artykuł oparty jest na wynikach badań przeprowadzonych w 85 polskich i niemieckich przedsiębiorstwach produkcyjnych z regionu transgranicznego: Województwo Lubuskie/Polska oraz Land Brandenburg/Niemcy. W podsumowaniu przeprowadzono dyskusję wyników prac.

Słowa kluczowe: motywacja, czynniki motywacyjne, przedsiębiorstwo produkcyjne.

Introduction

Current manufacturing company's development may vary depending on the employees context. The changes in working life during recent decades influence on the expectations of employees'

work[1]. Well-motivated employees play a critical role in enhancing value and profit in an organisation[2]. Motivation can be divided into two dimensions: extrinsic motivation (prizes and rewards) and intrinsic motivation (the ability to learn and explore in itself)[3]. According to Azadeh and Zarrin[4] we can distinguish four work motivational factors: job satisfaction, job security, work stress and workload. In the motivational models for interest and belongingness to the organization the following motivational factors are included: preserving the rights, job security, the importance of the job, suitable salary, spiritual encouragements, friendship and intimacy[5]. Moreover Kazaz et al. (2008)[6] determined the basic motivational factors in four main area: socio-psychological, organizational, physical and economic factors.

In order to identify work motivational factors in a manufacturing company it is relevant to identify profiles of workers in a manufacturing company. The groups of workers allowed to further identification of the most important motivational factors for each defined group of employees. So, the purpose of this study is to identify the specific work motivational factors (WMF) for groups of employees identified in a manufacturing company based on data obtained from 85 Polish and German Manufacturing Companies from the cross-border cooperation region of Lubuskie/Poland-Brandenburg/Germany.

Despite the need to be studied of work motivational factors used in manufacturing companies research, the intrinsic and extrinsic motivation need to be further studied, mainly in geographical areas most deprived of attention, as is the case of the cross-border cooperation region of Lubuskie/Poland-Brandenburg/Germany. The research results of the work motivational factors are interesting because it enables organizations to plan the direction of their motivational support efforts.

This paper aims to make a contribution to the literature on the work motivational factors in a manufacturing company.

2. Work motivational factors in manufacturing companies

This study aims to answer the following question: what is the importance of the different work motivational factors in manufacturing companies in geographical areas of the cross-border co-

[1] M. Castells, *The rise of the network society. The information age: economy, society and culture*, Blackwell Publishers, Oxford 2000, vol. I.

J. Patalas-Maliszewska, I. Krebs, *Model of innovation transfer is small and medium enterprises (SME)*, In: Advances in Production Engineering APE 2010: proceedings of the 5th international conference, Warsaw University of Technology 2010.

[2] McKenzie-Mohr, D., Schultz, P. W., *Choosing effective behavior change tools*. Social Marketing Quarterly 2014, vol. 20(1), pp. 35-46.

[3] C. Dias, N. Corte-Real, A. Barreiros, T. Barreiros, T. Bastos, A.M. Fonseca, *Prática desportiva de estudantes universitários: o caso da Universidade do Porto*, Rev Port Cien Desp, 2008, vol. 8(2), pp. 219–228.

[4] A. Azadeh, M. Zarrin, *An intelligent framework for productivity assessment and analysis of human resource from resilience engineering, motivational factors*, HSE and ergonomics perspectives, Safety Science 2016, vol. 89, pp. 55-71.

[5] S. Naghshbandi, M. Afkhami, M. Moradi, *Identification of Important Motivational Factors of the Employees Regarding Interest and Belongingness to the Physical Education Organization's Offices in Isfahan: Presentation of a Model*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 2012, vol. 46, pp. 5350–5355.

[6] A. Kazaz, E. Manisali, S. Ulubeyli, *Effect of basic motivational factors on construction workforce productivity in Turkey*, Journal of Civil engineering and Management 2008, vol. 14(2), pp. 95–10.

operation region of Lubuskie/Poland-Brandenburg/Germany? To answer this question, the general objective of this research is to differentiate employees in a manufacturing company and identify the most important work motivational factors for them.

Self-Determination of motivation[7] argues that motivation can be described as extrinsic motivation (so called identified regulation) and as intrinsic motivation (so called leading to a self-determined behawior)[8]. We state, that well-motivated employees engage more in their work activities. According to literature review and argued with the Self-Determination of motivation theory[9] we define the following work motivational factors in a manufacturing company (see Fig. 1).

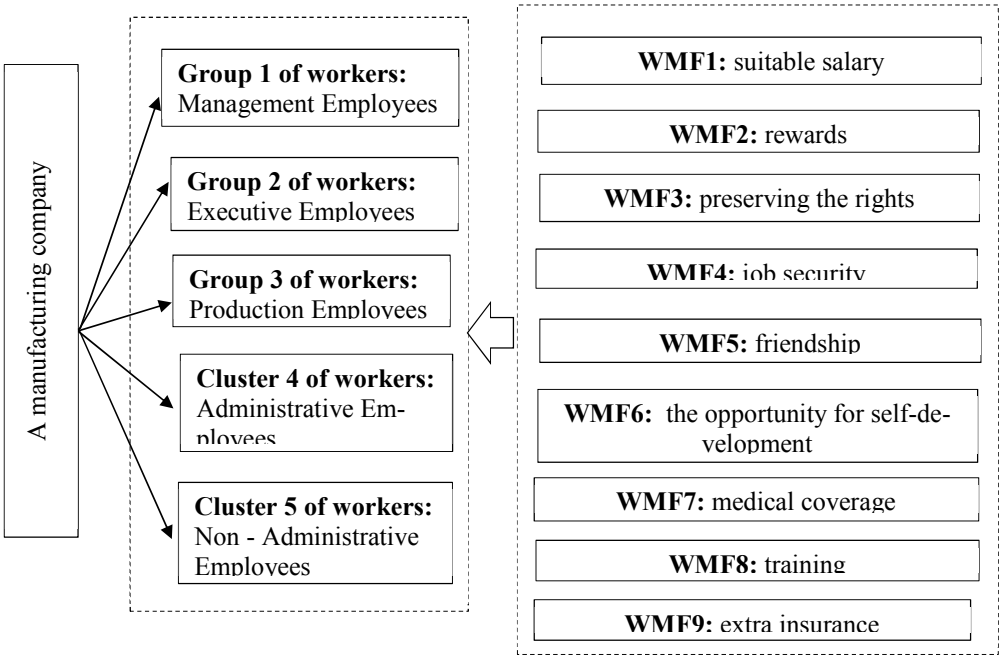


Fig. 1. A conceptual model, own work

[7] R. M., Ryan, E. L. Deci, *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, Contemporary Educational Psychology 2000, vol. 25 (1), pp. 54–67.

[8] C. P. Niemiec, R.M. Ryan, *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*, Theory and Research in Education 2009, vol. 7, pp. 133–144.

[9] A. Azadeh, M. Zarrin, *An intelligent framework for productivity assessment and analysis of human resource from resilience engineering, motivational factors*, HSE and ergonomics perspectives, Safety Science 2016, vol. 89, pp. 55-71.

S. Naghshbandi, M. Afkhami, M., *Identification of Important Motivational Factors of the Employees Regarding Interest and Belongingness to the Physical Education Organization's Offices in Isfahan: Presentation of a Model*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 2012, vol. 46, pp. 5350–5355.

A. Kazaz, E. Manisali, S. Ulubeyli, *Effect of basic motivational factors on construction workforce productivity in Turkey*, Journal of Civil engineering and Management 2008, vol. 14(2), pp. 95–10.

J. Patalas-Maliszewska, I. Krebs, *Motywowanie pracowników wiedzy w innowacyjnym przedsiębiorstwie*, Problemy Profesjologii 2014, vol. 1, pp. 33-41.

The conceptual model posits, from the preceding argument, that it is possible to determinate the importance of the defined work motivational factors in a manufacturing company regarding to the five groups of workers.

3. Research method

Survey data were collected from 85 Polish and German Manufacturing Enterprises from Lubuskie region and from Brandenburg region between January to September, 2014 (Polish Enterprises), between November 2015 to January 2016 (German Enterprises). Research were intentionally carried out in the geographical areas: the region Lubuskie/Poland and Brandenburg/Germany, because these regions are a special joint cross-border area. The respondents were managers and CEOs also in the Polish and also in the German manufacturing companies. The respondents were asked to evaluate the degree the importance of each of nine work motivational factors for them. So, in this paper we will define the importance of work motivational factors for those employees in a manufacturing company (group 1 of workers). In our further research we will develop our survey of the groups 2-5 of workers (see Fig. 1). The first group of workers were asked in the form of the direct meetings, an Email survey and phone survey. The chosen companies from the "automotive" and "construction" sectors constitute about 20% of those enterprises in the geographical areas: the region Lubuskie/Poland and Brandenburg/Germany. The importance of WMF for each cluster of workers was assessed by the use of a five-point Likert scale in which 1 = strongly disagree and 5 = strongly agree.

4. Research results

In our research results from Polish manufacturing companies in the geographical areas: the region Lubuskie/Poland and Brandenburg/Germany we can match the following importance of the defined work motivational factors.

We can observe that most important WMF of Management Employees in a manufacturing companies are WMF1: suitable salary and WMF2: rewards. It is also matched that WMF8 (training) is not very important of Management Employees. Based on our research results we can state, that Management Employees in Polish Manufacturing Companies need the extrinsic motivation (prizes and rewards) to better realise their work (see Fig. 2). Figure 2 presents the comparative analysis of the importance of the work motivational factors in Polish manufacturing companies (as the average values of the 62 respondents).

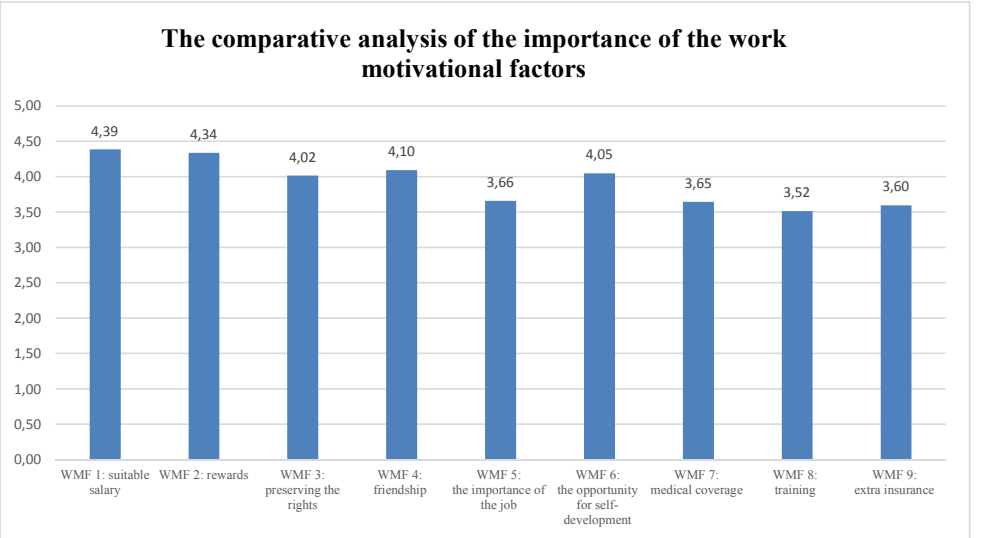


Fig. 2 The comparative analysis of the importance of the work motivational factors of Management Employees in Polish manufacturing companies, own work

Our research results present also the most important WMF of Management Employees in German manufacturing companies in the geographical areas: the region Lubuskie/Poland and Brandenburg/Germany.

Based on the research results from German Manufacturing companies we can state, that importance of the work motivational factors of Management Employees is different as based on the researh results from Polish companies. The most important WMF of Management Employees are WMF4: friendship and WMF5: the importance of the job. So, the Management Employees in German Manufacturing Companies – opposite to Management Employees in German Manufacturing Companies need the intrinsic motivation (the ability to learn and explore in itself) to better realise their work (see Fig. 3).

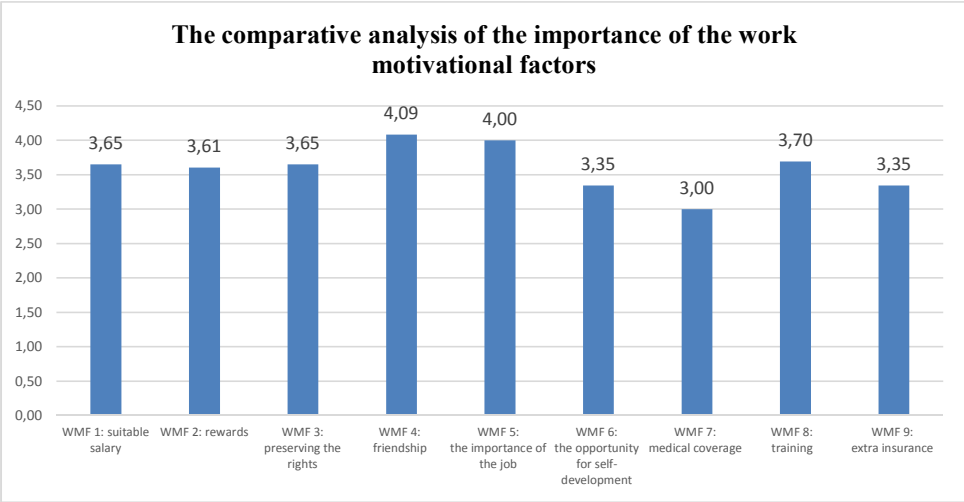


Fig. 3 The comparative analysis of the importance of the work motivational factors of Management Employees in German manufacturing companies, own work

In our research results we matched similar research results from both German and Polish manufacturing enterprises for MWF4: friendship (see Fig. 4). We may therefore think that Management Employees in Polish manufacturing companies are beginning to value work motivational factors other than monetary.

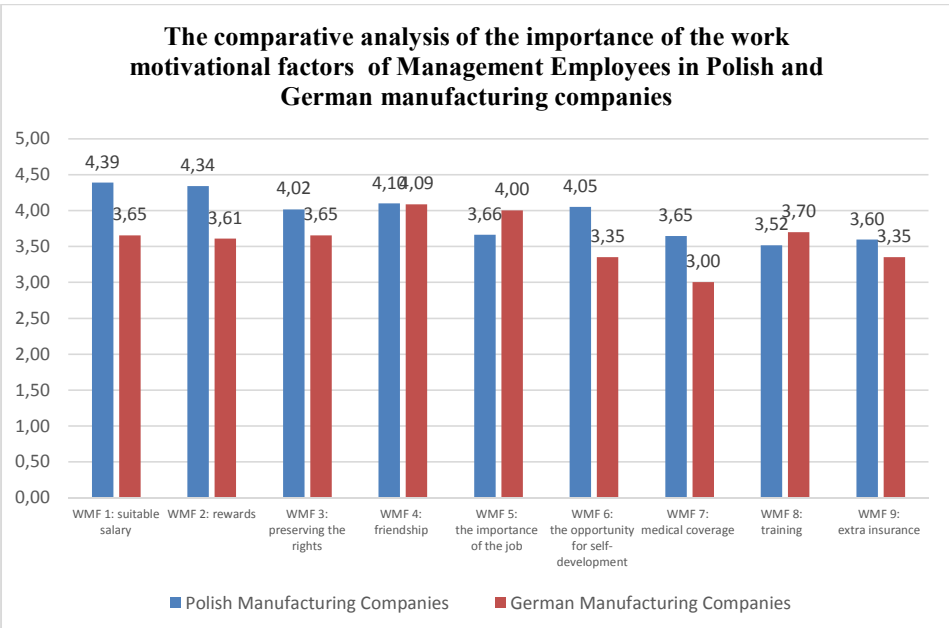


Fig. 4 The comparative analysis of the importance of the work motivational factors of Management Employees in Polish and in German manufacturing companies, own work

Workers should be motivated to the aim of increasing the company's competitiveness. Therefore, it is necessary to identify the motivational factors for workers in a manufacturing company that contribute to a successful of the company. The research results present the importance of the work motivational factors for the first of the defined group of workers: Management Employees. It is worth noting that for managers in German companies the most important motivational factor is the importance of the job, and for Polish managers still the factor: suitable salary. Polish manufacturing companies are still in the development phase, and are striving to raise the level of innovation. On the German market, companies already have their established position, so for their managers the prestige of having a job in this company is very important.
This study was motivated by the actual needs of the managers of Polish and German manufacturing companies in the joint cross-border area. Hence starting with a review of the different motivational factors for Management Employees, the authors identified that the motivational factor: friendship may play a strong relevance regarding the development a company.

Conclusions

In this paper the comparative analysis of the importance of the work motivational factors of Management Employees in Polish and in German manufacturing companies in the geographical areas: the region Lubuskie/Poland and Brandenburg/Germany is presented. It was observed that for Management Employees in Polish companies the extrinsic motivation (prizes and rewards) is most important in their work than non-monetary motivational factors. And for Management Employees in German companies the intrinsic motivation (the ability to learn and explore in itself) is more important in their work activities than the monetary motivational factors. Our further analysis will be refer to identification of the importance of work motivational factors of the next groups of employees: executive employees, production employees, administrative employees, non-administrative employees and their belongingness to the company.

References

Azadeh A., Zarrin M., *An intelligent framework for productivity assessment and analysis of human resource from resilience engineering, motivational factors*, HSE and ergonomics perspectives, Safety Science 2016, vol. 89.

Castells M., T*he rise of the network society. The information age: economy, society and culture*, Blackwell Publishers, Oxford. 2000, vol. I.

Dias C., Corte-Real N., Barreiros A., Barreiros T., Bastos T., Fonseca A. M. *Prática desportiva de estudantes universitários : o caso da Universidade do Porto*, Rev Port Cien Desp, 2008, vol. 8(2).

Kazaz A., Manisali E., Ulubeyli S., *Effect of basic motivational factors on construction workforce productivity in Turkey*, Journal of Civil engineering and Management 2008, vol. 14(2).

McKenzie-Mohr, D., Schultz, P. W., *Choosing effective behavior change tools*, Social Marketing Quarterly 2014, vol. 20(1).

Naghshbandi S., Afkhami M., Moradi M., *Identification of Important Motivational Factors of the Employees Regarding Interest and Belongingness to the Physical Education Organization's Offices in Isfahan: Presentation of a Model*, Procedia - Social and Behavioral Sciences 2012, vol. 46.

Niemiec C.P., Ryan R.M., *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*, Theory and Research in Education 2009, vol. 7.

Patalas-Maliszewska J., Krebs I., *Model of innovation transfer is small and medium enterprises (SME)*, In: Advances in Production Engineering APE 2010: proceedings of the 5th international conference, Warsaw University of Technology 2010.

Patalas-Maliszewska J., Krebs I., *Motywowanie pracowników wiedzy w innowacyjnym przedsiębiorstwie*, Problemy Profesjologii 2014, vol. 1.

Ryan R.M., Deci E.L., *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, Contemporary Educational Psychology 2000, vol. 25 (1).

Jerzy Herberger
Uniwersytet Zielonogórski

Monika Kozłowska
Uniwersytet Wrocławski

PERSONALITY DISORDERS IN CHOSEN PROFESSIONAL GROUPS

Abstract

The personality constitutes very important factor of occupational development, adaptation and functioning. Personality disorders and their impact on the workplace are considered relatively seldom in literature. The authors analyze – theoretically and empirically – how earlier experiences form personality disorders and indirectly exert influence on occupational choices, and how occupational conditions and workplace could form personality disorders. In the aftermath of the research the conclusions confirm that certain forms of personality disorders depends on the experiences of childhood and adolescence, others – on the occupational career.

Key words: occupation, personality, personality disorders.

ZABURZENIA OSOBOWOŚCI W WYBRANYCH GRUPACH ZAWODOWYCH

Streszczenie

Osobowość stanowi znaczący czynnik zawodowego rozwoju, przystosowania i funkcjonowania. W literaturze przedmiotu stosunkowo rzadko rozpatruje się wpływ zaburzeń osobowości na środowisko pracy. Autorzy analizują, na podstawie teorii i badań własnych, w jaki sposób wcześniejsze doświadczenia życiowe kształtują zaburzenia osobowości i i tym samym wpływać mogą na decyzje zawodowe oraz jak warunki pracy i wykonywania zawodu wpływają na powstawanie zaburzeń osobowości. W następstwie badań i analizy wyników stwierdzono, że niektóre typy zaburzeń osobowości zależą od doświadczeń z dzieciństwa i dorastania wiążąc się z określonymi grupami zawodowymi, inne zaś – od przebiegu pracy i kariery zawodowej.

Słowa kluczowe: praca, osobowość, zaburzenia osobowości.

Personality is a crucial factor related to professional development. On one hand it influences peoples' occupational choices and their functioning in chosen professional roles[1], on the other hand work affects personality development[2]. Nevertheless its role is not exposed in literature

[1] B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa,* Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.

[2] M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolne,*. PZWS, Warszawa 1979, p. 21-23.

as important information[3]. This fact seems disadvantageous as „there is no way to avoid bringing personality traits to the workplace. The psychological structure that defines a unique individual can be neither eliminated nor avoided"[4].

