PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 1/2018

**PÓŁROCZNIK
POŚWIĘCONY PROBLEMOM
ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA**

WYDANIE W WERSJI GŁÓWNEJ – PIERWOTNEJ

ZIELONA GÓRA 2018

RADA NAUKOWA

Henryk Bednarczyk, Erik Bratland, Kazimierz M. Czarnecki, 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

Jolanta Borek, Włodzimierz Deluga, Anatolii Hrynenko, Aleksandra Kulpa-Puczyńska, Elżbieta Perzycka, Aleksander Piecuch, Czesław Plewka, Ladislav Rudolf, Jan Stebila, Renata Tomaszewska-Lipiec, Manuela Tvaronavičienė, Roman Uździcki, Wojciech Walat, Anna Ziętek

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

ISSN 1895-197X

Copyright by Uniwersytet Zielonogórski – Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Polskie Towarzystwo Profesjologiczne

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA REDAKCYJNA
Dorota Kulczycka
Krystyna Komorowska

REDAKOTOR STATYSTYCZNY
Ryszard Matysiak

Adres Redakcji
Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy
Uniwersytet Zielonogórski
ul. Prof. Z. Szafrana 4
65-516 Zielona Góra
sekretariat – Aneta Klementowska

Redaktorzy językowi

j. angielski:
Monika Izabela Myśliwiec
Magdalena Kwiatkowska
Małgorzata Walczak

j. niemiecki:
Piotr Krycki
Anna Kubrak

j. rosyjski:
Katarzyna Atamanova

j. słowacki:
Jan Stebila

j. polski:
Dorota Kulczycka
Krystyna Komorowska

Redaktorzy tematyczni

Teoretyczne problemy profesjologii
– Kazimierz M. Czarnecki

Psychospołeczne zagadnienia rozwoju zawodowego
– Jerzy Herberger

Przygotowanie i doskonalenie zawodowe
– Stanisława Danuta Frejman

Informatyczne wspomaganie w edukacji i gospodarce
– Eunika Baron-Polańczyk

Ekonomia/rynek pracy
– Anatolii M. Hrynenko

Problemy poradnictwa zawodowego
– Aneta Klementowska

Nauki o zarządzaniu
– Maria Fic

Organizacja i jej funkcjonowanie
– Daniel Fic

Ergonomiczne problemy organizacji
– Edward Kowal

Nauki o bezpieczeństwie
– 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

Maria Czerepaniak-Walczak
Uczenie się świata poprzez czytanie znaków i obrazów; perspektywa emancypacyjna 13

Elżbieta Perzycka
Profesjonalna ocena informacji cyfrowych – „Intro" w komunikacji sztuki komputerowej w kontekście teorii P.M. Lestera 19

Joanna Dudek
Etyka zawodu w myśli prakseologicznej 29

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Aleksander Piecuch
Kształcenie nauczycieli – kilka refleksji 45

Bogusław Pietrulewicz
Ergonomia i bezpieczeństwo pracy w profesjonalnej aktywności człowieka 55

Dorota Podgórska-Jachnik
Wychowawca małego dziecka – proces wyłaniania się nowego zawodu pedagogicznego 63

Eunika Baron-Polańczyk
Uczeń epoki konektywizmu na rynku pracy – jak go zmieni? 75

Lucyna Myszka-Strychalska
Typy, wzory i modele karier w przestrzeni elastycznego rynku pracy 85

Maria Agnieszka Paszkowicz
Osoby z niepełnosprawnościami w szkołach wyższych: analiza porównawcza Polska – Ukraina 105

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Bogusław Pietrulewicz
Ogólnopolskie Seminarium Profesjologiczne „Człowiek i praca na drodze życia" 135

Waldemar Urbanik
Aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością w wymiarach ich jakości życia w świetle badań 139

Marek Wrzesiński
Czynniki determinujące wybór szkoły zawodowej – raport z badań 155

Aneta Klementowska
Aktywność uczniów w zakresie wyboru drogi edukacyjno-zawodowej na III etapie edukacyjnym 163

Daniel Kukla
Kształcenie akademickie a oczekiwania kompetencyjne studentów 171

Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik
Rola i zadania doradcy zawodowego na przykładzie Powiatowego Urzędu Pracy w Rybniku 181

Joanna Wierzejska
Problemy zawodowe polskich emigrantów a sposoby radzenia sobie ze stresem 191

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Kateryna Binytska
Analiza bazy normatywno-prawnej fachowego przygotowania przyszłych nauczycieli szkoły podstawowej w Republice Czeskiej 209

Oksana Rudenko
Transformacja relacji społeczno-zawodowych: istota i obiektywna konieczność w warunkach innowacyjnej gospodarki 217

V. RECENZJE

Joanna Michalak-Dawidziuk – recenzja – J. Bielski „Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela", Kraków 2017 ... 233

Izabella Kust – recenzja – Cz. Plewka (red.) „Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji. Nauka – Edukacja – Rynek pracy", Koszalin 2017 241

VI. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku „Problemy Profesjologii" 251

TABLE OF CONTENTS

FROM EDITORS 9

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Maria Czerepaniak-Walczak
Learning the world through reading signs and imagines; emancipatory perspective 13

Elżbieta Perzycka
Professional rating of digital information's – „Intro" in communicating computer art in reference to P. M. Lester theory 19

Joanna Dudek
Ethics of profession in praxeological thought 29

II. CONCEPTS AND ANALYSES

Aleksander Piecuch
Teachers education – A few reflections 45

Bogusław Pietrulewicz
Ergonomics and safety of work in a professional human activity 55

Dorota Podgórska-Jachnik
The educator of a young child – emergence of a new pedagogical profession 63

Eunika Baron-Polańczyk
Connectivism age student in the labor market – How will change it? 75

Lucyna Myszka-Strychalska
Career types, patterns and models in the space of a flexible labor market 85

Maria Agnieszka Paszkowicz
People with disabilities in higher education: Comparative analysis Poland – Ukraine 105

III. COMMUNICATIONS AND RESEARCH REPORTS

Bogusław Pietrulewicz
National Professional Seminar „Human and work on the way of life" 135

Waldemar Urbanik
The professional activity of the people with disabilities in the dimension of their quality of life according to researches 139

Marek Wrzesiński
Factors determining the choice of vocational school – research report 155

Aneta Klementowska
Students' activity in the selection of an educational and career path at the third stage of education 163

Daniel Kukla
Academic education and students' competence expectations 171

Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik
The role and tasks of a professional counselor according to the example of the District Labor Office in Rybnik 181

Joanna Wierzejska
Professional problems of Polish emigrants and their ways to cope with stress 191

IV. FOREIGN EXPERIENCE

Kateryna Binytska
Analysis of the legal framework of professional training of the future teachers of primary school in the Czech Republic 209

Oksana Rudenko
The transformation of social and labor relations: nature and objective necessity in conditions of innovative economy 217

V. REVIEWS

Joanna Michalak-Dawidziuk – review – J. Bielski „Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela", Kraków 2017 ... 233

Izabella Kust – review – Cz. Plewka (red.) „Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji. Nauka – Edukacja – Rynek pracy", Koszalin 2017 241

VI. COMMUNICATIONS, INFORMATION

Regulations on how to prepare materials for publications in the semi-annual 'Problemy Profesjologii' 251

Od Redakcji

Przekazujemy w Państwa ręce kolejny numer półrocznika „Problemy Profesjologii". Tradycyjnie już proponujemy naszym Czytelnikom artykuły poświęcone szeroko pojętym problemom nauk o pracy, w tym ogólnego i zawodowego rozwoju człowieka, stanowiące wynik zarówno studiów teoretycznych, jak i badań empirycznych. Omawiane zagadnienia przedstawiane są przez reprezentantów różnych środowisk naukowych oraz praktyków, zarówno z kraju, jak i zagranicy.

W wydaniu znalazły się artykuły i rozprawy poruszające wybrane aspekty alfabetyzacji wizualnej, które są rezultatem realizacji Projektu TICASS (*Technologies of Imaging in Communication, Art, and Social Sciences*) oraz etykę zawodu w myśli prakseologicznej. Prezentowane koncepcje i analizy dotyczą przemian zawodów (w tym pedagogicznych) implikowanych zmianami zachodzącymi na rynku pracy. Rynek ten pozostaje pod silnym wpływem ICT (*Information and Communication Technologies*), którego rezultatem jest m.in. upowszechnienie nowego modelu kariery opartego na elastycznych formach zatrudnienia. Analizie poddano także profesjonalną aktywność człowieka w kontekście przygotowania ergonomicznego i bezpieczeństwa pracy. Prezentujemy również istotne dla procesu badań profesjologicznych powołanie ogólnopolskiego Seminarium Profesjologicznego. Komunikaty i doniesienia z badań poruszają sferę wyboru drogi edukacyjno-zawodowej (aktywności uczniów i czynników determinujących) oraz oczekiwań kompetencyjnych studentów. Zaprezentowano także role i zadania doradcy zawodowego, problemy zawodowe polskich emigrantów oraz wybrane przejawy aktywności edukacyjnej i zawodowej osób z niepełnosprawnościami. Przedstawione doświadczenia zagraniczne dotyczą fachowego przygotowania nauczycieli w Republice Czeskiej oraz transformacji relacji społeczno-zawodowych w warunkach innowacyjnej gospodarki Ukrainy. Ponadto numer zawiera dwie recenzje książek.

Żywimy nadzieję, że publikacje spotkają się z Państwa życzliwym zainteresowaniem oraz staną się inspiracją do dalszych badań i owocnych dyskusji. Szczególne podziękowania kierujemy do Autorów za nadesłanie wyników własnych poszukiwań badawczych oraz Recenzentów za cenne opinie. Dziękujemy za owocną współpracę i zaangażowanie. Zapraszamy do odwiedzania strony internetowej Redakcji (http://www.problemy-profesjologii.uz.zgora.pl), na której dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru czasopisma oraz numerów archiwalnych. Życzymy ciekawej lektury.

Redakcja Problemów Profesjologii

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Maria Czerepaniak-Walczak
Uniwersytet Szczeciński

LEARNING THE WORLD THROUGH READING SIGNS AND IMAGES; EMANCIPATORY PERSPECTIVE[1]

Abstact

This text deals with the problem of visual literacy as an immanent multimodality of lifelong learning. The key issue, taken in the article, focuses on a narrow section of the subject matter of visual literacy, namely its importance in the process of individual and collective emancipation, implementation of the principles of social justice and respect for human rights. As an important condition for achieving that aim is the respect of validity claims in communication within the meaning of Jürgen Habermas.

Key words: visual literacy, emancipation, lifelong learning, visual communication, validity claims.

UCZENIE SIĘ ŚWIATA POPRZEZ CZYTANIE ZNAKÓW I OBRAZÓW; PERSPEKTYWA EMANCYPACYJNA

Streszczenie

W tekście podjęta jest problematyka alfabetyzacji wizualnej jako immanentnej wielomodalności uczenia się przez całe życie. Kluczowa kwestia podjęta w artykule koncentruje się na wąskiej części problematyki tej postaci alfabetyzacji, a mianowicie na jej znaczeniu w procesie emancypacji indywidualnej i zbiorowej, wdrażaniu zasad sprawiedliwości społecznej i poszanowania praw człowieka. Ważnym warunkiem osiągnięcia tego celu jest poszanowanie roszczeń dotyczących ważności w komunikacji w rozumieniu Jürgena Habermasa.

Słowa kluczowe: alfabetyzacja wizualna, emancypacja, edukacja całożyciowa, komunikacja wizualna, roszczenia ważności**.**

Introduction

Nobody today doubts that education is a key factor in individual satisfaction and collective well-being. This truism helps to understand why formal education is focused on three „R" - Reading-wRiting-aRythmetic. Universal literacy is focused mainly on the skills of reading and

[1] This text is a part of research project TICASS (MSCA-H2020-RISE, No 734602).

writing words describing our worlds of life. It is the foundation and means of liberation, the emancipation of the subject to exercise the rights and fields of freedom. Numerous works (not only written by educationists) prove its importance. Thus, literacy is, without doubt, one of the most important social and political challenges. This is the fundament of respect of human rights, freedom and justice.

At the same time less attention in institutional education devotes to reading signs and images that fill the everyday space of human existence. Images and signs accompany people „from the beginning", both in philo- and ontogenetic perspective. Images and signs are earlier information than letters. Their reading and understanding is the condition of a sense of individual and collective security. Some of them inform about the situation in which we find ourselves, help us make appropriate, adequate decisions and behaviors. Others warn of danger, arouse vigilance and caution, and even prohibit certain activities. There are also those that prescribe a certain behavior. They are all carriers of specific contents, ethical values, aesthetics, etc, as well as instructions. These signs fill with private and public spaces, are present in personal and professional activities. Their cognition and understanding, which is the basis of conscious participation in culture, take place mainly in the process of socialization. Less attention in institutional education is given to visual literacy, to skills of reading signs and images.

In this text I focus on a narrow section of the issue of visual literacy, namely its importance in the process of individual and collective emancipation, implementation of the principles of social justice and respect for human rights, as well as its role in the process vocational education and performing professional activities. I am arguing that visual literacy is an inseparable element of professional skills and efficiency in every profession, in the performance of every profession.

On the beginning, I present the concept of visual literacy on the ground of emancipation pedagogy. Against this background, I discuss the claims of validity in the context of visual communication according to the meaning of J. Habermas. In the end I am writing about critical visual literacy in the context of lifelong education, both in terms of professional updating and responsible participation in a democratic social order.

1. Visual literacy in the perspective of emancipation pedagogy

In spite of well-argued knowledge and broad practices, that the role of literacy in the liberation of man and the collective for self-determination and achieving autonomy in particular dimensions of life is undeniable (as evidenced by the numerous works of critical educators with Paulo Freire and his followers), the concept of literacy is not as unambiguous as it might be seem at the first glance. First of all, literacy has no single or universal definition and its meaning has changed over time from an elementary 'decoding' of written information to a range of more complex and diverse skills and understandings. According to Michele Lonsdale and Doug McCurry: „Literacy has been defined in many different, sometimes contradictory, ways. Some

definitions focus on the skills needed by individuals for work, education, social interaction and negotiation of everyday living. Others have a more social focus, and include the literacies for specific contexts and those which empower particular communities enabling them to challenge the status quo"[2]. Thus, how literacy is defined shapes the kinds of policies developed and the teaching/learning practices adopted.

It can be clearly seen on the following meanings:

- „a set of functional skills that help people to meet the demands that society puts on them, especially in terms of employment,
- a civilizing tool, allowing people to access a literary culture that is part of their cultural heritage,
- a means of emancipation, enabling people to control their lives, challenge injustice and become autonomous, participating citizens in a democracy"[3].

Need to be stress, that understanding and defining of literacy is in permanent dialectical relations to the profound economic, social, political, economic and cultural change. In that perspective relations between literacy and personal and common emancipation are the most important and interesting. That's why the iconic information and visual stimuli in the contemporary lifeworld means so much for education, and are objects of the critical reflection as well as challenges for theory and practice.

Much more problems are arousing when we try to define visual literacy. And the need for such a definition is undeniable. We live in the world of signs and images, and even in iconical culture. One can see the static, as well as dynamic means of visual communication. Peter Felten writes about the end of the text's and word's culture and about the pictoral turn in contemporary communication. According to him, „the new «pictorial turn» means that images no longer exist primarily to entertain and illustrate. Rather they are becoming central to communication and meaning-making"[4]. Thus, visual literacy can be understand as the subject's skill both of reading and interpreting signs and images, both present and from the past.

The concept and term of „visual literacy" we owe to John Debes, who introduced it in 1969. He formulated the following definition of this concept: „Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication"[5].

---

[2] M. Lonsdale, D. McCurry, *Literacy in the New Millennium,* NCVER, Adelaide 2004, s. 5.

[3] M. Hamilton, *The Social Context of Literacy,* [in:] N. Hughes and I Schwab (eds) *Teaching Adult Literacy: principles and practice* (Developing Adult Skills) Open University Press, Milton Keynes 2010, s. 8.

[4] P. Felten, *Visual Literacy,* "Change. The Magazine of Higher Learning", 2008, Vol 40, No 6.

[5] J. Debes, *What is visual literacy?*, http://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy/ [30.01.2018].

According to Merriam-Webster Dictionary the term of visual literacy is defined as the ability to recognize and understand ideas conveyed through visible actions or images (such as pictures, photos, graffiti, as well as tables, charts, drawings and figures)[6]. As Peter Felten states: „literacy involves the ability to understand, produce, and use culturally significant images, objects, and visible actions. With training and practice, people can develop the ability to recognize, interpret, and employ the distinct syntax and semantics of different visual forms. The process of becoming visually literate continues through a lifetime of learning new and more sophisticated ways to analyze and use images"[7]. Visual literacy therefore can help achieve two major objectives, namely: a) helping people learn to read or decode visual information and b) helping people write or create visuals to convey information. This is very important aim of formal as well as extra formal education.

The meanings of material signs (and its production) as well as symbolic signs are seeing, reading and understanding as need to be obeyed, because of their more powerful dense and coherent. The dominant ideology functions to incorporate the people to the system and penetrates and infects the consciousness of people, because of people come to see and experience reality through the lenses, conceptual categories of dominant ideology. Almost every message in the public sphere is created for a specific reason, with the same purpose in the mind and with the some more or less concrete intention to generate of human action. There is then, the surface appearance or denotative meaning of the image, but there are also deeper, sometimes hidden connotations there as well. So, one should stress, that visual literacy is a key goal for education, especially: seeing and understanding differences between literal and symbolic meanings. It is just one of the main reason why the critical visual literacy and communicative competence is so important in the free, democratic society.

2. Visual literacy as an agent of empowerment and emancipation

Visual imagery is never innocent; is always constructed through various practices, technologies and knowledge. As every educational action, teaching and learning of visual literacy as well as communicative competences may to lead to different results. It depends on aims of teachers/educators and the dominating ideology which organizes of social order. Orientation on obedience and on conserve of existing order generates teaching and learning of visual communication as a reproduction of meanings and disciplined observance of them. Critical visual literacy, which can be understand as a dialectical link between ability and skills of reading and creating symbols, signs and images and emancipator reflection need to fulfill the claims of communicative rationality formulated by Jürgen Habermas.

According to Christian Fuchs: „One cannot talk about critical theory (and as I need to add: about emancipation) without talking about Habermas. When bringing up the notion of

[6] https://www.merriam-webster.com/dictionary/visual%20literacy, [30.01.2018].
[7] P. Felten, *Visual Literacy, op. cit.*

a critical theory of communication, most readers will inevitably first and foremost think of Habermas. (...). Updating critical theory and communication theory therefore requires a substantial engagement with Habermas' works. There are many virtues of Habermas, not least that he is a true public intellectual who has intervened in everyday political debates"[8].

In the context of elucidating the concept of visual literacy as a condition of critical communication one can use the Habermasian category of validity claims. According to the author the aim of the rational communication is reciprocal understanding, shared knowledge, mutual trust and accord with one another. The fundament is the recognition of validity claims of comprehensibility, truth, truthfulness and rightness. Although Habermas addresses his theory of communication mainly to words, it applies also to visual communication. Signs and images, to be credible and to lead by understanding to agreement, must fulfill the mentioned claims of validity.

Thus elements of visual language need to be seen as an immanent part of social communication and as that, to perform the same functions as the other speech acts distinguished by Habermas, namely:

- description, informing, explaining, it means, representing the state of affairs in the system of the external world,
- expression of expectations and hopes, i.e. representing the subjectivity of actors of interaction and
- promises and warnings, that is, presenting norms regulating the social order.

Knowing their meanings: orders, bans, instructions and information, as well as understanding criteria of inclusion, exclusion and inclusion and accept its or refuse, reject it, is the base of Subject's action. The choice of reaction depends on critical judgment of situation, namely judgment of communicates from points of view the equality, social justice and borders of freedom. In other words, functioning in the public sphere requires of Subjective emancipatory competences: the synthesis of critical rationality, innovative thinking and civil courage. These intellectual, emotional and behavioral features of Subject are the foundation of critical reading of images – messages and responsible acting in the everyday lifeworld, which is filled by all sort of information.

From the point of view of social order the most important is respect by communication in the public sphere of moral rightness, ethical goodness or authenticity, personal sincerity, and aesthetic value. And the same is the condition for the proper visual information, both in the private and public sphere as well as in professional. Many places of the work, as well as many tasks in every day professional activity are full of visual communicates. Critical reading and responsible follow them are the condition of individual and common safety.

[8]Ch. Fuchs, *Critical Theory of Communication*: *New Readings of Lukács, Adorno, Marcuse, Honneth and Habermas in the Age of the Internet*, University of Westminster Press, London 2016, s. 25.

Conclusion

Living in the contemporary reality demands of understanding the meaning of signs and images. In communication gestures, images and proxemic location are much more informative than words. Signs, pictures, images, both natural and artificial, made by the man in the special purpose, formal and informal are as much old as our civilization, theirs dynamic and repertory are bigger and bigger. It generates necessity to take the visual communication as special object of educational research.

According to the common knowledge, most people don't read instructions how to use new devices. What is worse, they even don't read how to use the professional tools. Taking into consideration the frequency of changing these devices and develop of means and forms of communication, especially the broad spectrum iconic signs one can see challenges for general and vocational education. That's why reading images become important skill for keep up with developments in technology which so dramatically transformed the world. Socialization and self-learning are not enough to cope with these challenges. People need education which definitely goes far away beyond the time and school's walls. Thus, visual literacy become complementary aim and task of education, both in formal and informal. It becomes an important part of lifelong learning, both in terms of professional updating and responsible participation in a democratic social order.

For people living in an images-rich world, visual literacy involves the ability to understand, produce, and use culturally significant images, objects, and visible on them actions. In the rapidly changing world, visual literacy, whether conceptualized as a distinct set of capacities or as part of a larger multimodal literacy, becomes the fundamental goals of education for empowerment of subject and for democracy.

In the end I wrote about critical visual literacy in the context of lifelong education, both in terms of professional updating and responsible participation in a democratic social order.

Bibliography

American Dictionary *Merriam-Webster Unabridged*, Britannica Digital Learning, https://www.merriam-webster.com/dictionary/visual%20literacy, [30.01.2018].

Debes J., *What is visual literacy?*, http://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy/ [30.01.2018].

Felten P., *Visual Literacy,* „Change. The Magazine of Higher Learning", 2008, Vol 40, No 6.

Fuchs Ch., *Critical Theory of Communication*: *New Readings of Lukács, Adorno, Marcuse, Honneth and Habermas in the Age of the Internet*, University of Westminster Press, London 2016.

Hamilton M., *The Social Context of Literacy,* [in:] N. Hughes and I. Schwab (eds) *Teaching Adult Literacy: principles and practice* (Developing Adult Skills), Open University Press, Milton Keynes 2010.

Lonsdale M., McCurry D., *Literacy in the New Millennium,* NCVER, Adelaide 2004.

Elżbieta Perzycka

University of Szczecin
Association of Education Science Culture

PROFESSIONAL RATING OF DIGITAL INFORMATION'S – „INTRO" IN COMMUNICATING COMPUTER ART IN REFERENCE TO P. M. LESTER THEORY

Abstract

What does it mean professional rating of visual information? The question in the text i caused because the modern man is capable of experiencing and co-creates the digital image of reality. He has access to many devices and software, at the same time is able to reach a lot of information. Because of that we chose to take every task the most possible easy and fast way by shortcuts. This happens mostly because we don't have much time to try all the new available propositions. From all the multiplicity we pick only those that we consider important at this moment. What decides the pick? What competences do we need so the choices turn out to be good? The text that I wrote answers this questions. The selective information's we get are known as INTRO. Those are the introductions to something bigger, but are they important for us? What kind of message do they have? Why should we be professionally prepared to properly read the visual statements in the INTRO format?

Key words: visual communication, technology, perspective, context.

PROFESJONALNA OCENA INFORMACJI CYFROWYCH – „INTRO" W KOMUNIKACJI SZTUKI KOMPUTEROWEJ W KONTEKŚCIE TEORII P. M. LESTERA

Streszczenie

Co to znaczy profesjonalna ocena informacji wizualnej? Pytanie postawione w tekście spowodowane jest tym, że współczesny człowiek coraz bardziej doświadcza i współtworzy cyfrowy obraz rzeczywistości. Dostęp do wielości urządzeń i programów, a tym samym do ogromnej ilości docierających informacji powoduje, że coraz częściej wybieramy uproszczenia, streszczenia, tzw. skróty skrótów. Dzieje się to najczęściej z uwagi na brak czasu, aby w całości poznać wszystkie dostępne nowe propozycje. Z wielości wybieramy tylko te, które uznajemy za ważna w danym momencie. Co decyduje zatem o wyborze? Jakie potrzebujemy kompetencje, aby wybory były dla nas dobre? Przygotowany przeze mnie tekst odpowiada na te pytania. Docierające do nas wybiórcze informacje noszą nazwę INTRO. Są to wprowadzenia do czegoś większego, ale czy ważnego dla nas. Jakie są? Jaki przekaz zawierają? Dlaczego powinniśmy być profesjonalnie przygotowani do odczytywania komunikatów wizualnych przekazywanych w formacie INTRO?

Słowa kluczowe: komunikacja wizualna, technologia, perspektywa, kontekst.