Personality is not an unequivocal term. Personality theorists present their definitions based on their own conceptualisations. A widespread approach in psychology refers to trait theory (also called dispositional theory - one's dispositional tendencies to react coherently and repeatedly in a certain fashion), and within this approach we discern factor theories (eg. R. Cattell), dimensions theories (eg. P.T. Costa and R.R. McCrae) and personality types (eg. H.J. Eysenck). For the purpose of this article we will adopt a definition by G.W. Allport „Personality is the dynamic organisation within the individual of those psychological systems, that determine his characteristic behaviour and thought"[5]. It is therefore an overriding, integrating and directing mental structure crucial to psychological functioning. According to Cz. Nosal personality as defined above, can also be characterised by its not entirely predictable development, organisational coherence, causal properties (motivation formation, perpetration, etc.)[6]. Trait theory underlines, that „occupational choice requires certain psychological traits, and possession of certain traits becomes an important determinant of choosing a particular profession"[7]. Personality is a set of traits that can be evaluated, which means that certain structural or functional deficits allow us to discern states beyond norms - immature personality, abnormal personality and personality disorders. Personality disorder (PD) is conceptualised as a kind of mental disorders and it is defined as an enduring pattern of inner experience and behaviour that deviates markedly from the expectancy of the individuals culture, is pervasive and inflexible, has an onset in adolescence or early adulthood, is stable over time, and leads to distress or impairment"[8]. PD meet the criteria of mental disorders, but are not mental illnesses. What it means is that they influence and limit a person's possibilities, they cause suffering or discomfort (in a person or in his/her environment) and that a person's reactions transgress customary reactions to situations and events[9]. PD's importance is moot - they can be recognised as „severe disorder of character's structure and behaviour"[10] or „serious, lasting states"[11], but also as „behavioural and psychosocial states, which are less important than symptomatic clinical disorders"[12]. A middle position allows a gradation - levels of PD ranging from uncomplicated personal difficulties to complex clinical disorders[13].

---

[3] K. Lelińska, *Zawodoznawstwo w planowaniu kariery,* ASPRA-JR, Warszawa 2006.

[4] M. P. Unterberg, *Personality Disorders in the Workplace*, „Business and Health", 21, 2003, p.1.

[5] G.W. Allport, *Pattern and growth in personality,* Holt, New York 1961, p. 48.

[6] Cz. Nosal, *Psychologia decyzji kadrowych,* Wyd. PSB, Kraków 1997, p. 199-201.

[7] K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka,* IW CRZZ, Warszawa 1985, p. 41-42.

[8] DSM-4, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Edition), APA, Washington 2000, p. 685.

[9] J. Wakefield, *Disorder as a harmful dysfunction,* „Psychology Review" 1999, 2, p. 235.

[10] ICD-10. *Międzynarodowa klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, Versalius, Kraków 1994, s. 86.

[11] A.T. Beck, A. Freeman, D .Davies, *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości,* Wyd. U, Kraków 2005, p. 5.

[12] R. Meyer, *Psychopatologia,* GWP. Gdańsk 2003, p. 240.

[13] P. Tyser, *Personality disordes - Diagnosis, Management and Course,* Arnold Publ. Ltd., London 2000.

The latest manual of mental disorders includes the following PD types (we shortly describe each with regard to their influence on interpersonal relationships and professional functioning):

- PPD (paranoid): angry hostility, coldness, withdrawal, predictable mistrust, defensive, suspicious, hipervigilant, persecutor;
- SzPD (schizoidal): apathetic, indifferent, distant, harmless, preference to be alone, remote, solitary, flat emotional expression, avoidance of social activities;
-StPD (schizotypal): absent, bizarre, being between reality and fantasy, eccentric, strange beliefs;
- AsPD (antisocial): impulsive, irresponsible, unruly, manipulative, cold, disregarding of peoples' rights, disrespectful of societal standards;
- BPD (borderline): unpredictable, unstable, manipulative, fearful of abandonment, rapidly shifting between feelings, instable in relationships;
- HPD (histrionic): seductive, shallow, vain, overreacting, exhibitionistic, seeking attention, over-dramatic;
- NPD (narcissistic): grandiose, preoccupied with fantasies of success or achievement, egoistical, arrogant, expecting special treatment, need of admiration;
- AvPD (avoidant): anxious, embarrassed, hesitant, fear of rejection, excessive concentration on feeling security;
- DPD (dependent): submissive, helpless, incompetent, need to be taken care of, fear of separation from important ones;
- OCPD (obsessive-compulsive): rigid, respectful, restrained, rule-bounded lifestyle, regulations are more important than the sense, details over generality[14].

There is also a NOS category (not other specified) of PD, thus previous classifications included PAPD (passive-aggressive personality disorder), SPD (sadistic personality disorder), ADPD (auto destructive personality disorder, self-defeating or masochistic), DPD (depressive personality disorder)[15].

It is important to notice that PD's meet all the G.W Allport's definition's criteria - they neither cause personality's structure to disintegrate nor its functions to fail, a consistency of thought patterns and behaviours is maintained, though those patterns are rigid and inadequate. A person's Self remains integral but its focus is faulty.

PD's may be caused by traumatic events („psychological trauma is the unique individual experience of an event or enduring conditions in which the individual's ability to integrate his/her emotional experience is overwhelmed or the individual experiences (subjectively) a threat to life, bodily integrity, or sanity"[16]. The acute, one-time incidents (accidents, crimes, natural disasters but also repeated combat experience) usually lead to psychosis, mutilation or PTSD; repeated or pervasive impact personality's structure, causing mainly personality disorders. Those events may take place in various life stages. For example, SzPD has its roots in very early childhood experiences, HPD and NPD are caused by events at the age of 4 or 5,

[14] based on: DSM-5, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Edition)*, APA, Arlington 2013; L. Cierpiałkowska, *Psychologia zaburzeń osobowości,* Wyd. UAM, Poznań 2004.

[15] J.M. Oldham, L.B. Morris, *Twój autoportret psychologiczny,* Wyd. J. Santorski, Warszawa 1997.

[16] L.A. Pearlman, K.W. Saakwitne, *Trauma and the therapist,* Norton, New York 1995, p. 60.

StPD is usually linked to adolescence, while PPD and AvPD are usually caused by experiences in adulthood (also with experiences in the workplace).

The reason why problems of PS are worth mentioning within the field of profesiology is not clinical in its nature, but statistical - 10-14%[17] of population is diagnosed with PDs. One may suspect that these numbers are underestimated - PDs are diagnosed less often than schizophrenia, depression or mental disability, because they are less burdensome and their consequences are less dramatic. Nevertheless people suffering from PD experience a vast amount of discomfort, become less effective and are prone to other mental disorders.

Personality and work

Information about relations between personality disorders and work is scattered and haphazard. Therefore our aim is to synthesise it in a more systematic way. The analysis has to include connection between antecedents and predispositions to a certain profession and also the influence of occupation and labour on personality formation (in both cases we focus on developmental psychopathology).

There are a number of occupational choice theories that include the personality factor. D.E. Super describes the „I" notion that includes professional role, dispositional factors (abilities, values, interests) and situational factors.[18] Theoretically considering dispositional factors one may also include skills, aspirations and life plans, individual experiences, motives, attitudes and temperament[19]. What R. Hoppock[20] (we choose a profession - not always consciously - to meet specific needs, and the accuracy of the decision depends on the knowledge of oneself and the knowledge of the profession) and H. Ries[21] (we are looking for roles that match our ideas and interests) claim is also similar.

Life-span psychology stresses that the course of each development phase depends on the realisation of tasks from earlier phases. Developmental tasks that were not completed (according to R. Havighurst), lack of constructive conflict resolution in a specific phase (E. Erikson) or frustration of key needs at a certain stage (S. Johnson) may modify the course of personality development, limiting or distorting it. Traumatic experience during the first year of life (lack of safe attachment according to J. Bowlby or lack of basic trust according to E. Erikson) can result in shaping the framework of schizoid personality. One may be extremely introverted in the future, have a low level of emotional intelligence or displace anger and rage, which can impede relationships[22]. It is unlikely that a person with SzPD will choose a profession that requires daily cooperation with people. Similarly, experiences reaching age of

[17] M.M. Weissmann, *The epidemiology of personality disorders. A 1990 update*. „Journal of Psychology Disorders", supplement, 1992, p. 46.

[18] A. Bańka, *Psychologia pracy,* [w:] J. Srelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2000, s. 314, tom 3.

[19] K. Czarnecki, *op. cit*., s. 94.

[20] J. Kurjaniuk, *Funkcje normatywne klasyfikacji zawodów i specjalności*, [w:] *Modele polskich standardów kwalifikacji zawodowych.* Wydawnictwo ITE, Warszawa-Radom 1996, s. 118-119

[21] B. Wojtasik, *Doradca zawodu..., op. cit.,* s. 46-47.

[22] S. Johnson, S*tyle charakteru,* Wyd. Zysk i s-ka, Poznań 1998.

2 or 3 (time when potty training occurs according to Z. Freud or autonomy crisis according to E. Erikson) may lead to:

- limited self-reliance, strong identification with a parent (in the future one may develop DPD traits based on an authority figure),
- manifested weakness, submission and passive resistance (masochistic personality disorder),
- excessive cautiousness and rigidity, avoiding mistakes and perfectionist tendencies (OCPD)[23].

It seems obvious that those experiences impact future occupational choices and working style, especially considering control seeking and submission.

At the age of 4 or 5 („age of fun") children broaden their net of interpersonal connections outside the family. A. Roe[24] refers to this developmental stage when she describes origins of person (services, business, culture) and nonperson orientation (engineering, science, nature). When children are successful in the area of social interactions, they develop an inclination towards occupations that require interpersonal relationships. Traumatic events at this age may lead to HPD (when parental requirements are unpredictable) or NPD (when parents depreciate child's self-esteem). Theory of personality disorders views early school years as a latent phase, which means there are no critical traumas linked to developmental tasks of this stage. This however does not mean there are no experiences during this period that influence future occupational choices. For example, E. Ginzberg[25] in his theory claims that between the ages of 6 and 11 children play in a way that indicates their future occupational inclinations.

Adolescence (especially ages 11/12-17/18) is a time when people perceive their future possibilities in a more adequate way, but also it is a time when early childhood traumas become more evident in the emerging personality structure. As it is a time of identity formation, distortions of this process may steer towards schizotypal traits (so called prolonged moratorium) or borderline traits (identity not shaped properly or diffused).

PPD may develop under the influence of personal or professional experiences (including the period of adulthood) rather than events from childhood. Similarly, AvPD is usually originated in adulthood, though in this case take part earlier experiences. In consequence we presume that the schizoid, obsessive-compulsive and avoidant personality traits manifest more often among those performing jobs devoid of frequent human contact. Regarding PPD and BPD, our presumptions are less certain. Ones that need others for self-affirmation might tend to dominate over others (ASPD and NPD) or subordinate (SzPD, HPD, DPD).

Many professional development theories underline how work influences peoples' lives, including subjects like burn-out or learned helplessness. Personality disorders however have not been broadly considered. The problem is not just theoretical in its nature. As authors of the report for Department of Health and Human service write: „as individual move into adulthood, developmental goals focus on productivity and intimacy including pursuit of education,

[23] *Ibidem* (the author meant personality disorders using the term: character).
[24] A. Bańka, *op. cit*., s. 312-313.
[25] *Ibidem*, s. 312.

work, leisure, creativity and personal relationships. Good mental health enables individuals to cope with adversity while pursuing these goals"[26].

The process may be also hindered by hidden pathologies within the personality.

Empirical data regarding PD determinants might help better understand relations between personality and work. As there is not enough research in this area, in this research we have decided to analyse occupational choice, PD and work with regard to PPD, SPD, AsPD, NPD, OCPD and DPD.

Research methodology

The study was conducted on 126-person sample, subjects were derived from four different occupational disciplines: helpers (psychologists, therapists - 36 people), middle level managers (22 people), IT workers (30 people) and archivists (32 people). First two occupational disciplines are person-oriented (64 subjects), the others are nonperson-oriented (62 subjects). The sample comprised 64 male subjects and 62 female subjects. All subjects, aged 33-42, had 10-15 years of practice, which guarantees a certain level of experience and limits probability of burn-out at the same time. The research was conducted during professional training. Subjects filled out three questionnaires: a form regarding hardships, professional difficulties and PD. The hardship questionnaire consists of seven items describing life experiences from early childhood to adulthood (emotional distress, illnesses, family of origin), answered on a 5-point scale. Occupational difficulties questionnaire had a similar format (7 items, 5-point scale), and covered subjects' current professional situation (attitude towards functioning within workplace hierarchy, interpersonal relationships, time load, pressure on results, assessment of requirements with respect to possibilities). PD were measured with selected scales of „Personality self portrait" by Oldham and Morris - we measured levels of PPD, SPD, AsPD, NPD, OCPD and DPD. In each scale respondents could receive between 0 and 14 points. Diagnostic results (indicating a high probability of PD) were those exceeding 10 points (which meant that 77% or more symptoms were present). Other scales were not included for the following reasons: BPD (borderline) is often considered a level, not a type of disorder, AvPD (avoidant) often entails clinical complications, HPD (histrionic) is a disorder more frequent in women etc. We have decided however to include DPD (depressive).

Our goal was to determine a frequency of PD in certain occupational groups, and also what are the relations between PD and hardships and occupational complications. The research problems we posed were the following:

1. How often does PD appear?
2. Are there differences in PD existence within occupational groups?
3. Which PDs are related to hardships with regard to professional career and occupational choice?
4. In which PD occupational difficulties seem relevant to formation or fixation of symptoms?
5. Does sex influence relations between hardships/occupational difficulties and PD?

[26] Mental Health, *A report of the Surgeon General*, US National Library of Media, Rockville 1999, s.18.

We hypothesised that:

1. PD appears more often than clinicians assess.

2. PPD, AsPD and NPD are met more frequently among employees of person-oriented professions (helpers, management), while SPD and OCPD are more frequent among nonperson-oriented professions. It is difficult to assess frequency of DPD.

3. Hardships that occurred in private life until present moment are relevant with regard to SPD and DPD.

4. Occupational difficulties are relevant with regard to PPD and OCPD (meaningful relationships occur among AsPD and NPD and both hardships and occupational difficulties).

5. Connection between PD and hardships/occupational difficulties is stronger among women (because of their more intense response).

The research chart is following:

x_1: nondependent variable: hardships in the life course

x_2: nondependent variable: professional difficulties

y: dependent variable: PD level in 6 areas

M: intermediate variable: sex

Results

We present our results starting with analysing the dependent variable, which is frequency of PD in our sample. We present average results in each scale with regard to all occupational groups and sexes and the results that indicate appearance of PD.

Tab. 1.

PD	$\bar{x}$	♂	♀	**t**	**H**	**M**	**I**	**A**	**F**
PPD	7,48	7,12	8,24	2,42*	6,26	8,76	7,12	8,58	5,12**
SPD	6,14	7,32	4,96	5,90**	4,56	5,72	7,20	7,08	8,54**
AsPD	7,46	8,52	6,40	3,67**	5,84	9,52	7,44	7,04	3,50***
NPD	7,27	8,36	6,18	3,69**	7,07	8,82	6,48	6,71	2,74
OCPD	8,12	7,45	8,79	2,51*	7,48	8,20	8,68	8,12	2,26
DPD	9,20	8,48	9,92	2,69**	9,86	7,72	8,48	10,74	1,24

Legend: $\bar{x}$ - mean scale results, ♂ - men, ♀ - women, t - t-Student, H - helpers, M - management, I - IT workers, A - archivists, F - variance analysis for four independent groups, * p=0,05, **p ≥ 0,01

Taking to account the fact that the highest possible score in each scale was 14, one concludes that level of disorders in each scale was moderate. The highest result ($\bar{x}$ =9,20) was in the DPD scale, the lowest ($\bar{x}$ =6,14) in the SPD scale. Analysing the results within each group, we can see that men scored the highest in AsPD scale ($\bar{x}$ =8,52) and the lowest in PPD ($\bar{x}$ =7,12). Differences among PD scales in men are inconsiderable. Women are mainly depressive ($\bar{x}$ =9,92), while their level of schizoidality is the lowest ($\bar{x}$ =4,96).

In the occupational groups the highest scores were regarding DPD (helpers $\bar{x}$ =9,86; archivists $\bar{x}$ =10,74), OCPD (IT workers $\bar{x}$ =8,68) and AsPD (management $\bar{x}$ =9,52). The lowest scores among helpers ($\bar{x}$ =4,56) and management ($\bar{x}$ =5,72) were in the SzPD scale, while among IT workers ($\bar{x}$ =6,48) and archivists ($\bar{x}$ =6,71) were in the NPD scale. According to

the F statistics the mean results were significant at the level of α=0,01 in PDD, SPD and AsPD scales, and at the level of α=0,05 in NPD scale. We also conducted analyses based on score level calculations (low, moderate, high) of each PD and diagnosed coexistences of PD. We present results for high PD scores in table 2.

Tab. 2. Personality disorders (high scores) within each subgroup.

	Total		**H**		**M**		**I**		**A**		♂		♀	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
PPD	6	4,8	2	5,5	3	10,7	1	3,3	-	-	2	3,1	4	6,4
SPD	8	6,3	-	-	-	-	5	16,7	3	9,4	6	9,4	2	3,2
AsPD	9	7,1	-	-	4	14,3	3	10,0	2	6,2	8	12,5	1	1,6
NPD	11	8,7	2	5,5	6	21,4	2	6,7	1	3,1	7	10,9	4	6,4
OCPD	15	11,9	-	-	6	21,4	5	16,7	4	12,5	6	9,4	9	14,5
DPD	18	14,3	6	16,7	1	3,6	5	16,7	6	18,7	7	10,9	11	17,7
PD in 1 dimension	12	9,5	8	22,2	-	-	1	3,3	3	9,4	3	4,7	9	14,5
PD in 2 dimensions	11	8,7	1	2,7	2	7,2	4	13,3	4	12,5	9	14,1	2	3,2
PD in 3 dimensions	10	7,9	-	-	5	17,8	4	13,3	1	3,1	6	9,3	4	6,5
Σ	33	26,2	9	25,0	7	25,0	9	27,0	8	25,0	18	28,1	15	24,2

Personality disorders that occurred most often were DPD (n=18 which is 14,3% of the sample) and OCPD (n=15; 11,9%). The least subjects scored high on paranoid scale (n=6; 6,3%). In 12 cases we noted high PD levels in one dimension (9,5%), in 11 cases: two dimensional disorders (8,7%) and in 10 cases respondents scored high on 3 or more scales 97,9). In total, there were 33 people (26,2% o the sample) who met the criteria of personality disorders. Those who work as helpers scored high on depression scale (n=6; 16,7%), and on narcissism and paranoid scale (both n=2; 5,5%). Of the 9 people with PD (25%) in this group, 8 (22,2%) suffered from disorders only in one dimension. The most frequent disorder in this group was DPD (n=5; 13,5%). We found PD in most scales (except SPD) among management workers. The most frequent were high scores in scales of narcissism and compulsion (n=6; 21,4% each). 9 respondents in this subgroup (25%) met PD criteria, among whom 5 were afflicted with high scores on 3 or more dimensions. In four subjects (14,3%) we found coexistence of three disorders: AsPD-PD-OCPD. IT workers scored high on SPD, OCPD and DPD scales (n=5, 16,7% each). They aggregate in 9 subjects (27%) so that the most frequent pattern was 2 and 3 or more dimensional PD. Most often IT workers experience SPD and DPD (all two-dimensional cases; 13,3%), thus OCPD occurred in all other PD cases. Therefore we can observe certain characteristic patterns within this group. In the archivist subgroup only PPD was not present, other PD varied in their frequency of occurrence, with DPD as most frequent (n=6, 18,7%). There were 8 people who met PD criteria in this group with a typical pattern of SPD and DPD together (n=3; 9,4). Among women high PD sores concerned DPD (n=11;

17,7%), OCPD (n=9; 14,5%) and both PPD and NPD (n=4; 6,4). Whereas among men: ASPD (n=8; 12,5%), NPD (n=7, 10,9%) and SPD (n=6; 9,4%). The most common pattern is one dimensional DPD (n=8; 12,9%), while in men the results show no comprehensive pattern we could report. Proportion of PD is similar in each subgroup (25-27%), with a slight predominance among men (28,1%).

Tab. 3. Traumatic events (mean scores)

	$\bar{x}$	♂	♀	t	H	M	I	A	F
Hardships	20,12	16,48	23,76	9,27**	19,36	22,18	18,44	20,47	2,49
Occupational difficulties	18,36	17,12	19,60	3,18**	18,12	17,86	17,73	19,73	2,26
Mean	19,24	16,80	21,68	3,88**	18,47	20,02	18,08	20,01	2,97*
T	nonsig	nonsig	2,71	-	nonsig	3,12	nonsig	nonsig	-

Another aspect of our analyses, that was auxiliary, focuses on experiences that could possibly enhance the probability of PD, also in the context of future professional choices. We discern traumatic events from life - hardships, and those existing in the workplace - occupational difficulties. Level of hardships is slightly higher ($\bar{x}$ =20,12) than the level of occupational difficulties ($\bar{x}$ =18,36). the difference was not statistically significant, but we argue that there is a tendency pointing a higher importance of earlier experiences as t=1,92 which was fairly close to the critical level (α=0,05: 1,980). Mean level of traumatic events is higher among women ($\bar{x}$ =21,68) than among men ($\bar{x}$ =16,80) and the difference is statistically significant. The traumatic events were more frequent in the female group (respectively: 23,76 and 19,60) compared to the male group (16,48 and 17,12). In all the occupational groups levels of hardships exceeded levels of occupational difficulties, though only in case of management the difference was statistically significant (t=3,12). According to the F statistics, the groups did not significantly differ in levels of hardships or occupational difficulties. But in case of cumulated results F turned out to be significant, which means that on average managers and archivists have experienced more traumatic events in both private and occupational areas of functioning than helpers and IT workers. To assess (and properly interpret) the influence of chosen variables on personality development and career choice it is necessary to compute regression coefficient R. The data is shown in table 4.

The next stage of analysis was calculation of connections between traumatic events and PD. Correlation coefficients were meaningful (which is: both statistically significant and considerably high) in the following cases:

- correlation between hardships and PD (x_1-y) regarding ASPD and NPD (the more life trauma, the more frequent PD),
- correlation between occupational difficulties and PD (x_2-y) regarding PPD, NPD and DPD,
- intercorrelation between hardships and occupational difficulties (x_1-x_2) regarding NPD.

In that case we argue that for the PD to develop, certain circumstances have to occur, and they differ across various PD. Therefore:

- for PPD - occupational difficulties (x_2) and correlation between hardships (x_1) and PD

- for AsPD - hardships and no correlation between work and PD
- for NPD - traumatic events in each sphere (both independent variables)
- for OCPD - lack of traumatic events, a certain convenience in life
- for DPD - occupational difficulties (x_2) when correlation between x_2 and PD is negative
- for SPD - no significant correlations between PD and traumatic events.

Tab. 4. Correlations among variables and regression coefficient

	x_1-y	x_2-y	x_1-x_2	R^2	R
PPD	-0,186	0,482	0,156	0,303	0,550
SPD	0,238	0,132	0,276	0,062	0,248
AsPD	0,423	0,026	0,184	0,198	0,435
NPD	0,486	0,494	0,612	0,297	0,545
OCPD	-0,126	-0,192	0,546	0,038	0,196
DPD	-0,248	0,562	0,182	0,315	0,561
Helpers	0,392	0,482	0,596	0,236	0,486
Management	0,424	0,128	0,323	0,181	0,425
IT workers	0,243	0,026	0,186	0,058	0,241
Archivists	0,321	0,424	0,748	0,170	0,413
Men	0,486	0,326	0,584	0,247	0,498
Women	0,244	0,286	0,642	0,086	0,294

Legend: x_1-y: correlation between variables x_1 and y; x_2-y: correlation between variables x_2 and y; x_1-x_2: intercorrelation between nondependent variables; R^2: multiple correlation coefficient for three variables; R: regression coefficient

For women a connection between hardships and PD is stronger than in case of occupational difficulties, though stronger than in men. Intercorrelation of x_1-x_2 are high for both sexes.

When we look at the results for occupational groups, we find that:

- correlation between PD and hardships is the highest among management workers,
- correlation between PD and occupational difficulties is the highest among helpers and archivists,
- correlation between hardships and occupational difficulties is the highest also among helpers and archivists,
- no significant correlation between traumatic events (x_1; x_2) and PD in the IT workers subgroup.

As correlation coefficients do not inform us of causal relationships, we have computed regression coefficients for each subgroup. It allows us to establish to what extent the analyzed variables explain variance of results. For the occupational groups, R coefficient suggests, that the variables allow us to explain 49% of variance in the helpers group, 42% among management workers, 41 % among archivists and only 24% among IT workers. The variables explain more variance of the results among women (49%) than men (29%). The highest level of explained variance was evident for DPD (56%), PPD (55%) and NPD (54%).

Discussion

Personality disorders are rarely analysed for cognitive reasons and also the clinical data regarding PD is more difficult to collect and compute in comparison with other disorders. When student samples were analysed, levels of PD were smaller (eg. for SPD 6,4%, NPD 6,4%, OCPD 12,8%) whereas in research trial it was 31,4%[27]. The data suggests that PD occurs more often than it is suspected based upon clinical data. They are present at the level of about 25% population. Therefore the first hypothesis was confirmed. Each occupational group shows a distinct pattern of PD or their co-occurrence, which corroborates the second hypothesis. Both total results and analysis with regard to each occupational group, show that:

- helpers tend to score high on DPD scale,
- management workers are characterised by high levels of NPD, AsPD, PPD and partly OCPD (meaning: some of them), while not experiencing SPD nor DPD,
- among IT workers it is more common to score high on SPD, OCPD and DPD scales,
- archivists are characterised by high levels of PPD (some of them, while other groups tend not to be), SPD, OCPD and DPD.

SPD and OCPD with low levels of NPD seem to be a pattern distinctive for non-person oriented professions, whereas low SPD is typical for person-oriented professions. PPD is connected to relations based on rivalry and competition (cautiousness with a tendency to manipulate). Lack of professional success can also foster PPD. People with AsPD have n scruples when they pursue their goals, and working conditions that focus on efficiency may promote manipulative or Machiavellian tendencies (however we must note that genetic and educational environment are significant and they explain about 60% of the variance of AsPD). AsPD and NPD were frequent among management workers. OCPD may be a form of coping with anxieties and neuroticism associated with early traumas. In result one tends to be perfectionist, avoid mistakes at all cost, which sometimes is linked to pursuit of success (managers). Depressiveness among archivists is difficult to interpret, whereas in helpers profession it seems understandable. These professions „attract depressive people, and furthermore, most of the instruction introduces „normal depression" periods"[28] . The fact of being exposed to problems of other people is an important factor as well. In case of sex, we discovered that women were more prone to PPD, OCPD and DPD, whereas men - to SPD, AsPD and NPD. The hypotheses were confirmed with the fact that it is impossible to attribute DPD strictly to one occupational group. Subsequent research problems regarded relations between traumatic events and professional functioning. The fewest total traumatic events were experienced by managers and archivists (in both groups, as well as others the more frequent were hardships - except for women). Correlation analyses point that hardships are more often connected to AsPD and SPD than occupational difficulties. For NPD there is high correlation with both areas of traumatic experience. In case of PPD and DPD there was a connection with occupational difficulties (while correlations with hardships were negative). Negative correlations were also present for both life trauma areas and OCPD (people who do not encounter or do not

[27] J. Herbeger, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania zaburzeń osobowości*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek wobec wyzwań i zagrożeń współczesności*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2015.

[28] N. McWilliams, *Diagnoza psychoanalityczna,* Gdańsk 2009, GWP, s. 25.

acknowledge experiencing traumatic events are prone to obsession and compulsion). The independent variables' influence on PD emergence is higher for PPD, NPD, DPD and AsPD. It is much lower for SPD and OCPD, but it could be attributed to lack of recall of traumatic events. The unexplained variance is related to genetic factors and current environmental experiences, not included in this study.

Conclusions and limitations

Our study has brought interesting findings, which contribute to both the knowledge about personality disorders themselves as well as personality pattern characteristics for certain occupational groups. It is vital to stress, that one of the assets of this study was the distinction between independent variables which may trigger PD with regard to life situations (hardships) and work environment (occupational difficulties). As the data shows, it is most probable that PPD and DPD emerge in adulthood due to traumatic events experienced within the work environment. NPD is a disorder which is influenced both by the hardships in personal circumstances as well as difficulties at work. Only AsPD has proven to be influenced mainly by earlier experiences. Cognizance of employees' psychological profiles and disorders they might be prone to, can positively influence wellbeing efforts within the workplace (like burnout prevention, elaboration of motivational systems or even enhancement of employees' life satisfaction).

For further investigation of the results it would be important to replicate the study. Respondents in this sample were attending trainings important for their development. This may mean that this was a specific group of people, for example interested in self-development or experiencing a different level of difficulties at work. It would also be interesting to compare frequency and severity of PD within occupational groups as the seniority grows. We should also mention that DSM-V and its new approach towards personality disorders create new possibilities to measure and analyse dysfunctions of personality. It would be worthwhile to adopt this new approach in further studies.

Literature

Allport G.W., *Pattern and growth in personality,* Holt, New York 1961.

Bańka A., *Psychologia pracy,* [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, GWP, Gdańsk 2000.

Beck A.T., Freeman A., DaviesD., *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości,* Wyd. U, Kraków 2005.

Cierpiałkowska L., *Psychologia zaburzeń osobowości,* Wyd. UAM, Poznań 2004.

Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka,* IW CRZZ, Warszawa 1985.

Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolne,* PZWS, Warszawa 1979.

DSM-4, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Edition)*, APA, Washington 2000.

DSM-5, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Edition)*, APA, Arlington 2013.

Herbeger J., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania zaburzeń osobowości*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Człowiek wobec wyzwań i zagrożeń współczesności,* Wyd. UZ, Zielona Góra 2015.

ICD-10. *Międzynarodowa klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, Versalius, Kraków 1994.

Johnson S., S*tyle charakteru,* Wyd. Zysk i s-ka, Poznań 1998.

Kurjaniuk J., *Funkcje normatywne klasyfikacji zawodów i specjalności*, [w:] *Modele polskich standardów kwalifikacji zawodowych.* Wydawnictwo ITE, Warszawa-Radom 1996.
Lelińska K., *Zawodoznawstwo w planowaniu kariery,* ASPRA-JR, Warszawa 2006.
McWilliams N., *Diagnoza psychoanalityczna,* GWP, Gdańsk 2009.
Mental Health, *A report of the Surgeon General*, US National Library of Media, Rockville 1999.
Meyer R., *Psychopatologia,* GWP. Gdańsk 2003.
Nosal Cz., *Psychologia decyzji kadrowych,* Wyd. PSB, Kraków 1997.
Oldham J.M., Morris L.B., *Twój autoportret psychologiczny,* Wyd. J. Santorski, Warszawa 1997.
Pearlman L.A., Saakwitne K.W., *Trauma and the therapist,* Norton, New York 1995.
Tyser P., *Personality disorders - Diagnosis, Management and Course,* Arnold Publ. Ltd., London 2000.
Unterberg M.P., *Personality Disorders in the Workplace*, „Business and Health", 21, 2003.
Wakefield, J., *Disorder as a harmful dysfunction,* „Psychology Review" 1999, 2, p. 235.
Weissmann M.M., *the epidemiology of personality disorders. A 1990 update,* „Journal of Psychology Disorders", Supplement, 1992.
Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa,* Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.

Waldemar Lib
Uniwersytet Rzeszowski

SATYSFAKCJA Z PRACY OSÓB ZATRUDNIONYCH POZA TRADYCYJNYMI FORMAMI ZATRUDNIENIA

Streszczenie

Jedną z form mających ograniczyć wzrost bezrobocia oraz usprawnienie funkcjonowania człowieka na rynku pracy jest upowszechnienie elastycznych form zatrudnienia. Form, których celem jest zwiększenie elastyczności pracy dające pracownikom szansę na większą mobilność wykonywania obowiązków zawodowych i godzenia ich z obowiązkami życia prywatnego. W artykule przedstawiono wyniki badań pilotażowych dotyczące możliwości zatrudnienia poza tradycyjnymi formami a osiąganą satysfakcją z pracy osób zatrudnionych w elastycznych formach zatrudnienia.

Słowa kluczowe: praca, zatrudnienie, elastyczne formy zatrudnienia, satysfakcja.

SATISFACTION WITH WORK OUTSIDE OF TRADITIONAL FORMS OF EMPLOYMENT

Abstract

One of the forms of limiting unemployment growth and improving human functioning in the labor market is the spread of flexible forms of employment. Forms designed to increase the flexibility of work giving workers the opportunity to carry out more professional tasks and to reconcile them with the obligations of private life. The article was presents the results of pilot research on employment opportunities beyond the traditional forms and job satisfaction of people employed in flexible employment.

Key words: work, employment, flexible forms of job, satisfaction.

Wprowadzenie

Współcześnie w związku z pojawiającymi się nowymi problemami i wyzwaniami na rynku pracy i potrzebą ograniczania bezrobocia podejmowane są różnego rodzaju działania mające na celu ograniczenie tego zjawiska do minimum oraz usprawnienie funkcjonowania człowieka na ciągle zmieniającym rynku pracy. Jedną z form podejmowanych działań jest zwiększenie elastyczności pracy umożliwiające pracownikom zatrudnionych w tej formie większą mobilność i elastyczność w wykonywaniu obowiązków zawodowych oraz lepsze godzenie życia zawodowego z życiem rodzinnym, prywatnym, czy z działaniami zatrudnionych na innych polach, np. edukacyjnym.

Ocenia się, że człowiek w pracy i na czynnościach zawodowych spędza niemal połowę swojego życia, w związku z tym powinna ona być traktowana nie tylko jako źródło dochodów

umożliwiających egzystencję i funkcjonowanie w społeczeństwie, lecz także jako forma działalności wywołująca pozytywne odczucia, a jej wykonywanie powinno wywoływać odczucia satysfakcji na z wykonywanych zadań zawodowych i z całokształtu zjawiska jakim jest praca. Zagadnieniem tym zajmowało się wielu autorów, między innymi A. Bańka, D. Schultz, S.E. Schultz, U. Gros, M. Łaguna[1].

Przewaga zalet nad wadami jako podstawa satysfakcji z elastycznych form zatrudnienia

Elastyczne formy zatrudnienia są coraz powszechniejsze i chętnie korzystają z nich zarówno pracodawcy jak i osoby aktywnie poszukujące pracy. Najchętniej z takiej formy zatrudnienia korzystają uczniowie, studenci, osoby chore, starsze i zajmujące się wychowywaniem dzieci oraz poszukujące dodatkowych źródeł dochodów. W związku z tym korzystanie z takiej formy zatrudniania może mieć charakter materialny lub niematerialny, a ich oddziaływanie aspekt pozytywny lub negatywny. Stosowanie elastycznych form zatrudnienia niesie ze sobą zatem niewątpliwie wiele korzyści, ale dla obu podmiotów zarówno dla pracodawców jak pracowników. Z punktu widzenia pracodawcy ogromną korzyścią jest obniżenie kosztów pracy, głównie wydatków związanych ze składkami ubezpieczeń społecznych, czy funduszy celowych, ograniczenia świadczeń pracowniczych, zmniejszenie kosztów i nakładów na działania związane z rekrutacją, selekcją, oraz szkoleniem pracowników. Pracodawca w znacznym stopniu może także ograniczyć wydatki niezbędne przy tworzeniu stanowisk pracy, na przykład w przypadku telepracy czy pracy nakładczej. Dużą oszczędność mogą także uzyskać pracodawcy w przypadku rozwiązania stosunku pracy, nie muszą ponosić kosztów związanych z odprawami czy odszkodowaniem. Także krótszy pozostaje czas wypowiedzenia umowy.

Z punktu widzenia pracownika do zalet można zaliczyć wzrost możliwości zatrudnienia wśród osób, które nie chcą lub nie mogą podjąć pracy w oparciu o umowę o pracę na czas nieokreślony. Pozwalają one aktywizować zawodowo osoby, którym sytuacja życiowa uniemożliwia podjęcie pracy w pełnym wymiarze czasu. Dają możliwość powrotu na rynek pracy po dłuższej przerwie związanej na przykład z urlopem macierzyńskim i wychowawczym. Praca w elastycznym modelu zatrudnienia jest także atrakcyjna dla osób uczących się, szczególnie studentów, którym daje możliwość dostosowania czasu pracy do indywidualnych potrzeb związanych z nauką. Ta forma zatrudnienia daje im możliwość zdobycia doświadczeń zawodowych, które mogą przyczynić się do znalezienia zatrudnienia po ukończeniu studiów. Ułatwia także aktywizację zawodową osób niepełnosprawnych, w starszym wieku, czy w regionach dotkniętych dużym bezrobociem. Sprzyja ciągłemu podnoszeniu kwalifikacji poprzez poznawanie zasad i warunków pracy na różnych stanowiskach w różnych firmach i zakładach. Kolejnym pozytywnym aspektem jest możliwe zwiększenie zasobów czasu wol-

[1] A. Bańka, *Psychologia organizacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki,* Tom 3, GWP, Gdańsk 2000, s. 321-350; D. Schultz, S. E. Schultz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 296; U. Gros, *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 115; M. Łaguna, *Satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy a motywacja do podejmowania szkoleń: Doniesienie z badań*, „Psychologia Jakości Życia" 2012, nr 12, 2, s. 163-172.

nego dzięki swobodzie w zakresie organizacji czasu pracy. Możliwe jest także uzyskiwanie przez pracownika wyższych dochodów przy zachowaniu dużej samodzielności w wykonywaniu zadań zawodowych[2].

Do wad z punktu widzenia pracodawcy można zaliczyć fakt, że pracownicy nie identyfikują się z firmą i co jak się wydaje jest z tym związane niższą motywacją do pracy spowodowaną niższym dbaniem o dobry wizerunek zakładu. Brak gwarancji związanej z terminowością i jakością wykonywanych zleceń będących konsekwencją minimalnej kontroli nad zleceniobiorcą. Problemem dla pracodawcy może być także opór ze strony związków zawodowych oraz deficyt potrzebnych i dobrych pracowników w okresie zwiększonego zapotrzebowania na pracowników.

Z punktu widzenia pracobiorców występuje więcej niekorzystnych zjawisk związanych z elastycznymi formami zatrudnienia. Zatrudnienie w takiej formie w znacznej mierze ogranicza standardy bezpieczeństwa socjalnego oraz zakres i poziom zabezpieczenia społecznego oraz związany z tym brak stabilizacji zawodowej, a także ryzyko braku ciągłości stosunku pracy, a w związku z tym obawa przed utratą środków do życia. Brak jest też uregulowań prawnych związanych z poszczególnymi elastycznymi formami zatrudnienia a ochroną prawną dotyczącą wynagrodzenia, a co za tym idzie często gorsze warunki płacowe. Pracownicy mają także ograniczone możliwości zrzeszania się w celu domagania się pełnych uprawnień. Ograniczony jest również dostęp do niektórych świadczeń pracowniczych. Istotną niedogodnością z punktu widzenia pracownika może być nadużywanie miejsca zamieszkania w celu świadczenia usług wynikających z wykonywanej pracy i związane z tym ograniczenie swobody rodzinnej. Do minusów można też zaliczyć ograniczoną możliwość zdobywania awansów zawodowych oraz to, że często wymagana jest większa fachowość, odpowiedzialność i samodzielność niż od pracowników stałych[3].

Wyniki badań własnych

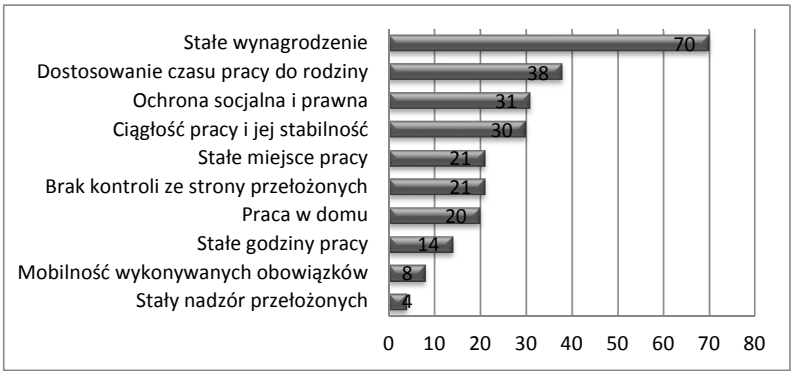
Badaniami zostało objętych 120 osób zatrudnionych w elastycznych formach zatrudnienia, które pracują na terenie województwa podkarpackiego. W grupie znajdowało się 56% kobiet natomiast 44% ogółu badanych stanowili mężczyźni. Respondenci pochodzili z różnych środowisk zamieszkania i tak: 45% spośród nich było mieszkańcami dużych ośrodków miejskich – powyżej 50 tys. mieszkańców, 30% osób mieszkało w miastach poniżej 50 tys. mieszkańców i 25% badanych pochodziło ze wsi. Grupa badawcza była także zróżnicowana pod względem wieku. Najmłodszymi były osoby poniżej 20 roku życia, stanowiąc 10% ogółu (byli to głównie uczniowie i studenci), następną grupą ze względu na wiek były osoby między 21 a 30 rokiem życia i było ich 37%, dalej było 20% osób w wieku 31-40 lat, 26% w wieku 41-50 oraz 7% powyżej 50 roku życia.

---

[2] A. Berezka, *Nietypowe formy zatrudnienia w Polsce na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*, [w:] B. Kryk (red.), *Współczesne wyzwania gospodarowania zarządzania*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012, s.112.

[3] Z. Sekuła, *Planowanie zatrudnienia*, Oficyna Ekonomiczna Grupa Wolters Kluwer, Kraków 2001, s. 106-107.

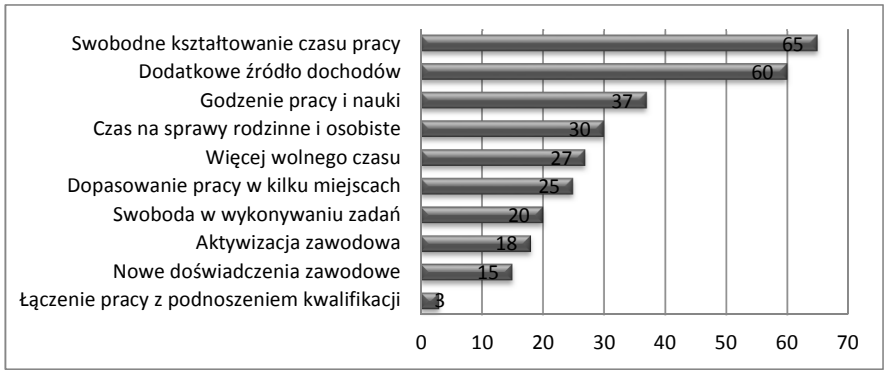
Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że dla zdecydowanej większości respondentów (70%) idealna forma zatrudnienia to taka, która zapewnia stałą stawkę wynagrodzenia (wykres 1). Drugim wśród najważniejszych czynników, dzięki któremu respondenci mogą postrzegać określoną formę zatrudnienia jako idealną to możliwość elastycznego regulowania i dostosowywania czasu i godzin pracy w ciągu dnia do życia i obowiązków rodzinnych. Wyznacznikiem zadowolenia z pracy dla jednego na pięciu pracowników zatrudnionych poza tradycyjnymi formami zatrudnienia jest praca wykonywana w stałym miejscu pracy, brak stałej kontroli ze strony przełożonych oraz możliwość wykonywania pracy w domu. Dla 14% ważne jest to, aby praca była wykonywana w stałych, w ciągu dnia jak i pod względem ciągłości godzinach. Na możliwość wykonywania obowiązków zawodowych w dowolnym miejscu i czasie wskazało jedynie 8%, zaś na stały nadzór ze strony przełożonych 4 % respondentów.