In common sense INTRO is the beginning, introduction. In music INTRO is the name of the soundtrack that opens an album or a single song ... In literature INTRO is an introduction, a narrative visualizing the narrated story. In cinematography INTRO is a preview, the beginning of what is to happen, what we will participate in. It may be a trailer or a preview from the last episodes. In computer games INTRO takes the form of a short animation introducing a player into the game. INTRO is something that initiates, opens, awakens the senses, engages the mind, emotions and encourages them to want more. It becomes a kind of enslavement of the subject with the object of cognition. It is the magic of interaction between art and its recipient.

Visuality, visualization and communication of computer art - even though their presence can be seen in many cultures, their understanding is different. In this paper I would like to focus on what is INTRO in computer communication in reference to the work of Paul Martin Lester[1] (visual communication theory) and Eric Berne[2] (transgressive communication theory). Why computer?

The computer connected to the network is the window to the world. It provides its user with not only visual and auditory manifestations of art, but also symbolic, audiovisual, intermedia and multimedia symbols. Not only in 2D, but also in 3D. It is therefore a source of multiplied communication of art with computer users, network users. Jean Robertson and Craig McDaniel[3] expressed the view that the strategies of contemporary art have undergone a substantial and unified change in recent years. Many transcendental forms of hybridity are being added to the dominant attributes of contemporary art. Among others, these are: inter-, or hyperactivity, on the one hand, and trans-media strategies on the other. Together they form heterogeneous structures, internally differentiated both in terms of structure and material. Robertson and McDaniel concluded that the processes that had the greatest impact on these changes after 1980 were the development of new media, and after 1990 computers. The deeper diversification of creative attitudes, as pointed out by Ryszard W. Kluczynski, is also connected with the most important feature of activity - interactivity. This is the characteristic of contemporary cyberculture (a term now commonly used to describe a **computer age culture**), and it is also one of the most important features in communicating virtual reality[4].

Using the benefits of computer art brings not only the possibilities, but also some limitations. Therefore, one should ask a question: who and for what reason exhibits art in the network? What is the understanding of the creators and recipients of computer art? How

[1] P.M. Lester, *Visual Communication, Images with Messages*, Cengage Learning, 2014, https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=kakWAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=info:C9mtq76OQQAJ:scholar.google.com&ots=fTKbjaKaDV&sig=9-DoeMh06w6njKlGoP_VujyyFUo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [06.02.2017].

[2] E., Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

[3] J. Robertson & C., McDaniel, *Themes of Contemporary Art.: Visual Art After*, Oxford University Press, 1980.

[4] R.W. Kluczyński, *Estetyka sztuki nowych mediów*. Project co-financed from the European Social Fund under the Human Capital Operational Program, http://www.medialarts.pl/download/skrypty/Estetyka-sztuki-nowych-mediow.pdf, [06.02,2017].

computer art communicates with the creators and recipient? Without getting into the problem. When responding briefly, it can be said that today, as a result of technology and network development, we are dealing with a common culture, promoting a wide spectrum of diverse art products and a sophisticated culture addressed to experts. Should they be separated? Should we speak of high culture and low culture, valuable and less important? About what develops and what destroys mind, emotions ...?

First of all, if you notice a danger, you must first notice it. The dangers of communicating computer art are not due to lack of instrumental competence, but lack of cultural competence. It was noted by Paul Martin Lester. Interpretation of computer art, in which the image, sound, symbol is subjective. In order to objectify it, we must understand the importance of its depth by analyzing the meanings communicated by the creator[5].

Communication is one of the fundamental aspects in human life and, as M. Hetmański points out, its connection with information is obvious and natural[6].

The concept of communication is not defined in an unambiguous manner. J. F. Sztuka and J. Sztuka explain it as sharing information[7]. The act of communication can also be considered in a variety of ways, in particular as verbal and non-verbal, unilateral or bilateral communication. It should be emphasized, however, that the obligatory element for communication is that it always occurs in some space[8], and each communication process consists of several essential elements. They are closely interrelated and determine the dynamic and transactional nature of the message. Constant elements of the process include: context, participants, message, channel, noise, and feedback.

When referring to Lester's work, INTRO of computer communication can be viewed from at least six perspectives. If INTRO is a miniature of the whole, then it collects the whole, and is included in the whole. Therefore, in order for INTRO to be worthwhile, one has to look at the whole of what has become its existence. Therefore, the prism of understanding INTRO of computer communication has the following perspectives:

Personal perspective. The recipient of computer art has his own opinion on what art communicates. This is based on one's own understanding of art. The vision of thought depends not only on the message. It refers to individual values. Sometimes it can be in conflict with cultural values. One can talk about several aspects of personal involvement in the process of communicating computer art.

First of all, every person, as a participant in the communication process, is a product of its individual experience, feelings, ideas, moods, activities (profession), religion, etc. For this reason, the message sent and received cannot have the same meaning. R. Verderber[9] believes that the participants in the process differ in three basic elements: attitude to others, sex and

[5] P.M. Lester, *Visual Communication. Images with Messages,* Wadsworth/Thomason Learning, Belmont 2000.

[6] M. Hetmański, *Świat informacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015, p. 81.

[7] J. F. Sztuka, J. *Sztuka, Kształtowanie otoczenia. Wzornictwo przemysłowe, komunikacja i reklama wizualna*, Politechnika Częstochowska, Częstochowa 2005, p. 26.

[8] *Ibidem.*

[9] R. Yerderber, *Communicate*, Wadsworth Publishing Company, 2010.

culture. Participants always have a specific attitude towards other participants in the communication process, which affects the perception of communicated content, thoughts and feelings. Erick Berne went further in his description of meanings. Participants of transactional communication enter the roles of the Parent, Adults and Children during each communication act. The Inner Parent is a culturally encoded set of rules and instructions shaped most often by the family home during the first years of human life. This is an image of the surrounding world seen through the eyes, experiences and the mind of the nearest people. The messages spoken from the perspective of the parent in the theory of Eric Berne have a specific direction of speaking, and show what „should" and what „has" or „must" be done.

The Inner Child is a participant in the communication process, which is guided by the desire to learn, discover, experience something new. The child confronts what is communicated by parents and/or other close people with what they discover themselves. In the role of a child, a participant can take different attitudes, including: 1) I - Submitted Child; 2) I - Rebellious Child; 3) I - Spontaneous Child. As a participant in the communication process, the child brings emotions, both positively marked in his messages: joy, love, adoration, as well as negatively: sadness, anger, hostility, hatred. The messages contain the expressions: „I would like to", „I hate", „why me", „why do I have to", „I will not do it".

The balance of the communication between the Parent and the Child is the role of an Adult. An adult can be compared to a computer that processes data from the external and internal world. He listens to the advice given by the Internal Parent and listens to the needs and reactions of the child.

In the communication process between the sender and the recipient, the central place is occupied by the **message**. As a communication it is a complex structure consisting of meanings, symbols, coding and decoding, form and organization. Therefore, when analyzing INTRO in computer communication, it is extremely important to understand who the participants of the communication process are and what and how they communicate. In formalized processes, these roles are usually unambiguously defined and non-interchangeable, while in the case of informal communication, they are simultaneous and interchangeable.

At each stage of the communication process, we deal with the so-called interference. The concept of noise was first introduced to the theory of communication by C. Shannon and W. Weaver as a source of interference[10]. Noises may be external, internal and semantic. Each of them can block the communication process at the decoding stage. External noise is related to the external environment of the communication process, such as inadequate temperature (heat or cold), damaged radio, television, computer receiver and even a damaged book, newspaper, poster[11]. The damage affects every medium that transmits message. Internal

[10] C.E. Shannon, W. Weaver, *The Mathematical Theory of Communication*, The University of Illinois Press, Urban, 1964, pp. 9-12. Por. S.R. Olson, *Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii*, [in:] B. Dobek-Ostrowska (ed.), *Współczesne systemy komunikowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 48.

[11] A. Kozłowska, *Oddziaływanie mass mediów,* Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2006, pp. 31-35.

noises are feelings and psychological predispositions of participants in the communication process, such as headache or toothache, fatigue or distraction, but also feelings of anger, hatred, stereotypes and prejudices. The semantic noise is a consequence of the intended or unintentional misuse of meaning by the sender, which blocks its precise decoding by the recipient. The meaning of words in verbal code depends on the experience of each participant in the communication process, so people can decode individual fragments or the entire message in a very different way. Bearing in mind the INTRO, which is a miniature of the whole, it collects the whole, it is also appropriate entirely to pay attention to the feedback. The recipient's response to the message after its decoding provides us with information on how INTRO has been received and understood.

Historical perspective. Analyzing the problems of computer art and undertaking its historical embedding, it is worth noting that its evolution has been evolving over the years, but these were not events that should be regarded as very distant in the time space. At the same time, it is important in this approach that learning about the history of a chosen medium (computer, smartphone, tablet, ect.), including its changes in the field of technology and philosophy that have occurred over the years, determines the understanding of current trends that are related to it. Consciousness in this respect is considered essential during the creation of visual messages, what is more, it is also important in the process of constant changes in information technology in the context of its future use.

Therefore, it can be assumed that the historical perspective of visual communication allows to show not only the process of the evolution of information technology, but above all, various conditions related to these changes. First of all, these are the **technical conditions** indicated by P. M. Lester related to the continuous technological progress that is being made in the changing society. They are directly related to the **philosophical aspects** that are the foundation for changes in this area. It also seems important to expand the catalog of **conditions to those relating to political issues** related to the transformation of visual messages and ways of presenting them in this area. The political issue also involves modifications in both **the perception and the use of media in church doctrine**, which are also worth considering in the historical perspective. Analyzing the evolution in the field of information technology and visual communication which is indispensably connected with it, it is also necessary to include a **legal approach** that will eventually show modifications in the scope of the legislator's activities related to undertaking and implementing adequate legislative actions allowing for protection of participants and the content of visual messages in the particular historical periods[12].

An understanding of computer art can depend on the usability of the technology. Then we are dealing with historical conditioning, in which the historicity of the communication concerns such a communication situation, in which participants refer to other episodes that have occurred in the past seen in INTRO. When referring to computer art we can talk about intermedia and multimedia. These concepts cannot be used interchangeably, because they

[12] P.M. Lester, *Visual… op. cit.*

have different histories and heterogeneous structures. Higgins's understanding of intermedia is connected by at least two different media arts that, despite their being in the intermediary association, still function as parallel media. Visual poetry, happening or environment are some examples of it. The value and the possibility of artistic action are coherent. Multimedia do not create permanent relationships. Individual co-occurring media are loosely and temporarily linked together. But both have a conceptual connection created by combining media art. Their understanding in this way emerges from the merging of the art media and not from the media arts. It was only after 1990 that a new understanding of multimedia combined with computer platforms emerged. In addition, we should consider temporal changes in the aspect of perceiving the meaning of the computer concept itself. The turn of the nineteenth and twentieth centuries was characterized by striving first of all to master technological processes in terms of information. However, the second half of the twentieth century was aimed at making processes of information technology to allow for organizational, as well as socio-political development[13].

Text, sound, graphics, animation, digitally-linked video can provide different types of expression. This is achieved through digital immanence and programming languages. In this sense multimedia is derived from computer arts. The historical perspective confers the type of the INTRO phenomenon.

When receiving INTRO, it should be borne in mind that in the perspective of Paul Martin Lester[14], the historical perspective allows showing a specific sequence of events, unique circumstances pertaining to a specific medium, which may in turn not only favor its development, but also promotion. It is important, therefore, that the evolution, in the field of visual communication using information technology, should be considered through the presentation of the history of typography and the history of graphic design - from the pre-Gutenberg period to the digital age.

Technical (aesthetic) perspective. Use of communication tools: the light, color, position and form of the message can be improved indefinitely on the basis of e.g. feedback. This makes the manifestation of computer art look better/worse than in reality. INTRO is a kind of channel for communicating the creator with the recipient through computer art. The channel in the communication process is understood as the means of transmission and the means by which the message is transmitted from the creator to the recipient.

We can talk about several aspects of this context. The direct physical aspect is determined by the environment, i.e. the temperature, light, accompanying sounds, the place and time of the process, that is, generally speaking, the external atmosphere. In the case of the intermediate physical aspect, there are also conditions of the transmitter, e.g. the digital context, and it will be the appearance and size of the screen, i.e: graphic layout, color saturation, type of font used, arrangement of elements, etc.

[13] J. Wołoch, *Stan prawa informatycznego*, Wydawnictwo Forum Naukowe, Poznań – Wrocław 2001, p. 7.
[14] P.M. Lester, *Visual… op. cit.*

People in direct communication can use all five sensory channels: hearing (verbal symbols), sight (nonverbal signals), touch, smell, and taste. In modern computer communication these channels are reduced to sight and hearing, although it may not be for long. If neuronal computer art is spread (through neuroplasticity of the brain) [15], INTRO will adopt the multi-sensory dimension.

The ethical perspective is the moral responsibility of the creator of the message, or computer art, which connects the creator, the recipient and the manifestations of art. It refers to the way in which process participants perceive each other, among others through kindness, hostility or lack thereof, formality or directness of the situation and how it affects the meanings that are created as a result of the analysis of this process. On this basis, messages are created.

The message takes the central place in INTRO. It is the communication of the sender and the receiver. The message, also called the communication message, is a complex structure that includes meanings, symbols, coding and decoding, form and organization. By creating INTRO you cannot forget that in the transactional communication process, participants play the role of creators and recipients simultaneously. In formal processes, these roles are usually identified uniquely and not convertible, and in the case of informal process, they are simultaneous and interchangeable. This perspective is categorized into six categories: categorical imperative, utilitarianism, hedonism, golden measure, golden rule, and curtains of ignorance.

The perspective of culture (semiotic perspective) - is the identification of computer art identities. This perspective is a system of knowledge that is involved in a relatively broad group of people, combines beliefs, values, symbols, as well as behaviors recognized by this community. The cultural aspect has a specific effect on receiving messages in other aspects. It can be stated that the reception of messages in INTRO is culturally conditioned by reading the meanings of contexts: personal, technical, historical and ethical.

The horizontal and vertical meaning of INTRO is also evidenced by the fact that the issue of information culture is defined as the sphere of human activity that accompanies a man from the earliest years of life, as soon as he begins to realize the existence of information and the possibility of its deliberate use[16]. In this sense, it is not important in which historical period a person is functioning, although undoubtedly the importance of information increased along with technological progress from the cultural embedding of the development of information and communication technologies[17]. In broad terms, the issue of information culture can be perceived in a dualistic way: on the one hand as theoretical determinants of the information competences of participants in the communication process, on the other hand it is a striving to establish methods that will eventually allow effective

[15] M. Spitzer, *Cyfrowa demencja,* Dobra Literatura, 2013.

[16] H. Batorowska*, Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2009, s. 9.

[17] *Ibidem.*

dissemination of informational manifestations of this culture[18]. The social functioning of a human being in this context can be considered in relation to the surrounding technical civilization and the associated multiplicity of threats, because then it is a premise not only of social progress or the pursuit of cultural freedom, but also improvement of human life conditions, which may as a consequence generate a sense of happiness in it[19].

Critical perspective - the most mature; computer arts are subjected to critical criticism, which takes into account the social interest, not the individual audience. Every person, as a participant in the communication process, is the product of his or her own experience, feelings, ideas, moods, occupations, religion, etc. For this reason, INTRO as the message sent and received cannot have the same meaning. R. Yerderber[20] believes that participants in the process differ in three basic elements: attitude towards others, gender and culture. In critical terms, communicators always have a defined subjective attitude towards the other participants in the process, which affects the perception of the communicated content (thoughts, feelings, forms).

Conclusion

When we consider INTRO in the context of computer art communication, we will understand what media phenomenon we are in contact with. An attribute selection always depends on the artist's attitude primarily, and the INTRO features are conditioned by the choice of media that an artist uses in his or her creation. The perception of information by humans is of an integrated character, expressed in connections between the visual and auditory apparatus[21]. These dependencies are used during the use of information technologies, which are tools and methods used to communicate and manipulate information[22]. When INTRO emerges from computer-generated multimedia, the computer assumes the parent position, the control position. The artist therefore manages not multimedia, but a computer. We can say that the computer in computer art becomes a metamedium, but under one condition - when the environment for the artist becomes computer technology rather than the computer itself. The used multimedia is derivative to the computer, and it is in the center. The computer is metamedium for INTRO, and computer technology is the environment for creating computer art. The artist communicates computer art with the principles of digital communication using media tools for creating a message - a piece of art. In this text this piece of art is INTRO.

[18] *Ibidem*, p. 10.

[19] H. Batorowska, *Podobieństwo w różnorodności*, [in:] H. Batorowska (ed.), *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym. Teoria i praktyka*, Wydawca Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie Instytut Bezpieczeństwa i Edukacji Obywatelskiej Katedra Kultury Informacyjnej i Zarządzania Informacją, Kraków 2015, p. 9.

[20] R. Yerderber, *op. cit.,* p. 7.

[21] B. Hoffman, *Surdopedagogika w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa 2001, p. 214.

[22] W. Gogołek, *ABC o Internecie,* Wydawnictwo „Innowacje", Goleszów 1998, s. 6.

INTRO of film, music, poetry, computer games, or any other computer art, which is as demanding for the author - the artist as the complete message for which it was created.

Bibliography

Batorowska H., *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2009.

Batorowska H., *Podobieństwo w różnorodności*, [in:] H. Batorowska (ed.), *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym. Teoria i praktyka*, Wydawca Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie Instytut Bezpieczeństwa i Edukacji Obywatelskiej Katedra Kultury Informacyjnej i Zarządzania Informacją, Kraków 2015.

Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

Gogołek W., *ABC o Internecie,* Wydawnictwo „Innowacje", Goleszów 1998.

Hetmański M., *Świat informacji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.

Hoffman B., *Surdopedagogika w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa 2001.

Kluczyński R.W., *Estetyka sztuki nowych mediów,* Project co-financed from the European Social Fund under the Human Capital Operational Program, http://www.medialarts.pl/download/skrypty/Estetyka-sztuki-nowych-mediow.pdf, [06.02.2017].

Kozłowska A., *Oddziaływanie mass mediów,* Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2006.

Lester P.M., *Visual Communication. Images with Messages,* Wadsworth/Thomason Learning, Belmont 2000.

Lester P.M., *Visual Communication, Images with Messages*, Cengage Learning, 2014, https://books.google.pl/books?hl=en&lr=&id=kakWAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=info:C9mtq76OQQAJ:scholar.google.com&ots=fTKbjaKaDV&sig=9-DoeMh06w6njKlGoP_VujyyFUo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [06.02.2017].

Olson S.R., *Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii*, [in:] B. Dobek-Ostrowska (ed.), *Współczesne systemy komunikowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

Robertson J., & McDaniel C., *Themas of Contemporary Art.: Visual Art After*, Oxford University Press, 1980.

Shannon C.E., & Weaver W., *The Mathematical Theory of Communication*, The University of Illinois Press, Urbana 1964.

Spitzer M., *Cyfrowa demencja,* Dobra Literatura, 2013.

Sztuka J.F., Sztuka F., *Kształtowanie otoczenia. Wzornictwo przemysłowe, komunikacja i reklama wizualna*, Politechnika Częstochowska, Częstochowa 2005.

Wołoch J., *Stan prawa informatycznego*, Wydawnictwo Forum Naukowe, Poznań – Wrocław 2001.

Yerderber R., *Communicate,* Wadsworth Publishing Company, 2010.

Joanna Dudek

Uniwersytet Zielonogórski

ETYKA ZAWODU W MYŚLI PRAKSEOLOGICZNEJ

Nie lekceważcie drobnostek,
ponieważ od drobnostek zależy doskonałość,
a doskonałość nie jest drobnostką

(T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*)

Streszczenie

Zespół nauk o pracy, tak jak zespół nauk o człowieku, stanowią zbiór dyscyplin, w których człowiek i jego środowisko naturalne oraz stworzone przez niego stykają się ze sobą. Istnieje wyraźny związek między prakseologią, której domeną jest celowość, energia i ekonomiczność działań a etyką odwołującą się do cnoty dzielności, której składnik stanowi sprawność. Istnieje również wspólny obszar między prakseologią a teorią decyzji, która zajmuje się pewnymi klasami działań, określając je terminem *decyzji optymalnych*. Właściwe współdziałanie w przestrzeni pracy polega na respektowaniu wszystkich czynników organizujących racjonalną działalność człowieka. Etyka zawodowa w myśli prakseologicznej wskazuje na konieczność porozumienia między dwoma porządkami wartości.

Słowa kluczowe: celowość działania, racjonalność działania, sprawność, dzielność, etyka zawodowa, prakseologia, współdziałanie.

ETHICS OF PROFESSION IN PRAXEOLOGICAL THOUGHT

Abstract

A group of theories about the work as well as a group of theories about the man, is a set of disciplines in which a man and his natural and created environment come into contact with each other. There is a clear relationship between praxeology whose domain is purposefulness, energy and efficiency of activities and ethics, referring to the virtue of valour whose component is proficiency. There is also a common area between praxeology and decision theory which deals with certain classes of actions, defining them with the term *optimal decisions*. Proper cooperation in the work area consists in respecting all factors organizing rational human activity. Professional ethics in praxeological thought indicates the need for agreement between the two orders of values.

Key words: purposefulness of action, rationality of action, efficiency, valour, professional ethics, praxeology, cooperation.

Wprowadzenie

Przestrzeń pracy człowieka to także wspólna przestrzeń życia publicznego w licznych jego przejawach i przestrzeń moralna. W klasycznej koncepcji filozofii jej przedmiotem są podstawowe zasady bytowania, poznawania, postępowania. Zarówno etyka, jak i antropologia filozoficzna są samodzielnymi naukami mającymi swoje przedmioty: zasady bytowania i zasady postępowania człowieka, ale między nimi zachodzi związek wynikający z faktycznych zależności tego, co jest ich przedmiotem. Etyka ma za przedmiot pewien aspekt działania człowieka. Samo to **działanie jest w sensie bytowym niesamodzielne**: zawsze przynależy człowiekowi, tak jak w ujęciu filozofii klasycznej przypadłość przynależy substancji i jak działanie wymaga swojego podmiotu, tak zajmująca się tym działaniem etyka wymaga swoistych podstaw w antropologii. Innymi słowy to bytowanie, poznawanie i postępowanie dzieje się na styku wielu sfer[1].

Potwierdzamy się intersubiektywnie. Racje deontyczne wypływające zawsze z mojej osobistej relacji z innymi muszą się opierać także na roszczeniach innych. To, co się zdarza mnie, musi splatać się z tym, co ja mogę zrobić innym, z którymi dzielę wspólną przestrzeń moralną[2]. Ta myśl współczesnej badaczki, która potwierdza wielowiekową tradycję uznającą człowieka za istotę prezentującą zarazem, to co jednostkowe i to co społeczne, może stanowić wprowadzenie do powyższych rozważań oraz może je uzasadniać. Traktuje ona życie społeczne jako zasadniczy punkt odniesienia naszego indywidualnego życia moralnego i naszego pojmowania samych siebie, wzbogacając istniejące koncepcje tożsamości człowieczeństwa.

Nauki o pracy, tak jak nauki o człowieku, stanowią zespoły dyscyplin, w których człowiek i środowisko naturalne i tworzone przez człowieka stykają się ze sobą. Jeżeli uwzględnimy jeszcze oprócz wymienionych zespołów nauk dziedzinę moralności i prakseologię, to otrzymamy czworobok, który w swoim polu dociekań, formułowania teorii, zasad, metod w centralnym miejscu sytuuje człowieka. Człowiek jako podmiot działań, jako podmiot, który formułuje cele i środki ich realizacji, jako sprawca podejmowanych czynności i ponoszący za nie odpowiedzialność. Centralne umiejscowienie człowieka wewnątrz różnych zespołów nauk naprowadza nas na istotny aspekt jego istnienia – **na bycie w świecie wartości**.

1. Dwa porządki wartości

W odniesieniu do rozważań aksjologicznych rodzą się najpierw pytania: w jakich stosunkach wzajemnych – zależności, zamkniętości czy otwartości – pozostawałyby względem siebie poszczególne odmiany wartości, takie jak moralne, utylitarne, estetyczne, witalne itp.[3]. Istnieje wiele propozycji systematyzacji wartości, które funkcjonują jako głęboka struktura antro-

[1] P. Milcarek, *Antropologiczne podstawy etyki*, [w:] W. Kaczyńska (red.), *O etyce służb społecznych*, Warszawa 2010, s. 320.

[2] S. Wolf, [za:] J. Górnicka, *Człowieczeństwo jako doświadczenie normatywne*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria" 2009, (71)3, s. 304.

[3] M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990, s. 18.

pologiczna (brane są pod uwagę trzy warstwy: fakty, przeżycia, możliwości) i jak funkcjonują w sytuacji aksjologicznej. Należy przy tym pamiętać, że wartości bez względu na ich rodzaj, nie występują w izolacji, lecz pozostają w ścisłych związkach ze światem człowieka.