Rys. 1. Czynniki warunkujące idealną formę zatrudnienia w opinii respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przedstawionych i opisanych wyników można zauważyć, że najważniejszymi czynnikami warunkującymi idealną formę zatrudnienia w opinii osób pracujących w elastycznych formach zatrudnienia wcale nie są te, które są charakterystyczne dla takiej formy np., mobilność wykonywania obowiązków, możliwość wykonywania pracy w domu, czy brak kontroli ze strony przełożonych lecz te, które cechują tradycyjne formy zatrudnienia jak: stałe zatrudnienie, ochrona socjalna i prawna oraz ciągłość pracy i jej stabilność. Spośród czynników charakterystycznych dla elastycznych form zatrudnienia jako ważną respondenci uznali tylko dostosowanie czasu pracy do rodziny.

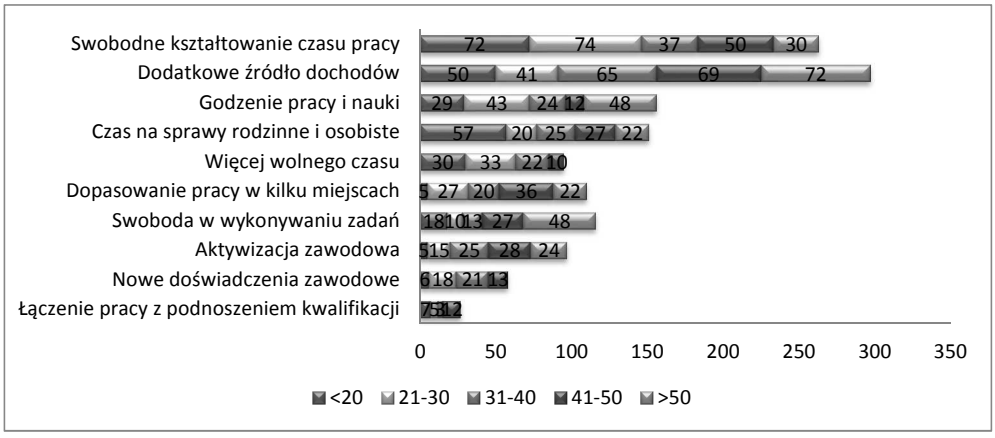


Rys. 2. Pozytywne cechy elastycznych form zatrudnienia w opinii respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrując wyniki badań dotyczące pozytywnych cech elastycznych form zatrudnienia zauważyć można dużą dysproporcję między dwoma najistotniejszymi cechami, na które wskazali respondenci a pozostałymi. Zdecydowaną przewagę wśród pozytywnych cech można zauważyć w odniesieniu do swobodnego kształtowania czasu pracy (65%) oraz dodatkowe źródło utrzymania (60%). Dużymi zaletami elastycznych form zatrudnienia, wskazanymi przez mniej więcej co trzeciego respondenta jest godzenie pracy i nauki, więcej czasu na sprawy rodzinne i osobiste oraz w ogóle więcej czasu wolnego z możliwością spożytkowania go na różne formy własnych działań inne niż rodzinne, związane z nauką, poszerzaniem kwalifikacji itp., zatem można przypuszczać, że związane z odpoczynkiem i rozrywką. Co czwarty badany pozytywnie odnosi się do możliwości dopasowania pracy w kilku miejscach, co może oznaczać, że są to osoby bardzo aktywne zawodowo. Tylko ok. 20% badanych jako korzystne uważa swobodę w wykonywaniu zadań zawodowych i związaną z tym swobodę kształtowania czasu pracy, możliwość aktywizacji zawodowej osób nie mogących podjąć pracy w tradycyjnych formach zatrudnienia, np. przez osoby chore, niepełnosprawne czy obarczone szerokimi obowiązkami rodzinnymi. Jedynie 15% badanych wskazuje, że dzięki elastycznym formom zatrudnienia mogą zdobyć potrzebne w przyszłości doświadczenie zawodowe lub dodatkowe, dodane do tego, które już posiadają. Najmniej, bo tylko 8% osób łączy taką formę pracy z możliwościami podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych.

Kolejnym aspektem pozwalającym na dokładniejsze określenie satysfakcji z pracy osób zatrudnionych w elastycznych formach zatrudnienia jest rozpatrzenie pozytywnych cech wskazanych przez osoby biorące udział w badaniach z uwzględnieniem ich wieku.



Rys. 3 Pozytywne cechy elastycznych form zatrudnienia w opinii respondentów ze względu na wiek
Źródło: opracowanie własne.

Najmłodsi spośród ankietowanych za najważniejsze cechy uważają swobodę w kształtowaniu czasu pracy (72%), istotne jest dla nich także, czas na sprawy rodzinne i osobiste (57%), dodatkowe źródło dochodów (50%) oraz więcej czasu wolnego poświęconego odpoczynkowi i rozrywce (30%).

Osoby między 21 a 30 rokiem życia najbardziej cenią sobie swobodę pozwalającą na samodzielne kształtowanie czasu pracy, którą wskazało 74% osób oraz godzenie pracy z nauką (43%). Jest to drugi pod względem ilości wskazań wynik dla tej cechy, co można tłumaczyć tym, że w tym przedziale wiekowym znajdują się osoby studiujące, które bardzo często podejmują różnego rodzaju pracę, często także dorywcze pozwalającą podreperować budżet. Dodatkowe źródło dochodów (41%) również jest ważną cechą w tej grupie wiekowej, choć co jest dość interesujące notuje najniższy wynik spośród ogółu wyników dla tej cechy.

Biorąc pod uwagę kolejną grupę wiekową, w której znajdują się osoby między 31 a 40 rokiem życia, to najbardziej pożądanym aspektem jest możliwość uzyskania dodatkowych dochodów, wskazało na to 65% pracujących w elastycznych formach zatrudnienia oraz swobodne kształtowanie czasu pracy, dopasowując go do własnych potrzeb i preferencji. W dalszej kolejności plasują się: czas na sprawy rodzinne i osobiste, godzenie pracy i nauki oraz czas wolny przeznaczony na własne potrzeby. Cechy te wskazywał co czwarty respondent.

Najistotniejszymi cechami dla czterdziesto- i pięćdziesięciolatków były, podobnie jak w poprzedniej grupie wiekowej cechy związane z dodatkowym źródłem dochodów i swobodnym kształtowaniem czasu pracy, jednak z jeszcze większym nasileniem, bo wskazało na te cechy odpowiednio 69% i 50% respondentów oraz dodatkowo dopasowanie pracy w kilku miejscach wskazane przez 36% badanych osiągając najwyższy wynik wśród wszystkich grup wiekowych. Co trzeci badany wskazał ponadto na możliwość aktywizacji zawodowej oraz swobodę w wykonywaniu zadań.

Ostatnia grupa wiekowa jaką są pracownicy powyżej 50 roku życia, jako najważniejszą wybrali dodatkowe źródło dochodów. Tą cechę wskazało 72% pięćdziesięciolatków i jest to najwyższy wynik dotyczący tej cechy. Można przypuszczać, że znajduje się tu duża grupa

rencistów i emerytów, którzy przeszli na wcześniejszą emeryturę oraz grupa emerytów służb mundurowych, którzy są w dobrej kondycji fizycznej i psychicznej, co umożliwia im podjęcie pracy i uzyskanie dodatkowych dochodów do już otrzymywanych świadczeń. Dzięki nim mogą także wspomagać swoje dzieci lub wnuki, które się uczą. Może to potwierdzać kolejna cecha, na którą wskazali a mianowicie godzenie pracy z nauką (48%) i jest to, co ciekawe najwyższy wynik dla tej cechy. Wcale nie musi to oznaczać, że to oni muszą godzić te dwie formy aktywności tylko, to że nauka i zdobywanie dobrego wykształcenia jest ich zdaniem ważne, a wspomaganie finansowo uczących się bliskich im osób ułatwi tym ostatnim naukę i zdobywanie kolejnych poziomów wykształcenia. Prawie połowa zwróciła również uwagę na swobodę wykonywania zadań związanych z pracą. Ani jedna osoba powyżej 50 roku życia nie wskazała na cechy dotyczące potrzeby posiadania więcej czasu wolnego, zdobywania nowych doświadczeń zawodowych oraz łączenia pracy z podnoszeniem kwalifikacji, co wydaje się być dość oczywiste w tym przedziale.

Ogólnie praca zatrudnionym poza tradycyjnymi formami zatrudnienia sprawia satysfakcję (63%). Jedynie 8% zdecydowanie odrzuca tą tezę, a 1% nie ma zdania na ten temat.

Poddając wyniki dalszej analizie i rozpatrując je dla poszczególnych grup wiekowych można zauważyć, że najbardziej zadowolone z takiej formy zatrudnienia są osoby poniżej 20 roku życia. Jest to w zasadzie uzasadnione ponieważ osoby w tym wieku nie myślą jeszcze o przyszłości i konsekwencjach związanych z niestałością pracy i brakiem niektórych przywilejów pracowniczych. Wykonują prace dorywcze, które mają zapewnić im dochody na bieżące osobiste potrzeby, związane najczęściej z rozrywką czy kupnem markowych ubrań lub elektroniki.

W grupie 21-30 -latków również zdecydowana większość badanych (67%) uważa, że praca w elastycznych formach zatrudnienia jest dla nich satysfakcjonująca. Jedynie co trzeci respondent twierdzi, że taka forma zatrudnienia raczej nie może lub zdecydowanie nie może sprawiać przyjemności i zadowolenia.

W zasadzie identyczny rozkład odpowiedzi zauważyć można w kolejnym przedziale wiekowym czyli u osób miedzy 31 i 40 rokiem życia. Ciekawy rozkład wyników występuje w grupie wiekowej 41-50 lat, tu notujemy równowagę między osobami osiągającymi i takimi dla których osiągniecie satysfakcji z niestałej pracy jest niemożliwe.

Wśród najstarszych badanych tylko co trzeci uważa, że elastyczne formy zatrudnienia mogą dawać zadowolenie, zdecydowana większość, bo aż dwóch na trzech jest przeciwnego zdania.

Poniższe wyniki można podsumować tak, że najmłodsi jak już wspomniano nie zastanawiają się nad przyszłością ważne jest tu i teraz, starsi zaczynają doceniać stabilizację również w życiu zawodowym, o czym świadczy waga wyników, które zmieniają się wraz ze wzrostem wieku badanych od wysokiej i bardzo wysokiej satysfakcji osób do 20 roku życia przez równowagę usatysfakcjonowanych i takich, którzy tej satysfakcji nie mają w przedziale wiekowym 41-50 lat, aż do braku satysfakcji osób powyżej 50 roku życia.

Zgodnie z przewidywaniami mniejszy odsetek kobiet niż mężczyzn deklaruje że najwyższy poziom satysfakcji jest możliwy do osiągnięcia i o 11% więcej kobiet niż mężczyzn uważa, że uzyskanie satysfakcji z pracy jest bardzo trudne pracując w formach zatrudnienia nie zapewniających stałego wynagrodzenia, pełnej ochrony prawnej i socjalnej oraz ciągłości

pracy. Jest to zapewne związane z tym, że kobiety częściej niż mężczyźni są silniej związane z domem i dziećmi, a w związku z tym potrzebują większego poczucia bezpieczeństwa, ochrony i stabilizacji.

Ostatnim rozpatrywanym w tym artykule czynnikiem mogącym mieć znaczenie dla uzyskiwanego poziomu satysfakcji z pracy było miejsce zamieszkania badanych.

Zarówno mieszkańcy dużych i małych miast oraz wsi uzyskują podobny stopień satysfakcji będąc zatrudnionych w elastycznych formach zatrudnienia. W każdej z wymienionych grup ok. 66% badanych osób deklaruje osiąganie wysokiej lub bardzo wysokiej satysfakcji z pracy. Najmniej niezadowolonych jest w grupie osób mieszkających w małych miastach bo 27%, a w dużych miastach i na wsi po 33%.

Zakończenie

Podsumowując opisane wyniki badań nie można jednoznacznie stwierdzić jakie są oczekiwania pracowników względem wykonywanej pracy i co jednoznacznie wpływa na poziom osiąganej satysfakcji. Z jednej strony od idealnej pracy oczekują aby dawała stabilizację, ciągłość zatrudnienia, stałe dochody oraz pełną ochronę prawną i socjalną, z drugiej zaś w większości przypadków, dotyczy to przede wszystkim ludzi młodych są zadowoleni z elastycznych form zatrudnienia, które zazwyczaj tego nie gwarantują, a często po prostu nie dają wcale. Na podstawie tego można domniemać, że młodzi bardziej cenią sobie wolność, niezależność i swobodę zawodową oraz prywatną niż stabilność, czują się mniej związani z firmą w której pracują prawdopodobnie mniej lub wcale się z nią identyfikując. Częściej też niż starsi wykonują zlecenia oparte na nowoczesnych technologiach umożliwiających zdalne wykonywanie niektórych prac. Dotyczy to zwłaszcza osób w przedziałach wiekowych 21-30 oraz 31-40 lat. Są to osoby, które właśnie zdobywają wiedze i kompetencje niezbędne do tego rodzaju prac lub jak w przypadku 31-40-latków nabyli je już na studiach, a teraz wykorzystują je w pracy. Potrzeba stabilizacji pracy pojawia się powyżej 40 roku życia i jest coraz silniejsza wraz z wiekiem identyfikacja i związanie z firmą także wzrasta.

Bibliografia

Bańka A., *Psychologia organizacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki,* Tom 3, GWP, Gdańsk 2000.

Berezka A., *Nietypowe formy zatrudnienia w Polsce na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*, [w:] M. Bugdol *Wartości organizacyjne. Szkice z teorii organizacji i zarządzania*, Wyd. UJ, Kraków 2006.

Gros U., *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Łaguna M., *Satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy a motywacja do podejmowania szkoleń: Doniesienie z badań*, „Psychologia Jakości Życia" 2012, nr 12, 2, s. 163-172.

Schultz D., Schultz S. E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Sekuła Z., *Planowanie zatrudnienia*, Oficyna Ekonomiczna Grupa Wolters Kluwer, Kraków 2001.

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Erik Bratland
Nord University

PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN EDUCATION: WHAT KIND OF ORGANIZATIONAL PRINCIPLES ARE BEHIND THE KNOWLEDGE PRACTICES, AND WHAT ARE THE CONDITIONS FOR DEVELOPING THIS KNOWLEDGE?

Abstract

The integration of theory and practice is the key element in research on professions and their knowledge. This topic polarizes researchers, and while some stress the importance of practical knowledge, for others theoretical knowledge is most important. At the same time, the ongoing neoliberal educational reforms have introduced a new and watered-down concept of knowledge in professional education. With a starting point in Karl Maton's Legitimation Code Theory, this article introduces a set of more nuanced concepts, suitable for studying professional knowledge in education. The article refutes the generic concept of knowledge used by educational authorities and argues that professional knowledge is based on knowledge practices that are informed by specialized knowledge.

Key words: professional knowledge, professions, teacher education, knowledge practices, Legitimation Code Theory, semantic gravity, semantic density.

WIEDZA PROFESJONALNA W EDUKACJI: JAKIE ZASADY ORGANIZACYJNE STOJĄ ZA PRAKTYKAMI WIEDZY I JAKIE SĄ WARUNKI DO ROZWOJU TEJ WIEDZY?

Streszczenie

Integracja teorii i praktyki jest kluczowym elementem badań nad zawodami i ich wiedzą. Ten temat polaryzuje badaczy, gdy jedni kładą nacisk na znaczenie wiedzy praktycznej, dla innych wiedza teoretyczna jest ważniejsza. Jednocześnie trwające neoliberalne reformy edukacji wprowadziły nową i rozwodnioną koncepcję wiedzy w zakresie kształcenia zawodowego. Wychodząc z teorii kodu legitymizującego Karla Matona, artykuł przedstawia zestaw bardziej zróżnicowanych pojęć, odpowiednich do studiowania profesjonalnej wiedzy w edukacji. Artykuł odrzuca ogólną koncepcję wiedzy stosowaną przez władze oświatowe i twierdzi, że wiedza profesjonalna opiera się na praktykach wiedzy, które są kształtowane przez wiedzę specjalistyczną.

Słowa kluczowe: wiedza profesjonalna, zawody, kształcenie nauczycieli, praktyki wiedzy, teoria kodu legitymizującego, ciężar semantyczny, gęstość semantyczna

Introduction

Research on professions has long been marked by considerable differences between the established theoretical approaches (Squires 2005). Sociological research on professions and

professional groups in society is based on the idea that professions are developed on the base of a specific form of specialized knowledge or competence, which is the source of their position in society. Research on professions has long been a sub-discipline of sociology. This research is a part of the wider field of labor sociology (Abbot 1993) and has focused on finding distinct markers of professions, differentiating them from other experts, as well as on how they work to secure their power and standing in society. The other approach, the more pedagogically oriented professional research, emphasizes the occupational challenges of the professions, assuming that they best can be met by acquiring a practically oriented form of learning including practical knowledge (Goodson 2003). Even though both positions imply theories about professional knowledge, they say little about the character of this knowledge, what kind of social and epistemic relations form the foundation of this knowledge. According to Squires (2005), these approaches have in common that they lack sufficiently differentiated concepts in to study professional knowledge adequately. Neither do these approaches answer the question of how the teachers and students' professional knowledge can be developed to a higher level, where knowledge can acquire a more generalized form.

The presentation of professions and their knowledge base, which separates professionals from other fields of work, has become more complicated through the advent of a new leadership ideology, known as New Public Management. The reforms informed by this ideology threaten the position and autonomy of professions in society (Slagstad 2014). This ideology, which has close links to the idea of the growth of a knowledge-based economy in Western societies, has introduced a new model of competence for education in general (Bratland et al. 2016), and for professions in particular. This model of competence focuses on what professionals can do rather than what kind of knowledge they have or should have. With the neoliberal educational reforms, erasing the difference between skills and knowledge, the concept of knowledge of the teaching profession has become more complicated than it used to be.

This article addresses this challenge and uses Karl Maton's (2014) Legitimation Code Theory (LCT), in particular its concepts semantic gravity and semantic density. This theory allows analyzing the characteristic qualities of professional knowledge and shows how professional knowledge can be understood as being contextual and abstract at the same time. The article refutes the neoliberal version of professional knowledge and argues that the practices of teachers and teacher training students should be informed by specialized knowledge.

Professional knowledge and teacher education

Professional knowledge is assumed to be a form of knowledge with distinctive characteristics, in comparison with discipline knowledge. Professional knowledge is formed by a specific form of professional activity, which implies a compounded form of knowledge. What this compounded knowledge consists of and how the single elements can be evaluated and integrated is part of an ongoing debate. This is a debate between different positions that to varying degrees have been influenced by the authorities' reform of professional education. In this section there will be a discussion of central positions, with a special emphasis on teacher education.

The debates about teacher education are to a large degree about the tension between theory and practice and about how the relation between teacher education and the professional

field should be. Despite the ideal that those dimensions should be integrated and should lead to development, they in fact are marked by polarization. Squires (2005, p. 128) has earlier described the dichotomy and identifies two positions, sociological research on professions and pedagogical research, where knowledge has a mental function, often linked to learning through practice. Sociological research on professions has a long history and encompasses theories and sociological analyses of distinct professions, but are marked by a limited focus on the internal relations and specific character of professional knowledge. Vilhelm Aubert (1976, p. 176), the founder of Norwegian research on professions, has earlier defined a profession as „an occupational group with an academic education, a monopoly to execute certain tasks, and with a high degree of follow-up of professional and technical norms". Sociological research is interested in the position of a professional group in society, its power and influence. In his standard work. *The System of Professions*, Abbott (1988) develops a theory about the political and economic influence of professions, how the groups control expert knowledge, and how attention is directed towards the rights and privileges of professions in society. For Abbot (1988, p. 53), professional knowledge can be specified as being „academic" and „diagnostic". Academic knowledge classifications refer to subjects or to disciplines and produce relations and bonds between ideas. Diagnostic classifications are a resource developed for tackling occupational challenges in the profession. All professions have a specific resource bank, a set of taxonomies guiding occupational practice. According to Abbot, the two mentioned classifications are used in occupational practice and in specific cases and comprehensively they provide a specific definition of the profession's knowledge.

There is an alternative version of professions and professional knowledge, rooted in constructivism and sociocultural learning theory, emphasizing practice and practical knowledge (Goodson 2003). Knowledge here is understood as a mental condition, as knowing rather than knowledge, providing competence to the profession and suitable for solving the professional challenges in the field. This approach has in many ways informed pedagogical research on professions, including teaching, and it implies a dawn toning of specialized academic knowledge. The relation between theory and practice is here interpreted with the assumption that a teacher's professional knowledge can be developed based on learning in practice. Donald Schön's book (1990) *Educating the Reflective Practitioner* is a strong defense of this position. With concepts such as „reflection in action," Schön links professional knowledge to the teacher's everyday practice, but at the same time ignores the role of theoretical knowledge. Lave and Wenger's (1991) sociocultural learning theory is a corresponding central contribution in this field. Concepts such as „situated learning" and „community of practice" demonstrate the social character of learning. It is assumed that learning develops in social practices, in interaction with others in a specific context. Situated learning emerges through participation in communities of practice, where learners are involved in collective processes, supervised by more experienced and knowledgeable members. If this process is successful, learners will move from being legitimate peripheral participants to being full participants in the community of practice. This development, from novice to expert, requires the ability to take responsibility for and to solve central work-related tasks in the community of practice.

The idea that practical knowledge is a central category for the professions has been supported by the current neoliberal reforms of the educational sector. The occupational focus of professional education has become a slogan, often used in connection with warnings against academic development of professional education. However, the authorities' new concept of knowledge does not fully match what is defined as practice as the core element of professional knowledge in teacher education. The current neoliberal educational reforms are rooted in what Rune Slagstad (2014, pp. 44-45) has described as the new „leadership ideology" of the authorities. According to Slagstad, these reforms have weakened the professions by replacing professional subject knowledge with other principles and by introducing new mechanisms of leadership and control in the public sector. The educational reforms, which are a part of the new ideology of leadership, have diluted the concept of knowledge in education. The new concept of knowledge encompasses a set of categories with a focus on competence and skills (Bratland et al. 2016). During the preparation of the Norwegian school reform Knowledge Promotion, the teacher's professional knowledge was defined in terms of five fundamental forms of competence: subject-oriented competence, competence of change and development, competence of professional ethics, didactic competence, and social competence (NOU 2003: 16, p. 273). This model of competence, with its focus on skills and generic forms of knowledge, appears to be more concerned with the action competence of teachers than with what kind of knowledge they should have. This concept of knowledge obfuscates the difference between official guidelines, skills, and knowledge. This concept can be called generic (Young 2008), and can be defined as a general form of knowledge lacking conceptual knowledge. According to Abbot (1988, p 103), generic knowledge is a form of classification knowledge, opening a back door for „numerous claimants," exposing professions and professional education to political demands, bureaucratic guidelines and ideologies that in many ways are empty concepts, poorly suited for developing knowledge and for making good decisions. This trend is part of an international wave of reforms and is a threat to teachers' professional knowledge (Young & Muller 2014).

This trend makes it more challenging to identify the characteristics of professional knowledge of teachers. Political intervention in the field leads to a situation where the old dichotomy between practical and theoretical knowledge is being supplanted by a new definition of knowledge in education, emphasizing what teachers can do and de-emphasizing epistemic knowledge. The next section will take up this challenge and introduce a more differentiated framework suitable for uncovering the organizational principles underlying the knowledge practices of the teaching profession.

Conceptualization of professional knowledge: An analytic framework

The aim of this section is to provide a theoretical framework that illuminates the organizational principles underlying the knowledge practices and that provides a more differentiated insight into the forms of knowledge that characterize teachers' professional knowledge. The theoretical development in the field of educational sociology can be characterized as social realism, and particularly Karl Maton's (2014) Legitimation Code Theory (LCT) contains a set

of dimensions and concepts suitable for the analysis of the legitimate codes underlying the knowledge practices of the agents. In this section I focus on the semantic dimension, where practices are illuminated with a background in semantic codes, describes as semantic gravity and semantic density. According to Maton (2011, p. 65-66), semantic gravity can be describes as the degree to which meaning relates to its context, whether that is social or symbolic. Sematic gravity may be relatively stronger (+) or weaker (-) along a continuum of strengths. The stronger the semantic gravity (SG+), the more closely the meaning is condensed within symbols; the weaker the gravity (SG-), the less dependent meaning is on its context.

In a similar vein, semantic density is described as the degree of condensation of meaning within symbols (terms, concepts, phrases, expressions, gestures, clothing, etc.) Sematic density may be relatively stronger (+) or weaker (-) along a continuum of strengths. The stronger semantic density (SD+), the more meaning is condensed within symbols; the weaker semantic density (SD-), the less meaning is condensed.

Semantic gravity describes the external relations to knowledge practices, while semantic density describes the internal relations of these practices. Together they form two relations along a horizontal and a vertical axis, producing a set of semantic possibilities.

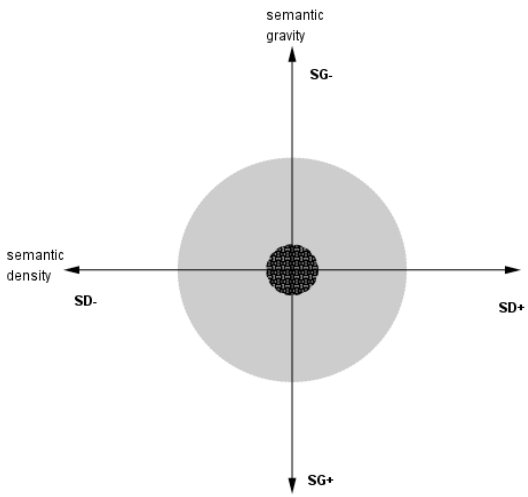


Figure 1. Sematic codes of legitimation (adopted from Maton 2011, p. 66).

All practices encompass both semantic gravity and semantic density, whose degree of strength varies empirically in dependence on the problem situation. Semantic gravity refers to the question of to which degree meaning depends on context. The context-dependency of meaning allows an almost infinite gradation of strength, where strong semantic gravity (SG+) refers to meanings that depend on context while weak gravity (SG-) refers to context-independent meanings. When teacher education students refer to the conditions in a specific school, the words and concepts these students use will be strongly context-dependent. However, to understand and to explain the specific conditions in that school, students will need more decontextualized concepts and theories. Semantic density refers to the degree of condensation of meaning to a concept. A concept that condenses many meanings will have

a relatively strong semantic density (SD+), while a concept that encompasses few meaning will show a weak density (SD-). For example, the concept of social class has a stronger semantic density because it refers to complex ideas, while the concept of classroom will encompass fewer meanings and will thus show a weaker density.

Maton's theory is suited to study the structuring principles behind different concepts of knowledge and knowledge practices. However, as Shay (2013) has pointed out, professional knowledge is the result of processes of re-contextualization of knowledge, formed through education and the curricula that regulate education. With a starting point in analyses of several curricula, Shay has developed Maton's model and distinguishes between four principally different modalities:

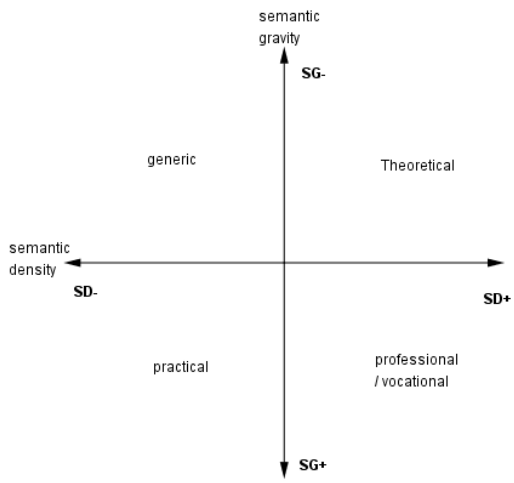


Figure 2. Forms of curricula (adopted from Shay 2013, p. 572).

This model develops a conceptual framework that allows differentiating between different qualification requirements in the curricula: theoretical, practical, generic, and professional. Professional education may require one or more of these qualification requirements, which has influence on knowledge practices. Shay's analysis of the curricula in combination with Maton's (2014) LCT-theory allows defining the principles behind the different concepts of knowledge in professional education:

- Theoretic knowledge (SG-, SD+), where basic achievements are characterized by relative context-independence and highly complex meanings
- Practical knowledge (SG+, SD-), where legitimacy is linked to more context-dependent practices with simpler meanings
- Generic knowledge (SG-, SD-), where meaning of legitimate practices is relatively context-independent, with relatively simple meanings
- Professional knowledge (SG+, SD+), where legitimacy is related to context-dependent practices that condense abstract and variable meanings.

This overview shows how the different form of knowledge are regulated by different codes. While the debate about knowledge in the teaching profession has been marked by a dichoto-

my between practice and theory, this model demonstrates a dichotomy between generic and professional. Shay's model shows some blind spots in the old debate. This debate eradicates the difference between generic and theoretical knowledge, and it becomes clear that the choice between theoretical and practical knowledge is a false choice for professional knowledge. The semantic codes show that professional knowledge practices are not only regulated by a practical form of knowledge, but that they also encompass abstract and highly condensed meanings. Professional knowledge is characterized by a relatively strong semantic gravity and a high semantic density. The underlying semantic codes create a clear distinction between practical, generic, and theoretical knowledge. Even though practical knowledge has a capacity for density through the development of systematic or principal knowledge, this knowledge cannot turn into theoretical knowledge (Gamle 2004). Respectively, generic knowledge cannot be converted to professional knowledge. The underlying codes create insurmountable barriers between the different types of knowledge, what Young & Muller (2010, p. 15) call the „irreducible differentiatedness of knowledge".

Members of a profession must be capable to combine theoretical and practical knowledge in a number of contexts. In order to be able to solve problems in different contexts, it is crucial that students in teacher education have access to specialized knowledge, which is a prerequisite for „the confident embedding of theoretically informed action in practice" (Clarke & Winch 2004, p. 511). The current neoliberal educational reforms, with their stressing of generic knowledge and their tendency to erase the bonds between the different forms of knowledge, create problems for the professional knowledge of teacher education students. This problem leads to a situation where teacher education students are in peril to develop a knowledge base of a quasi-professional character. This problem will be illustrated below, with examples from an investigation of student papers in social science as part of the Norwegian teacher education.

Generic knowledge or professional knowledge: Some examples from research

To uncover what kind of knowledge students in teacher education develop in their studies, I conducted a case study of student papers delivered in social science at Nord University in spring 2017. In the guidelines that were provided to the students by their teachers, students were asked to write a paper in social science, discussing „selected aspects of school." In the fall term of 2016, twelve student papers were delivered in the module social science 1A. The data from these student papers were analyzed with the aim to identify the semantic codes that inform the students' knowledge practices. Even though several forms of knowledge are expressed in the same paper, the analysis of internal and external relations emphasized the dominating semantic code. An analysis of the papers showed considerable differences regarding the students' understanding of knowledge in social science and showed the following results:

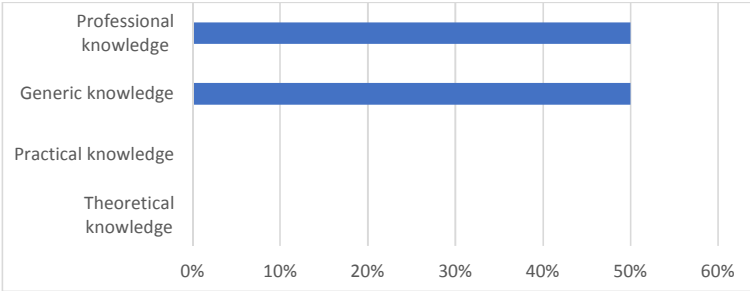


Figure 3. Differences in the students' relation to knowledge in social science.

Figure 3 shows that two semantic codes, generic knowledge and professional knowledge dominate the students' relation to knowledge. A further analysis of the student papers showed a number of differences in the relations to knowledge.

Tabell 1. Differences in the students' perceptions of legitimate forms of knowledge in social science

Generic knowledge (SG-, SD-)	Professional knowledge (SG+, SG+)
Competence	Subject knowledge
Knowledge practices are informed by political documents, laws, and curricula	Knowledge practices are informed by specialized knowledge, retrieved from social science disciplines
Subjective reflections of practice experiences	Experience from practice is interpreted by using concepts
Attitudes, values, and morality	Value-based actions require knowledge
Data have weak or no link to theory	Data are linked to theory

This overview of students' understanding of legitimate forms of knowledge in social science, expressed in their papers, shows how knowledge practices are regulated by different semantic codes. The papers that are regulated by a generic knowledge code are characterized by a relatively weak context dependency (SG-) with relatively simple meanings (SD-), which are of a context-transgressing character. In these papers, political documents, laws, and curricula were understood as „theory." For example, discrimination in school and the work with combatting discrimination was in one paper discussed in the light of various laws and parliamentary reports. Furthermore, there is a tendency that the topic or the problems defined in the paper are understood based on assumed correct attitudes and morality. The papers refer to data retrieved from various national and international reports, however without making a connection to theories and concepts. In these papers, theories are replaced with political documents.

The papers that are characterized as being dominated by professional knowledge are regulated by a different semantic code, providing them with a quite different semantic profile. These papers are relatively context-dependent (SG+) and relate to different contexts in education, linked to concepts and theories with abstract and complex meanings (SD+). Examples

are concepts such as social class or social background; where some of the papers explains why students with well-educated parents do better in school. By connecting social science theories and concepts to educational contexts, concepts become more context-sensitive and form their own complex meaning, resulting neither in discipline knowledge nor in practical knowledge but form organizational principles of their own for the knowledge practices of the profession.

The semantic codes that regulate generic knowledge (SG-, SD-) and professional knowledge (SG+, SD+) are different and provide different platforms for the further development of the students' knowledge. A stronger semantic density implies an integration of concepts into levels with a progressively strong degree of generality. A weaker semantic density implies that the concepts are more loosely integrated and more segmented. Generic knowledge means that concepts are not related to theory and they thus can be characterized as empty concepts, where meanings are linked to the political current of the day. This is knowledge with weak semantic gravity because it is a knowledge that can be applied across different contexts. According to Shay (2013, p. 576), this form of knowledge can be called a „recontextualization of pseudo-practical knowledge" because it is not anchored in specific practices. Professional knowledge has a much stronger semantic density (SD+), with access to conceptual knowledge informing students' knowledge practices. Professional knowledge is characterized by knowledge practices that are informed by theory, providing new ways of knowledge building in education. While generic knowledge has limited potential for further development of knowledge and may lead to segmentalism, professional knowledge allows developing an increasing generalization of that knowledge, which is a prerequisite for knowledge building in education (Bratland et al. 2017).

Conclusion

Research in professional education has long been marked by the dichotomy between theoretical and practical knowledge (Squires 2005). Sociological research on professions starts with the assumption that professions operate based on specific knowledge bases, but without further analyzing this knowledge. Instead, focus is directed on the profession's power and position in society. On the other side, there is an important pedagogical current stressing practical knowledge. Here theory is subordinated to practice and the practice community. Practice and the reflections belonging to it thus become a category defining what we understand as professional knowledge (Schön 1990). The authorities' neoliberal educational reforms, with their introduction of an expanded and generic concept of knowledge, represent a complicating element that creates the need for a more differentiated analysis of the organizational principles underlying professional knowledge in education.

This article introduces an alternative perspective on professional knowledge practices. Maton's (2014) LCT theory, introducing the concepts of semantic gravity and semantic density, allows unveiling the semantic codes underlying different knowledge practices. The forms of knowledge that are unveiled show that the established educational dichotomy of theory vs. practice is a simplification. This dichotomy obscure generic and professional knowledge in

the curricula, and erasing the differences between theoretical and generic knowledge. The debate between the proponents of practical knowledge and of theoretical knowledge creates a form of knowledge blindness. For professional education, this dichotomy of theory and practice presents a false choice. Professional knowledge combines context proximity with conceptual knowledge, developing an increasingly stronger degree of generality. At the same time, semantic codes make us aware that the different forms of knowledge have inherent characteristic traits, a distinction organized by their own organizational principles. Between the different forms of knowledge, there are insurmountable barriers. While practical knowledge can lead to principled knowledge, generic knowledge, as it is found in social science, only provides access to concepts with simple meanings, whose legitimacy is derived from shifting political regimes. Professional knowledge in education is different from these forms of knowledge. Professional knowledge is a form of knowledge created through integrating theory and practice, where specialized knowledge informs professional practice and develops the knowledge base of professions.

References

Abbott, A. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.

Abbott, A. (1993). The sociology of work and occupations. *Annual Review of Sociology, 19*, 187.

Aubert, V. (1976). *Rettens sosiale funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bratland, E., Sieminiecka, D., Baron-Polańczyk, E., & Perzycka, E. (Eds.). (2017). *Knowledge building in education (fortcoming)* Torun: Adam Marszałek.

Bratland, E., Sieminiecka, D. & Siemienicki, B. (Eds.) (2016). *Knowledge, ICT and education - a variety of perspectives*. Torun: Adam Marszałek.

Clarke, L., & Winch, C. (2004). Apprenticeship and Applied Theoretical Knowledge. *Educational Philosophy and Theory, 36*(5), 509-521. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.087_1.x

Gamble, J. (2004). Retreiving the general from the particular: The structure of craft knowledge. In A. Morais, B. Davies, & J. Muller (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 189-203). London: RoutledgeFalmer.

Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives : studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maton, K. (2011). Theories and things: The semantics of disiplinarity. In F. Christie & K. Maton (Eds.), Disciplinarity (pp. 62-84). London: Continuum International Publishing.

Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Kvalitetsutvalgets innstilling : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for a*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education, 34*(4), 563-582. doi:10.1080/01425692.2012.722285

Slagstad, R. (2014). Innledning. In J. Messel & R. Slagstad (Eds.), *Profesjonshistorier.* Oslo: Pax.

Squires, G. (2005). Art, Science and the Professions. *Studies in Higher Education, 30*(2), 127-136.

Young, M., & Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education, 45*(1), 11-27. doi:10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x

Young, M., & Muller, J. (2014). *Knowledge, expertise and the professions*. London: Routledge.

Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Анатолий Гриненко
Владимир Кирилюк

Киевский национальний экономический университет имени Вадима Гетьмана

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ЕГО ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Анотация

Статья посвящена социальному капиталу и его значению для сегодняшнего социума. Рассмотрены основные подходы к пониманию понятия социального капитала. Отображена структура и основные элементы социального капитала. Определены ключевые функции социального капитала и его особенности по сравнению с другими формами капитала.

Ключевые слова: Социальный капитал, социальные сети, социальные отношения.

KAPITAŁ SPOŁECZNY: ISTOTA, STRUKTURA I FUNKCJONALNE OSOBLIWOŚCI

Streszczenie

Artykuł jest poświęcony kapitałowi społecznemu i jego znaczeniu dla współczesnych społeczeństw. Rozpatrzono podstawowe podejścia do definiowania pojęcia kapitału społecznego. Przedstawiono strukturę i podstawowe elementy kapitału społecznego. Określono kluczowe funkcje tego kapitału i jego osobliwości w porównaniu do innych form kapitału.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, sieci społeczne, relacje społeczne.

SOCIAL CAPITAL: SUSTAINABILITY, STRUCTURE AND ITS FUNCTIONAL FEATURES

Abstract

The article is devoted to social capital and its significance for today's society. The main approaches to understanding the concept of social capital are considered. The structure and basic elements of social capital are shown. The key functions of social capital and its features are compared with other forms of capital.

Key words: Social capital, social networks, social relations.

Введение

Современные условия глобализации, конкуренции и стремительные научно-технические изменения влияют на развитие экономик и социумов и характеризуются значительными трансформационными процессами. Новые условия развития общества в XXI в. выдвигают новые требования к каждому из членов социума как к личности. Наряду с этим важную роль играет социальный капитал, который в связи с формированием новых условий приобретает все большую актуальность. Благодаря его развитию и укреплению можно добиться не только подъема экономики, но и увеличения общего уровня благосостояния общества. Социальный капитал воплощен в человеке и не может продаваться, передаваться или оставляться в наследство по завещанию, как деньги и материальные ценности.

Основные подходы к пониманию понятия социального капитала

Термин «социальный капитал» впервые был применен американским исследователем Л.Дж. Ганифаном в 1920 году в дискуссии по поводу общественных центров в сельских школах для обозначения «субстанций, важных в повседневной жизни людей». Такими «субстанциями», согласно его утверждениям, были солидарность и социальные связи между теми, кто создает социальную группу[1].

Бурное развитие неоклассической экономической теории в 60-х годах XX века вызвали разработки концепции человеческого капитала, сторонниками которого является Г. Беккер, Дж. Джонсон, Т. Шульц. Ученые в своих трудах отмечали, что именно развитие профессиональных навыков побуждает к получению прибыли и оправданию инвестиций.

Значительный вклад в развитие теории социального капитала сделал экономист Г. Лоури. Он впервые рассмотрел идею «социального капитала» как рабочий термин в контексте своей полемики с ортодоксальными экономистами и тем самым открыл путь для более системного анализа понятия и процесса формирования социального капитала[2].

В своих работах он рассматривал распределение доходов американских граждан в соответствии с их расовой принадлежностью и показал, как отсутствие связей темнокожего населения с биржей труда негативным образом влияет на реализацию собственных способностей, прежде всего из-за недостаточности информации о собственных возможностях. В «Теории динамики различий в доходах по расовому признаку» он отмечал: «считается, что в свободном обществе каждый индивид достигает определенного уровня в социальной иерархии в соответствии с его умением преодолевать трудности». Социальный контекст, в рамках которого происходит достижение зрелости индивидом определенной степени определяется тем, что только

[1] L.J. Hanifan, *The Community Center (Classic Reprint)*, Forgotten Books, Boston 2017, c. 1.
[2] G. Loury, *A dynamic theory of radical income differences*, Lexington Books, Lexington 1977, c. 154.

отдельным индивидам это под силу. Отсюда следует, что абсолютное равенство возможностей – это идеал, которого можно достичь[3].

Современное направление в исследованиях проблематики социального капитала берет отсчет с 1980-х годов и основано преимущественно на доработках Пьера Бурдье. Согласно Бурдье, социальный капитал состоит из двух элементов: социальные отношения, позволяющие индивидам иметь доступ к ресурсам, которыми обладают другие индивиды; а также количество и качество ресурсов. В своей более поздней работе «Социология политики» Бурдье отмечает, что кроме экономического и культурного капиталов, некоторые социальные пространства, наиболее замкнутые, наиболее «избранные», требуют также социального капитала. Они могут обеспечить себе социальный капитал только с помощью «эффекта клуба», который следует из устойчивого объединения в недрах одного и того же пространства людей и вещей. Таким образом, Бурдье выделял социальный капитал в отличие от культурного, экономического и человеческого капиталов. Он делает акцент на превращении в конечном итоге, всех форм капитала на капитал экономический[4].

По мнению Дж. Коулмэна, социальный капитал – это ресурсы социальных отношений, их сети, которые облегчают действия индивидов благодаря формированию взаимного доверия, определению взаимных обязательств и ожиданий, формулировке и установлению социальных норм и взаимоотношений. Важно, что ученый принимает во внимание значение информации для социального капитала. Он делает акцент на роли социального капитала в формировании человеческого капитала. Он утверждает, что человеческий капитал состоит из знаний, навыков, а также из способности людей создавать друг с другом определенное сообщество[5].

Точка зрения Коулмэна – это важное расширение концепции социального капитала от индивидуальных выгод и сетевого подхода по Бурдье к результатам для групп, организаций, учреждений или обществ. К последним он также добавил, что, как и другие формы капитала, социальный капитал является продуктивным, за его способность делать возможным достижение определенных результатов, которые не были бы достижимыми без него. Он посвятил много внимания эмпирическому исследованию социального капитала и формулировке его показателей а также пытался исследовать, каким образом продуктивную природу социального капитала который может компенсировать недостатки в других его видах например, человеческом и культурном капитале и указал на такую важную характеристику социального капитала, как создание человеческого капитала в последующих поколениях[6].