Jedną z propozycji ujęcia wartości intuicyjnie, branych pod uwagę ze względu na swoiście rozumianą „użyteczność" oraz ich „miejsce" w świecie człowieka, przytacza Maria Gołaszewska. Wartością uniwersalną stanowiącą centralny punkt odniesienia jest człowieczeństwo, natomiast wartości: witalne, utylitarne, techniczne, moralne, osobowe, poznawcze, kulturowe, społeczne strukturyzują antroposferę jako całość. Przy czym realizacja jednych wartości w oderwaniu od innych staje się niemożliwa Zdaniem Maxa Schelera wartości moralne, podobnie jak prawda, ingerują we wszystkie odmiany wartości i we wszelkie odmiany działań[4]. W przypadku, gdy mówimy o celowości, skuteczności, sprawności, użyteczności, mając na myśli dziedzinę prakseologii, to wymienione własności są w zupełnie innej sytuacji aksjologicznej niż cnoty etyczne, wartości moralne: dobroć, uczciwość, życzliwość, wierność. Zarazem związki między tymi porządkami są w świetle zagadnień aksjologicznych, dotyczących zawsze świata człowieka, oczywiste. Jak zaznacza Gołaszewska, np. realizacja wartości utylitarnych nie jest możliwa bez liczenia się z wartościami poznawczymi oraz moralnymi. Działania oparte na fałszywej ocenie sytuacji mogą okazać się nieskuteczne i zamiast pożytku przynieść szkodę. Muszą być też brane pod uwagę wielorakie potrzeby człowieka, ale zgodne z wartością nadrzędną – człowieczeństwem ze względu na zagrożenie degradacją osobowości.

Tadeusz Kotarbiński, twórca prakseologii, charakteryzując trzy składniki sprawności: celowość, energię i ekonomiczność zwraca uwagę na fakt, że **celowość działania podlega stopniowaniu**, ponieważ metoda działania może być bardziej lub mniej racjonalna, pozwalając przewidywać stopień osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Celowość działania, jak zaznacza Kotarbiński, podlega stopniowaniu jeszcze z dwóch istotnych względów. Po pierwsze, cel może być osiągnięty z większym lub mniejszym przybliżeniem, to co się miało zrobić, można zrobić bardziej lub mniej dokładnie (stopień zbliżenia do celu lub wzoru). Po drugie, oprócz realizacji głównego celu danego działania możemy zarazem urzeczywistnić przez to samo działanie więcej lub mniej wyników, czyniących zadość innym, ubocznym względem danego działania potrzebom. W im większej mierze realizujemy swoim działaniem ogół potrzeb, tym bardziej udane i celne jest nasze działanie. Zdaniem Kotarbińskiego cenimy sobie nie tylko trafność, lecz także niedopuszczanie do ubocznych wyników negatywnych. **Racjonalność działania** podpowiada nam, aby **w osiąganiu celu** podstawowego doprowadzić do minimum skutki niepożądane. Tak postawione zagadnienie sprawności rodzi pytanie, które to nauki dociekają warunków jak największej sprawności. W ujęciu Kotarbińskiego, **podmioty działające**, **tzn. ludzie, dochodzą do ulepszonych sposobów działania**, przede wszystkim na trzech drogach: bądź na drodze wykrywania nieznanych zależności zdarzeń od zdarzeń, procesów od procesów, bądź na drodze zbudowania nowych narzędzi, wreszcie dokonują określonych zmian w doborze i układzie czynności składających się na dane działanie. Należy też podkreślić, że proces ulepszania działania to zawsze wybór między tym co lepsze, skutecz-

[4] *Ibidem*, s. 128-130.

niejsze itp. w stosunku do tego co gorsze, nieefektywne itp. – to proces hierarchizacji celów i środków, który zawsze angażuje jakieś wartości.

W pierwszej sytuacji postęp jest dziełem którejś z nauk badających prawa rzeczywistości, np. fizyki, chemii. Druga droga „to gościniec kunsztu inżynierskiego", trzecia natomiast możliwość dotyczy nauki o organizacji pracy, ale jak zaznacza Kotarbiński, szeroko pojętej. Wówczas otrzymuje się problematykę i perspektywę charakterystyczną dla prakseologii. To niejako rozszerzona i uogólniona nauka o organizacji pracy.

Dla Kotarbińskiego **sprawność stanowi bezsprzeczny składnik dzielności,** a dzielność to ideał życiowy, sfera cnót etycznych. Aby zasłużyć na uznanie za dzielność nie wystarczy okazać się sprawnym w działaniu. Oprócz składnika prakseologicznego dzielność ma w sobie składnik etyczny. Zdaniem Kotarbińskiego „dzielny jest mianowicie ten i tylko ten, kto działa sprawnie w sprawie godziwej". Celowość, energia i ekonomiczność na usługach niecnego zamiaru nie tylko nie wystarczają do uzasadnienia dodatniej oceny moralnej za całość działania, lecz przeciwnie, wzmagają negatywny jego charakter. Z drugiej zaś strony, zmierzając do godziwego celu zyskujemy dodatkową satysfakcję, gdy się do niego zmierza w sposób sprawny.

W teorii sprawnego działania Kotarbiński podkreśla również, że „dzieje i praktyka umiejętności praktycznych zaprzeczają temu, jakoby były one po prostu zastosowaniami czystych teorii. W szczególności z usiłowań realizacji zadań praktycznych, zadań kształtowania z określonego tworzywa określonych wytworów, wyrastają zagadnienia syntetyczne: problemy scalające punkty widzenia różnych poszczególnych specjalności teoretycznych […]. Praktyka zmusza teorię do syntez poznawczych i w ten również między innymi sposób działanie pomaga myśleniu"[5]. Jako przykład podaje Kotarbiński zadanie zbudowania domu mieszkalnego: rodzi się problem, jaki ma być pod różnymi względami wyznaczonymi przez zasady budownictwa, np. wytrzymałości materiałów, ale również ze względów zdrowotnych, czy standardów bezpieczeństwa i wygody, ze względów prawnych, wreszcie ze względów ekonomicznych.

T. Kotarbiński wskazuje na wzajemne relacje między myślą prakseologiczną a etyką zawodową sytuując powyższą tematykę zarówno w tekstach poświęconych prakseologii, np. przywoływany artykuł „Sprawność i dzielność", jak też w tekstach poświęconych etyce, np. w artykule pt. „Technika i humanizm", i w jego uszczegółowionej wersji w formie wypowiedzi pt. „Etyka technika".

Kotarbiński w odpowiedzi na obawy płynące z dynamicznego rozwoju techniki, przemysłu i zagrożenia zachwiania relacji między naukami technicznymi a naukami humanistycznymi zwrócił uwagę na kilka istotnych problemów, które do dnia dzisiejszego nic nie straciły na swojej aktualności. To nie proces technizacji stwarza zagrożenia dla humanizmu, ale zawrotnie szybkie postępy specjalizacji, i to w dość wąskim zakresie. Jak pisał: „Spec nie ma czasu na nic poza swoją specjalnością. Inteligencja nie ma czasu na konsumpcję arcydzieł przeszło-

[5] T. Kotarbiński, *Prakseologia,* cz. 1, Wrocław 1999, s. 263-264.

ści”[6]. Zdaniem filozofa najlepszym specjalistą nie jest ciasny specjalista, lecz **taki, który najlepiej panuje nad różnorodnością zależności ważnych** w obrębie przedmiotu jego działań a „[…] znajomość tych zależności zmusza do wybiegania wzrokiem poza opłotki”[7]. W związku z tym, jak sugeruje Kotarbiński, dzielny specjalista, tzn. posiadający cechy na miarę wyzwań współczesnych czasów, musi być społecznie zorientowany, a jeżeli jego specjalność jest zbyt wąska, zamknięta, to powinien wzbogacać swoją wiedzę poprzez dodatkowe zainteresowania, np. hobby, czy funkcję, którą będzie uprawiał pozazawodowo, a która by go chroniła „przed zmorą ciasnoty” i jego, i tych, komu wypada z nim współżyć[8]. Natomiast kultura humanistyczna, taką jaką znamy z tradycji, będzie musiała bardzo się zmienić, ponieważ kultura nowoczesnego humanizmu jest mniej historyczna a bardziej związana z aktualnym życiem gospodarczym i społecznym, a w związku z tym i z zagadnieniami, na które otwiera ono perspektywy. Zadania cywilizacyjne należy, zdaniem Kotarbińskiego, wypełniać humanistycznie, tzn. z uwzględnianiem pewnego aksjomatu: spośród wszystkich rzeczy biorących udział w produkcji dóbr gospodarczych **człowiek pozostaje rzeczą najważniejszą**[9]. Dlatego też, troszcząc się o technikę i funkcjonowanie odpowiednich mechanizmów, należy pamiętać, że człowiek posiada swoiste potrzeby, należy więc pogłębiać znajomość psychologii, znajomość stosunków międzyludzkich, czy wiedzę socjologiczną. Należy również pamiętać, że ludzie porozumiewają się za pomocą mowy, chcąc zatem popierać rozwój techniki, trzeba popierać z całą stanowczością umiejętność mówienia, tzn. kulturę językową, ponieważ to jest właśnie ta kultura, która zapewnia ludziom umiejętne **współdziałanie**. Należy również pamiętać o tym, że człowiek uprawiający nowoczesną technikę musi być inteligentny, musi to być człowiek o szerokich horyzontach, ktoś kto rozumie swoją funkcję w produkcji, co jednocześnie znaczy, że rozumie rolę swojej specjalności w odniesieniu do innych specjalności. Zatem „Nowoczesna technika nie zwalcza humanizmu, lecz prowadzi do koniecznych, istotnych zmian w całym rozwoju kultury humanistycznej”[10]. Należy również zaznaczyć, że zmiany te polegają na respektowaniu wszystkich czynników organizujących działalność[11].

2. Prakseologia i etyka

Zdaniem Wojciecha Gasparskiego zagadnienie wzajemnych relacji między moralnością (etyką), prakseologią i felicytologią dotyczy tego, w jakim stosunku do siebie pozostają oceny moralne, prakseologiczne i felicytologiczne. Aby odpowiedzieć na to pytanie należy sięgnąć

[6] T. Kotarbiński, *Technika i humanizm*, [w:] P.J. Smoczyński (red.), *Pisma etyczne*, Wrocław-Warszawa 1987, s. 346.
[7] *Ibidem*, s. 347.
[8] *Ibidem*, s. 347.
[9] *Ibidem*, s. 348.
[10] *Ibidem*, s. 348.
[11] Przemyślenia Kotarbińskiego nadal pozostają źródłem inspiracji i świadczą o ich aktualności. Zob. uwagi W. Gasparskiego (*Wykłady z etyki biznesu*, Warszawa 2001, s. 16-17), dla którego przekonania ludzi biznesu o wyższości kwalifikacji technicznych (inżynierii biznesu) nad wiedzą miękką jest błędna. „Rozwiązywanie problemów społecznych, a takimi są problemy biznesu, z perspektywy technicznej jedynie oraz ignorowanie wielorakości perspektyw podmiotów sytuacji praktycznych związanych z tymi problemami prędzej czy później prowadzi do niepowodzeń”.

do źródła, tzn. do pojmowania istoty ocen w ujęciu Kotarbińskiego. Dla filozofa oś ocen felicytologicznych rozciąga się między biegunami przyjemności i przykrości doznawanych przez człowieka, oś ocen prakseologicznych ma za bieguny mistrzostwo i partactwo (niedołęstwo), natomiast oś ocen etycznych rozpięta jest między tym, co czcigodne, a tym co haniebne[12]. W sposób oczywisty problemy i wskazania tych trzech dziedzin zazębiają się wzajemnie, ale ich wyróżnienie jest ważne ponieważ każde z tych zagadnień inaczej organizuje całość dociekań.

Działalność gospodarcza, aby spełniała wymogi działania poważnego, tzn. związana z traktowaniem poważnie celu działania, musi zasługiwać na pozytywną ocenę prakseologiczną, czyli spełniać wymóg sprawności. Dlatego też, zdaniem Gasparskiego, sprawność należy rozumieć jako spełnienie kryterium „potrójnego E": efektywności, ekonomiczności, etyczności[13].

Jak pisze Gasparski, nawiązując do pojęcia, a właściwie programu tzw. „małej filozofii" Tadeusza Kotarbińskiego, można powiedzieć, że rozumiana w powyższy sposób etyka biznesu jest „małą etyką gospodarowania". Małą, bo nie aspirującą do jakiegoś ideału życia gospodarczego, mała ponieważ realistycznie dążąca do cywilizacji biznesu, to jest jego profesjonalizacji. **Nie można być profesjonalistą bez przestrzegania norm zawodu i standardów etycznych**. Przy czym, zdaniem Gasparskiego, edukacja prakseologiczna i etyczna ukierunkowana na aktywność gospodarczą ma przed sobą przyszłość i dlatego proponuje, aby tego typu edukacja była czwartym „E". Reguły moralne, felicytologiczne i prakseologiczne tworzą triadę zaliczaną (m.in. przez T. Kotarbińskiego) do filozofii praktycznej, określaną też mianem etyki w szerszym znaczeniu.

Etyka biznesu może też stanowić nową perspektywę badań antropologicznych, pozwalającą wydobyć „pełną prawdę" o człowieku działającym w rzeczywistym świecie, zdominowanym przez działalność rynkową[14]. Grzegorz Szulczewski podkreśla, że poprzez związek nowożytnej filozofii i działalności gospodarczej dokonała się zmiana oceny i oglądu tradycyjnych cnót i wzorów etycznych. Uznanie własnego interesu jako motywacji akceptowalnej moralnie, która niekoniecznie prowadzi do egoistycznych postaw i wyzysku, staje się przedmiotem współczesnych dociekań etyki życia gospodarczego[15].

W dyskusji na temat związku etyki z prakseologią warto powołać się na uwagi przytoczone przez Gasparskiego na łamach „Prakseologii". Trzy wypowiedzi zasługują na podkreślenie. W pierwszej wskazano na kontekst etyczny prakseologii: […] każde działanie jest działaniem człowieka, działaniem w jakimś tle społecznym […], zawsze przy działaniu istnieje kontekst etyczny, bo etyka jest elementem funkcjonowania społeczeństwa (P. Hübner). W drugiej zaś utożsamia się prakseologię z etyką i etosem człowieka działającego: Ludzie pasjonujący się prakseologią lubią, cenią życie aktywne, *vita activa* w przeciwieństwie do *vita*

[12] T. Kotarbiński, *O istocie oceny etycznej*, [w:] P.J. Smoczyński (red.), *Pisma etyczne*, Wrocław-Warszawa 1987, s. 106-110.

[13] W. Gasparski, *Wykłady z etyki biznesu*, dz. cyt., s. 21.

[14] G. Szulczewski, *Etyka biznesu jako nowa perspektywa badań antropologicznych*, [w:] J. Dietl, W. Gasparski (red.), *Etyka biznesu*, Warszawa 1997, s. 83.

[15] *Ibidem*, s. 194.

contemplativa. Łączą się z jakimś etosem człowieka działającego. Ten etos został opisany, sformułowany czy też propagowany przez Odrodzenie. Następnie Voltaire atakował cnoty zakonne jako właśnie nieczynne cnoty i Bentham również chciał, żeby działać dla dobra ludzkich celów. Maria Ossowska podnosiła, że w średniowieczu, kiedy człowiek miał do wyboru więcej pracować i więcej zarobić albo mniej pracować i mieć trochę więcej czasu na zabawę, to na ogół wybierał to drugie, a obecnie wybiera pierwsze. […] Ludzie pasjonujący się prakseologią kontynuują pewien etos – nazwijmy etos wolteriański (H. Hiż). Natomiast w trzeciej zaznaczono nierozerwalność związku między celem a jego oceną etyczną: W sensie prakseologicznym środki to są cele pośrednie […] Proszę sobie przypomnieć takie dosadne powiedzonko prof. T. Kotarbińskiego, który mawiał, że „cel uświnca środki". „Świński" cel podrzędny, pośredni zniegodziwia, dewaluuje cel nadrzędny, nawet najświętszy (T. Pszczołowski)[16].

Jednocześnie prakseologia wykazuje związek z teorią decyzji, co także wskazuje na proces przenikania się dziedzin dotyczących działania. Zdaniem Klemensa Szaniawskiego i Wojciecha Gasparskiego zarówno prakseologia, jak i teoria decyzji analizują zjawiska tego samego rodzaju, ich punkty widzenia są również bliskie. „Obie te dyscypliny zajmują się ocenianiem ludzkich działań zmierzających do osiągnięcia celu, a czynią to według takich kryteriów jak np. skuteczność ze względu na cel i ekonomiczność ze względu na stosowane środki"[17]. Jednocześnie powstanie tych dyscyplin znacznie się różni: badania teoriodecyzjne motywowane były głównie potrzebami praktycznymi (różne działy badań operacyjnych, różne typy programowania, procedur optymalizacyjnych itp.), prakseologia zaś wywodzi się z filozofii, w szczególność jej wczesne stadia rozwojowe, nie jest przypadkowym fakt, że twórca prakseologii Kotarbiński był filozofem. Wywarło to wpływ na artykułowanie stopnia ogólności problemów jakie te dwie dyscypliny starają się rozwiązać. Prakseologia skupia się wokół celowych działań człowieka jako takich, opisując działania celowościowe przez pojęcia: „cel", „sprawca", „tworzywo", „narzędzie", „wybór". Teoria decyzji zajmuje się pewnymi klasami tych działań, posługując się głównie pojęciem „decyzji optymalnej"[18]. Istnieje wszakże, jak wskazują autorzy, obszar na którym teoria decyzji spotyka się z prakseologią. Dotyczy to sytuacji, gdy mamy do czynienia z modelem wyboru w warunkach niepewności, który jest na tyle ogólny, by zyskać miano prakseologicznego. To samo odnosi się do teorii gier, uznawanej zwykle za część teorii decyzji. Zachowanie racjonalne w sytuacji konfliktowej było przedmiotem dociekań prakseologicznych od samego początku istnienia tej dziedziny, między innymi przez wprowadzenie terminu „kooperacji negatywnej". Z drugiej strony, cokolwiek głosi teoria gier, należy to do prakseologii, wzbogacając jej zakres i metody. Szczególnym przykładem potwierdzającym tę prawidłowość jest samo pojęcie strategii, wcześniej w prakseologii nie znane, chociaż na jej terenie były używane terminy: „działanie złożone" lub „pasmo działań". Ten przykład, zdaniem autorów, ilustruje i podobieństwa i różnice podejść do

[16] Powyższe wypowiedzi cytuję za: W. Gasparski, *Wykłady z etyki biznesu*, dz. cyt., s. 45-46.

[17] K. Szaniawski, W. Gasparski, *Prakseologia a teoria decyzji*, [w:] K. Szaniawski, *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*, (wybór i oprac.) J. Woleński, Warszawa 1994, s. 77.

[18] *Ibidem*, s. 85.

działania obu dyscyplin: teoria decyzji zajmuje się zamkniętymi, dobrze zdefiniowanymi zbiorami wyborów, natomiast prakseologia analizuje dostosowanie zachowania do celu, nie zakładając żadnych ograniczeń dotyczących pomysłowości sprawcy. Ponadto niektóre pojęcie specyficznie teoriodecyzyjne mogą z pożytkiem być stosowane w analizie prakseologicznej, autorzy stawiają też pytanie dotyczące wpływu prakseologii na teorię decyzji: jakiej korzyści można oczekiwać z zaadoptowania pojęć prakseologicznych do potrzeb teorii decyzji?

Powszechnie odczuwa się potrzebę radykalnej zmiany klasycznego paradygmatu teorii decyzji (strategie, stany świata, użyteczności). Jak sugerują autorzy artykułu „Podejście prakseologiczne mogłoby być tutaj pomocnym zwrotem, właśnie ze względu na zasadniczą różnicę w ujmowaniu zagadnień: **akcentowany jest cel**, a nie zamknięty zbiór możliwych działań”[19]. Powyższe uwagi wpisują się we współczesny kontekst nauk o pracy. Wyeksponowanie celu działania kieruje nas na grunt etyki, antropologii filozoficznej, a tym samym na szeroko rozumiany zespół nauk o człowieku – ostatecznie człowiek jako podmiot formułuje cele.

W wypowiedzi na temat relacji między teorią decyzji a etyką Szaniawski zwraca uwagę na fakt, że niektóre działy teorii decyzji dają się interpretować dwojako: opisowo lub normatywnie. Przy czym, w sensie węższym jest to dyscyplina zajmująca się metodami optymalizacji, czyli wyznaczaniem działań, które przynoszą skutki najwyżej cenione pod jakimś względem. Jak to w skrócie określa Szaniawski, jest to prakseologia matematyczna. Teorię decyzji proponuje jednak ujmować szerzej, zaliczając do niej również takie dziedziny jak: teoria gier i dyscypliny pokrewne. Wspólną cechą tych dyscyplin pozostaje język, w którym zawsze występuje element wartościowania oraz wyboru.

W związku z tym zarówno etyka, jak i teoria decyzji mogą na siebie z korzyścią dla obu wpływać. Zaznajomienie się z jednej strony z aparaturą pojęciową teorii decyzji jest pouczające dla badaczy ludzkich zachowań, a tym zajmują się przecież etycy. Z drugiej strony zaś niektóre badania, np. nad zbiorowym podejmowaniem decyzji lub pojęciem sprawiedliwego podziału, podjęte zostały z inspiracji etycznej i mogą być, zdaniem Szaniawskiego, nazwane uprawianiem etyki środkami matematycznymi. Inne badania, np. nad precyzacją pojęcia „racjonalność”, które nie należy do pojęć swoiście etycznych, odgrywają w refleksji etycznej poważną rolę[20].

Jak podkreśla Szaniawski najważniejszą przeszkodą w bezpośrednim stosowaniu racjonalnego modelu decyzji do decyzji etycznej jest założenie, że konsekwencje czynów są, pod względem swej wartości etycznej, porównywalne jednowymiarowo, tzn. dają się rozmieścić na jednowymiarowej skali wartości. W świetle różnych norm postępowania, normy te wyznaczają więcej niż jedną skalę wartościowań i pozostaje otwartym problemem, czy można je zredukować do jednego wymiaru. Taką właśnie sytuację ma się na myśli mówiąc o konflikcie wartości[21]. I tak w przypadku zbiorowego podejmowania decyzji, sprawiedliwego podziału, czy sprawiedliwego arbitrażu, mamy do czynienia z problematyką otwartą, w którą wkraczają

[19] *Ibidem*, s. 87.

[20] K. Szaniawski, *Teoria decyzji a etyka*, [w:] K. Szaniawski*, O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*, dz. cyt., s. 485.

[21] *Ibidem*, s. 480.

postulaty natury etycznej. Przyjęcie wyraźnie etycznego punktu widzenia mogłoby przynieść nowe rezultaty. Jak również zaznacza Szaniawski, wiele kwestii natury pojęciowej nie zostało dotychczas rozstrzygniętych, np. pojęcie „siły strategicznej", czy pojęcie „szantażu", nadal pozostających w sferze intuicji, a nie są to pojęcia obojętne z punktu widzenia etyka.

3. Etyki zawodowe i etos

Niemal klasycznym tekstem z zakresu etyki zawodowej są przemyślenia Iji Lazari-Pawłowskiej łączące tradycje europejskiej etyki z jej współczesnym stosowaniem. Etyka zawodowa w jej ujęciu to spisane normy odpowiadające na pytanie, jak ze względów moralnych przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować. Etyka zawodowa występuje w postaci zinstytucjonalizowanych norm (kodeksy, przysięgi, ślubowania) oraz norm formułowanych jako indywidualne propozycje, luźne lub stanowiące uporządkowany zespół postulatów[22]. Od tak rozumianej etyki zawodowej I. Lazari-Pawłowska odróżnia przekonania moralne danej grupy zawodowej oraz postępowanie grupy zawodowej oceniane ze względu na kryteria moralne. Te trzy dziedziny częściowo pokrywają się ze sobą. Jak wskazuje uczona etykę zawodową opracowuje się z myślą o korygowaniu stanu rzeczywistego, o podciąganiu go do wskazanego wzorca, o zinternalizowaniu norm w grupie adresatów i w zabiegach, aby to znalazło odbicie w sferze postępowania. Oczywiście etyka zawodowa jest jedynie uszczegółowieniem tzw. etyki ogólnej, które zdaniem uczonej są zasadniczo zgodne przy założeniu, że wszelka etyka stanowi zbiór nakazów stojących na straży pozaosobistego dobra działającej jednostki. Aby w rzeczywistości zawodowej mieć na uwadze pozaosobiste dobro; dobro konkretnych jednostek albo określonych instytucji, bądź też dobro społeczeństwa jako całości, wchodzimy w różne i skomplikowane relacje interpersonalne. Pod adresem pewnych grup zawodowych formułowane są maksymalistyczne wymagania (np. lekarzy, nauczycieli), pod adresem innych kieruje się wymagania znacznie skromniejsze, minimalistyczne (np. kupcy, rzemieślnicy). W stosunku do jednych grup zawodowych zaleca się postępowanie mające na względzie przede wszystkim cudze dobro, mamy tu na uwadze realizację tzw. wartości najwyższego rzędu: życie, zdrowie, bezpieczeństwo, rozwój intelektualny, prawda, sprawiedliwość, godność, a w stosunku do innych również cudze dobro. Generuje to w oczywisty sposób wiele trudności: którym bowiem wartościom należy przyznać pierwszeństwo w przypadku konfliktu. Dobro podopiecznego czy nie podważanie autorytetu kolegi lub zwierzchnika, spójność grupy czy szacunek dla indywidualnego poczucia słuszności, kto jest najważniejszym przedmiotem działań: pacjent, uczeń, oskarżony, klient itp. Można dodać kolejne wątpliwości, czy w podejmowaniu decyzji kierować się dyrektywą posłuszeństwa czy innymi zasadami. W różnych etykach zawodowych te problemy znajdują różne rozwiązania i dlatego poszczególne etyki zawodowe stanowią odrębne, czy wręcz sprzeczne zespoły norm. Mamy tu do czynienia z tzw. konfliktem ról, ponieważ każdy z nas pełni jednocześnie więcej

[22] I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] P.J. Smoczyński (red.), *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław 1992, s. 84.

niż jedną rolę: jesteśmy pracownikami, rodzicami, obywatelami, sportowcami itp. Konflikt ten można sprowadzić do kolizji norm w kilku aspektach: jeden człowiek – różne role, konflikty w ramach jednej roli czy też konflikty spowodowane zderzeniem różnych ról reprezentowanych przez różnych ludzi (nikt nie może być sędzią i stroną we własnej sprawie).