Наиболее полно сетевой подход к рассмотрению социального капитала отражен в трудах американского исследователя М. Грановеттера. Согласно его теории, современное общество пронизано сетями социальных связей между индивидами. Социальные сети характеризуются своей способностью снижать транзакционные издержки

---

[3] Там же, с. 158.

[4] P. Bourdieu, *The Forms of Capital. Handbook of theory and research for the sociology of education*, Westport, CT: Greenwood 1986, c. 242.

[5] Coleman J.S., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „The American Journal of Sociology" 1988, no. 101, c. 92.

[6] Там же, с. 94.

и вероятность оппортунистического поведения. Личные связи играют особенно важную роль для индивидов, взаимодействующих на рынке труда. В целом, согласно концепции М. Грановеттера, действия индивидов являются социально обусловленными, укорененными в сетях межличностного общения и формируются структурой социальных отношений субъектов[7].

М. Грановеттер выделяет два вида социальных связей, присущих социальным сетям: сильные связи (объединяют членов семьи, родственников, близких друзей) и слабые связи (соединяют приятелей, знакомых, сослуживцев). Принято считать, что у индивида с хорошо развитыми слабыми связями более широкие возможности доступа к различного рода ресурсам. При этом сильные связи обладают сниженным информационным потенциалом, потому что родственники и близкие друзья, как правило, обладают схожей информацией. Индивиды, располагающие обширными слабыми связями, чаще всего принадлежат к различным социальным группам и имеют доступ к более разнообразным ресурсам[8].

Известные украинские ученые также исследовали вопрос понимания социального капитала. Так, профессор А.А. Гришнова считает, что социальный капитал – это «самая молодая» и «самая неуловимая» среди исследуемых категорий. Он является особой формой капитала, существует в таких элементах общественной организации, как социальные сети, социальные нормы и доверие, которые создают условия для координации и кооперации ради взаимной[9].

По мнению А.М. Колота, социальный капитал – это свокупность общественных причинно-следственных связей, устанавливаемых между отдельными индивидами и социальными группами для эффективного экономического взаимодействия на основе доверия и взаимности обязательств[10].

Обстоятельные разработки в понимании социального капитала сделал украинский ученый О. Демкив. Он аргументирует необходимость исследования социального капитала на трех уровнях общественного обустройства. В зависимости от того, что понимается под социальным капиталом – коллективное ли индивидуальное благо, – он выделяет такие его три состояния: индивидуальный социальный капитал (или, как А. Демкив его называет, «сетевой капитал») – «механизм снижения средств трансакций между индивидами в результате прямого или косвенного знакомства между ними; групповой социальный капитал мезоуровня – это механизм снижения средств трансакций между индивидами в результате их принадлежности к одной социальной

[7] Д.Н. Герасимчук, *Функции социального капитала на региональном рынке труда*, „Политематический Журнал Научных Публикаций «ДИСКУССИЯ»" 2015, №2 (54), с. 89-94.

[8] Там же.

[9] О.А. Грішнова, *Людський, інтелектуальний і соціальний капітал України: сутність, взаємозв'язок, оцінка, напрями розвитку*, „Соціально-трудові Відносини: Теорія та Практика", 2014, № 1, с. 34-40.

[10] А.М. Колот, *Соціально-трудова сфера: етап відносин, нові виклики, тенденції розвитку: монографія*, КНЭУ, Київ 2010, с. 230.

общности; групповой социальный капитал макроуровня – это механизм знания средств трансакций между индивидами в результате их принадлежности к одному обществу»[11].

Украинский академик Буркинский Б.В. предлагает рассматривать социальный капитал в двух аспектах – как социальный ресурс и как социальную среду. Соответственно:

– социальный капитал как социальный ресурс – это совокупность реальных или потенциальных ресурсов, связанных с наличием устойчивой сети отношений взаимного знакомства и признания, которая обеспечивает своим членам поддержку в виде коллективного капитала;
– социальный капитал как институциональная среда – это совокупность действующих формальных и неформальных норм (правил) и организаций, позволяющие социальным группам и обществу в целом организовать своих членов для решения общих экономических (на основе эффективного использования ресурсов) и социальных (на основе социальной справедливости) задач[12].

Такое понимание социального капитала дает возможность утверждать, что это ресурс, как и другие виды капитала. Но в то же время определение социального капитала как институциональной среды позволяет говорить об особой роли этого вида капитала, поскольку другие виды капитала действуют в определенной институциональной среде, и от его состояния (социального капитала) зависит эффективность их использования.

Другой украинский ученый – профессор Ю.К.Зайцев рассматривает социальный капитал в следующей трактовке: Система целенаправленных социальных связей, возникающих на уровне общества и на уровне отдельного предприятия, фирмы и обеспечивающих социальную организацию отношений между основными субъектами хозяйственной деятельности, основу которой составляют взаимодействие, доверие, надежность и прозрачность в отношениях[13].

Источники, структура и функциональные особенности социального капитала

А. Портес и Дж. Сенсенбреннер указывают на четыре источника социального капитала. Первый источник – ценностная ориентация, побуждающая субъектов руководствоваться в своем поведении не только эгоистическими мотивами, поскольку она сама является императивом, усвоенным индивидами в процессе социализации. В этом случае имеет место объединение людей на основе моральных ценностей. Значительное внимание этому вопросу уделил М. Вебер в своей работе, посвященной протестантской этике. Д. Норт в качестве одного из источников социального капитала выделяет общие

[11] О.Б. Демків, *Мережева структура соціального капіталу: Автореф. дис. канд. соціол. наук: 22.00.03*, Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ 2006, с. 10.

[12] Б.В. Буркинський, В.Ф. Горячук, *Соціальний капітал: сутність, джерела та структура, оцінка*, „Економіка України" 2013, № 1, с. 69.

[13] Ю.К. Зайцев, *Соціалізація економіки України як стратегічна потреба її розвитку: Автореф. дис. д-ра екон. наук*, КНЕУ, Київ 2002, с. 14.

ценности, идеологии и идеи, складывающиеся в процессе исторического развития. Второй источник – индивидуальное социальное взаимодействие. В данном случае социальный капитал образуется в результате межличностного взаимодействия в процессе обмена услугами, информацией и другими ресурсами. В отличие от ценностной ориентации, от индивидов не ожидают, что они будут действовать в соответствии с моральными ценностями. От них ждут прагматического соблюдения определенных правил ради достижения собственных целей[14].

Третий источник – ограниченная солидарность. По мнению А. Портеса и Дж. Сенсенбреннер, лучший пример этого источника социального капитала описывает К. Маркс, говоря о росте сознательности и солидарности класса, возникающих не из ценностной ориентации или индивидуальных взаимных обменов, а из ситуативной реакции социальной группы, члены которой сталкиваются с общими проблемами. Этот тип солидарности приводит к тому, что члены группы начинают соблюдать нормы взаимной поддержки, а это может рассматриваться как ресурс. Четвертый источник – вынужденное доверие, базирующееся не на непосредственном доверии к индивиду, а на вере в то, что сообщество или группа людей способны привлечь нарушителя к ответственности. Сферой действия вынужденного доверия является, например, этническое предпринимательство.

Анализируя третий и четвертый источники социального капитала, следует подчеркнуть такие моменты. Ограниченная солидарность предполагает определенную форму организации – организацию сбора подписей, проведение забастовок, митингов и шествий, создание общественных организаций и политических партий. Вынужденное доверие, реализуемое в рамках этнического предпринимательства, тоже базируется на определенной форме организации. Таким образом, третий и четвертый источники социального капитала имеют общие черты, поскольку основываются на определенном делении общества (этническое, классовое и др.), а условием их существования является наличие организации. Иначе говоря, организации в широком смысле можно расценивать как один из источников социального капитала. Таким образом, в качестве источников формирования социального капитала предлагается понимать межличностное взаимодействие, моральные ценности, организации (органы власти, учреждения, предприятия, общественные организации)[15].

Важным аспектом исследования социального капитала является выделение его структуры. Обращаясь к ранее проанализированной концепции социального капитала П. Бурдье, мы можем выделить следующие основные составляющие: институционализование отношения взаимного признания, социальные связи и ресурсы, которые доступны индивидам за счет членства в социальных сетях[16]. К. Кизилова в качестве основных составляющих социального капитала выделяет социальные связи (социальные сети), нормы, правила, санкции, убеждения и доверие[17]. Дж. Коулмен рассматри-

[14] Б.В. Буркинський, В.Ф. Горячук., там же, с. 70.

[15] Там же, с. 71.

[16] P. Bourdieu, там же, с. 249.

[17] К.О. Кізілова, *Теоретичні підходи до вивчення феномену соціального капіталу*, „Методологія, Теорія та Практика Соціологічного Аналізу Сучасного Суспільства” 2009, №15, с. 223.

вает такие формы (составляющие) социального капитала: обязанности, ожидания и надежность структуры (сети), информационные каналы, нормы и эффективные санкции[18].

Опираясь на концепцию понимания социального капитала, предложенную специалистами Всемирного Банка, можно выделить три основные составляющие: связующую, горизонтально интегрирующую и вертикально интегрирующую. Первая составляющая – совокупность сильных социальных связей и соответствующей им нормативно-ценностной системы, котаря формируется относительно замкнутой структуры и определяет характер взаимодействия индивидов в ее пределах. Вторая – это совокупность слабых, преимущественно горизонтальных связей и соответствующей им ценностно-нормативной системы, объединяющей индивидов, которые относятся к различным партикулярным группам. Третья представляет собой совокупность слабых социальных связей, охватывающих разные уровни социальной, экономической и властной иерархии и подкрепленных нормативно-ценностной системой, общей для взаимосвязанных субъектов[19].

В тоже время, социальный капитал организации может рассматриваться как неформальные отношения между работниками и коллективами по поводу превращения социального потенциала на трудовой потенциал работников, который, в свою очередь, реализуется в человеческий капитал, обеспечивая увеличение добавленной стоимости. Характер социальной сети зависит от участников социальных контактов (работников), их активности, стиля управления, корпоративной культуры и тому подобное. Социальный капитал косвенно влияет на экономическую эффективность работы благодаря увеличению трудового потенциала, что, в свою очередь, может обеспечить конкурентные преимущества и увеличить прибыль организации за счет социальной активности[20]. Схема функционирования социального капитала организации представлена на рис. 1.

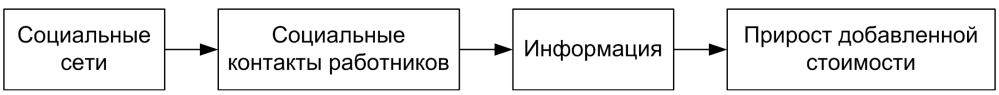


Рис. 1. Схема функционирования социального капитала организации

Источник: Мазіна Н.Є., (2014). *Соціальний капітал організації: структура, аналіз, підходи до виміру*, „Сучасні Суспільні Проблеми у Вимірі Соціології Управління” 2013, Т. 14, Вип. 276, с. 55-64.

При рассмотрении количества и качества социальных связей членов организации обычно принимают во внимание связи, выходящие за ее пределы. Это обусловлено тем фактом, что каждая организация заинтересована в своем самосохранении, которое обеспечивается привлечением всех доступных ресурсов. Однако, использование

[18] J.S. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „The American Journal of Sociology” 1988, no. 101, p. 95.

[19] Е.В. Мишенин, Н.В. Олейник, *Социальный капитал: теоретические подходы к формированию сущности и содержания*, „Механізм регулювання економіки”, 2008, №3, Т. 2, с. 84-91.

[20] Н.Є. Мазіна, *Соціальний капітал організації: структура, аналіз, підходи до виміру*, „Сучасні Суспільні Проблеми у Вимірі Соціології Управління” 2013, Т. 14, Вип. 276, с. 55-64.

социальных сетей для получения дополнительных ресурсов внутри организации может привести к определенной разбалансировке ее внутренней структуры. Любая организация состоит из отдельных элементов (подразделений), которые в идеале должны работать совместно. В этом случае источником социального капитала являются нормы, способствующие объединению отдельных сотрудников и подразделений организации организующих их коллективные действия в интересах достижения общих для них целей. Такое желание возникает на основе ценностей, которые разделяются всеми членами организации.

Таким образом, социальный капитал организации является достаточно сложным образованием, интегральное свойство которого формируется за счет взаимодействия различных источников как на микро – так и макроуровне: включенности отдельных членов организации в социальные сети; общих ценностей, которые согласованы с целями организации; норм и правил поведения, способствующих сотрудничеству; уровня доверия как внутри организации, так и за ее пределами, что позволяет получать доступ к ограниченным ресурсам и облегчает достижение организационных целей[21].

Синтез существующих в экономике, социологии и социальной психологии подходов к составляющим социального капитала, позволяет нам остановиться на такой структуре социального капитала:

– социальная сплоченность;
– доверие;
– положительная и «сильная» групповая идентичность;
– лояльность и вовлеченность персонала;
– имидж организации.

Следует подчеркнуть, что структура социального капитала не ограничивается приведенными выше компонентами. В современных социально-экономических исследованиях наблюдается устойчивая тенденция введения в структуру социального капитала его источников, а именно: семьи, добровольных сообществ (соседских, профессиональных, товарищеских), корпораций, компаний; неправительственных организаций; государственных структур; этнических и гендерных общностей; онлайновых групп и тому подобное[22].

В рамках анализа проблемы социального капитала важно выделить его функции. В целом к базовым функциям социального капитала относятся:

1) интегративная функция, смысл которой заключается в объединении индивидов, групп, сообществ на основе толерантности, доверия, что в конечном итоге приводит к всеобщему благу;

2) информационная функция обеспечивает доступ к информации и ее использования с целью получения дополнительных преимуществ в деловой, профессиональной сферах;

---

[21] В.О. Болотова, В.А. Болотова, V.O. Bolotova, *Соціальний капітал організації: теоретичні засади дослідження й операціональні параметри вимірювання*, [в:] http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/5842/1/2012_Bolotova_Social_capital.pdf [27.06.2017].

[22] О.М. Іщенко, *Структурно-функціональний зміст соціального капіталу*, „Наукові Праці МАУП" 2015, вип. 44(1), с. 33-39.

3) образовательная функция приводящая к приобретению новых знаний посредством коммуникативного дискурса, наличием разветвленных сетей с их контактностью, что делает быстрый обмен новыми идеями, развитие личных знаний и навыков;

4) функция социального контроля с помощью общепринятых социальных норм и ценностей регулирует социальные отношения в пределах групп, организаций, ассоциаций и других коллективных сообществах;

5) идентификационная функция позволяет создавать возможности для выбора идентичности, особенно в молодежных обществах, используя масштабность и неоднородность социальной сети, а также поддерживать множественность идентичности – профессиональной, этнической, религиозной, возрастной и тому подобное;

6) функция социальной поддержки способствует осуществленею поддержки множественной идентичности и упрощению процесса обмена ресурсами членов группы и других коллективов посредством сети личных контактов;

7) творческая (креативная) функция обеспечивает действиям общность и коллективность. Чаще всего эта функция реализуется в виде флешмоба – заранее спланированной массовой акции, в которой большая группа людей появляется в общественном месте, выполняя заранее оговоренные действия и затем расходится. Это довольно простой, но вместе с тем оперативный и безопасный деперсонифицированный способ выражения общественного мнения или привлечения внимания к тем или иным проблемам[23].

Выводы

Социальный капитал – уникальная междисциплинарная категория, которая является объектом исследования социологии, экономики, психологии, философии и основана на принадлежности индивида к определенной социальной группе, социальной сплоченности и доверии. Социальный капитал состоит из пяти основных компонентов – социальной сплоченности, доверия, положительной и сильной групповой идентичности, лояльности и вовлеченности и имиджа организации, которые тесно связаны между собой. К базовым функциям социального капитала относятся: интегративная, информационная, образовательная, социального контроля, идентификационная, социальной поддержки, креативная. В Украине на сегодняшней день стратегическими задачами решения проблемы дефицита социального капитала являются повышение эффективности регулирующей роли государства и обеспечение социальной справедливости. Кроме того, необходимо принять комплекс мер, направленных на создание благоприятной институциональной среды в стране: осуществить административную, медицинскую, образовательную и другие реформы; способствовать развитию малого и среднего бизнеса; развивать и внедрять инновации; формировать институты гражданского общества и т.д. Реализация названного комплекса мер будет способ-

[23] Там же.

ствовать развитию и обогащению социального капитала с целью достижения стратегических параметров на пути европейского выбора Украины.

БИБЛИОГРАФИЯ

Bourdieu P., *The Forms of Capital. Handbook of theory and research for the sociology of education*, Westport, CT: Greenwood 1986.

Coleman J.S., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „The American Journal of Sociology" 1988, no. 101.

Hanifan L.J., *The Community Center (Classic Reprint)*, Forgotten Books, Boston 2017.

Loury G., *A dynamic theory of radical income differences*, Lexington Books, Lexington 1977.

Болотова В.О., Болотова В.А., Bolotova V.O., *Соціальний капітал організації: теоретичні засади дослідження й операціональні параметри вимірювання*, [в:] http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/5842/1/2012_Bolotova_Social_capital.pdf [27.06.2017].

Буркинський Б.В., Горячук В.Ф., *Соціальний капітал: сутність, джерела та структура, оцінка*, „Економіка України" 2013, № 1.

Герасимчук Д.Н., *Функции социального капитала на региональном рынке труда*, „Политематический Журнал Научных Публикаций «ДИСКУССИЯ»" 2015, №2 (54).

Грішнова О.А., *Людський, інтелектуальний і соціальний капітал України: сутність, взаємозв'язок, оцінка, напрями розвитку*, „Соціально-трудові Відносини: Теорія та Практика", 2014, № 1.

Демків О.Б., *Мережева структура соціального капіталу: Автореф. дис. канд. соціол. наук: 22.00.03*, Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ 2006.

Зайцев Ю.К., *Соціалізація економіки України як стратегічна потреба її розвитку: Автореф. дис. д-ра екон. наук*, КНЕУ, Київ 2002.

Іщенко О.М., *Структурно-функціональний зміст соціального капіталу*, „Наукові Праці МАУП" 2015, вип. 44(1).

Кізілова К.О., *Теоретичні підходи до вивчення феномену соціального капіталу*, „Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства" 2009, №15.

Колот А.М., *Соціально-трудова сфера: етап відносин, нові виклики, тенденції розвитку: монографія*, КНЭУ, Київ 2010.

Мазіна Н.Є., *Соціальний капітал організації: структура, аналіз, підходи до виміру*, „Сучасні Суспільні Проблеми у Вимірі Соціології Управління" 2013, Т. 14, Вип. 276.

Мишенин Е.В., Олейник Н.В., *Социальный капитал: теоретические подходы к формированию сущности и содержания*, „Механізм регулювання економіки", 2008, №3, Т. 2.

Олег Куклин
Черкасский государственный бизнес-колледж
Министерства образования и науки Украины

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Аннотация

В статье представлены современные тренды профессиональной подготовки будущих предпринимателей в Украине, которые используются государственными учебными заведениями высшего и профессионального образования, а также частными образовательными структурами. Установлено, что имитационная технология обучения для подготовки будущих предпринимателей распространяется в Украине под названием учебно-тренировочная фирма. Систематизированы и выделены основные составляющие профессионального мастерства предпринимателя, детально рассмотрены его профессиональные умения и профессиональные качества. Обосновано, что компетентность предпринимателя состоит из его способностей, опыта и профессионального мастерства. Сделан обзор исторических этапов развития украинского предпринимательства и генезис формального образования по специальности «Предпринимательство» в высших учебных заведениях Украины. Под воздействием глобализации, научно-технического прогресса, структурной трансформации экономики и формирования общества знаний будет происходить дальнейшая диверсификация форм и видов образования для предпринимателей.

Ключевые слова: предпринимательство, профессиональная подготовка, компетенции, учебная фирма.

WSPÓŁCZESNE TRENDY W PROFESJONALNYM SZKOLENIU PRZYSZŁYCH PRZEDSIĘBIORCÓW

Streszczenie

W artykule przedstawiono aktualne trendy w profesjonalnym szkoleniu przyszłych przedsiębiorców na Ukrainie, które są wykorzystywane przez publiczne szkolnictwo wyższe i zawodowe, jak również przez prywatne instytucje edukacyjne. Ustalono, że Imitacyjna technologia kształcenia adresowana do przyszłych przedsiębiorców jest rozpowszechniana na Ukrainie pod nazwą firmy szkoleniowej. Usystematyzowano i wydzielono główne elementy profesjonalizmu przedsiębiorcy, szczegółowo przedstawiono jego profesjonalne kompetencje. Potwierdzono, że na kompetencyjność przedsiębiorcy składają jego zdolności, doświadczenie i zawodowe mistrzostwo. Dokonano przeglądu historycznych etapów rozwoju ukraińskiej przedsiębiorczości, jak również zaprezentowano genezę formalnego kształcenia w zakresie specjalności „Przedsiębiorczość", prowadzonej na wyższych uczelniach Ukrainy. Pod wpływem globalizacji, postępu naukowo-technicznego, strukturalnej transformacji gospodarki i kształ-

towania społeczeństwa opartego na wiedzy będzie zachodzić dalsza dywersyfikacja form i typów kształcenia przedsiębiorców.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, przygotowanie zawodowe, kompetencje, firma szkoleniowa.

CONTEMPORARY TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENTREPRENEURS

Abstract

The article presents current trends in the professional training of future entrepreneurs in Ukraine, that are used by public institutions of higher education and vocational training, as well as by private educational institutions. It was found out that imitation technology of education for training future entrepreneurs is spreading in Ukraine called a training firm. There were systematized and identified the main components of the professional expertise of an entrepreneur, his professional skills and competencies were described in detail. It is proved that the competence of an entrepreneur consists of his abilities, experience and professional skills. It was done a review of historical stages of the development of Ukrainian business, as well as the genesis of formal education in the specialty "Entrepreneurship" in higher educational institutions of Ukraine. Under the influence of globalization, scientific and technological progress, structural transformation of the economy and the formation of the knowledge society there will be a further diversification of forms and types of education for entrepreneurs.

Key words: entrepreneurship, professional training, competence, training firm.

Вступление

На современном этапе экономического развития, характеризующегося в Украине противоречивыми тенденциями (с одной стороны – движение в сторону экономики знаний и постиндустриального развития, а с другой – ухудшение структуры экономики, занятости и спроса на рынке труда), обеспечение качественного, доступного профессионального образования, постоянное повышение его эффективности может и должно стать той ведущей силой, что приведет к постепенной трансформации Украины от переходного состояния к социально ориентированному обществу и высокоэффективной рыночной экономике.

Наличие высокого уровня бизнес-образования, по востребованной на рынке труда специальности, обеспечивает рациональную занятость, что означает возможность для каждого работающего гражданина гарантировать себе и своей семье достойный уровень жизни личным трудом. То есть, эффективность бизнес-образования в рыночной экономике означает эффективность занятости для основной активной части населения, что практически создает возможности для обеспечения высокого уровня жизни без помощи государства.

Основная часть

Исследование проблем развития бизнес-образования в Украине и внедрение новых форм и методов обучения в учебных заведениях проводится как учеными так и практиками. В научных работах Н. Азьмук, З. Варналия, М. Ермоленко, Г. Захарчин, И. Каленюк, Н. Кузнецовой, А. Романовского, В. Сизоненко, Л. Цимбал отражены различные аспекты организации учебного процесса и инновационных технологий обучения.

Вместе с тем современный образовательный украинский рынок характеризуется постоянными изменениями, что и обуславливает необходимость последующих исследований современных трендов профессиональной подготовки будущих предпринимателей. Профессор Питер Друкер, автор теории об инновационной экономике и предпринимательском обществе, отмечал, что «предпринимательство имеет свою базу знаний, которые являются средством для достижения цели предпринимателя. В связи с этим предпринимателя следует учить»[1]. А учить есть кого.

На конец 2015 года в Украине насчитывалось 1,973 млн. субъектов малого и среднего предпринимательства (против 1,932 млн. в предыдущем году), из которых 1,630 млн. физических лиц-предпринимателей и 0,343 млн. юридических лиц-предпринимателей.

Всего в сфере малого и среднего предпринимательства в 2015 голу было занято около 6,5 млн. человек с учетом физических лиц, или 41% всего занятого населения трудоспособного возраста. Для сравнения: на больших предприятиях было занято 1,7 млн. работников (или 20% занятых на субъектах хозяйствования)[2].

В сложных многообразных условиях рынка, функционирующего в Украине, успешно выполнять свойственные им функции могут только всесторонне подготовленные предприниматели, владеющие профессиональным мастерством.

Профессиональное мастерство предпринимателя – это совершенное, творческое выполнение им профессиональных функций, следствием чего является получение самых высоких результатов предпринимательской деятельности.

Профессиональное мастерство состоит из трех составляющих, впервые выделенных нами в учебном пособии «Организация подготовки специалистов по коммерческой деятельности»:

- профессиональных знаний;
- профессиональных умений;
- профессиональных качеств[3].

С точки зрения специфики бизнеса предприниматель должен иметь глубокие и специальные знания по вопросам: предпринимательской деятельности; маркетингу; менеджменту; бухгалтерскому учету; информационных компьютерных

[1] П.Ф. Друкер, *Энциклопедия менеджмента*, Вильямс, Москва 2017.

[2] N. Azmuk, *Higher education in Ukraine in the context of labour potential of the informative society*, AMAO, Opole 2017.

[3] О.І. Щербак, О.В. Куклін, *Організація підготовки фахівців із комерційної діяльності*, Оріяна-Нова, Львів 2001, с. 17.

технологий; психологии и делового общения; документоведения; гражданского и хозяйственного права; налогообложения и финансирования.

Конечно, сфера знаний у современного предпринимателя намного шире и охватывает еще целый ряд предметов, то есть, мы должны говорить о комплексности. К этому нужно добавить постоянную динамичность и мобильность предпринимательской деятельности. Современная рыночная среда в Украине характеризуется неопределенностью и неустойчивостью, что всегда приводит к столкновению с непредвиденными обстоятельствами. Поэтому настоящий предприниматель – это лицо, способное к самообучению, восприятию и анализу новой информации, новых комплексных знаний. Социологические исследования показывают, что склонными к организации собственного дела являются всего 5÷7% экономически активного населения Украины, хотя иметь собственное дело желает каждый третий украинец[4].

Основные профессиональные умения специалиста предпринимательской деятельности объединяются в семь групп:

а) конструктивные, предвидящие:
- умение демонстрировать лидерские качества в процессе создания бизнеса и привлечения финансовых ресурсов;
- умение планировать собственную деятельность и деятельность фирмы;
- выбор целесообразных форм и видов деятельности;
- выбор действенных методов для достижения поставленных задач;
- планирование перспективы развития фирмы.

б) коммуникативные – предвидящие обеспечение целесообразных отношений с коллективом и отдельными его членами, в частности:
- установление профессионально мотивируемых контактов с сотрудниками, подчиненными, руководством, клиентами;
- регулирование межличностных отношений в коллективе, а также отношений микро- и макроколлективов, групп и т.п.

в) организаторские требуют умения:
- организовывать и руководить разными коллективами, обеспечивать их стабильность и развитие;
- налаживать и поддерживать связи фирмы с общественностью, воздействовать на общественное мнение и отдельные социальные группы (Public Relations);
- находить и принимать организационно-управленческие решения в условиях неопределенности, ограниченной информации и волатильных рынков.

г) познавательные предвидят:
- изучение новой специальной литературы и периодики, касающейся профессиональной деятельности;
- анализ опыта работы других бизнес-структур и его творческое применение в практике работы своей фирмы.

---

[4] О.О. Романовський, *Теоретико-методологічні засади інноваційного розвитку сфери вищої освіти*, КНУТД, Київ 2014.

д) естественные включают:

- умение управлять знаниями в рамках реализуемой сферы предпринимательской деятельности;
- владение английским языком;
- умение использовать прикладные компьютерные программы в процессе создания и управления бизнесом.

е) сугестивные умения предвидят непосредственное эмоционально-волевое влияние на партнеров, клиентов с целью принуждения их к конкретным действиям.

ж) специальные – это умения, непосредственно касающиеся предпринимательской деятельности (например, умение владеть интуицией: умение чувствовать интуитивный сигнал, умение совмещать его с объективной информацией и на основании этого принимать правильное решение).

Однако необходимые профессиональные умения не могут быть сформированы вне определенных профессионально значимых качеств конкретного человека, к которым мы относим:

- организаторские способности;
- креативность мышления – способность излагать необычные идеи, нетрадиционно мыслить, быстро развязывать проблемные ситуации;
- аналитические способности, творческий строй мышления;
- способность к риску, интуиция (логический анализ должен дополняться интуитивным представлением сложившейся ситуации);
- оптимизм, любовь к жизни – необходимо искренне верить, что любое начатое дело для вас закончится хорошо и успешно, необходимо заражать окружающих этим настроением;
- предприимчивость – инициативность в поисках дополнительных решений, находчивость и быстрота мышления в нестандартных ситуациях;
- экономическая осмысленность – это способ, в котором существует знание об экономическом существовании;
- умение работать целенаправленно и с определенным потоянством, настойчивость в преодолении преград;
- физическое здоровье – доведено, что физическое состояние человека непосредственно влияет на его взаимоотношения с окружающими, позволяет не терять время на болезни, недомогания и т.п.;
- эмоциональное состояние – живой интерес к другим людям, способность переубеждать людей и устанавливать контакты;
- социальную ответственность предпринимателя;
- чувство национального и собственного достоинства, независимость и уверенность в себе.

Исходя из вышеизложенного можем утверждать, что компетентность предпринимателя – это совокупность способностей, опыта и профессионального мастерства, позволяющая достигать наилучших результатов в предпринимательской деятельности.

С 1991 года в Украине, после провозглашения акта о Независимости, активно развивается предпринимательство, а в 1995 году начинается реализовываться Консультативная Программа ТРАНСФОРМ правительства ФРГ. В рамках этой Программы создаются два Модельных центра по развитию предпринимательства и подготовке квалифицированных кадров. Один в Киеве на базе Киевского индустриально-педагогического колледжа имени Антона Макаренко, а другой – в городе Черкассы на базе Черкасского государственного бизнес-колледжа. Эти два Центра фактически стали первыми учебными заведениями формального образования для предпринимателей. До 1999 года было создано 15 таких Центров по всей Украине[5]. А сейчас только программы MBA предлагают уже больше 120 университетов и бизнес-школ.

Однако в профессиональном образовании наиболее популярным трендом подготовки будущих предпринимателей по специальности «Предпринимательство, торговля и биржевая деятельность» остается имитационная технология обучения – комплекс современных образовательных технологий, которые моделируют реальную деятельность коммерческого предприятия. В Украине она распространяется под названием имитационная учебно-тренировочная фирма и использует технологии обучения:

- метод имитационного моделирования (Simulation Approach);
- гибкое обучение (Flexible Learning);
- модульное обучение (Modular Training);
- технология «обучение действием» (Learning By Doing);
- метод проблемно-ориентированного обучения (Problem-Based Learning);
- метод анализа конкретных ситуаций (Case Method):
- деловые игры (Business Simulation Games);
- ролевые игры (Role-playing Games);
- метод проектов (Project Method).

Эти же технологии обучения используются разрознено для подготовки предпринимателей в частных учебных заведениях или на специализированных курсах и тренингах.

В качестве трендов неформального образования предпринимателей в Украине необходимо отметить новый общественный проект массовых открытых онлайн-курсов «Prometheus», который предлагает пройти цикл «Предпринимательство», состоящий из восьми онлайн-курсов: «Как создать стартап», «Предпринимательство. Собственное дело в Украине», «Бизнес-английский», «Маркетинг: разработка и продажа предложения ценности», «Введение в теорию ограничений и процессы мышления как мощный подход к управлению бизнесом», «Финансовый менеджмент», «Юридические аспекты создания и ведения бизнеса в Украине», «Основы налогообложения в Украине».

[5] О.В. Куклін. *Бізнес-клас! (Концептуальні засади підготовки фахівців із комерційної діяльності)*, Знання, Київ 2002, с. 83.

Смешанное обучение по курсу «Введение в предпринимательство Cisco/Cisco Entrepreneurship» предлагает Сетевая Академия Cisco, представительство которой в Украине было открыто в 2005 году.

Кроме этого ежегодно проводится более 1600 профессиональных тренингов в 34 городах Украины различными частными компаниями и университетскими бизнес-школами. Наиболее известными являются провардейское агентство «Технология роста», бизнес-школа «Global Education Business System», центр развития «Альянс-М», группа BUREAU VERITAS, консалтинговый центр IPCM и агентство Golden Staff». Представители формального украинского высшего и профессионального образования активно не участвуют в организации тренингов для предпринимателей по разным причинам. Не все готовы к изменениям и не все еще поверили в предсказание профессора Бертона Кларка: «в 21 веке университеты все чаще будут получать то, чего они заслуживают. Удача улыбнется тому, кто выработает в себе институциональную привычку к изменениям»[6].

Выводы

Таким образом, современными трендами профессиональной подготовки будущих предпринимателей является дальнейшая диверсификация форм и видов образования под воздействием глобализации социально-экономической жизни, положительного влияния научно-технического прогресса, структурной трансформации экономики, утверждение рыночных отношений и формирование общества знаний. Удовлетворение разнообразных образовательных потребностей личности, ради ее развития и самореализации, а также для обеспечения конкурентоспособности на внутреннем и европейском рынках труда и будет определять дальнейшее развитие сферы профессионального образования и бизнес-образования в Украине.

Литература

Azmuk N., *Higher education in Ukraine in the context of labour potential of the informative society*, AMAO, Opole 2017.

Clark B.R., *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*, Open University Press, London 2004.

Друкер П.Ф., *Энциклопедия менеджмента,* Вильямс, Москва 2017.

Куклін О.В. *Бізнес-клас! (Концептуальні засади підготовки фахівців із комерційної діяльності*), Знання, Київ 2002.

Романовський О.О., *Теоретико-методологічні засади інноваційного розвитку сфери вищої освіти*, КНУТД, Київ 2014.

Щербак О.І., Куклін О.В., *Організація підготовки фахівців із комерційної діяльності*, Оріяна-Нова, Львів 2001.

[6] B.R. Clark, *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*, Open University Press, London 2004, p. 308.

V. SPRAWOZDANIA

Izabella Kust

SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ „TRANSGRESJA JAKO ZJAWISKO W KULTURZE – SZANSA CZY ZAGROŻENIA?"

Ogólnopolska konferencja *„Transgresja jako zjawisko w kulturze – szansa czy zagrożenie?"* odbyła się w dniu 18 listopada 2016 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Konferencja została objęta patronatem Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. B. F. Trentowskiego. Jej organizatorem był Instytut Pedagogiki, którego dyrektorem jest dr hab. prof. APS Franciszek Szlosek. Mottem konferencji była myśl Michela Foucaulta:

Transgresja jest gestem dotyczącym granicy: tu, w cienkiej linii objawia się błyskawica jej przejścia (...) Grą transgresji… zdaje się rządzić … upór: transgresja przekracza i nie przestaje ustawicznie przekraczać linii (...) aż po horyzont nieprzekraczalnego (...) Afirmuje ona ograniczony byt, afirmuje bezgraniczność (...) żadna granica nie może jej utrzymać"[1].

Celem konferencji było dokonanie analizy problemów i wyzwań stojących przed wychowaniem w kontekście przygotowywania młodego człowieka do życia dorosłego. Założeniem konferencji było dokonanie tej analizy w kontekście aktywności jednostki o charakterze transgresyjnym. Według J. Kozieleckiego „(…) celem działań transgresyjnych (transgresji) jest wychodzenie poza to czym jednostka jest i co posiada. Intencją ich jest zatem przekraczanie dotychczasowych granic podmiotu. Podejmując je człowiek stara się zdobyć lub stworzyć nowe wartości: pozytywne lub negatywne. Dąży więc do opanowania przyrody, wprowadza innowacje techniczne i podejmuje próby samorozwoju"[2].

Organizatorzy konferencji osadzili zjawisko *transgresji* w kontekście jej szans i zagrożeń w kulturze, która ściśle związana jest z kreatywnymi działaniami jednostki. A. Giddens określa kreatywność jako „(…) zdolność do działania i myślenia w sposób nowy w stosunku od uprzednio ustanowionych wzorów, jest ściśle związana z podstawowym zaufaniem. Samo zaufanie zawiera już w sobie pewien naturalny element kreatywności, gdyż warunkuje oddanie się, czyli „krok w nieznane", zgodę na ryzyko, która jest równoznaczna z gotowością na przyjęcie nowych doświadczeń"[3].

Organizatorzy zaproponowali debatę na podjęty na konferencji temat w następujących obszarach:

1. Problematyka transgresyjna w horyzoncie myśli humanistycznej. Perspektywy ujęć.

---

[1] M. Foucault, *Przedmowa do transgresji*, tłum. T. Komendant, [w:] M. Janion, S. Rosiek, Osoby. Transgresje 3, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1984, s. 305, 307.

[2] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 44.

[3] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 64-65.

2. Przekraczanie granic na arenie sporów światopoglądowych i walk politycznych.
3. Społeczeństwo jako obszar procesów i działań transgresyjnych.
4. Nadnormalność i jej konteksty kulturowe. Refleksje nad naturą fenomenu.
5. Awangarda jako uobecnienie tendencji transgresyjnych w rozwoju kultury. Oblicza awangardy.
6. Człowiek w aktach przekraczania granic własnych możliwości. Transgresje w wymiarze indywidualnych doświadczeń wpisanych w bieg ludzkiego życia.
7. *Non omnis moriar* czyli *nie wszystek umrę…* Poza granicę czasu, śmierci i przemijania. Transgresja temporalna.
8. Językiem twórców… Fenomen przekraczania granic w formach wypowiedzi artystycznej.
9. Człowiek – sprawca transgresyjny na szlaku ekstremalnych dróg kreacji i/lub negacji rzeczywistości. Jasne i mroczne strony ludzkiej natury…
10. Transgresja jako zjawisko w kulturze – szansa czy zagrożenie? Konstatacje pedagogiczne.
11. Badania osadzone w kręgu problematyki ludzkiej transgresyjności.
12. Wychowanie do transgresji. Transgresja jako motyw i/lub ideał wychowawczy. Czy klasa może być "Stowarzyszeniem Umarłych Poetów"?
13. Edukacja transgresyjna. Założenia, cele, drogi ich realizacji…

Debata w ramach konferencji odbywała się w sesjach plenarnych i problemowych. Otwarcia konferencji dokonał J.M. Rektora APS, Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, który po powitaniu zebranych – przekazał prowadzenie sesji plenarnej dr hab., Prof. APS Bogusławowi Milerskiemu i dr hab., Prof. APS Franciszkowi Szloskowi. W ramach sesji wygłosili referaty: 1) dr hab., Prof. APS Andrzej Ciążela, *Transgresja – pole konfrontacji antyhumanizmu z humanizmem;* 2) prof. dr hab. Ewa Przybylska, *Męki Tantala w społeczeństwach wiedzy. O „wielorakim subiektywnym cierpieniu i obiektywnej ekskluzji" współczesnych osób niepiśmiennych w kulturze Zachodu;* 3) dr hab. Prof. SGGW Krystyna Najder-Stefaniak, *Transgresja i wartości*; 4) dr hab., Prof. APS Jarosław Michalski, *„O kapitanie mój, kapitanie!" Lekcja krytycznego myślenia w stylu Johna Keatinga;* 5) dr hab. Prof. UJK Irena Pufal-Struzik, *Gotowość do aktywności wykraczającej poza schematy: transgresja i prężność u studentów;* 6) dr Katarzyna Chmielewska, *(O)presja transgresji? Nowe perspektywy badania grafizmu w pismoznawstwie i psychografologii;* 7) dr Ewa Lewandowska-Tarasiuk, *Diabelskie i anielskie transgresje SłOWA...* Wygłoszone referaty zaprezentowały w sposób wielowymiarowy zjawisko transgresji, która została przedstawiona m. in. na gruncie aktywności studentów, wartości, ewolucji znaczenia słów.

II części obrad plenarnych przewodniczyli dr hab., Prof. APS Andrzej Ciążela i dr Dorota Jankowska. W trakcie ich trwania referaty wygłosili: 1) dr hab., Prof. UŚ Danuta Raś, *Ludzie poza granicami społecznymi i trudna szansa na zmianę. Uwagi na temat transgresji;* 2) prof. dr hab. Marek Sokołowski, *Samozatracenie czy transgresja? Wizerunki alkoholików w polskich filmach fabularnych;* 3) dr hab., Prof. DSW Alicja Czerkawska *Transgresyjny wymiar doświadczeń ujawnianych przez osoby dorosłe w sytuacji poradniczej*; 4) dr hab., Prof. ChAT Mariusz Jędrzejko, *Nowe narkotyki jako przekraczanie granic – między tym co niezabronione a tym co* szkodliwe; 5) dr Wojciech Swędzioł, *O przeżywaniu przygody – transgresja*

w pedagogice przeżyć; 6) mgr Monika Mostowska, *Pallotyńska Fundacja Misyjna Salvatti.pl . Działalność Misjonarzy w Afryce dzisiaj – bodziec do przekraczania własnej kultury czy inspiracja do wierności własnej tradycji kulturowej?* W ramach tej części sesji plenarnej uczestnicy konferencji wysłuchali wystąpień, w których prelegenci prezentowali zjawisko transgresji w kontekście człowieka, jego różnorodnych ról, jakie pełni, a także sytuacji, w których funkcjonuje. Zatem transgresja odnosi się zarówno do Misjonarza, jak i do osoby obciążonej chorobami, niepełnosprawnością, a także osób dotkniętych problemem alkoholowych, czy też narkomanią. Podsumowania obu paneli dokonali dr hab., Prof. APS Franciszek Szlosek i dr hab., Prof. APS Andrzej Ciążela.

Następnie prezentacje zaplanowane w ramach konferencji zostały wygłoszone w ramach pięciu następujących sekcji problemowych:
Sekcja I: *Transgresje w obszarach dyskursów, sferach i systemach znaczeń…* (moderatorzy: dr hab., Prof. APS Andrzej Ciążela, dr Sylwia Jaronowska).
Sekcja II: *Transgresyjne wymiary zależności między „kształtem życia" a „duchem czasu*" (moderatorzy: dr Marlena Grzelak-Klus, dr Agnieszka Zamarian).
Sekcja III: *Transgresje… za naporem woli ku decyzji o zmianie* (moderatorzy: dr Kornelia Czerwińska, dr Michał Kwiatkowski).
Sekcja IV: *Transgresja jako motyw kreowanych sytuacji edukacyjnych i refleksji nad wychowaniem* (moderatorzy: dr Elżbieta Strutyńska, dr Błażej Przybylski).
Sekcja IV: *Transgresja jako motyw kreowanych sytuacji edukacyjnych i refleksji nad wychowaniem* (moderatorzy: dr Elżbieta Strutyńska, dr Błażej Przybylski).