Warto nadmienić, że bez względu na rozumienie istoty moralności nie można lekceważyć społecznych i zawodowych ról ponieważ wypełniają one życie człowieka przeważnie w bardzo wysokim stopniu. Zdaniem uczonej kryteria właściwie pojętej roli zawodowej dają się zobiektywizować ponieważ można odwołać się do swoistych zadań danej grupy w społecznym podziale pracy oraz do tego, że przestrzeganie określonych norm jest niezbędnym warunkiem realizowania tychże zadań.

W nawiązaniu do powyższych rozważań odwołać się można do przekazu najstarszego kodeksu etyki zawodowej, jakim jest niewątpliwie przysięga Hipokratesa, w której to znalazła się znamienna fraza: „Do jakiegokolwiek wejdę domu, wejdę doń dla pożytku chorych, wolny od wszelkiej chęci krzywdzenia i szkodzenia…”[23]. Tym bardziej jest charakterystyczny rys roli zawodowej, że i współcześnie właściwie pełnionej towarzyszy odpowiednia symbolika: określony ubiór, mundur, desygnaty, która ma wzmacniać przekaz, że w danym miejscu i czasie pełnimy przede wszystkim tę a nie inną rolę.

Zagadnienie właściwego odgrywania roli społecznej czy zawodowej znajduje swoje filozoficzne korzenie w doktrynie stoików, dla których, jak pisał Epiktet, każdy z nas odgrywa rolę człowieka przywdziewając odpowiednią maskę. Miarą wartości pełnienia określonej roli jest godność, co współcześnie w czytelny sposób wyraża się w kategorii **godności zawodowej**. Istnieje wielowiekowa tradycja w europejskiej kulturze, która rozumienie godności ujmuje jako pewnego rodzaju postawę polegającą na świadomym wyborze określonych wartości, cnót i realizacji takiej postawy, która konsekwentnie broni tychże wartości (Arystoteles, T. Kotarbiński, M. Ossowska). Wystarczy odwołać się do Thomasa Hobbesa, koncepcji godności jako zdatności, tzn. bycia zdatnym, ze względu na swoje kompetencje moralne, zawodowe czy społeczne do pełnienia danej roli, funkcji, zadania[24].

Deprecjacja jako przeciwieństwo tak rozumianej godności byłaby aktem zakwestionowania czyjejś „zdatności” do pełnienia określonej roli. Tak np. pozbawienie stopnia oficerskiego jest zakwestionowaniem kompetencji żołnierskich, pozbawienie praw rodzicielskich jest zakwestionowaniem kompetencji do właściwie pełnionej roli rodzicielskiej.

Jednocześnie niezależnie od ról jakie pełnimy jesteśmy podmiotami, które muszą bronić swojej osobowości przed „fragmentacją społeczną”, przed podzieleniem jaźni, jak przestrzega współczesny Alisdair MacIntyre. Skupienie się na realizacji jednej roli nie może nam przesłaniać człowieka jako istoty w pełni odpowiedzialnej[25].

[23] *Etyka i deontologia lekarska*, [w:] *Etyka. Antologia tekstów*, (wybór, wstęp i oprac.) Z. Kalita, Wrocław 1995, s. 206.

[24] Zob. analizę zagadnienia godności dokonaną przez M. Ossowską, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 2000, s. 49-68.

[25] A. MacIntyre, *Etyka i polityka*, przekł. A. Chmielewski, Warszawa 2009, s. 286-287.

Dobrze sformułowany kodeks etyki zawodowej od strony formalnej, jak i merytorycznej powinien spełniać kilka podstawowych wymogów. Geneza kodeksu powinna być związana z odczuciami i zapotrzebowaniem samego środowiska pracy. Narzucanie przez zwierzchników czy aktualną modę przepisów pozostaje martwą literą lub zgoła karykaturą szlachetnych zamierzeń. Najistotniejszą własnością kodeksu etyki zawodowej jest dopełnienie pragmatyki zawodu jego misją, wzorami osobowymi pracownika (lekarza, uczonego, nauczyciela, inżyniera), co w naturalny sposób tworzy podstawy etosu. Przerost pragmatyki nad etyką grozi zniekształceniem sensu jego przesłania i sprowadzeniem kodeksu do roli instrukcji podyktowanej koniunkturą. Przerost zasad etycznych czyni natomiast kodeks zbiorem nierealnych (tzw. „nieżyciowych") wymogów. W obu wypadkach prowadzi to do marginalizacji takich kodeksów w środowisku pracy.

Biorąc pod uwagę argumenty przeciwników i zwolenników norm kodeksów etyki zawodowej warto odnieść się jeszcze raz do przemyśleń Iji Lazari-Pawłowskiej. Zdaniem tej badaczki ograniczenie dowolności w rozwiązywaniu konfliktów i pewien rygoryzm wydają się niezbędne w praktyce niektórych profesji – tym bardziej im zasięg oddziaływania tych grup zawodowych się zwiększa[26].

Etyka zawodowa odwołując się do norm etycznych odwołuje się tym samym do wartości moralnych i pozamoralnych, które są umocowaniem i uzasadnieniem ludzkiego postępowania. Odwołanie się do norm prakseologicznych wzmacnia i nadaje sens więzi kodeksu z praktyką zawodową. Funkcjonowanie w dwóch porządkach zasad kodeksu etyki zawodowej (moralnym i prakseologicznym) staje się narzędziem kształtowania etosu. Etos określa styl życia, styl bycia pewnych grup społecznych, w tym i zawodowych, tzn. ich kulturę. Spełnia on dwojaką rolę: daje poczucie tożsamości, przynależności do grupy (środowiska, korporacji, branży) oraz artykułuje odrębność członków grupy wobec reszty społeczeństwa. Realizacja etosu stanowić będzie zatem wyraz świadomej akceptacji zasad, stylu, kultury rzeczonej grupy.

W związku z powyższym profesjonalizm w danym zawodzie będzie uwidaczniał się w realizacji kompetencji zawodowych i kompetencji etycznych; uzupełnianie się tych dwóch obszarów staje się miarą właściwego, świadomego pełnienia roli zawodowej. Zjawisko przenikania się ocen, podobnie jak nieostrość podziału na różne grupy cnót (osobiste i społeczne, praktyczne itd.) potwierdza to właśnie ujęcie. Zdaniem Anny Lewickiej-Strzałeckiej istnieją pewne wartości, które charakteryzują się swoistą dwoistością, np. taką wartością jest **uczciwość**, która jawi się dla jednych jako wartość etyczna, a dla innych jako wartość instrumentalna, jako środek do osiągania pewnych celów. Już od czasów Beniamina Franklina to przekonanie zadomowiło się w kulturze w postaci dyrektywy „honesty is the best policy"[27].

Kwestia konkurencyjności dwóch porządków wartości utrwalona w różnych poglądach, czy praktyki wykluczania zasad etycznych z działalności zawodowej są nie tylko sprzeczne z podstawowym ludzkim doświadczeniem, które poucza iż działając stale mamy na względzie jakieś wartości[28], ale w dłuższej perspektywie dewastuje przestrzeń pracy.

[26] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka zawodowa bez kodeksów*, „Etyka" 1994, nr 27, s. 178.
[27] W. Gasparski, *Wykłady z etyki biznesu*, dz. cyt. s. 46.
[28] B. Skarga, *Podsumowanie dyskusji wokół etyki zawodowej*, „Etyka" 1994, nr 27, s. 205.

Wiedza i umiejętności stają się wartością prakseologiczną i etyczną zarazem, **odpowiedzialność** przybiera charakter nie tylko prawny, ale i etyczny: nie tylko ponosimy odpowiedzialność za nasze działanie, ale i osiągamy poczucie odpowiedzialności za to, co zostaje nam powierzone. **Zaufanie** staje się nie tylko wartością dotyczącą wizerunku danego przedsiębiorstwa, miejsca pracy, ale też etyczną podstawą współdziałania. Dotrzymywanie danego słowa i zobowiązań odnosi się i do dziedziny sprawnego działania, jak i dziedziny etyki. Podstawową zasadą sprawnego i stabilnego funkcjonowania umowy jest właśnie zaufanie, a organizacja społeczeństwa, podobnie jak różnych grup w nim działających, stanowi wyraz umowy, kontraktu, często wykraczającego poza rama prawa. **Wytrwałość** staje się cnotą praktyczną, może przybierać znamiona cnoty etycznej. **Opanowanie** jest miarą sprawnego działania i tradycyjną cnotą etyczną. **Sumienność** jest zaletą sprawnego działania, ale zgodność postępowania z własnym sumieniem w sytuacjach podejmowania złożonej decyzji staje się sprawą etyczną. **Rzetelność** (rozumiana jako rzeczowość) należy do cech prakseologii i posiada zalety etyczne. Wspomniana już wcześniej **sprawiedliwość** (w znaczeniu sprawiedliwości dystrybutywnej) np. podział obowiązków i awansowanie, jawi się jako najistotniejsza miara oceny pracownika, pozostając wartością związaną ze sprawnym zarządzaniem, stanowi jednocześnie domenę etyczną, szczególnie ważną w koncepcji cnót już od czasów Arystotelesa. W związku z tym pojawia się wątpliwość, czy praktyki zarządzania strachem, poniżania podwładnych (wykonawców) dają lepsze rezultaty w pracy, niż respektowanie zasady wzajemnego szacunku w relacjach między pracodawcą a pracownikami. Umiejętność współdziałania w miejscu pracy przenosi się na umiejętność współdziałania, porozumiewania się w życiu publicznym.

Całościowe ujęcie zagadnienia działania i etyki jako wyrazu aktywności podmiotu można uzupełnić o kwestie nadawania znaczenia terminowi „planować" – jednego z podstawowych pojęć prakseologii. Wracając do przemyśleń Kotarbińskiego: „użytek terminu 'planować' jest dość rozciągliwy. Czasem to tyle, co projektować, czasem coś więcej. I właśnie w tym więcej kryją się momenty **woli, decyzji, postanowienia, wyboru**"[29]. Te przemyślenia Kotarbińskiego ponownie naprowadzają nas na teren etyki, psychologii moralności i filozofii człowieka. Często pojawia się wiele projektów planu, które są porównywane, oceniane i dopiero wybór jednego z nich staje się planem. Istotna różnica między projektowaniem a planowaniem byłaby taka, że kto planuje, ten nie tylko projektuje pewien ciąg działań, lecz ponadto, powziąwszy zamiar, dokonuje wyboru środków, akceptuje program, czyli postanawia działać według tego programu, wprowadzać go w czyn[30]. Co z perspektywy etycznej przestaje być neutralne.

I ujawniło się na końcu,
jak bardzo wszystko tutaj wiąże się ze wszystkim,
troska o sprawność z troską o prawdę,
a obie one – z troską o życie godziwe.

(T. Kotarbiński, *Teoria sprawnego działania*)

[29] T. Kotarbiński, *Teoria sprawnego działania*, [w:] T. Kotarbiński, *Prakseologia,* cz. 1, Wrocław 1999, s. 280.

[30] *Ibidem*, s. 281.

Bibliografia

Etyka i deontologia lekarska, [w:] *Etyka. Antologia tekstów*, (wybór, wstęp i oprac.) Z. Kalita, Wrocław 1995.
Gasparski W. *Wykłady z etyki biznesu*, Warszawa 2001.
Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990.
Górnicka-Kalinowska J., *Człowieczeństwo jako doświadczenie normatywne*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria" 2009, nr (71)3.
Kotarbiński T., *O istocie oceny etycznej*, [w:] P.J. Smoczyński (red.), *Pisma etyczne*, Wrocław-Warszawa 1987.
Kotarbiński T., *Technika i humanizm*, [w:] P.J. Smoczyński(red.), *Pisma etyczne*, Wrocław-Warszawa 1987.
Kotarbiński T., *Prakseologia,* cz. 1, Wrocław 1999.
Kotarbiński T., *Teoria sprawnego działania*, [w:] T. Kotarbiński, *Prakseologia,* cz. 1, Wrocław 1999.
Lazari-Pawłowska I., *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] P.J. Smoczyński (red.), *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław 1992.
Lazari-Pawłowska I., *Etyka zawodowa bez kodeksów*, „Etyka" 1994, nr 27.
MacIntyre A., *Etyka i polityka*, (przekł.) A. Chmielewski, Warszawa 2009.
Milcarek P., *Antropologiczne podstawy etyki*, [w:] W. Kaczyńska (red.), *O etyce służb społecznych*, Warszawa 2010.
Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 2000.
Skarga B., *Podsumowanie dyskusji wokół etyki zawodowej*, „Etyka" 1994, nr 27.
Szaniawski K., *Teoria decyzji a etyka*, [w:] K. Szaniawski*, O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*, (wybór i oprac.) J. Woleński, Warszawa 1994.
Szaniawski K., Gasparski W., *Prakseologia a teoria decyzji*, [w:] K. Szaniawski, *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*, (wybór i oprac.) J. Woleński, Warszawa 1994.
Szulczewski G., *Etyka biznesu jako nowa perspektywa badań antropologicznych*, [w:] J. Dietl (red.), *Etyka biznesu*, W. Gasparski, Warszawa 1997.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Aleksander Piecuch
Uniwersytet Rzeszowski

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI – KILKA REFLEKSJI

Streszczenie

Ostatnie ćwierćwiecze to czas istotnych przemian nie tylko społeczno-ekonomicznych, ale również dokonujących się zmian w szkolnictwie wyższym. Obserwowanym skutkiem tych przemian jest regres w kształceniu nauczycieli. W najbliższych latach ze szkolnictwa może odejść znacząca liczba nauczycieli, która prawdopodobnie przy obecnym systemie kształcenia nie zostanie zastąpiona przez nowe kadry.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, kształcenie nauczycieli.

TEACHERS EDUCATION – A FEW REFLECTIONS

Abstract

The last quarter of a century is a time of significant transformations not only of socio-economic but also of changes in higher education. The observed effect of these changes is the recession in teacher education. In the coming years there may be a significant number of teachers leaving the education system and probably will not be replaced by new staff in the present system.

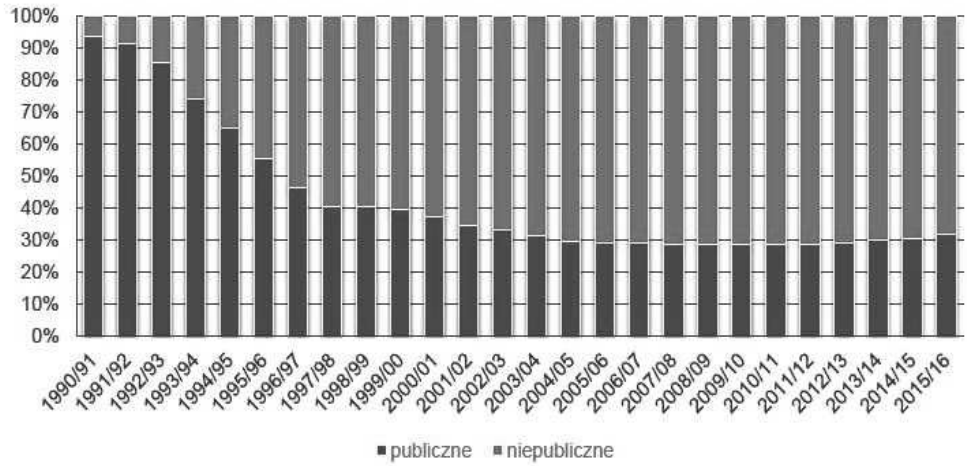
Key words: higher education, teachers education.

Uczelnie wyższe w czasach przemian

Czas przemian, który nastał wraz z rokiem 1990 spowodował niemal całkowitą przebudowę społeczną, gospodarczą i ekonomiczną kraju. Zmianom nie oparło się również szkolnictwo wyższe. Za przełomowe należy uznać przede wszystkim stworzenie warunków prawnych (Dz.U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385)[1] dla powoływania do życia uczelni niepublicznych. Pierwsze szkoły wyższe tego typu powstały już w roku 1991. Wraz z kolejnymi latami liczba uczelni niepublicznych przyrastała z roku na rok osiągając w roku akademickim 2015/2016

[1] Szczegółowo o tym mówi Art. 15 Ustawy, w którym m.in. czytamy: „1. Uczelnię niepaństwową może założyć osoba fizyczna lub osoba prawna, zwana dalej „założycielem", na podstawie pozwolenia udzielonego przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, po zasięgnięciu opinii Państwowej Komisji Akredytacyjnej". Pozostałe kwestie związane z funkcjonowaniem uczelni niepublicznej ustawa omawia w kolejnych artykułach.

liczbę 283[2]. Dla porównania w tym samym okresie funkcjonowało w Polsce 132 uczelnie publiczne. Ogółem oferta edukacyjna na poziomie szkolnictwa wyższego pochodziła od 415 uczelni wliczając w tę liczbę szkoły resortu obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji[3]. Dynamikę zmian od 1990 r. do 2016 r. w szkolnictwie publicznym i niepublicznym pokazano na rys. 1.



Rys. 1. Szkoły publiczne i niepubliczne w latach 1990-2016[4]

Na pierwszy rzut oka rys. 1. może sugerować mocno zmienną liczbę uczelni wyższych publicznych. W liczbach rzeczywistych okazuje się, że ich liczba w rzeczywistości jest prawie stała i waha się średnio w okolicach 110. Znacząco natomiast z roku na rok przyrastała liczba uczelni niepublicznych.

Niepubliczne szkoły wyższe pokryły gęstą siecią obszar Polski. Dzisiaj spotykamy je w miejscowościach, o których jeszcze 25 lat temu nikt by nie przypuszczał, że mogą się stać siedzibami uczelni wyższych. W nowej rzeczywistości szkolnictwa wyższego, uczelnie publiczne utraciły swoją od dziesięcioleci ugruntowaną pozycję na kształcenie studentów. Naturalną konsekwencją ograniczeniu uległo znaczenie ośrodków akademickich, takich jak: Warszawa, w dalszej kolejności Kraków, Wrocław, Poznań, Łódź, Lublin oraz Gdańsk i Katowice. W szczegółach struktura szkolnictwa wyższego według typów uczelni w roku akademickim 2015/2016 kształtowała się tak, jak pokazano to w zestawieniu tabelarycznym 1.

Powołanie do życia uczelni wyższych w tak dużej liczbie z pewnością rozwiązało sporo problemów ale raczej natury politycznej, a nie edukacyjnej. W latach 90 zaczyna w wiek studencki wchodzić pokolenie wyżu demograficznego z lat 70., a następnie wczesnych lat 80.

[2] Liczba uczelni niepublicznych zmalała w stosunku do lat 2010-2012, kiedy to w Polsce funkcjonowało 328 tego typu uczelni, zob.: J. Górniak, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, Część III, *Diagnoza szkolnictwa wyższego,* Warszawa 2015.

[3] GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 roku,* Warszawa 2016.

[4] *Ibidem.*

Tab. 1. Uczelnie wyższe według typów w roku akademickim 2015/2016

Lp.	Rodzaj uczelni	Ogółem	Uczelnie	
			Publiczne	Niepubliczne
1	Uniwersytety	19	18	1[5]
2	Techniczne	23	18	5
3	Ekonomiczne	67	5	62
4	Pedagogiczne	14	5	9
5	Rolnicze/przyrodnicze	7	6	1
6	Medyczne	9	9	0
7	Morskie	2	2	0
8	Artystyczne	22	22	0
9	Teologiczne	15	1	14
10	Resortu Obrony Narodowej, Spraw Wewnętrznych i Administracji	7	7	0
11	AWF	6	6	0
12	pozostałe	224	33	191
	RAZEM:	**415**	**132**	**283**

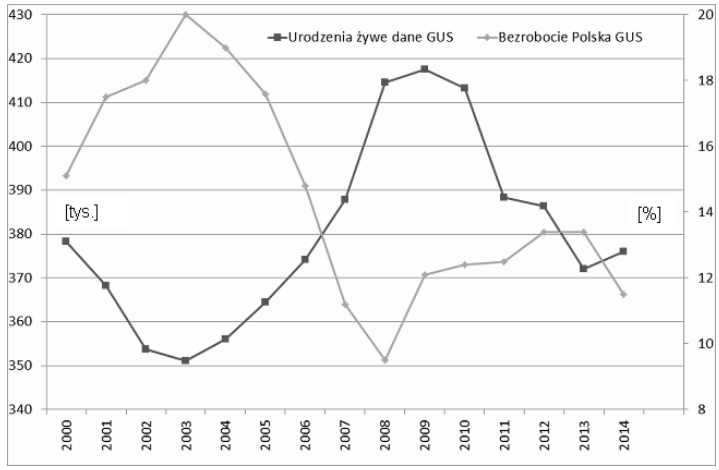
Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS i POLON.

Od początku lat dziewięćdziesiątych zaczyna również gwałtownie wzrastać stopa bezrobocia w Polsce. W grudniu 1991 roku wynosiła ona 12,2%, by na koniec roku 2002 osiągnąć najwyższy wskaźnik 20,0%, który utrzymał się przez cały kolejny 2003 rok[6]. Przy braku perspektyw zatrudnienia dla młodzieży, przekierowanie jej na studia wyższe prawdopodobnie pozwoliło uniknąć niepokojów społecznych w na nowo budowanej tożsamości narodowej – rys. 2. „Lata 90 ubiegłego wieku przyniosły w Polsce największy w historii rozwój szkolnictwa wyższego. Z 400 tys. osób w 1990 roku liczba studentów sięgnęła w 2005 roku prawie dwóch milionów. (…) W roku akademickim 2010/2011 studia w Polsce były w czasie największego rozkwitu. Na uczelniach kształciło się 1,8 mln młodych ludzi, co oznaczało 40,8 proc. wszystkich osób w wieku 19-24 lata (20 lat wcześniej było ich tylko 9,8 proc.). Pik był równocześnie początkiem spadku – rok później wskaźnik skolaryzacji netto wyniósł 40,6 proc., a dwa lata później – 40,2 proc. W roku akademickim 2013/2014 – już 38,6 proc. W liczbach bezwzględnych oznaczało to 1,55 mln studentów. W roku akademickim 2014/2015 kandydatów na studia było już tylko 1,47 mln. (…) Najpóźniej w 2017 roku liczba maturzystów zrówna się z liczbą miejsc na pierwszym roku kierunków dziennych”[7]. To samo źródło na podstawie szacunków Konfederacji Lewiatan podaje, że do 2025 r. przetrwa ok. 50 najlepszych niepublicznych uczelni.

[5] Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, jako pierwsza uczelnia niepubliczna w Polsce, zdobyła status uniwersytetu – od 1 czerwca 2015 r. O status uniwersytetu mogą ubiegać się szkoły wyższe, które mają sześć uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora w przynajmniej czterech dyscyplinach. W przypadku Uniwersytetu SWPS są to psychologia, kulturoznawstwo, socjologia, prawo i literaturoznawstwo, [źródło: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego].

[6] GUS, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-w-latach-1990-2017,4,1.html

[7] http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/876045,ranking-perspektyw-2015-krajobraz-na-polskich-uczelniach-po-nizu.html



Rys. 2. Urodzenia i stopa bezrobocia wg danych GUS w latach 2000-2014

Przełom wieków to czas, w którym kończy się okres kształcenia elitarnego, a rozpoczyna się okres kształcenia masowego. Reforma szkolnictwa z przełomu 1999/2000 w praktyce znosi w znacznej większości uczelni konieczność przystępowania kandydatów na studia do egzaminów wstępnych. Przepustką na studia jest teraz świadectwo dojrzałości oceniane zewnętrznie na podstawie jednolitych kryteriów obowiązujących w skali całego kraju i w niektórych uczelniach dodatkowo rozmowa kwalifikacyjna. Nowa przestrzeń edukacyjna na poziomie wyższym zrodziła tym samym nowe wyzwania i problemy w samym szkolnictwie wyższym. Odwróceniu uległy dotychczasowe trendy, teraz uczelnie zaczęły zabiegać o kandydatów na studia, a nie odwrotnie. Powód jest banalny i powszechnie znany – to sposób finansowania uczelni, który dotyka uczelnie zarówno te publiczne jak i niepubliczne, chociaż te ostatnie w nieco większym stopniu.

Analizując wspomniane trendy z zewnątrz systemu edukacji, powszechny dostęp do kształcenia na poziomie wyższym jest godny pochwały. Należałoby się cieszyć z tego, że tak wielu młodych ludzi chce podejmować trud dalszego kształcenia, zdobywać wiedzę i poszerzać własne horyzonty te intelektualne i kulturowo-społeczne. Taki sposób podejścia do edukacji na poziomie wyższym sprawia, że wszyscy otrzymują równe szanse na zdobycie określonej przez kierunek studiów wiedzy i nabycie stosownych kompetencji, a być może również osiągnięcie sukcesu zawodowego. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że nie mają tu znaczenia osiągnięcia lub ich brak na poprzedzających studia etapach kształcenia. Znane są z kart historii wybitne postacie, którym uczenie się w zinstytucjonalizowanych formach „nie służyło". Wymieńmy tu chociażby tylko T.A. Edisona i S. Banacha. „Dodatkowo zdobywane wykształcenie ma poza tym szersze, pozytywne oddziaływanie na poziom cywilizacyjny społeczeństwa i ogólne warunki gospodarcze. Dążenie do uzyskania wyższego wykształcenia wynika z chęci zwiększenia prawdopodobieństwa sukcesu na rynku pracy. Jak dotąd jest to strategia, która uzyskuje potwierdzenie empiryczne: osoby z wyższym wykształceniem były w minionych latach w najmniejszym stopniu dotknięte bezrobociem i ciągle tak jest, ale doty-

czy to przede wszystkim osób dysponujących już sporym doświadczeniem zawodowym”[8]. Studiowanie daje możliwości „kształtowania i rozwijania takiej wiedzy i takich umiejętności, za pomocą których umysł może się kształtować w toku całożyciowego uczenia się; to kształtowanie takiej wiedzy i takich umiejętności, za pomocą których będzie mógł przyswajać, przetwarzać i wytwarzać nową wiedzę i nowe umiejętności[9] - konstatuje W. Kojs. Natomiast zdaniem J. Szymańskiego wynikają z tego dla szkolnictwa wyższego zadania, które określa jako powinność kształcenia „ludzi twórczych, posiadających predyspozycje w zakresie prowadzenia analizy zastanych sytuacji, potrafiących samodzielnie podejmować odpowiedzialne decyzje modyfikacyjne przewidujące wszelkie zależności oraz skutki ogólnospołeczne. Żaden najpełniejszy nawet zasób wiedzy zawodowej nie jest w stanie uwzględnić przyszłych zadań ani sprostać ich złożoności. Wobec tego należy wyposażyć absolwentów w taką strukturę wiedzy i umiejętności, aby na ich podstawie nauczyli się korzystać z ogólnodostępnych źródeł narastających informacji, potrafili je poprawnie przetwarzać i podejmować decyzje przewidujące działania z pozycji interdyscyplinarnych”[10].

Z drugiej strony podejmując analizę z wewnętrznej perspektywy systemu edukacji, musimy dojść do nie tak już optymistycznych konkluzji. Współczesny student nie rozumie w ogóle idei studiowania. Wkraczając w mury uczelni dalej chce się uczyć a nie studiować. Istotę problemu doskonale opisuje wypowiedź R. Borowicza: „Sięganie do coraz to głębszych pokładów młodzieży, o niższych kompetencjach czy predyspozycjach do studiowania (jakkolwiek są one rozumiane: inteligencja, uzdolnienia, zainteresowania itd.) z powodu uczynienia studiów tak masowymi prowadzić musi wprost do inflacji wykształcenia wyższego: im więcej osób posiada dane dobro, tym staje się ono mniej cenne”[11]. Z perspektywy społecznej wartość dyplomu nie jest wysoka, szczególnie wśród najbardziej zainteresowanej grupy społecznej tj. osób w wieku „25-34 lata (51%), a więc osób znajdujących się często na początku kariery zawodowej. Pod tym względem wyróżniają się też badani posiadający wyższe wykształcenie (51% spośród nich twierdzi, że dyplom wyżej uczelni ma dziś małą wartość na rynku pracy) oraz specjaliści i kadra kierownicza (59%)”[12].

Fakty te niestety wydają się potwierdzać również badania własne przeprowadzone na grupie 227 studentach UR. Zaledwie 15% badanych jest przekonanych o właściwym wyborze kierunku studiów[13]. Jakie zatem idee przyświecają pozostałym 85% badanych pozostanie już ich tajemnicą. Możemy wnioskować jedynie tylko tyle, że kierunek studiów nie ma większego znaczenia. Ważne jest jedynie uzyskanie dyplomu uczelni wyższej. Dziś dyplom nie po-

[8] J. Górniak, *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, Część III, *Diagnoza szkolnictwa wyższego,* Warszawa 2015.

[9] W. Kojs, *Uczenie się i kształcenie ogólne w szkole wyższej – wybrane zagadnienia,* [w:] A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.

[10] J. Szymański, *Cywilizacyjna następstwa postępu technicznego*, Poznań 1989.

[11] R. Borowicz, *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne,* [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.

[12] por. CBOS, *Czy warto się kształcić?, Komunikat z badań, Nr 62/2017.*

[13] szerzej na ten temat [w:] A. Piecuch, *Studiowanie jako wartość,* [w:] W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości*, Wyd. UR, Rzeszów 2016, s. 142-150.

twierdza już ani wyjątkowych zdolności ani wyjątkowych kwalifikacji. Opinię tę potwierdzają również badania CBOS przeprowadzone w dniach 5-14 maja 2017 r. „Zdecydowana większość badanych (81%) uważa, że obecnie kształcenie na wyższych uczelniach jest w Polsce masowe, a studiować może każdy. Respondenci byli proszeni o wyrażenie swojej opinii za pomocą sześciostopniowej skali, na której 1 oznacza pełne przekonanie o elitarności kształcenia wyższego, a 6 zdecydowane określenie go jako masowe. Ponad połowa (53%) ankietowanych wybrała skrajną odpowiedź – 6, co świadczy o zdecydowanym przekonaniu o masowości kształcenia na poziomie wyższym. Pogląd, że studia wyższe dostępne są jedynie dla najzdolniejszych, wyraża jedynie co siódmy respondent (14%)”[14].

Czy taka postawa może dziwić? Nie ma arbitralnej odpowiedzi na tak sformułowane pytanie. Fakty są takie. Pracodawcy chętniej spoglądają na kandydatów do pracy z wyższym wykształceniem. Skoro staje się on powszechny, to go po prostu oczekują – to po pierwsze, a po drugie większość absolwentów szkół wyższych znajduje zatrudnienie w branżach mających niewiele wspólnego z wykształceniem kierunkowym. Dodajmy do tego, że w minionych czasach kiedy dostęp do edukacji na poziomie wyższym był mocno ograniczony, zaledwie 13% społeczeństwa zdobywało dyplom uczelni wyższej. Był to jednocześnie prestiż dla absolwenta i jednocześnie potwierdzenie rzetelności jego kompetencji zawodowych. Dawał również perspektywę zatrudnienia zgodną z wykształceniem i szansę na szybki zwrot nakładów poniesionych na wykształcenie.

I matura i chęć szczera zrobią z ciebie inżyniera

Zachwianie rozsądnych proporcji pomiędzy liczbą uczelni publicznych i niepublicznych przy wkraczającym na uczelnie niżu demograficznym, musiało doprowadzić do konfliktu interesów pomiędzy tymi podmiotami. Czymś co mogło skłonić potencjalnych kandydatów do wstąpienia w mury tej, a nie innej uczelni jest atrakcyjność oferty edukacyjnej. Niemal wszystkie uczelnie znalazły na to sposób. Rozpoczęło się przekształcanie kierunków studiów licencjackich na studia inżynierskie i nie mam tu na myśli politechnik i uniwersytetów specjalistycznych, w których od zawsze ukończenie studiów wiązało się z uzyskaniem także tytułu inżyniera. W takiej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej wspomniane przekształcenia pozwoliły wielu uczelniom utrzymać prowadzone kierunki studiów. Przekształcenia, o których mowa odbywały się zgodnie z literą prawa, a dodatkowo zbiegały się z prowadzoną przez media promocją kierunków ścisłych. Sposób rozwiązania problemów związanych z niżem demograficznym można by uznać za rozwiązany, gdyby nie fakt, że w ten właśnie sposób dokonano przeregulowania polegającego na zwróceniu się szkolnictwa wyższego w kierunku nauk ścisłych z jednoczesnym ograniczeniem kształcenia humanistycznego, tak jakbyśmy mieli żyć: „wyłącznie po to, żeby zarabiać, produkować i konsumować” – mówi prof. M. Nowak-Dziemianowicz[15]. Bez większego ryzyka można stwierdzić, że *humanista* także

[14] CBOS, *Czy warto się kształcić?, Komunikat z badań, Nr 62/2017.*

[15] M. Nowak-Dziemianowicz, *Stawiamy na inżynierów i będziemy żałować. Kształcimy wykonawców poleceń,* http://wyborcza.pl/1,76842,14429520,Stawiamy_na_inzynierow_i_bedziemy_zalowac__Ksztalcimy.html?disableRedirects=true

humanizm rozumiany jest współcześnie w typowo leksykalny sposób, jako ktoś kto posiada wykształcenie humanistyczne[16], gdy tymczasem „humanizm należy dziś ujmować w szerokich globalnych wymiarach i traktować je jako kategorię uniwersalną i ogólnoludzką, jako swoisty program działań każdego człowieka. W tak pojętej treści pojęcia *humanizm* mieszczą się różne wartości i idee, różne formy profesjonalnych sprawności i sposobów myślenia, ale wszystkie zawsze podporządkowane dobru człowieka, działaniom na rzecz rozwoju jego człowieczeństwa, gwarancjom jego istnienia i systematycznego całożyciowego rozwoju, działaniom w zakresie poszukiwania podmiotowej przestrzeni aksometrycznej, w której wyraziście zaznaczone są godność, wolność, odpowiedzialność, a także prawda, dobro i umiłowanie piękna. Humanizm to program zorientowany na wartości, na życie godne człowieka jego człowieczeństwa; na takie działania, które będą prowadzić do tworzenia wspólnoty egzystencjalnej, ale nie konsumpcyjnej"[17]. Zachowanie zrównoważonego wykształcenia w społeczeństwie jest podstawą jego normalnego funkcjonowania. Przy tej okazji trzeba dostrzec również i inne aspekty owej ewolucji. Studenci chętnie wybierają te kierunki studiów, na których można uzyskać tytuł inżyniera. Nie są to jednak politechniki (bo odnotowywałyby one totalne oblężenie) ale pozostałe typy szkół. O powodach takich właśnie decyzji nie ma sensu dyskutować – znają je wszyscy. Bardzo mocno podnoszony w ostatnich kilku latach aspekt jakości kształcenia wydaje się być sprzeczny z usankcjonowanymi rozwiązaniami systemowymi. Masowość kształcenia to jedno, ale kluczową rolę odgrywa zaplecze naukowo-dydaktyczne uczelni i kadra dydaktyczna. Śmiem twierdzić, że większość uczelni kształcąca przyszłych inżynierów nie dysponuje odpowiednim zapleczem laboratoryjnym, które odpowiadałoby współczesnym potrzebom kształcenia uwzględniającym stan wyposażenia nowoczesnych zakładów przemysłowych. Czy można zatem postawić znak równości pomiędzy inżynierem opuszczającym politechnikę i uniwersytet – wydaje się być stwierdzeniem retorycznym. W tym miejscu warto też zwrócić uwagę na oczekiwania pracodawców. W pewnym sensie stali się wymagającymi klientami uczelni wyższych i oczekują pracowników bardzo dobrze wykształconych, w pełni przygotowanych do świadczenia pracy na najwyższym poziomie, a dodatkowo posiadających jeszcze doświadczenie zawodowe. W jakim stopniu takim oczekiwaniom można sprostać? Nie wydaje się to możliwe przy obecnej organizacji procesu studiowania. Po pierwsze uczelnie wyższe, a w tym przede wszystkim uniwersytety, nie są szkołami zawodowymi ani przyzakładowymi – znanymi z poprzedniej epoki, aczkolwiek wówczas dobrze spełniającymi swoją rolę. Misją i zadaniem uniwersytetu jest przygotowanie studentów do szeroko rozumianej samodzielności. Dotyczy to wszystkich sfer życia, w tym umiejętności całożyciowego uczenia się, podnoszenia własnych kwalifikacji i kompetencji, zdobywania nowych doświadczeń nie wyłączając z tego oczekiwań rynku pracy. Z przekonaniem twierdzę, że zmianie powinno ulec nastawienie pracodawcy z oczekującego i wymagającego klienta uczelni, na jej współpracownika partycypującego w przygotowaniu przyszłego

[16] zob. M. Szymczak (red), *Słownik języka polskiego,* T. 1, PWN, Warszawa 1978.

[17] W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej,* Wyd. UR, Rzeszów 2013.

pracownika. Jeśli nie docenimy wkładu uniwersytetów w rozwój cywilizacyjny to faktycznie w niedalekiej przyszłości poszerzą one grono wyższych szkół zawodowych.

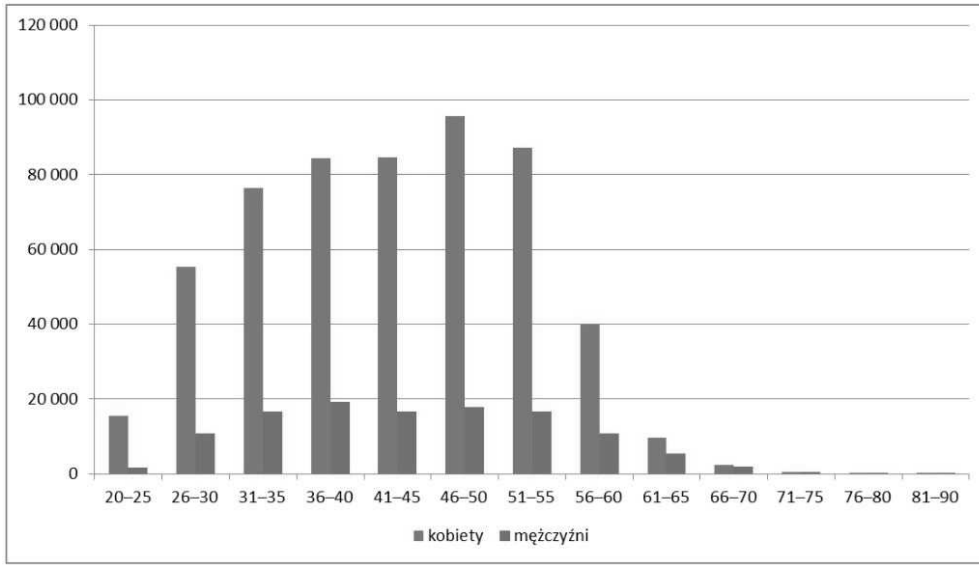
Zamiast zakończenia

Problemy, z którymi mamy do czynienia tu i teraz nie powinny być rozwiązywane w sposób doraźny. Edukacja ma to do siebie, że skutki dziś podejmowanych decyzji są odroczone w czasie i jest to perspektywa kilkuletnia a nawet kilkunastoletnia. Jak mówi Stanisław Brzozowski „Przyszłości się nie poznaje, lecz ją tworzy". Jaka więc ona będzie dla edukacji za lat kilka czy kilkanaście? To pytanie pojawia się w kontekście kształcenia nauczycieli. Opisane w tym tekście tendencje muszą zmuszać do takich refleksji, bowiem większość szkół wyższych odchodzi od programowego kształcenia młodych kadr nauczycielskich, zastępując je formą studiów podyplomowych lub kursów pedagogicznych. Jak w przypadku inżynierów i tu można zadać analogiczne pytanie. Czy pomiędzy nauczycielem przygotowywanym systematycznie przez pięć lat studiów do wykonywania tego zawodu można postawić znak równości a osobom przysposobionym w ramach kursu pedagogicznego? Odpowiedź jest oczywista, że tak nie jest. Chociaż uogólnianie w tym przypadku nie jest wskazane. Nie wątpię w to, że wśród takich osób znajdą się jednostki pedagogicznie utalentowane, które z pasją podejdą do zawodu. Niemniej jednak nie na takich filarach powinno budować się przyszłość edukacyjną. Odwołując się do ostatnich opublikowanych statystyk związanych z zawodem nauczyciela dostrzeżemy nie tak optymistyczną przyszłość. W roku szkolnym 2014/2015 w szkołach pracowało 670 461 nauczycieli, którzy pracowali w różnych szkołach i odpowiadającym im poziomom edukacyjnym. Nie ten wskaźnik jest jednak najważniejszy w rozważanym kontekście, ale daleko większe znaczenie ma struktura wiekowa nauczycieli. Aktualnie średnia wieku nauczycielek wynosił 43,1 lat, a nauczycieli – 44,5 roku. Szczegółowo prezentuje to zestawienie tabelaryczne 1, a graficznie rys. 3.

Tab. 1. Nauczyciele według płci i wieku w roku szkolnym 2014/2015[18]

Lp.	Wiek nauczyciela	Kobiety	[%]	Mężczyźni	[%]	Razem
1	20-25	15 511	89,91	1 739	10,08	17 250
2	26-30	55 371	83,62	10 844	16,38	66 215
3	31-35	76 431	82,13	16 625	17,87	93 056
4	36-40	84 431	81,37	19 337	18,63	103 768
5	41-45	84 591	83,45	16 774	16,55	101 365
6	46-50	95 749	84,30	17 826	15,70	113 575
7	51-55	87 323	84,04	16 583	15,96	103 906
8	56-60	40 188	78,85	10 779	21,15	50 967
9	61-65	9 627	63,99	5 418	36,01	15 045
10	66-70	2 286	55,42	1 839	55,58	4 125
11	71-75	420	45,26	508	54,74	928
12	76-80	93	41,89	129	58,11	222
13	81-90	13	33,34	26	66,66	39
	RAZEM:	**552 034**	**82,34**	**118 427**	**17,66**	**670 461**

[18] M. Rachubka, *Raport. Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015,* ORE, Warszawa 2015.



Rys. 3. Nauczyciele według płci i wieku w roku szkolnym 2014/2015[19]

Bezpośrednio z prezentowanego wykresu (rys. 3) wynika, że najliczniejszą grupę nauczycieli stanowią ci w przedziale wieku 46-55 lat. W świetle obowiązujących na dzień dzisiejszy przepisów prawnych (Karta nauczyciela, Ustawa z dnia 10 lutego 2017 r., o zmianie ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych oraz niektórych innych ustaw), nauczyciel po 30 latach pracy z czego (używając nauczycielskiego żargonu) 20 lat przepracowane „pod tablicą" i osiągnięcie wieku 55 lat uprawnia do przejścia na wcześniejszą emeryturę. Zakładając wariant pesymistyczny (wszyscy skorzystają z przysługującego im prawa) w ciągu najbliższych pięciu lat z systemu edukacji w liczbach bezwzględnych ubędzie 217 481 nauczycieli – z omawianej grupy wiekowej. Do tej liczby należy dodać jeszcze osoby z przedziału wiekowego 56-90 lat. Wówczas może się okazać, że ponad 40% nauczycieli odejdzie z zawodu. To oczywiste, że te grupy wiekowe zostaną zastąpione kolejnymi (rys. 3). Warto jednak zwrócić uwagę, że są one mniej liczne, a im bardziej na wykresie przesuwamy się w kierunku młodszych grup nauczycieli tym bardziej te dysproporcje są widoczne. Największy niepokój powinna budzić grupa wiekowa najmłodszych nauczycieli (20-25) lat – jest ich ponad 6 razy mniej niż w grupie najbardziej licznej w wieku 46-50 lat. Skutkiem tych dysproporcji będzie luka pokoleniowa. Nie będzie więc prostego zastępowania pokoleń nauczycieli. Wszyscy chyba mamy nadzieję, że powoli zaczynamy odbijać się od dna niżu demograficznego. Jak wobec tego będzie wyglądało nauczanie w szkołach? Czy powrócimy do znanych z przeszłości form organizacyjnych, jeden nauczyciel i czterdziestu uczniów w klasie?

[19] *Ibidem.*

Analizując specjalności nauczycielskie dostępne na uczelniach wyższych, możemy być spokojni o najniższy szczebel edukacji, bowiem *wychowanie przedszkolne z nauczaniem początkowym* jest jedną z najstabilniejszych specjalności oferowanych przez niemal wszystkie uczelnie posiadające kierunki pedagogiczne. Również dobrze mają się specjalności nauczycielskie na filologiach. Tego niestety nie można powiedzieć o specjalnościach dotyczących przedmiotów ogólnokształcących – i tu w stosunkowo niedalekiej przyszłości mogą wystąpić problemy. Prawdą jest, że w minionych latach spora część absolwentów ze specjalnościami nauczycielskimi opuszczająca uczelnie wyższe nie znajdowała zatrudnienia w sektorze edukacyjnym. Z dużym prawdopodobieństwem można sądzić, że do tej pory znalazła już swoje miejsce na rynku pracy. Istnieje oczywiście jakaś szansa na to, że w przyszłości niewielka ich część zechce wrócić do wyuczonego zawodu, ale czy będzie to wystarczające?

Bibliografia

Borowicz R., *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne,* [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.

CBOS, *Czy warto się kształcić?, Komunikat z badań, Nr 62/2017.*

Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej,* Wyd. UR, Rzeszów 2013.

Górniak J., *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*, Część III, *Diagnoza szkolnictwa wyższego,* Warszawa 2015.

GUS, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-w-latach-1990-2017,4,1.html

GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 roku,* Warszawa 2016.

http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/876045,ranking-perspektyw-2015-krajobraz-na-polskich-uczelniach-po-nizu.html

Kojs W., *Uczenie się i kształcenie ogólne w szkole wyższej – wybrane zagadnienia* [w:] A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.

Nowak-Dziemianowicz M., *Stawiamy na inżynierów i będziemy żałować. Kształcimy wykonawców poleceń,* http://wyborcza.pl/1,76842,14429520,Stawiamy_na_inzynierow_i_bedziemy_zalowac__Ksztalcimy.html?disableRedirects=true

Piecuch A., *Studiowanie jako wartość,* [w:] W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości,* Wyd. UR, Rzeszów 2016.

Rachubka M., *Raport. Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015,* ORE, Warszawa 2015.

Szymański J., *Cywilizacyjna następstwa postępu technicznego*, Poznań 1989.

Szymczak M. (red), *Słownik języka polskiego,* T. 1, PWN, Warszawa 1978.

Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385.

Bogusław Pietrulewicz
Uniwersytet Zielonogórski

ERGONOMIA I BEZPIECZEŃSTWO PRACY W PROFESJONALNEJ AKTYWNOŚCI CZŁOWIEKA

Streszczenie

Aktywność zawodową człowieka charakteryzuje przede wszystkim potencjał zawodowy i profesjonalizm. Kształtują te właściwości człowieka rozwój zawodowy, warunki w których przebiega ten rozwój oraz praca. Dopełnieniem sylwetki zawodowej człowieka jest jej przygotowanie w zakresie ergonomii i kultury bezpieczeństwa pracy.

Słowa kluczowe: ergonomia, bezpieczeństwo pracy, aktywność człowieka.

ERGONOMICS AND SAFETY OF WORK IN A PROFESSIONAL HUMAN ACTIVITY

Abstract

The professional activity of a person is characterized above all by professional potential and professionalism. They shape the human characteristics of professional development and the conditions in which this development and work takes place. Complementing the professional profile of a person is their preparation in the field of ergonomics and work safety culture.

Key words: ergonomics, occupational safety, human activity.

Wprowadzenie

Człowiek i praca to dwie podstawowe kategorie wszelkich przemian społeczno-gospodarczych. Dynamika zmian wyznacza potrzebę doskonalenia procesów kształtujących drogę życiowo-zawodową człowieka. Musimy sprostać potrzebie tworzenia harmonii i bezpieczeństwa oraz możliwości rozwoju w przestrzeniach pracy i życia człowieka. Badania i analizy teoretyczne, tworzenie nowych rozwiązań kształtujących jego rozwój obejmować powinny przede wszystkim zagadnienia:

– środowiska naturalnego,
– gospodarki i techniki,
– nauki, kultury i edukacji,
– sportu, rekreacji, wypoczynku itd.

W tym globalnym świecie człowiek pozostaje z coraz bardziej złożonymi problemami dotyczącymi jego samego, jak też środowiska w którym żyje, jest aktywny. Tworzą się różne

modele charakteryzujące procesy pracy na drodze życia (np. teoria kapitału ludzkiego – Fourie i inni, uczenia się przez całe życie – Delors i inni). Dla nas istotnym pozostaje przede wszystkim człowiek i jego stawanie się zawodowe. Zagadnienie to było i jest przedmiotem analizy wielu teoretyków, jak i praktyków[1]. Szeroka prezentacja tych doświadczeń przedstawiana jest przez wielu autorów, także na łamach niniejszego czasopisma, od wielu lat.

Uwarunkowania aktywności zawodowej pracowników

Podstawowym wyznacznikiem aktywności zawodowej człowieka jest jego potencjał zawodowy. A. Pocztowski określa go jako „ogół cech i właściwości poszczególnych osób tworzących zasoby ludzkie, decydujące o ich zdolności i gotowości do realizacji zadań przedsiębiorstwa, jak również o ich sile przetargowej na rynku pracy"[2]. W tej perspektywie działania człowieka są charakteryzowane przede wszystkim w kontekście wewnętrznego i zewnętrznego rynku pracy. Natomiast w wymiarze podmiotowym stanowi on układ wzajemnie dopełniających się właściwości człowieka, które decydują o jego aktywności. Można przyjąć, że potencjał pracy człowieka stanowi „zintegrowane w funkcjonalną całość zdolności, wiedza, umiejętności, kompetencje, motywacje i zdrowie"[3].

Podstawę kształtowania potencjału zawodowego (pracy) stanowi proces rozwoju zawodowego. Pozwala on nabywać kwalifikacje i kompetencje zawodowe na drodze życia. W.Furmanek trafnie określa ten proces mówiąc, że „wyraża się on nie tylko w zachowaniach, ale przede wszystkim w postępowaniach człowieka, w sytuacjach pracy zawodowej, powstaje w wyniku interakcji przedmiotów środowiska pracy i człowieka zaangażowanego w tym środowisku, ujawnia się w formach i stopniu aktywności zawodowej, naśladownictwie, samodzielności, bądź twórczości"[4]. Natomiast rozwój zawodowy człowieka, kształtowanie klimatu wewnętrznego organizacji, środowiska pracy oraz podejmowane działania doskonalące te procesy ukierunkowane są na profesjonalną aktywność człowieka w środowisku pracy. Pozwalają realizować siebie jako podmiot pracy oraz skutecznie wykonywać zadania wyznaczane przez organizację.

Każde działanie człowieka, indywidualne, w zespole, organizacji będzie skuteczne i efektywne, jeśli wykonywane będzie zgodnie z przyjętymi standardami. Jest nim profesjonalizm zawodowy (pracy). Profesjonalizm działania prowadzi do mistrzostwa zawodowego

[1] Zob. B. Pietrulewicz (red.), *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, CZE, Zielona Góra 1998; B. Pietrulewicz, *Czynniki determinujące aktywność zawodową pracowników*, CZE, Zielona Góra 2000; S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*, WN PWN, Warszawa 2000; J. Tischner, *Myślenie według wolności*, Znak, Kraków 2000; G. Morgan, *Obszary organizacji*, WN PWN, Warszawa 1999; B. Pietrulewicz, (red.) *Całożyciowa edukacja zawodowa, Problemy teorii i praktyki*, Zielona Góra 1997; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994; Z. Wołk, *Kultura pracy*, Sulechów 2000; M. Wykowska, *Ergonomia*, Kraków 1994 i inni.

[2] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki i metod*, Kraków – Kluczbork 1998, s. 218-219.

[3] A. Szałkowski, *Personel w systemie zarządzania przedsiębiorstwem*, [w:] A. Szałkowski (red.), *Wprowadzenie do zarządzania personelem*, Kraków 2000, s. 14.

[4] *Ibidem*, s. 20.

ipracy. Przyjmujemy, że profesjonalizm to aktywność zawodowa w ramach pełnionej roli społeczno-zawodowej przejawiana na podstawie nabytego potencjału zawodowego, pozwalająca na skuteczne, efektywne, mistrzowskie działania zawodowe[5]. Istotnymi problemami pracy człowieka pozostają także czynniki organizacji i środowiska pracy. Przede wszystkim są to:

– kapitał intelektualny organizacji,
– procesy zarządzania i kierowania,
– zagadnienia etyczno-moralne, prawne,
– kształtowanie zhumanizowanych warunków pracy,
– warunki i zabezpieczenia socjalne itp.[6].

Interesują nas, szczególnie istotne w pracy pracowników, problemy bezpieczeństwa pracy. Wszelkie działania pracownika powinny charakteryzować się przede wszystkim zhumanizowanymi warunkami pracy oraz odpowiednim przygotowaniem zawodowym pracowników obejmującym problemy:

– bezpieczeństwa wykonywania pracy,
– kształtowanie bezpiecznych warunków pracy,
– kultury wypoczynku, rekreacji, sportu,
– zachowań bezpiecznych w pracy, domu, podróży itd.

Kształtowanie postaw człowieka wobec bezpiecznych zachowań w pracy, nauce, wypoczynku pozostaje ważnym i aktualnym. Podejście systemowe w tym zakresie powinno obejmować:

– wszelkie szczeble edukacji formalnej oraz nieformalnej i poza formalnej,
– kształtowanie postaw ergonomicznych wobec warunków pracy w środowisku pracy,
– kształtowanie postaw innowacyjnych, kreatywnych,
– wychowanie do bezpiecznych zachowań w rekreacji, wypoczynku, sporcie.

Możemy przyjąć, że konieczne staje się kształtowanie osobowości człowieka, który będzie odpowiedzialny za własne bezpieczne zachowania w pracy i poza nią oraz wpływał będzie na kształtowanie bezpiecznych warunków pracy, w tym odpowiedzialnego projektowania procesów produkcyjnych, usług, życia pozazawodowego. Jest więc potrzebą tworzenie systemu kształtowania osobowości człowieka.Takie podejście sytuuje nasze rozważania w paradygmacie człowieka holistycznego[7]. Podstawą wszelkich w tym kontekście rozważań jest dobro osoby ludzkiej i jej rozwój. Charakteryzuje go „proces systematycznych, trwających w całym okresie życia człowieka przemian przebiegających w rozmaitych warunkach jego aktywności, a przejawiających się w odpowiednich formach postępowania człowieka”[8].

[5] Zob. B. Pietrulewicz,, *Potencjał zawodowy: profesjonalizm w kontekście przygotowania zawodowego pracowników*, [w:] F. Szlosek. R. Gerlach (red.), *W służbie pracy, nauki i edukacji*, Warszawa 2018, s. 254.

[6] Zob. B. Pietrulewicz, *Pedagogika pracy a kształtowanie aktywności pracowniczej,* [w:] Z. Wiatrowski (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Włocławek 2006, s. 197-202.

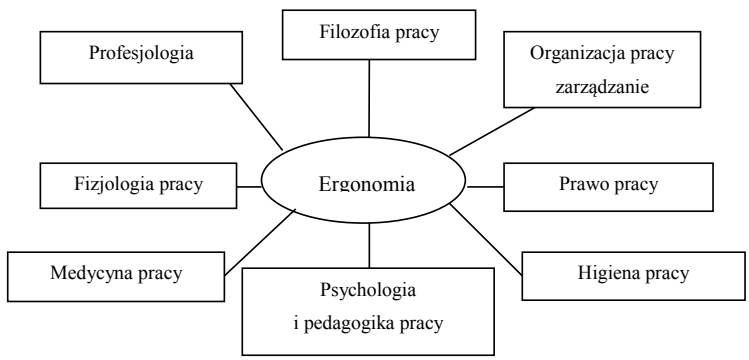
[7] J. Korcz, B. Pietrulewicz, *Holistyczny człowiek a potencjał pracy*, [w:] „Problemy Profesjologii” 2006, nr 1, s. 51.

[8] W. Furmanek, *Rozwój zawodowy człowieka jako kategoria teorii edukacji zawodowej*, [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, CZE, Zielona Góra 1998, s. 19.

Człowiek pozostaje podmiotem pracy. W niej i przez pracę tworzy siebie, środowisko, wszelkie dobra charakteryzujące cywilizację. Te naturalne zachowania człowieka są kształtowane w procesach społecznych, w których uczestniczy. Przy czym bezpieczeństwo pracy w każdej sytuacji stanowić powinno cel nadrzędny.

Przygotowanie do bezpiecznych zachowań człowieka

Proces rozwoju ergonomicznego oraz bezpieczeństwo pracy jest elementem rozwoju zawodowego i obejmuje wszystkie etapy edukacji człowieka, także procesy doskonalenia zawodowego w sytuacji pracy oraz aktywności pozazawodowej. To właśnie ergonomia stanowi podstawę w procesach projektowania, organizowania pracy oraz przygotowania do tworzenia zhumanizowanego środowiska pracy i życia człowieka. Trzeba podkreślić, że w zakresie bezpieczeństwa człowieka, w każdym wymiarze jego praktycznej działalności, ergonomia występuje z innymi naukami o pracy, tworząc systemowe podejście do kształtowania jego bezpiecznych zachowań. Podstawowy układ nauk wspomagających ergonomię przedstawia poniższy schemat:



Rys. 1. Nauki o pracy wspomagające ergonomię

Źródło: Zob. B. Pietrulewicz, *Przygotowanie i doskonalenie ergonomiczne człowieka na drodze edukacyjno-zawodowej*, [w:] J. Łaszczak, B. Marcinkowska, F. Szlosek (red.), *Nauka, edukacja, praca*, Warszawa 2018, s. 449.

Ergonomia i pozostałe nauki o pracy tworzą system, który wyznacza kształtowanie procesów pracy. Tylko w układzie synergii tych nauk możemy prawidłowo diagnozować i kształtować drogę zawodową człowieka. Przy czym proces przygotowania zawodowego, szerzej wychowania do aktywności, kształtowania własnych koncepcji życia, procesów edukacji i rozwoju zawodowego uwzględnia podstawy ergonomii oraz zagadnienia bezpieczeństwa i ochrony pracy. Edukacja w tym zakresie jest powszechna i obejmuje wszystkie poziomy kształcenia i doskonalenia zawodowego. Podstawowym obszarem procesu przygotowania

do pracy jest edukacja ergonomiczna i bezpieczeństwa pracy, będąca składową przygotowania i doskonalenia zawodowego, która może być rozpatrywana jako:

a) proces – to jest układ zabiegów i działań dydaktyczno-wychowawczych prowadzących do opanowania przez jednostkę tych składników osobowości zawodowej, które zapewniają bezpieczeństwo i sprawność układu człowiek – praca – środowisko oraz gwarantują wysoką aktywność w kształtowaniu środowiska pracy i życia człowieka,

b) wynik – to zespół cech charakteryzujących osobowość pracownika, który w szczególności obejmuje:

– układ umiejętności umysłowych i praktycznych, opartych na odpowiednich układach wiedzy teoretycznej i praktycznej z zakresu ergonomii, ochrony pracy, higieny pracy, działania skutecznego w rozwiązywaniu zadań zawodowych i pozazawodowych

– elementy układu motywacyjnego skierowane na aktywność w kierunku czynienia pracy i życia bezpiecznymi, dostosowanymi do potrzeb psychofizycznych człowieka[9].

Można przyjąć, że w przestrzeniach edukacji i pracy kształtuje się specyficzny proces rozwoju ergonomicznego i kultury bezpieczeństwa. Ogólne ujęcie powyższych procesów można przedstawić w postaci schematu (rys. 2).

Przygotowanie człowieka do aktywności w każdym środowisku powinno uwzględniać podstawowe dla życia i rozwoju człowieka zagadnienia jego bezpieczeństwa na wszystkich poziomach edukacji[10]. W praktycznym wymiarze zagadnienia edukacji ergonomicznej i do bezpiecznej pracy są realizowane poprzez:

– włączanie treści z zakresu ergonomii i bezpieczeństwa pracy do programów nauczania wybranych przedmiotów w szkolnictwie zawodowym oraz wyższym;

– realizacji oddzielnych przedmiotów nauczania ergonomia i bezpieczeństwo pracy;

– prowadzenie kierunku studiów (specjalności);

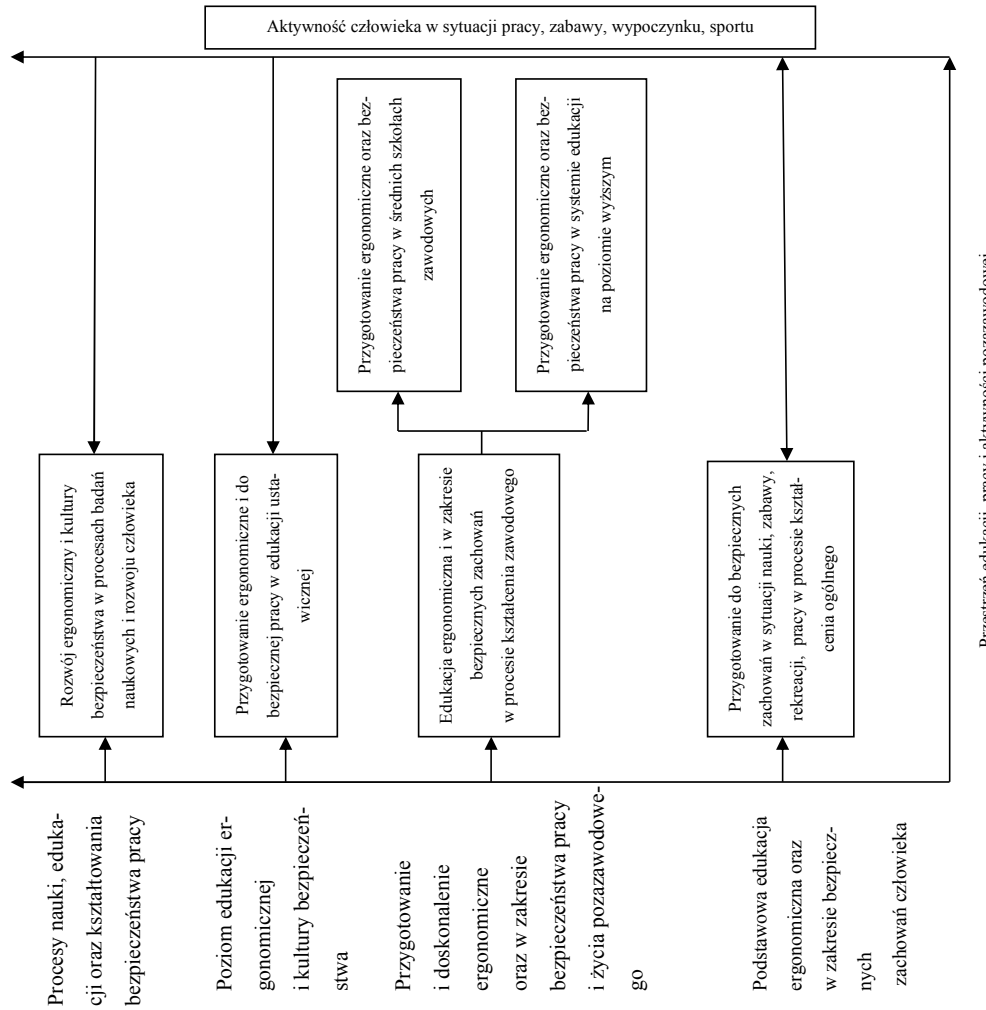
– badań naukowych, prac rozwojowych;

– innych badań i innowacji procesów pracy.

Przyjmujemy, że zagadnienia bezpieczeństwa pracy i ergonomii tworzą podstawy systemu rozwoju zawodowego człowieka.

[9] Zob. J. Janiga, *Przygotowanie ergonomiczne młodzieży szkół zawodowych*, „Problemy Profesjologii" 2005, nr 1, s. 93; B. Pietrulewicz, *Przygotowanie i doskonalenie ergonomiczne człowieka na drodze edukacyjno-zawodowej*, [w:] J. Łaszczak, B. Marcinkowska, I. Szlosek (red.), *Nauka, edukacja, praca*, Warszawa 2018.

[10] Zob. J. Marcinkowski, *Diagnoza edukacji z zakresu bezpieczeństwa i ochrony pracy oraz ergonomii w polskich wyższych uczelniach*, Warszawa 2006.



Rys. 2. Przestrzenie rozwoju ergonomicznego oraz kształtowania kultury bezpieczeństwa pracy pracownika

Zakończenie

Analizowane zagadnienia wyznaczają podstawy rozwoju człowieka oraz wpływają na kulturę pracy organizacji. Współczesna „ucząca się" organizacja, procesy rozwoju technologicznego, społecznego i indywidualnego stawiają przed człowiekiem zadania, którym musi sprostać. Dobro człowieka, jego podmiotowość w sytuacji pracy i życia pozazawodowego wymagają intensywnego rozwoju właściwości osobowych, zawodowych, społecznych. Wyznacznikami aktywności człowieka pozostają wskazane przez nas:

– potencjał pracy (zawodowy),

– profesjonalizm,

– kultura bezpieczeństwa i ergonomicznych zachowań w pracy i poza nią.

Określają one poziom działania odpowiadający wyzwaniom cywilizacyjnym i dobrem człowieka. Takie rozumienie przygotowania człowieka do radzenia sobie w życiu wyznacza też szczególne zadania dla podmiotów tworzących środowiska aktywności człowieka, w tym:

– rodzinne,

– systemy edukacji,

– środowiska pracownicze,

– system nadzoru nad warunkami pracy,

– system wspomagania pracownika i organizacji,

– praca itp.

Rozwój człowieka to także jego współodpowiedzialność za siebie. W tym zakresie wymagana jest kreatywność podmiotu w ramach systemu przygotowania i doskonalenia zawodowego człowieka, wspomagania w jego samorozwoju. Aktywne zachowania w każdej przestrzeni pracy i życia człowieka wymagają postaw odpowiadających zhumanizowanym wartościom i godności podmiotu pracy.

Bibliografia

Furmanek W., *Rozwój zawodowy człowieka jako kategoria teorii edukacji zawodowej*, [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, CZE, Zielona Góra 1998.

Gawrońska-Garstka M. (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa*, Poznań 2009.

Janiga J., *Przygotowanie ergonomiczne młodzieży szkół zawodowych*, „Problemy Profesjologii" 2005, nr 1.

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

Marcinkowski J., *Diagnoza edukacji z zakresu bezpieczeństwa i ochrony pracy oraz ergonomii w polskich wyższych uczelniach*, Warszawa 2006.

Pietrulewicz B., *Potencjał zawodowy i profesjonalizm w kontekście przygotowania zawodowego pracowników*, [w:] F. Szlosek. R. Gerlach (red.), *W służbie pracy, nauki i edukacji*, Warszawa 2018.

Pietrulewicz B., *Pedagogika pracy a kształtowanie aktywności pracowniczej,* [w:] Pietrulewicz B. (red.) *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, CZE, Zielona Góra 1998.

Pietrulewicz B., *Przygotowanie i doskonalenie ergonomiczne człowieka na drodze edukacyjno-zawodowej*, [w:] J. Łaszczak, B. Marcinkowska, F. Szlosek (red.), *Nauka, edukacja, praca*, Warszawa 2018.

Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki i metod*, Kraków – Kluczbork 1998.

Szałkowski A., *Personel w systemie zarządzania przedsiębiorstwem*, [w:] A. Szałkowski (red.), *Wprowadzenie do zarządzania personelem*, Kraków 2000.

Dorota Podgórska-Jachnik
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WYCHOWAWCA MAŁEGO DZIECKA – PROCES WYŁANIANIA SIĘ NOWEGO ZAWODU PEDAGOGICZNEGO

Streszczenie

Artykuł ukazuje przesłanki oraz proces wyłonienia się w Polsce nowego zawodu pedagogicznego: wychowawcy małego dziecka. Zawód ten pojawił się w polskiej Klasyfikacji zawodów na potrzeby rynku pracy w roku 2014 w związku z tzw. ustawą żłobkową. Jest jednym z nielicznych, dla których opracowano zweryfikowany empirycznie opis standardów kompetencyjnych. W Polsce posiada go jedynie 300 zawodów, w tym tylko pięć, które można określić jako pedagogiczne.

Słowa kluczowe: zawód, wychowawca małego dziecka, klasyfikacja zawodów, standardy kompetencji.

THE EDUCATOR OF A YOUNG CHILD – EMERGENCE OF A NEW PEDAGOGICAL PROFESSION

Abstract

The article shows the premises and a process of emerging a new pedagogical profession in Poland: the educator of a young child. This profession appeared in Polish Classification of Professions and Specialities for the needs of labour market in 2014 in the connection with the discussion on the so-called Nursing Law. Is one the few for which an empirically verified description of competency standards have been developed. In Poland they are only 300 professions with such standards, including only five, which can be described as pedagogical.

Key words: profession, the educator of a young child, classification of professions, competency standards.

Wprowadzenie

Historia zawodów, proces zanikania jednych, a powstawania drugich – to interesujące zjawisko, będące lustrem przemian społeczeństwa. Wyłanianie się nowych zawodów to proces permanentny. Badanie rynku pracy pod kątem przyszłych potrzeb zawodowych służy ukierunkowaniu rozwoju kształcenia zawodowego, planowaniu karier, unowocześnianiu przedsiębiorstw i kształtowaniu warunków życia całej społeczności. Jeden z głównych celów pro-

fesjologii to *wskazywanie możliwości i potrzeby przekształcania poznawanej rzeczywistości zgodnie z potrzebami ogólnego rozwoju człowieka, cywilizacji, życia społeczno-gospodarczego jednostek, ich rozwoju indywidualnego oraz całych grup społecznych*[1]. Do najnowszych zawodów pedagogicznych należy wychowawca małego dziecka. Wprowadzony do polskiej klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy w 2014 r., jest jeszcze słabo identyfikowalny, mylony z zawodem opiekunki czy niani. Jednak jego wprowadzenie było bardzo ważnym aktem uznania znaczenia profesjonalizacji edukacji małego dziecka. Celem artykułu jest przybliżenie czytelnikom tego zawodu, ale też ukazanie samego interesującego procesu jego wyłaniania się – aż do opracowania opisu standardów kompetencji zawodowych[2]. Warto podkreślić, że to jeden z jedynie pięciu zawodów pedagogicznych, dla których opracowano taki standard. Istnieje więc kilka przesłanek naukowych dla zaprezentowania zawodu wychowawcy małego dziecka jako zawodu wyjątkowego.

Uwarunkowania wyłonienia się zawodu wychowawcy małego dziecka

Wyłonienie się zawodu wychowawcy małego dziecka wiąże się z dyskusją nad kształtem edukacji najmłodszych, jak również nad relacją pomiędzy działaniami opiekuńczymi a wychowawczymi wobec nich. Dyskusja nasiliła się w Polsce szczególnie na przełomie XX i XXI wieku. Zaowocowała szeregiem diagnoz i analiz, w końcu Ustawą z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dzieckiem do lat 3 (Dz. U. nr 45, poz. 235). Warto zwrócić uwagę, że w dyskursie publicznym problem opieki nad małymi dziećmi w Polsce pojawił się nie z powodu psychologiczno-pedagogicznych refleksji nad ich rozwojem, ale z powodu wyników analiz czynników wpływających na zatrudnienie kobiet i mężczyzn w wieku 25-44 lata. Konieczność opieki nad małym dzieckiem uznano za jedną z głównych przyczyn niskiej stopy zatrudnienia ich matek. Do tego w porównaniu z innymi krajami europejskimi odsetek dzieci w tym wieku, objętych opieką instytucjonalną (w żłobkach i tzw. klubach malucha) był znacznie mniejszy i wynosił zaledwie ok. 3,3% dziecięcej populacji do 3 roku życia. Natomiast Unia Europejska oczekuje wskaźnika 33%. Przy bardzo małej podaży placówek oferujących usługi takiej opieki, w pewnym stopniu istniejącą lukę wypełniały placówki prywatne. Prawo regulowało jednak tylko funkcjonowanie żłobków publicznych. Pojawiła się pilna potrzeba nowych regulacji prawnych. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej zleciło badania ankietowe publicznych i prywatnych instytucji opieki nad dziećmi do 3 rż., które stały się podstawą prac nad projektem tzw. ustawy żłobkowej, poddanym pod dyskusję publiczną w roku 2010.

Środowisko pedagogiczne i kadra żłobków publicznych z niepokojem przyjęły propozycje nowych regulacji, głównie z powodu zróżnicowanych standardów wobec placówek publicznych i niepublicznych, jak również z powodu zaniżonych oczekiwań wobec przygotowania pedagogicznego kadry zatrudnianej w tych drugich, jak i w innych niepublicznych for-

[1] K. M. Czarnecki, *Profesjologia jako wyodrębniająca się dziedzina wiedzy i badań naukowych o zawodowym rozwoju człowieka: zarys problematyki*, „Problemy Profesjologii" 2005, nr 1, 13-24; s. 17; K.M. Czarnecki, *Profesjologia,* Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2016, s. 36.

[2] Autorka artykułu brała udział zarówno w działaniach łódzkiego środowiska pedagogicznego na rzecz utworzenia tego zawodu, jak i w procesie standaryzacji kompetencji zawodowych.

mach opieki wprowadzanych ustawą. Głosy w dyskusji nad projektem napływały z różnych ośrodków. Inicjatywą wykazali się łódzcy pedagodzy, przy szczególnym zaangażowaniu dyrektora Zespołu Żłobków Łódzkich – Haliny Mazur. Pedagog związana zawodowo ze żłobkami, znana jest w Polsce z licznych działań na rzecz podniesienia jakości przygotowania pedagogicznego kadry opiekunek dziecięcych. Już w 1991 r. podjęła wieloletni ,,Program doskonalenia kompetencji wychowawcy we wspieraniu rozwoju małego dziecka w żłobku" we współpracy z Katedrą Pedagogiki Społecznej UŁ. Programem ze strony UŁ kierowała Lucyna Telka. Opiekunki uczono umiejętności pedagogicznych i psychologicznych w codziennej pracy żłobka: pracy metodą projektu, planowania i organizowania zabaw dziecięcych, stymulowania rozwój dzieci[3]. Łódzki program został upowszechniony jako wzorcowy. Nie jest więc zaskoczeniem, że to Halina Mazur stała się inicjatorką zaktywizowania łódzkiego środowiska wobec perspektywy obniżenia standardów opiekuńczo-wychowawczych, które zakładał projekt tzw. ustawy żłobkowej. Wsparcia merytorycznego udzielił Oddziału Łódzki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, ekspertyzę projektu ustawy i uzasadnienie stanowiska OŁ PTP opracowała Dorota Podgórska-Jachnik[4].

W stanowisku OŁ PTP odnośnie projektu ustawy podniesiono w szczególności kwestie zaniżenia wymagań z zakresu przygotowania pedagogicznego i zróżnicowania liczby godzin szkoleń pedagogicznych dla różnych stanowisk, możliwości zatrudnienia osób posiadających kwalifikacje w zawodach: pielęgniarki, położnej, opiekunki dziecięcej, nauczyciela wychowania przedszkolnego lub pedagoga opiekuńczo-wychowawczego, korekty zapisów nieznajdujących odzwierciedlenia w terminologii naukowej, zbytniego rozszerzania uprawnień z tytułu niezdefiniowanego określenia „doświadczenie w pracy z dzieckiem" i in. Wiele z tych uwag znalazło swoje odbicie w ogłoszonej wersji ustawy. Działania połączono ze złożeniem wniosku o utworzenie nowego zawodu, którego aktualny opis również odzwierciedla oczekiwania wnioskodawców (załącznik 1). Uzasadniając celowość oraz ukazując specyfikę zawodu wskazano m.in. następujące argumenty:

1. Konieczność wypracowania własnego, polskiego modelu opieki nad małym dzieckiem. Sprawy opieki nad małym dzieckiem rozwiązywane są różnie w różnych krajach europejskich, a wspólna polityka unijna w tym zakresie regulowana jest na drodze rekomendacji i dokumentów programowych, bez narzucania jednego modelu[5].
2. Potrzebę zróżnicowania kwalifikacji osób włączonych w działania opiekuńczo-edukacyjne w zależności od ich zadań i wymaganych kompetencji. W rozwiązaniach różnych krajów różnicuje się kompetencje opiekunów i nauczycieli pracujących z małymi dziećmi: o opiekunach mówimy w przypadku wykonywania zadań opiekuńczych, o nau-

[3] *Wspólnie z dzieckiem.* Praca zbiorowa. Miejski Zespół Żłobków, Katedra Pedagogiki Społecznej UŁ, Łódź 2004.

[4] Teksty wraz z wnioskiem o utworzenie zawodu zostały przesłany do MPiPS i upublicznione za pośrednictwem blogu przewodniczącego OŁ PTP prof. Bogusława Śliwerskiego, gdzie można zapoznać się z nimi Zob. *Kim będzie opiekun małego dziecka?* Profesor – blog, 4 lipca 2010, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/07/kim-bedzie-opiekun-maego-dziecka.html, [29.07.2017].

[5] *Young children and they servieces: developing a European approach* / *Usługi dla najmłodszych – tworzenie strategii europejskich;* „Children in Europe" / „Dzieci w Europie", numer tematyczny *Zawód: pedagog* nr 15(3)2009; www.frd.org.pl/dzieciweuropie/uslugi_dla_najmlodszych.pdf, [12.10.2016].

czycielach (wychowawcach, edukatorach) - w przypadku zadań edukacyjnych[6]. W świetle współczesnej nauki nie należy jednak całkowicie rozdzielać tych zadań, co wymaga odpowiedniego przygotowania pedagogicznego opiekunów dziecięcych.

3. Konieczność uwzględnienia dotychczasowych doświadczeń w zakresie przygotowania pedagogicznego opiekunów małych dzieci, przywołując m.in. dobre praktyki Zespołu Żłobów Łódzkich w zakresie pedagogizacji opiekunek.
4. Uznanie europejskich tendencji do profesjonalizacji opieki nad małym dzieckiem oraz podnoszenia oczekiwań w zakresie kwalifikacji. Rozwiązania w innych krajach, oprócz zawodu opiekuna, przewidują zawód wychowawcy, nauczyciela, lub edukatora małego dziecka, do którego przygotowują odpowiednie kierunki studiów pedagogicznych na poziomie licencjackim lub magisterskim. Za „małe dziecko" uważa się najczęściej dziecko w wieku 0-6 lat, przy czym dostrzegalne są nieco mniejsze wymagania dotyczące kwalifikacji do pracy z dzieckiem do 3 rż.. W przedszkolach w większości krajów europejskich oczekuje się przygotowania pedagogicznego na poziomie minimum licencjatu, czasem – magisterium; w przypadku opiekunów i nauczycieli małych dzieci dopuszcza się licencjat lub wykształcenie średnie z dodatkowym przygotowaniem do pracy z małym dzieckiem, nawet opiekunek domowych. Tam, gdzie standardy kwalifikacji dopuszczają wykształcenie średnie, przewiduje się też systemowe kierownictwo, nadzór czy inne profesjonalne codzienne wsparcie ze strony wykształconych pedagogów[7].
5. Przywołano też fundamentalne założenie, iż jakość opieki nad małym dzieckiem różnicuje jego start życiowy**,** dlatego należy dążyć do jak najwyższego poziomu pedagogicznego świadczonych usług. Choć w niektórych krajach pojawiają się też rozwiązania obniżające standardy wymagań kwalifikacyjnych, nie to powinno stanowić punkt odniesienia w projektowanych długofalowych rozwiązaniach w naszym kraju: wg danych z Raportu o kapitale intelektualnym Polski indeks kapitału ludzkiego dla dzieci plasował ją na 20 z 21 objętych badaniem krajów Europy. Polska ma też najwyższy wskaźnik zagrożenia ubóstwem wśród dzieci i młodzieży do 15 r.ż. i najniższy wskaźnik upowszechnienia wczesnej edukacji w Unii Europejskiej[8]. Konieczna jest więc zmiana w podejściu do tego problemu, bo ograniczanie szans życiowych rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie.

Dobre wczesne programy edukacyjne i realizujący je kompetentni specjaliści są niezastąpieni przypadku potrzeby kompensacji niedostatków wychowawczych środowiska rodzinnego lub wspomagania rozwoju zagrożonego niepełnosprawnością[9]. Zatem należy rozwijać możliwości tworzenia różnych form opieki nad małym dzieckiem z myślą o matkach powracających na rynek pracy, ale z myślą o dziecku – należy zadbać o wysoki poziom świadczonych usług. Kluczową rolę odgrywa tu przygotowanie pedagogiczne osób opiekunów, wy-

[6] T. Ogrodzińska (red.), *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2010.

[7] *Young children…,op. cit.;* T. Ogrodzińska (red)., 2010, *op. cit.*

[8] *Ibidem.*

[9] Podgórska-Jachnik D., *Uzasadnienie potrzeby wczesnych oddziaływań wspomagających rozwój dziecka jako jednego z głównych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej* „Niepełnosprawność", Zeszyty Naukowe 2009, nr 1.

chowawców i dyrekcji placówek opiekuńczo-wychowawczych, którzy wspólnie mogą stworzyć elastyczną ofertę programową, obejmującą elementy edukacyjne, uwzględniające możliwości dziecka, placówki oraz kompetencje merytoryczne jej kadry. Konieczne jest uwzględnienie w opiece nad małym dzieckiem kompetencji w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju oraz skorelowania ustawy o opiece nad małym dzieckiem z systemowymi rozwiązaniami na rzecz wczesnego wspomagania i edukacji włączającej. Wymaga to również przygotowania z zakresu psychologii i pedagogiki specjalnej.

Usytuowanie zawodu w strukturze polskiej klasyfikacji zawodów i wśród innych zawodów związanych z pracą z małym dzieckiem

W roku 2014 zawód wychowawcy małego dziecka pojawił się po raz pierwszy w polskiej *Klasyfikacji zawodów na potrzeby rynku pracy*[10]. Struktura klasyfikacji została opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-08. Oparta jest na systemie kluczowych pojęć profesjologii, uporządkowanych hierarchicznie w następujący sposób: zawód ⇨ specjalność ⇨ umiejętności ⇨ kwalifikacje zawodowe. Struktura klasyfikacji jest efektem pogrupowania zawodów na podstawie ich podobieństwa. Grupy elementarne to grupy utworzone według podobieństwa kompetencji wymaganych do realizacji zadań zawodowych. Klasyfikacja łączy je w grupy większe: średnie, duże i wielkie. Ostatecznie hierarchicznie tworzy ją: 10 grup wielkich, 43 grupy duże, 133 grup średnich i 445 grup elementarnych. Grupy elementarne obejmują aktualnie 2443 zawody i specjalności[11]. W pierwszej edycja takiej formy klasyfikacji w 2002 r. było ich znacznie mniej, bo 1636[12]. Klasyfikacja rozrasta się stale i przewidział to ustawodawca. MRPiPS przedstawia tryb zgłaszania wniosków o nowy zawód: „*wnioskodawcami o wprowadzenie do klasyfikacji nowych zawodów/specjalności mogą być ministerstwa lub urzędy centralne, stowarzyszenia, związki zawodowe, organizacje pracodawców i inne instytucje merytorycznie kompetentne dla danego zawodu/specjalności*. *Wniosek powinien zawierać uzasadnienie celowości wprowadzenia zawodu do klasyfikacji, opis zawierający krótką syntezę zawodu i zadania zawodowe, a także informacje dotyczące wymaganego wykształcenia oraz regulacji prawnych danego zawodu, jeśli takie obowiązują"*[13]. Podobnie składa się wniosek o wykreślenie lub zmianę nazwy zawodu/specjalności. Klasyfikacja aktualizowana jest co 2-3 lata.

Zawód wychowawcy małego dziecka (kod: 234202 – opis zawodu w załączniku) usytuowany jest w grupie wielkiej 2 – *Specjaliści*, co oznacza wysokie wymagania wobec poziomu

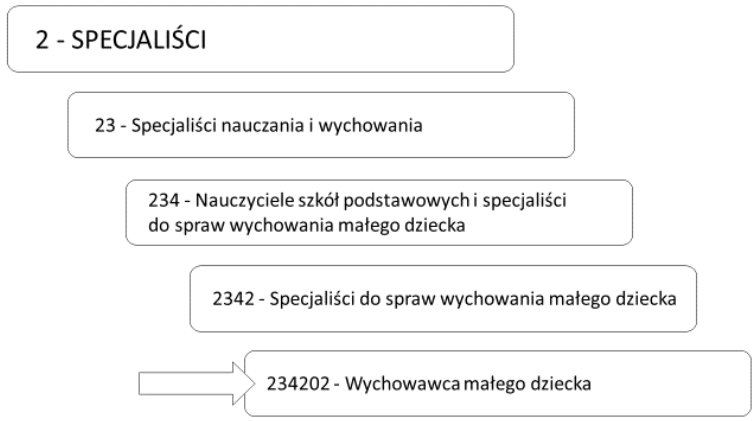
[10] *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2014.

[11] Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 listopada 2016 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* (Dz. U. z 22 listopada 2016 r. poz. 1876).

[12] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 r. *w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* (Dz. U. 222, poz. 1868).

[13] *Jak zgłosić nowy zawód do klasyfikacji zawodów i specjalności?*, http://psz.praca.gov.pl/-/913730-jak-zglosic-nowy-zawod-do-klasyfikacji-zawodow-i-specjalnosci. [29.07.2017].

wiedzy zawodowej, umiejętności i doświadczenia. Ponieważ głównym zadaniem specjalistów jest m.in. zarówno „*wdrażanie do praktyki koncepcji i teorii naukowych"*, jak i „*poszerzanie dotychczasowego stanu wiedzy poprzez badania i twórczość"*[14]*,* wymagane jest wykształcenie przynajmniej na poziomie licencjackim. Pozostałe stopnie klasyfikacji zawodu zostały przedstawione na rys. 1.



Rys. 1. Zawód wychowawcy małego dziecka w strukturze hierarchicznej polskiej Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy z roku 2017

Źródło: opracowanie własne.

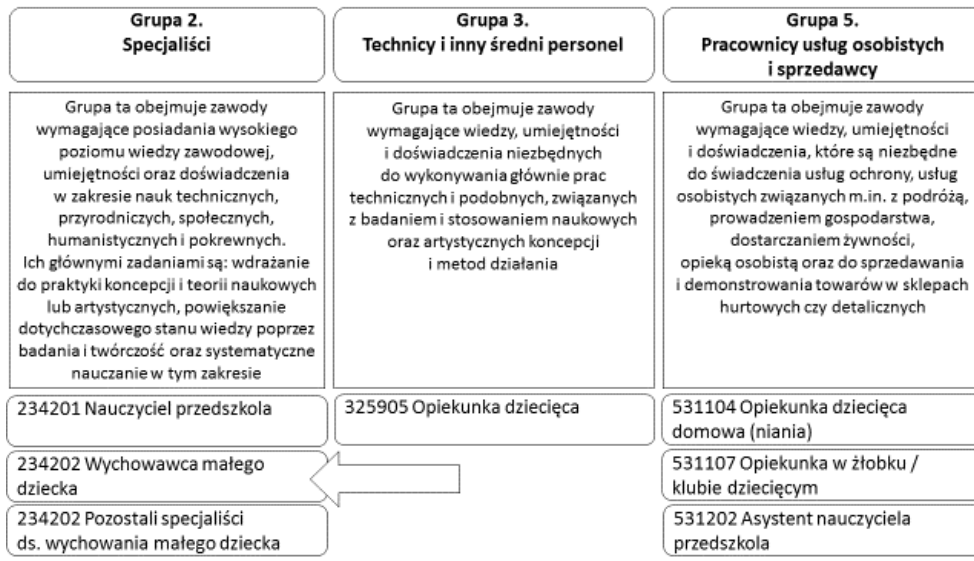
Podkreślić należy, że umieszczenie zawodu w grupie średniej 234 – *Nauczyciele szkół podstawowych i specjaliści do spraw wychowania małego dziecka*, sytuuje go wśród zawodów nauczycielskich, choć zawodem nauczycielskim *sensu stricte* nie jest. Taka pozycja w klasyfikacji nadaje mu podwójnie wysoką rangę: po pierwsze z powodu wymaganych kwalifikacji na poziomie specjalisty, po drugie poprzez bliskie powiązanie z zawodem nauczyciela, który niezmiennie od ponad 50 lat sytuuje się w ścisłej czołówce zawodów uznanych przez Polaków za najbardziej prestiżowe[15]. Warto to podkreślić, gdyż w tej wysokiej pozycji zawiera się też symboliczne uznanie dla fundamentalnego i całożyciowego znaczenia pracy wychowawczej z małym dzieckiem.

Do pracy z małym dzieckiem w placówkach opieki instytucjonalnej (także przedszkolach, do których też trafiają dzieci przed ukończeniem 3. r.ż.) zatrudniani są jednak również pracownicy z niższymi kwalifikacjami, na co w dużym stopniu mm także wpływ rynek pracy. H. Mazur ukazuje realia zatrudnienia w żłobkach z niepokojem o dalsze zaniżanie pedagogicznych wymagań: „*Jeśli dziś brakuje chętnych do pracy w żłobkach, to dlatego, że ta praca*

[14] *Klasyfikacja zawodów…, op. cit*., s. 17.

[15] H. Domański, Z. Sawiński, K. M. Słomczyński, *Prestiż zawodów w obliczu zmian społecznych: 1958–2008,* „Studia Socjologiczne" 2010, 4 (199), ss. 79-119; passim.

nie daje żadnego prestiżu. Pieniądze niewielkie, w dodatku ludzie myślą, że takim opiekunem może być każdy. Wystarczy dziecko nakarmić i przewinąć. Jeśli teraz okaże się, że wystarczy tylko kurs, stereotyp się umocni i do nowych żłobków trafią głównie ci, którzy nie poradzili sobie w swoich zawodach"[16]. Ważne jest, by dbać o prestiż i wysoki poziom przygotowania personelu pracującego z małym dzieckiem, ale także, by różnicować wymagania na różnych stanowiskach. Ich zróżnicowanie w *Klasyfikacji* przedstawia rys. 2. Jak widać, oprócz zawodów grupy 2 - *Specjaliści*, mogą tu być także zawody z grupy 3 - *Technicy i inny średni personel* i grupy 5 - *Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy*.



Rys. 2. Zawód wychowawcy małego dziecka wśród zawodów związanych z pracą z małym dzieckiem według polskiej Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy z roku 2017

Źródło: opracowanie własne.

Standaryzacja kompetencji zawodowych

Standaryzacja jest istotnym procesem w zawodoznawstwie i dużym wyzwaniem dla praktyki. Jak dotąd opracowano w Polsce standardy kompetencyjne jedynie dla 300 zawodów. Opisano je w latach 2011-2013 w ramach projektu „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców"[17]. „*Głównym celem projektu było przygotowanie nowych zasobów informacji o zawodach, aby lepiej dostosować ofertę eduka-*

[16] M. Markowski, *Każdy może pracować w żłobku. Wystarczy przejść kurs*: *Rozmowa z Haliną Mazur, Dyrektor Miejskiego Zespołu Żłobków w Łodzi*, „Gazeta Wyborcza", Wiadomości Łódź, 12 lutego 2010.

[17] Projekt realizowany z inicjatywy i pod nadzorem merytorycznym Departamentu Rynku Pracy MRPiPS w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet I. "*Zatrudnienie i integracja społeczna*", Działanie 1.1 "Wsparcie systemowe instytucji rynku pracy".

cyjną do potrzeb rynku pracy, poprawić jakość i skuteczność usług pośrednictwa i poradnictwa zawodowego, a także dać pracodawcom do ręki narzędzie ułatwiające zarządzanie personelem w firmie"[18]*. Za standard kompetencji uznano „normę opisującą kompetencje zawodowe konieczne do wykonywania zadań zawodowych wchodzących w skład zawodu, akceptowaną przez przedstawicieli organizacji branżowych i zawodowych, pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych*".

Było to wielkie ogólnopolskie przedsięwzięcie, realizowane przez trzy instytucje wykonawcze[19]: Zaangażowano 1300 ekspertów branżowych oraz przedstawicieli partnerów społecznych, łącznie ok. 3500 osób z całej Polski. Badania objęły 4700 stanowisk pracy u 1720 pracodawców. Nad każdym standardem pracował zespół ekspercki złożony z grupy autorów, ewaluatorów i recenzentów metodologicznych oraz merytorycznych, komisji branżowej ds. odbioru oraz eksperta zewnętrznego. Opracowanie standardu zaczynały badania bezpośrednio na stanowiskach pracy w zawodzie, których wyniki były bazą do opisu warunków pracy, zadań zawodowych itd. W procesie kilkakrotnych weryfikacji opisanych grup ekspertów materiał był gruntownie analizowany i doskonalony. Było to ciekawe doświadczenie zawodoznawcze, o którym mogę mówić z perspektywy przewodniczącej komisji branżowej ds. odbioru standardu wychowawcy małego dziecka, a więc osoby uczestniczącej w procesie końcowej korekty oceny produktu. Opis standardu jest on dostępny na stronie Ministerstwa – razem z 299 pozostałymi – podobnie jak opis metodologiczny projektu, który warto wykorzystać np. w pracach badawczych nad innymi, w tym nowymi zawodami.

W kontekście tematu artykułu warto zastanowić się nad tym, jak to się stało, że spośród tak licznie reprezentowanych zawodach pedagogicznych, to właśnie zawód wychowawcy małego dziecka został poddany badaniom. Lista 300 zawodów, dla których opracowano standardy kompetencji i zawodowych[20], wytypowana została w badaniach ogólnopolskich na podstawie określonych kryteriów. Między innymi wybrano zawody: 1) deficytowe na rynku pracy o dużej dynamice wzrostu popytu na pracowników; 2) „masowe" – w których zatrudnione są duże zbiorowości pracowników; 3) wrażliwe społecznie" – przy dużym zapotrzebowaniu społecznym i niekontrolowanej działalności osób bez odpowiednich kompetencji mogą zagrażać zdrowiu; 4) takie, w których jest oferowana duża liczba kursów i szkoleń dla pracujących i bezrobotnych, przez ośrodki szkoleniowe i urzędy pracy. Kryteria te mogą świadczyć o sposobie postrzegana zawodu wychowawcy małego dziecka, ale również o tym, jak przygotowywana wtedy „ustawa żłobkowa" zwróciła uwagę na ten zawód, jako strategiczny z punk-

[18] *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców,* http://www.mpips.gov.pl/praca/programy-i-projekty/projekty-realizowane-w-ramach-programu-operacyjnego-kapital-ludzki-po-kl-2007-2013/a---zrealizowane-przez-departament-rynku-pracy/rozwijanie-zbioru-krajowych-snatdardow/, [29.07.2017].

[19] WYG International Sp. z o.o. z Warszawie, ŁCDNiKP w Łodzi oraz Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki w ITE - Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu.

[20] *Lista broszur standardów kompetencji zawodowych według zawodów (30.09.2013),* http://79.96.190.54/standardykompetencji.pl/download/lista_zawodow.pdf, [29.07.2017].

tu widzenia rozwiązania żywotnych kwestii w obszarze polityki społecznej. Ostatecznie wśród 300 zawodów znalazło się tylko pięć związanych z nauczaniem i wychowaniem:

- cztery z grupy 235 - *Inni specjaliści nauczania i wychowania:* metodyk edukacji na odległość, instruktor tańca, dydaktyk aplikacji multimedialnych, egzaminator on-line.
- jeden z grupy 234 - *Nauczyciele szkół podstawowych i specjaliści do spraw wychowania małego dziecka:* wychowawca małego dziecka.

W syntezie zawodu znajduje się wiele cennych informacji – poza samym opisem pracy i sposobu jej wykonania, obszarów występowania zawodu oraz zadań zawodowych jest to pogłębiona charakterystyka: środowiska pracy, wymagań psychofizycznych, zdrowotnych, w tym przeciwwskazań do wykonywania zawodu, wymagań dotyczących wykształcenia i niezbędnych uprawnień oraz kompetencji zawodowych: (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Przedstawione są także relacje między kompetencjami zawodowymi a poziomem kwalifikacji w Europejskiej i Polskiej Ramie Kwalifikacji. Każdy standard zawiera graficzny profil kompetencji kluczowych w zawodzie oraz podręczny słownik. Ciekawym elementem jest też zawarcie w opracowaniu możliwości rozwoju zawodowego oraz potwierdzania/walidacji kompetencji. Jednym z celów standaryzacji było stworzenie użytecznego narzędzia dla celów szkoleniowych, promocji zawodu i pośrednictwa na rynku pracy, opis może być też jednak użyteczny w tworzeniu programów akademickich, ze względu na empirycznie ustalone zadania zawodowe i oczekiwane efekty kształcenia. Warto więc, by zapoznali się z nim wykładowcy wszystkich kierunków pedagogicznych i pokrewnych – nie tylko związanych z wychowaniem małego dziecka – dostarcza bowiem wartościowych wskazówek metodologicznych do tworzenia programów akademickich uwzględniających faktyczne potrzeby rynku pracy. 300 opisów standardów kompetencji zawodowych opracowanych w projekcie wymagania pracodawców wprowadzono do bazy danych MPiPS: www.kwalifikacje.praca.gov.pl.

Podsumowanie

Przykład zawodu wychowawcy małego dziecka pokazuje, jak dostrzeżone niezaspokojone potrzeby społeczeństwa w krótkim czasie mogą przełożyć się na powstanie nowego zawodu. Wyłanianie się nowych zawodów nie jest niczym niezwykłym w dobie globalizacji i rozwijających się technologii. Tym razem ukazano jednak zawód związany z bardziej tradycyjnym obszarem oddziaływań pedagogicznych wobec małego dziecka, opieka nad którym realizowana była dotąd w Polsce głównie pozainstytucjonalnie. W powszechnym odczuciu żłobek, do którego uczęszczała niewielka część dziecięcej populacji, traktowany był jako „zło konieczne". Jeśli więc w strategii polityki społecznej i prozatrudnieniowej pojawiają się zmiany prawne, mające radykalnie zmienić tę sytuację, nie może się to odbywać kosztem dzieci. Pojawiła się okazja, by przeprowadzić merytoryczną dyskusję nad jakością wczesnodziecięcej edukacji, czego jednym z głównych elementów jest jakość zaangażowanej w jej realizację kadry. Mimo tego, że nowe zawody powstają permanentnie, wyłonienie się zawodu wycho-

wawcy małego dziecka można traktować w naszej rzeczywistości jako pewien fenomen warunkowany zmianami społecznymi. Do tego zbieżność w czasie zainteresowania nowopowstającym zawodem z racji przygotowywanej ustawy, oraz realizacji ważnego projektu ministerialnego, związanego z wprowadzeniem nowych rozwiązań metodologicznych w zawodoznawstwie, doprowadziły do tego, że omawiany zawód wychowawcy małego dziecka stał się jednym z nielicznych zawodów pedagogicznych w Polsce, dla którego posiadamy pełen zweryfikowany empirycznie opis standardów kompetencyjnych. Wiedza na ten temat, niestety jest niewielka, choć standardy kompetencji zawodowych uznane są za ważny instrumentem realizacji polityki zatrudnieniowej i szkoleniowej na rynku pracy. Warto zatem nie tylko odnotować fakt powstania zawodu, ale spojrzeć na to zjawisko z punktu widzenia jego uwarunkowań, sensu i znaczenia.

Załącznik nr 1.

Tab. 1. Opis zawodu Wychowawca małego dziecka

Nazwa:	**Wychowawca małego dziecka**
Kod:	**234202**
Synteza:	Wychowawca małego dziecka pielęgnuje, wychowuje, edukuje oraz zapewnia warunki do wszechstronnego rozwoju małych dzieci. Wychowawca małego dziecka sprawuje opiekę wychowawczo-edukacyjną, dba o bezpieczeństwo, pielęgnuje oraz czuwa nad prawidłowym rozwojem fizycznym, emocjonalnym, intelektualnym i społecznym powierzonych dzieci. Stymuluje i wspomaga rozwój małego dziecka, tworząc mu warunki do samodzielności, kształtowania autonomii, czyli nabywania umiejętności dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, tworzenia relacji wymiany i wzajemności z innymi (dziecko–dziecko; dziecko–dorosły). Wykorzystuje różnorodne formy i metody pracy opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnej. Komunikuje się z rodzicami/opiekunami w celu stworzenia jak najlepszych warunków do prawidłowego funkcjonowania małego dziecka. Prowadzi dokumentację zgodnie z obowiązującymi przepisami. Cechuje go refleksyjność wobec wykonywanych przez siebie czynności. Posiada wiadomości z zakresu rozwoju psychomotorycznego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Posiada umiejętności w zakresie pielęgnowania, wychowywania małego dziecka poprzez organizowanie warunków do swobodnie podejmowanej przez nie aktywności. Potrafi budować atmosferę szacunku, zaufania, bezpieczeństwa i respektowania indywidualnego rytmu życia dziecka. Wykonuje pracę w placówce opieki zbiorowej lub w systemie opieki indywidualnej. Przestrzega praw dziecka. Przestrzega przepisów dotyczących ochrony danych osobowych oraz tajemnicy służbowej.
Zadania zawodowe:	− zapewnianie warunków do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju małego dziecka; − towarzyszenie małemu dziecku w zabawie z zachowaniem jego autonomii; − wykorzystywanie różnych form i metod pracy opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnej; − sprawowanie opieki oraz pielęgnowanie małego dziecka; − dostosowywanie metod pracy w zależności od potrzeb dzieci; − udzielanie pomocy przedmedycznej; − komunikowanie się z rodzicami/opiekunami w celu stworzenia jak najlepszych warunków do prawidłowego funkcjonowania małego dziecka; − nawiązywanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym małego dziecka i pracownikami instytucji środowiskowych;

	– organizowanie własnego miejsca pracy z przestrzeganiem zasad BHP, ochrony ppoż., ergonomii i ochrony środowiska. Wychowawca małego dziecka powinien posiadać wykształcenie wyższe pierwszego stopnia w zakresie pedagogiki.
Dodatkowe zadania zawodowe:	Uwaga – opis standardów kompetencji zawodowych dla tego zawodu można znaleźć w bazie danych: www.kwalifikacje.praca.gov.pl

Źródło: *Wychowawca małego dziecka – opis zawodu.* http://wupwarszawa.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/zawod/234202?p_p_lifecycle=2&p_p_state=exclusive&p_p_resource_id=pdf&p_p_cacheability=cacheLevelPage&_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_targetExtension=pd, [29.07.2017].

Bibliografia

Czarnecki K. M., *Profesjologia jako wyodrębniająca się dziedzina wiedzy i badań naukowych o zawodowym rozwoju człowieka: zarys problematyki*, „Problemy Profesjologii" 2005, nr 1.

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

Domański H., Sawiński Z., Słomczyński K. M., *Prestiż zawodów w obliczu zmian społecznych: 1958–2008*, „Studia Socjologiczne" 2010, 4 (199).

Lista broszur standardów kompetencji zawodowych według zawodów (30.09.2013), http://79.96.190.54/standardykompetencji.pl/download/lista_zawodow.pdf, [29.07.2017].

Jak zgłosić nowy zawód do klasyfikacji zawodów i specjalności?, http://psz.praca.gov.pl/-/913730-jak-zglosic-nowy-zawod-do-klasyfikacji-zawodow-i-specjalnosci., [29.07.2017].

Kim będzie opiekun małego dziecka? Profesor – blog, 4 lipca 2010, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/07/kim-bedzie-opiekun-maego-dziecka.html, [29.07.2017].

Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2014.

Markowski M., *Każdy może pracować w żłobku.* Wystarczy przejść kurs: Rozmowa z Haliną Mazur, Dyrektor Miejskiego Zespołu Żłobków w Łodzi, „Gazeta Wyborcza", Wiadomości Łódź,12 lutego 2010.

Ogrodzińska T. (red.), *Bo jakie początki, takie będzie wszystko,* Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2010.

Podgórska-Jachnik D., *Uzasadnienie potrzeby wczesnych oddziaływań wspomagających rozwój dziecka jako jednego z głównych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej* „Niepełnosprawność", Zeszyty Naukowe 2009, nr 1.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 r. *w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* (Dz. U. 222, poz. 1868).

Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 listopada 2016 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* (Dz. U. z 22 listopada 2016 r. poz. 1876).

Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców, http://www.mpips.gov.pl/praca/programy-i-projekty/projekty-realizowane-w-ramach-programu-operacyjnego-kapital-ludzki-po-kl-2007-2013/a---zrealizowane-przez-departament-rynku-pracy/rozwijanie-zbioru-krajowych-snatdardow/, [29.07.2017].

Wspólnie z dzieckiem. Praca zbiorowa. Miejski Zespół Żłobków, Katedra Pedagogiki Społecznej UŁ, Łódź, 2004.

Usługi dla najmłodszych – tworzenie strategii europejskich; „Children in Europe" / „Dzieci w Europie", Numer tematyczny: *Zawód: pedagog* nr 15(3)2009, www.frd.org.pl/dzieciweuropie/uslugi_dla_najmlodszych.pdf, [12.09.2016].

Wychowawca małego dziecka – opis zawodu. http://wupwarszawa.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/klasyfikacja_zawodow/zawod/234202?p_p_lifecycle=2&p_p_state=exclusive&p_p_resource_id=pdf&p_p_cacheability=cacheLevelPage&_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_targetExtension=pdf, [29.07.2017].

Eunika Baron-Polańczyk
Uniwersytet Zielonogórski

UCZEŃ EPOKI KONEKTYWIZMU NA RYNKU PRACY – JAK GO ZMIENI?

Streszczenie

Artykuł przedstawia nowe pokolenie, nazywane Generacją Z lub Generacją C, które właśnie kończy uczelnie i szkoły i wkracza na rynek pracy. Zachowania i postawy przedstawicieli tej generacji, jako uczniów, konsumentów i podmiotów rynku pracy, zostały poddane analizie w celu nakreślenia kierunku przemian zachodzących w sferze edukacji, biznesu, a szczególnie rynku pracy. Uczestnicy rynku pracy mogą odnieść dużą korzyść z napływu Pokolenia C, jeśli tylko będą gotowi na konieczne przemiany technologiczne, społeczne i kulturowe w organizacjach.

Słowa kluczowe: uczeń, konsument, rynek pracy, konektywizm.

CONNECTIVISM AGE STUDENT IN THE LABOR MARKET – HOW WILL CHANGE IT?

Abstract

The article presents a new generation, called Generation Z or Generation C, which just graduates from universities and schools and enters the labor market. The behaviors and attitudes of representatives of this generation as students, consumers and labor market subjects have been analyzed in order to outline the direction of changes taking place in the sphere of education, business and especially the labor market. Participants of labor market can benefit greatly from the influx of Generation C, if they are ready for the necessary technological, social and cultural changes in organizations.

Key words*:* student, consumer, labor market, connectivism.

Wprowadzenie

Przemiany pokoleniowe zachodzą w sposób ciągły, stąd trudno jednoznacznie wskazać cezury czasowe oddzielające poszczególne generacje. Według definicji leksykalnych pokolenie to grupa ludzi będących mniej więcej w tym samym wieku, ukształtowanych przez podobne lub te same przeżycia, doświadczenia itp. Zgodnie z kulturowo-społeczną orientacją pokolenie, generacja (*generation*) rozumiane jest jako „suma wszystkich należących do danego kręgu kulturowego osób, które na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej wykazują

podobieństwo postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości”[1]. Wyróżnikiem generacji, której poświęcony jest ten tekst jest permanentne osadzenie w ICT (*Information and Communication Technologies*) od dnia narodzin. Świat bez Internetu, komputera i telefonu komórkowego dla jej przedstawicieli nie istniał. Stąd istotne wydaje się podjęcie próby spojrzenia na to pokolenie przez pryzmat prezentowanych zachowań i postaw jako uczniów, konsumentów i podmiotów rynku pracy, co pozwoli nieco przybliżyć kierunek zachodzących przemiany w sferze edukacji, biznesu i rynku pracy. Egzystencja w świecie dynamicznych przemian obejmujących wiele obszarów ludzkiej aktywności pociąga za sobą także zmiany sposobu postrzegania znaczenia tych obszarów w życiu współczesnego człowieka.

Generacja C – Kim jesteśmy?

Generację Z będącą przedmiotem naszych rozważań, poprzedza Generacja Y, której przedstawiciele bywają nazywani Millenialsami (od *Millennium Generation*). Podawanie umownego zakresu dat urodzenia poszczególnych generacji, pozwala jedynie orientacyjne osadzić je w czasie, stąd badacze i komentatorzy posługują się dla tej generacji umowną datą urodzenia, od wczesnych lat 80. do końca XX wieku (niektóre źródła przyjmują rok 1995). Pokolenie to jest już silnie osadzone w ICT, odporne na większość tradycyjnych kampanii marketingowych i sprzedażowych – było im poddane od wczesnego dzieciństwa. Zostało wychowane w estetyce grafiki komputerowej i lansowanej przez media różnorodności, powszechnie korzysta z Sieci, która jest częścią codziennego życia. Bywa również określane jako „Pokolenie Piotrusia Pana”, ze względu na dostrzeganą tendencję do opóźniania niektórych etapów wejścia w dorosłość (mieszkanie, kariera i małżeństwo) oraz opuszczenia domu rodzinnego.

Dla następnego Pokolenia Z – nieustanny, szybki dostęp do Internetu jest sprawą oczywistą. Dlatego też, często określane jest także jako Pokolenie C (od *Connected*), zawsze podłączone do Sieci. Pokolenie to najlepiej charakteryzują angielskie słowa „Connect”, „Communicate”, „Change”, a więc połączenie, komunikacja i zmiana. Można również spotkać się z inną interpretacją „Content”, „Community”, „Creativity”, a więc treść, wspólnota, kreatywność, co bardziej eksponuje cechy społeczne niż aspekty technologiczne. Jak już wspomniano we wstępie o przynależności do generacji decydują wyznaczniki społeczne i kulturowe tożsame dla członków badanych populacji. Należy również pamiętać, że zwłaszcza zjawiska związane z ICT zachodziły w różnych krajach w różnym czasie, ze względu na dysproporcje ogólnego rozwoju technologicznego poszczególnych państw. Stąd o przynależności do Pokolenia C decyduje bycie „cyfrowym tubylcem” (*digital native*), wychowanie w rzeczywistości, w której Internet i media społecznościowe stały się nieodłączną częścią życia. Wydaje się, że jako pierwsi na wyraźną odrębność Generacji C zaczęli zwracać uwagę specjaliści od marketingu, którzy dostrzegli, że skuteczne dotarcie do tej generacji wymaga zupełnie nowych metod i narzędzi. Dan Pankraz, ekspert marketingu młodzieżowego z Australii[2], podkreśla pięć

[1] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 1996, s. 80; G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 240.

[2] D. Pankraz, *Gen C:The Connected Collective*, https://www.slideshare.net/guestbcb2a7/generation-c-the-connected-collective-by-dan-pankra [15.04.2018].

cech, które charakteryzują tę generację: a) uwielbiają tworzyć i „miksować" treści; b) nie są bierni, chcą tworzyć aktywne wspólnoty; c) rozwijają się na portalach społecznościowych, gdzie angażują się w dyskusje o ideach i kulturze; d) sprawują kontrolę nad własnym życiem i są zadowoleni ze złożoności; e) poszukują pracy w bardziej kreatywnych branżach o mniej sztywnych strukturach społecznych[3].

Firma Google, która dostrzegła, że Generacja C składa się z dużej i zaangażowanej grupy użytkowników YouTube, przeprowadziła przy udziale Ipsos MediaCT i TNS badania, które pozwoliły zaobserwować zachowania czyniące Generację C tak potężną siłą rynkową. Od elektroniki po podróże, od ubrań po kosmetyki, od wydarzeń na żywo po fitness – Generacja C kupuje produkty i usługi z dużo większą regularnością niż przedstawiciele innych generacji, są nawet ponad trzy razy (dokładnie 3,6) bardziej skłonni do zakupu. Dwie trzecie z nich na całym świecie twierdzi, że „jeśli istnieje marka, którą kocham, mam skłonność do opowiadania o niej wszystkim[4]".

Generacja C jest bardzo twórcza, postrzega kreację i współdzielenie jako sposób życia, niemal każdy z jej przedstawicieli nagrywa i udostępnia filmy, pisze posty na blogu, publikuje recenzje. Dziewięciu na dziesięć tworzy treści online co najmniej raz w miesiącu, 83% publikuje zdjęcie w Internecie, 76% odwiedza co tydzień YouTube, 59% osób postrzega Internet jako swoje główne źródło rozrywki, 56% podąża za produktem po obejrzeniu reklamy, 55% ma 100 lub więcej znajomych w mediach społecznościowych. Generacja C żyje w czasie teraźniejszym, po mistrzowsku kontrolując media i technologię, aby zaspokoić głód informacji i potrzebę bycia na czasie bez względu na to, gdzie jej członkowie aktualnie się znajdują. Częścią tej motywacji jest tak zwany syndrom FOMO (*Fear Of Missing Out*) – obawa przed przeoczeniem czegoś, niwelowana dzięki platformom społecznościowym, które pomagają trzymać rękę na pulsie.

Generacja C, mająca wyższą świadomość technologiczną przykłada dużą wagę do treści (*content*), poprzez jej wytwarzanie (*content creation*) oraz pielęgnowanie (*content curation*), rozumiane jako znajdowanie, gromadzenie i prezentowanie w zorganizowany sposób treści cyfrowych pochodzących z różnych źródeł, które dotyczą określonego zagadnienia. Przedstawiciele Generacji C również wysoko sobie cenią i wykazują duże zaangażowanie w społecznościach, w których uczestniczą, udostępniając linki, tworząc playlisty i aktualizując ich status. Trzy czwarte pielęgnuje treści online co najmniej raz w tygodniu. Determinację w tym działaniu najlepiej obrazują słowa osób ankietowanych przez Google: 1) „Kreacja oznacza uczynić coś wartościowym i dzielić się tym z innymi. Robimy to, ponieważ jest to konieczne i niezbędne dla naszego świata"; 2) „Tworzę zasoby, które nauczyciele mogą wykorzystywać w swoich klasach, publikuję je na moim blogu – trochę małej twórczości, z której może sko-

[3] D. Pankraz, *Generation C – a look into their world*, https://www.slideshare.net/guest7e5b6a/generation-c-a-look-into-their-world-by-dan-pankraz-presentation/5-5_THINGS_TO_KNOW_ABOUT [15.04.2018].

[4] *The Power of Gen C: Connecting with Your Best Customers*, think with Google raport, https://www.thinkwithgoogle.com/intl/en-gb/advertising-channels/video/the-power-of-gen-c-connecting-with-your-best-customers/ [15.04.2018].

rzystać ktoś z Australii. To naprawdę wzmacnia i odmładza cię i sprawia, że chcesz tworzyć więcej”[5].

Uogólniając tę charakterystykę Centrum Medialne Amerykańskiego Stowarzyszenie Prasy (*The American Press Association's Media Center*) lapidarnie definiuje Generację C jako „kreującą, przetwarzającą i uczestniczącą w wiadomościach w połączonym, świadomym społeczeństwie” (‘creating, producing and participating in news in a connected, informed socjety’[6]).

Generacja C – Jak się uczymy?

Opinie socjologów na temat Generacji C są dosyć spolaryzowane. Dla jednych są to osoby żyjące w wirtualnym świecie, uzależnione od technologii, bez której nie są w stanie sobie poradzić. Równocześnie osamotnione i wyalienowane z przeżywania doznań i uczuć w realu. Inni uważają, że dzięki Internetowi budują relacje, nie zamykają się w domu, mają wielu znajomych, są na bieżąco z nowymi technologiami, potrafią błyskawicznie docierać do potrzebnych im informacji, odznaczają się kreatywnością i są indywidualistami.

Jako pierwszy z Generacją C musiał zmierzyć się system edukacji, który w przeciwieństwie do specjalistów od marketingu nie dostrzegł, że ma do czynienia z zupełnie nowym podmiotem. ICT dla „zatopionej” w niej w sposób permanentny Generacji C jest naturalnym środowiskiem procesu kształcenia i wychowania, a sam przebieg tego procesu jest odmienny od tradycyjnego. Znajduje to bezpośrednie odbicie we współczesnych teoriach formowania wiedzy, szczególnie w kognitywizmie, konstruktywizmie i konektywizmie. Zwłaszcza ta ostatnia, wciąż budząca kontrowersje teoria, wydaje się najlepiej opisywać proces uczenia się w środowisku sieciowym, typowym dla przedstawicieli Generacji C. Problematyka uczenia się w XXI wieku, w epoce cyfrowej eksponującej konektywistyczną teorię budowania wiedzy, podejmowana w wielu pracach naukowych, jest istotna z perspektywy nauk społecznych, a w szczególności pedagogiki. Prekursorami konektywizmu są kanadyjscy badacze – George Siemens i Stephen Downes. W dokumencie „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”[7] G. Siemens nakreślił główne tezy konektywizmu: a) uczenie się i wiedza opiera się na różnorodności opinii; b) uczenie się jest procesem łączenia z określonymi węzłami lub zasobami informacji; c) wiedza może być gromadzona poza człowiekiem, w różnych urządzeniach; d) zdolność, by wiedzieć więcej, jest ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy; e) tworzenie i utrzymywanie połączeń jest niezbędnym elementem ułatwiającym proces ustawicznego uczenia się; f) zdolność do dostrzegania połączeń pomiędzy obszarami, ideami i koncepcjami jest umiejętnością krytyczną; g) wiedza, która potrzebna jest w danym momencie, (dokładna i aktualna) leży u podstaw konektywnej czynności uczenia się; h) proces podejmowania decyzji sam w sobie jest już procesem uczenia się; i) wybór, czego się uczyć

[5] *Ibidem*.

[6] M. Tharp, *Transcultural Marketing building Consumer Relationships in Multicultural America*, M.E. Sharpe Inc., New York 2014, s. 188.

[7] G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, http://www.elearnspace.org/ Articles/connectivism.htm [15.04.2018].

i znaczenie napływających informacji jest postrzegane przez pryzmat zmieniającej się rzeczywistości; j) odpowiedź poprawna dzisiaj może być błędna jutro w wyniku zmian środowiska informacyjnego wpływającego na decyzję.

Jednym z najważniejszych aspektów konektywizmu jest wykorzystanie sieci z jej różnymi węzłami (węzeł oznacza tu coś więcej niż zasób, źródło) i połączeniami jako centralnej metafory procesu uczenia się. Uczenie się jest procesem tworzenia połączeń pomiędzy różnymi węzłami i rozwijania sieci, oczywiście nie wszystkie połączenia mają jednakową moc w uczeniu się i w rzeczywistości wiele z nich ma charakter luźny, słaby. W epoce cyfrowej proces uczenia się nie może być w pełni kontrolowany. Istotne znaczenie ma tutaj nieformalne uczenie się – wykonywanie zadań związanych z pracą, uczestnictwo w społecznościach, rozwijanie sieci kontaktów osobistych[8]. Warto zwrócić uwagę, że pomysł ten nie jest nowy. Brytyjski kognitywista Andy Clark zaproponował pojęcie umysłu rozszerzonego na określenie wszystkich narzędzi, które są dla umysłu protezami – zastępują lub doskonalą jego możliwości[9]. Teoria konektywizmu bardzo dobrze koresponduje z teorią poznania sytuacyjnego[10] oraz rozproszonego[11]. Koncepcja poznania rozproszonego, akcentująca interpretacyjny kontekst poznania, w swych założeniach ukazuje postać dynamiki poznawczej większej grupy wiedzo-twórczych podmiotów. Istotę stanowi społeczno-kulturowy kontekst poznania, gdzie podstawową jednostką jest nie indywidualny podmiot, lecz wspólnota poznająca[12].

Powyższe podwaliny teoretyczne wyznaczają kierunek zmian, które na systemie edukacji wymusza postęp technologiczny i pojawienie się 'nowego ucznia', który już od najmłodszych lat nabywa doświadczenia w używaniu smartfonów, tabletów, komputerów i innych urządzeń podłączonych na stałe do Internetu, jest na bieżąco z nowymi technologiami, potrafi nie tylko szybko docierać do informacji, ale również je wytwarza, odznacza się kreatywnością i indywidualizmem. Ma świadomość, że uczenie się to proces całożyciowy i często oparty na samouctwie. Z drugiej strony jest niecierpliwy, bo 'tyle się wokół dzieje', a niczego nie chce przeoczyć. Wszędzie i we wszystkich wydarzeniach musi uczestniczyć, wszystko obejrzeć, zobaczyć i udokumentować. Płynnie przełącza się między zadaniami, ale na żadne nie poświęci zbyt wiele czasu, wykona je powierzchownie, a wiedzę przyswoi płytką[13]. Często jest zdolny, inteligentny i zaradny, ale jego świat przypomina „slider" na stronie internetowej. Mimo, że wielu przedstawicieli Generacji C ukończyło już szkoły i uczelnie, skostniały system edukacji formalnej wydaje się tego faktu nie dostrzegać. W dużej mierze ponoszą za to

[8] E. Baron-Polańczyk, *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2011, s. 36.

[9] A. Clark, D.J. Chalmers, *The Extended Mind*, http://consc.net/papers/extended.html, [15.04.2018].

[10] J. Lave, E. Wagner, *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, UK: Cambridge University Press, Cambridge 1990.

[11] J. Hollan, E. Hutchins, D. Kirsch, *Distributed Cognition. Toward a New Foundation for Human-computer Interaction Research*, ACM Transactions on Computer-Human Interaction 2000, 7(2), s. 174-196.

[12] E. Baron-Polańczyk, *ICT – kulturowo wartościowe narzędzie kognitywne (w kontekście konstruktywizmu społeczno-kulturowego)*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2015, nr 3(13), s. 33-41.

[13] N.G. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Wyd. HELION, Gliwice 2013, s. 172.

odpowiedzialność sami nauczyciele, którzy w przeciwieństwie do swoich uczniów są nadal w zdecydowanej większości „cyfrowymi imigrantami" (*digital immigrants*)[14].

Generacja C – Co kupujemy?

Pojawienie się Generacji C w sposób istotny wpływa na całą gospodarkę, implikuje duże zmiany nie tylko w branży nowych technologii. Millenialsi nie wyobrażają dziś sobie życia bez Facebooka, jest dla nich podstawowym narzędziem komunikacji – „jeśli nie ma cię na Facebooku, to nie istniejesz". Dla Pokolenia C Facebook nie tylko mógłby nie istnieć, niektórzy jego przedstawiciele uważają, że obecność na tym portalu „nie jest fajna", to nawet powód do wstydu. Jedynie 8% nastolatków twierdzi, że Facebook jest ich preferowaną platformą społecznościową, wynika z ankiety przeprowadzonej przez Piper Jaffray wiosną 2018 roku[15]. Generacja C preferuje Snapchata (45%), Instagrama (26%) i Twittera (9%), podczas gdy starsi Millenialsi to największa część użytkowników Facebooka. Członkowie Pokolenia C są bardziej doświadczeni technologicznie, pragmatyczni, otwarci, ale także społecznie odpowiedzialni, są również indywidualistami i cenią sobie prywatność, wolą więc anonimowe media społecznościowe, takie jak Snapchat, Secret i Whisper niż Facebook.

W odwrocie jest również telewizja kablowa – 20% udziału w rynku dziennej oglądalności, podczas gdy całą jej resztę zabierają media strumieniowe, w tym Netflix (39%), YouTube (30%) i Hulu (5%). Ponad 60% nastolatków twierdzi, że wolałoby oglądać 10 godzin filmów na YouTube niż 10 godzin telewizji, jak wynika z badania przeprowadzonego przez AwesomenessTV w 2017 roku. Zdaniem Generacji C filmy online najlepiej nadają się do nauki lub zabawy, a telewizja kablowa do oglądania z rodziną lub śledzenia wydarzeń na świecie. Być może najbardziej obrazowym wnioskiem jest stwierdzenie jednej trzeciej badanych, że telewizja kablowa jest 'najlepsza do zasypiania'.

Generacja C zdecydowanie rezygnuje z papierowych książek i prasy. Preferuje wygodę wykorzystywania własnych telefonów lub czytników e-booków, by cieszyć się książką. Jest to już trend znamienny nie tylko dla tego pokolenia (w USA sprzedano 266 milionów e-książek w roku 