W ramach Sekcji I: *Transgresje w obszarach dyskursów, sferach i systemach znaczeń…* referaty wygłosili: 1) dr hab. Andrzej Korczak, *Przekraczanie granic w mitach heroicznych*; 2) dr hab. Mirosław J. Śmiałek, *Transgresja własnych możliwości i kreatywności – szansa czy zagrożenie?* 3) dr Iwona Stachowska, *Transgresja a ograniczenie – zderzenie* dyskursów; 4) dr Mateusz Penczek, *Zjawisko przekraczania siebie z perspektywy wybranych współczesnych filozoficznych koncepcji autonomii jednostki*; 5) dr Sylwia Jaronowska, *Chrónos i Thanatos jako przekraczalne granice transgresji. Poza limesem życia*; 6) mgr Monika Chmielecka, *Transgresja w dialogu – krytyczny dyskurs jako społeczny czynnik inicjujący przekraczanie indywidualnych granic*; 7) mgr Dagmara Ratajczak-Parzyńska, *Homo transgressivus – homo symbolicus. Transgresja jako akt symboliczny*; 8) mgr Lucyna Majewska, *Czy ambicja jest cnotą?* W omawianym panelu prelegenci podjęli próbę ukazania transgresji na gruncie różnorodnych obszarów problemowych. Ukazali transgresję w obszarze jej nieograniczonych możliwości, ale także niebezpieczeństw, jej kreatywnego aspektu, a także roli w dialogu.

W ramach Sekcji II: *Transgresyjne wymiary zależności między „kształtem życia" a „duchem czasu*" wygłosili referaty: 1) dr Katarzyna Chmielewska, *Wzory rękopiśmienne jako odzwierciedlenie aktywności transgresyjnej. Studia przypadków*; 2) dr Adam Buczkowski, S*eksualność w czasach gwałtownej transgresji – szanse i zagrożenia*; 3) dr Adrian Kurcbart, *Transgresja społeczna, jako podstawa ojcostwa zaangażowanego*; 4) dr Aleksandra Lukasek, *„Człowiek człowiekowi wilkiem" – handel mężczyznami jako mroczna strona ludzkiej natury*; 5) dr Karolina Szcześniak, *Droga do kresu… Transgresja jako motyw i cel podróży w relacjach reporterskich;* 6) dr Arleta Chojniak *Transgresje emocjonalne – perspektywa kulturoznawcza;* 7) dr Agnieszka Zamarian, *Mechanizmy socjalizacji i inkulturacji tanatologicznej – znaczenie*

transgresyjne; 8) dr Mariusz Gwozda, *Transgresyjny wymiar praktyk sportowych;* 9) dr Iwona Błaszczak, *Kultura ludowa jako czynnik pobudzania aspiracji poznawczych i potrzeb transgresyjnych wychowanków uniwersytetów ludowych;* 10) dr Olga Zamecka-Zalas, *Rola polskich struktur instytucjonalno-organizacyjnych w podtrzymywaniu i rozwijaniu świadomości narodowej społeczeństwa polskiego na uchodźstwie.* W Sekcji II skupiono się na transgresji w ujęciu człowieka i jego życia. Prelegenci analizowali życie jednostki jako wartości, która często zderzana jest współcześnie z meandrami otaczającego świata.

W ramach Sekcji III. *Transgresje… za naporem woli ku decyzji o zmianie* wygłosili referaty: 1) dr hab. Prof. UJK Andrzej Kominek, *Granice komunikacji i ich (nie)przekraczanie (doświadczenie osób z autyzmem)*; 2) dr Anna Gutowska, *Transgresyjne oblicze osoby z niepełnosprawnością intelektualną w wymiarze indywidualnych doświadczeń;* 3) dr Iwona Konieczna, *Transgresje w wymiarze indywidualnych doświadczeń dorosłej osoby z chorobą przewlekłą – analiza narracji;* 4) dr Gabriela Kowalska i dr Barbara Grzyb, *Śmierć i przemijanie w chorobie terminalnej – transgresja temporalna;* 5) dr Jolanta Wiśniewska, *Starość jako wyzwanie*; 6) dr Kornelia Czerwińska, *Transgresyjny wymiar nagłej utraty wzroku w dorosłości;* 7) mgr Barbara Kowalczyk, *Człowiek transgresyjny – klient doradcy zawodowego;* 8) dr Anna Prokopiak, *Dom Pomocy Społecznej jako obszar procesów i działań transgresyjnych. Przykład badań w działaniu;* 9) dr Dariusz Sarzała, *Transgresja a resocjalizacja w instytucji penitencjarnej;* 10) dr Bogumiła Kosek-Nita, *Problem autoagresji wśród młodzieży w aspekcie pomocy osobom samo okaleczającym się.* W Sekcji III zaprezentowano *transgresję* jako decyzję o zmianie. Poruszono m. in. takie problemy jak zjawisko autodestrukcji wśród młodzieży, pracy doradcy zawodowego z jednostką poszukującą pracy, resocjalizacji więźniów przybywających w więzieniach. Jednocześnie przedstawiono transgresję jako proces niezależny od człowieka tj. w kontekście nagłej nieodwracalnej choroby, następującej starości, nieuchronnej śmierci.

W ramach Sekcji IV: *Transgresja jako motyw kreowanych sytuacji edukacyjnych i refleksji nad wychowaniem* referaty wygłosili: 1) dr Kamila Lasocińska, *Transgresje jako aspekt wzbogacania aktywności twórczej i uczenia się w oparciu o doświadczenia biograficzne;* 2) dr Zofia Okraj, *Twórcze dyskusje jako przykład kształcenia transgresyjnego w dydaktyce akademickiej;* 3) dr Jacek Zbigniew Górnikiewicz, *Transgresyjność podmiotów edukacji – życzenia i realia;* 4) dr Marek Siwicki, *Trawersowanie Herkulesa. Umiar pedagoga a eskapistyczne fantazje aktywności fizycznej?;* 5) dr Joanna Michalak-Dawidziuk, *Nauczyciel – zawód transgresyjny;* 6) dr Marta Buk-Cegiełka, *Miejsce i funkcja transgresji w kształtowaniu sytuacji wychowawczych w edukacji wczesnoszkolnej;* 7) dr Stanisław Włoch, *Pedagogika transgresyjna w rozwoju i wychowaniu w okresie wczesnego dzieciństwa;* 8) dr Izabella Kust, *Postawa transgresyjna jako konieczność współczesnego rynku pracy.* W Sekcji IV przedstawiono *transgresję* jako element motywacyjny człowieka do zmiany zarówno na gruncie własnego życia, życia społecznego, zawodowego i edukacyjnego. Wskazano na rolę *transgresji* w procesie rozwoju kreatywności i innowacyjności jednostki.

W ramach Sekcji V: *Transgresja jako motyw kreowanych sytuacji edukacyjnych i refleksji nad wychowaniem* wygłosili referaty: 1) dr hab., Prof. APS Danuta Uryga, *Tancerz uprowadzony. Teatr tańca butō Hijikaty* Tatsumiego; 2) dr Sylwia Galanciak, *Wysoka zdrada – Jerzy Grotowski i jego uczniowie;* 3) dr Edyta Nieduziak, *Aktor niepełnosprawny – transgresja w teatrze;* 4) dr Anna Steliga, *Mocowanie się ze schizofrenią – twórczość chorych psychicznie*

przekraczająca sacrum i profanum; 5) dr Magdalena Ostolska, mgr Katarzyna Kasperkiewicz-Morlewska, mgr Małgorzata Jakubczak, *Transgresja w sztuce – sztuka transgresji: Jerzy Grotowski, Anna Kamieńska, Maria Łopatkowa ….?;* 6) mgr Jagna Rybaczek, *O przekraczaniu tematów tabu we współczesnej literaturze dla dzieci;* 7) dr Łukasz Zaorski-Sikora, *Artysta w poszukiwaniu granic. Perspektywa instytucjonalna.* Uczestnicy Sekcji V skupili swą uwagę na transgresji na gruncie sztuki. Prelegenci przedstawiali wyzwalającą rolę transgresji w dziedzinach artystycznych takich jak muzyka, taniec, malarstwo. Jednocześnie wskazywano na znaczącą rolę aktywności artystycznej zarówno osób w różnym wieku (w okresie dzieciństwa, dorosłości, jak i starości), jak i różnym stanie zdrowia (osoby zdrowe, niepełnosprawne, obarczone chorobami).

Następnie odbyły się certyfikowane warsztaty metodyczne: 1) *Narkotyki i dopalacze. Zjawisko – tendencje – zagrożenia – profilaktyka;* 2) *Rozpoznawanie reakcji. Podstawy pomocy przedmedycznej dla ofiar.*

Konferencja umożliwiła wieloaspektowe zaprezentowanie aktywności człowieka o charakterze transgresyjnym zarówno w aspekcie pozytywnym, jak i negatywnym. „Transgresje destruktywne, uruchamiane często przez pragnienie bogactwa, sławy i władzy, stanowią realne zagrożenie dla jednostek i zbiorowości. Siła człowieka – umiejętność przekraczania granic swoich osiągnięć – może obrócić się przeciwko niemu. Problem polega na tym, że nie bardzo wiadomo, które twory są najgroźniejsze; nie wiadomo z której strony wyleci zatruta strzała”[4].

Jednocześnie tocząca się w trakcie konferencji debata potwierdziła znaczenie kultury w aktywności człowieka, w tym w podejmowanych decyzjach i wyborach. „Dziedzictwo kulturowe, które człowiek przyswoił w czasie życia, w decydującym stopniu – z pewnymi wyjątkami – wpływa na kształtowanie się jego osobowości, zachowanie się społeczne i życie duchowe. To od środowiska kulturowego zależą przyjazne lub wrogie stosunki z sąsiadami, sposób robienia kariery lub reguły walki o władzę.

Z rozważań tych wynika, że im bardziej złożone, zmienne i niedookreślone są działania człowieka, tym większą rolę w ich przebiegu odgrywają zmienne kulturowe i tym mniejszą – zmienne genetyczne”[5]. Udział przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, w tym pedagogów, psychologów i socjologów znacząco wzbogacił debatę.

Bibliografia

Foucault M., *Przedmowa do transgresji*, tłum. T. Komendant, [w:] M. Janion, S. Rosiek, Osoby. Transgresje 3, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1984.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.

Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.

[4] J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo „Żak” Warszawa 1996, s. 14.

[5] J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 1997, s. 19.

Eunika Baron-Polańczyk
Aneta Klementowska

SPRAWOZDANIE Z IV MIĘDZYNARODOWEGO KONGRESU PROFESJOLOGICZNEGO – PROFERG 2017

Międzynarodowy Kongres Profesjologiczny „PROFFERG 2017" został zorganizowany w Zielonej Górze przez Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy Uniwersytetu Zielonogórskiego, Polskie Towarzystwo Profesjologiczne oraz Polskie Towarzystwo Ergonomiczne (oddział Zielona Góra) w dniach 19-20 czerwca 2017 roku. Kongres odbył się pod hasłem „Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy". Honorowy patronat nad kongresem przyjęli: JM Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego, prof. dr hab. inż. Tadeusz Kuczyński oraz Prezydent Miasta Zielona Góra, Janusz Kubicki.

W Kongresie uczestniczyli przedstawiciele zarówno krajowych, jak i zagranicznych ośrodków naukowych, reprezentanci instytucji lokalnych, pracodawcy a także studenci. Zasadnicze cele Kongresu skoncentrowane były na: analizie zagadnień teoretycznych nauk o pracy w zakresie problemów profesjologicznych i ergonomicznych; eksploracji zmieniających się potrzeb gospodarki w zakresie kadr pracowniczych; określaniu możliwości ergonomicznego doskonalenia środowiska pracy i pracowników; analizie organizacji w zakresie możliwości kształtowania potencjału zawodowego pracowników; wyznaczaniu możliwości zdynamizowania i urealnienia rynku pracy i organizacji (zakładu pracy).

Organizatorzy wyodrębnili dziewięć następujących obszarów problemowych:

1. Nauki o pracy wobec kształtowania aktywności pracowników i organizacji.
2. Kapitał intelektualny i społeczny wobec wyzwań współczesnej gospodarki.
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.
9. Problemy wykluczenia z edukacji i rynku pracy.

Obrady otworzył główny organizator konferencji – prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz. Wystąpienie okolicznościowe wygłosił JM Prorektor Uniwersytetu Zielonogórskiego, prof. dr hab. Wojciech Strzyżewski. Pierwszego dnia (19 czerwca) odbyła się sesja inauguracyjna, w której wystąpili: 1) prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN: Kompetencje zawodowe w zmieniającej się przestrzeni społecznej; 2) prof. dr hab. Zdzisław Wołk, Uniwersytet Zielonogórski: Środowisko naukowe Zielonej Góry wobec zmian przestrzeni pracy człowieka.

W ramach I sesji plenarnej pt. „Nauki o pracy wobec przemian pracy i przestrzeni pracy" (moderowanej przez prof. dr hab. Zdzisława Wołka i prof. dr hab. Bogusława Pietrulewi-

cza) ze swoimi prezentacjami wystąpili przedstawiciele wybranych dyscyplin naukowych: 1) prof. dr hab. inż. Maria Fic: Nauki o zarządzaniu w procesie kształtowania przestrzeni pracy; 2) prof. dr hab. Kazimierz Czarnecki: Profesjologia. Profesjologiczne problemy pracy człowieka; 3) prof. dr hab. Ryszard Gerlach: Pedagogika pracy wobec dyskursu o przyszłości; 4) prof. dr hab. inż. Edwin Tytyk: Problemy współczesnej ergonomii; 5) prof. dr hab. Joanna Dudek: Etyka zawodu w myśli prakseologicznej; 6) prof. dr hab. Andrzej Rabenda: Prozdrowotne aspekty funkcjonowania człowieka w przestrzeni pracy.

Obrady i dyskusje popołudniowe podzielono na sześć paneli problemowych. Organizatorzy konferencji pozostawili uczestnikom swobodę wyboru sesji. W ramach paneli problemowych wyróżniono sześć tematycznych obszarów stanowiących przedmiot podejmowanych dyskusji:

(1) Człowiek w przestrzeni pracy na drodze życia (moderatorzy: prof. dr hab. Elżbieta Perzycka, dr Renata Tomaszewska-Lipiec). Obszary: wychowanie pracownicze, przygotowanie zawodowe, rozwój zawodowy pracowników, ścieżki kariery zawodowej.

(2) Środowisko pracy człowieka jako dominująca przestrzeń pracy zawodowej (moderatorzy: prof. dr hab. inż. Edward Kowal, prof. dr hab. inż. Edwin Tytyk). Obszary: prawno-organizacyjne aspekty pracy człowieka, warunki pracy – środowisko pracy wobec bezpieczeństwa i efektywności pracy człowieka.

(3) Nauki o pracy wobec zmian przestrzeni pracy człowieka – wymiar teoretyczny i praktyczny (moderatorzy: prof. dr hab. Ryszard Gerlach, prof. dr hab. Zdzisław Wołk). Obszary: pedagogiczne uwarunkowania kształtowania przestrzeni pracy, socjologiczno-psychologiczna koncepcja charakteryzująca przestrzeń pracy człowieka, zarządzanie i kierowanie organizacją wobec problemów cywilizacyjnych, profesjologia i jej koncepcje wobec pracy człowieka, problemy zdrowia, rekreacji i wypoczynku wobec potrzeby kształtowania przestrzeni pracy człowieka, wspomaganie człowieka na drodze życia zawodowego, nauki o pracy – podejście holistyczne w badaniach problemów pracy człowieka – potrzeba czy konieczność?

(4) Osoby z niepełnosprawnościami w przestrzeni pracy na drodze życia (moderatorzy: prof. dr hab. Joanna Truszkowska, prof. dr hab. Ewa Giermanowska). Obszary: prawno-organizacyjne problemy pracy, warunki pracy, przygotowanie i doskonalenie zawodowe, wspieranie zatrudnienia i pracy osób z niepełnosprawnościami.

(5) Współpraca nauki i biznesu w zakresie kształtowania przestrzeni pracy człowieka (moderatorzy: prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz, prof. dr hab. Bogdan Ślusarz). Obszary: prawne aspekty współpracy, organizacyjno-psychologiczne i techniczne – aspekty współpracy, możliwości doskonalenia procesu współpracy biznes – nauka, stanowisko nauki i biznesu wobec współpracy.

(6) Studenci i doktoranci wobec przyszłej pracy zawodowej (moderatorzy: prof. dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, dr Waldemar Urbanik). Obszary: wychowanie do pracy w systemie szkolnym, przygotowanie zawodowe, rozwój zawodowy i naukowy studentów.

Drugi dzień obrad (20 czerwca) rozpoczynała II sesja plenarna pt. „Problem przestrzeni pracy człowieka na drodze życia – doświadczenia międzynarodowe" (moderator: prof. dr hab. inż. Justyna Patalas-Maliszewska). Referaty wygłosili: prof. dr Anatolii Hrynenko z Ukrainy oraz prof. dr hab. Erik Bratland z Norwegii.

W dalszej części Kongresu odbyła się gala wręczenia nagród i wyróżnień Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego oraz Debata nt. „Funkcjonowanie człowieka w przestrzeni pracy – teoria i praktyka" (moderator: prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz). W tej części obrad, o otwartym charakterze, aktywny udział wzięli zarówno przedstawiciele organizacji biznesowych, jak również moderatorzy paneli oraz słuchacze i uczestnicy Kongresu.

IV Międzynarodowy Kongres Profesjologiczny „PROFFERG 2017" podsumował przewodniczący oraz główny organizator, prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz, charakterystyki przebiegu Kongresu dokonał prof. dr hab. Ryszard Gerlach, natomiast wnioski i postulaty merytoryczne i organizacyjne zaprezentował prof. dr hab. Zdzisław Wołk

Reasumując, konferencja była dobrą sposobnością do wymiany myśli, dzielenia się dobrymi praktykami i doświadczeniami między przedstawicielami różnych ośrodków działalności, krajowych i zagranicznych, a także między teoretykami i praktykami zajmującymi się szeroko pojętym rozwojem ogólnym i zawodowym człowieka oraz kształtowaniem bezpiecznego środowiska pracy. Wymianie poglądów naukowych i praktycznych sprzyjała zarówno otwarta debata, która miała miejsce w trakcie Kongresu, jak i obrady w tematycznych panelach problemowych.

W imieniu organizatorów dziękujemy wszystkim uczestnikom za udział i owocną dyskusję i już dziś zapraszamy na kolejny, V Międzynarodowy Kongres Profesjologiczny, planowany w czerwcu 2019 roku.

VI. KOMUNIKATY, INFORMACJE

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU „PROBLEMY 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	Prof. dr hab.	Bazyli Czyżewski	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
2	Prof. dr hab.	Andrzej M. Michalski	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
3	Prof. dr hab.	Elżbieta Perzycka	Uniwersytet Szczeciński
4	Prof. dr hab.	Aleksander Piecuch	Uniwersytet Rzeszowski
5	Prof. dr hab.	Czesław Plewka	Politechnika Koszalińska
6	Prof. dr hab.	Elżbieta Sałata	Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
7	Prof. dr hab.	Dorota Siemieniecka	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
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	Jerzy Kaźmierczyk	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
12	Dr	Aleksandra Kulpa-Puczyńska	Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
13	Dr	Jolanta Laskowska	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
14	Dr	Renata Tomaszewska-Lipiec	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
15	Dr	Anna Ziętek	Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna w Koninie

Recenzenci zagraniczni

1	Doc. Ing., PhD.	Miroslav Dado	Uniwersytet Techniczny Zvolen (Słowacja)
2	Prof.	Vladimir Davydenko	Tjumenski Uniwersytet Państwowy (Rosja)
3	Doc. Dr., PhD.	Jiří Dostál	Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu (Czechy)
4	Prof. PaedDr., CSc.	Milan Ďuriš	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)

5	Associate Professor	Per Arne Godejord	Nord-Trøndelag University College w Levanger (Norwegia)
6	Doc. dr	Tamara Kojhan	Kijowski Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny im. Wadima Hetmana (Ukraina)
7	Doc. Ing., PhD.	Ľuboš Krišťák	Uniwersytet Techniczny Zvolen (Słowacja)
8	Doc. dr	Andrey Lymar	MATI-RGTU, Uniwersytet im. K.E. Ciolkowskiego w Moskwie (Rosja)
9	Prof. Dr. habil.	Helmut Meschenmoser	Techniczny Uniwersytet w Berlinie (Niemcy)
10	Doc. Ing., PhD.	Alena Očkajová	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
11	Prof.	Gulnara Romashkina	Tjumenski Uniwersytet Państwowy (Rosja)
12	Doc. Ing., PhD.	Ladislav Rudolf	Uniwersytet Ostrawski w Ostrawie (Czechy)
13	Prof. dr hab.	Vasyl Savchenko	Kijowski Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny im. Wadima Hetmana (Ukraina)
14	PaedDr, PhD.	Jan Stebila	Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja)
15	Prof. dr	Manuela Tvaronavičienė	Vilnius Gediminas Technical University (Litwa)

AFILIACJE AUTORÓW

Prof. dr hab. Eunika Baron-Polańczyk – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. Erik Bratland – Nord University

Prof. dr hab. Włodzimierz Deluga – Politechnika Koszalińska

Prof. Dr Анатолий Гриненко – Киевский национальний экономический университет имени Вадима Гетьмана

Dr Jerzy Herberger – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Iwona Jazukiewicz – Uniwersytet Szczeciński

Mgr Владимир Кирилюк – Киевский национальний экономический университет имени Вадима Гетьмана

Dr Aneta Klementowska – Uniwersytet Zielonogórski

Dr Anna Korlak-Łukasiewicz – Uniwersytet Zielonogórski

Mgr Monika Kozłowska – Uniwersytet Wrocławski

Prof. dr hab. Irene Krebs – Brandenburg University of Technology Cottbus-Senftenberg

Dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Prof. dr hab. Олег Куклин – Черкасский государственный бизнес-колледж**;** Министерства образования и науки Украины

Prof. dr hab. Piotr Kuryło – Uniwersytet Zielonogórski

Dr Izabella Kust – Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Dr Waldemar Lib – Uniwersytet Rzeszowski

Dr Helena Ochonczenko – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Justyna Patalas-Maliszewska – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. dr hab. Czesław Plewka – Politechnika Koszalińska

Prof. dr hab. Wojciech Walat – Uniwersytet Rzeszowski

Prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku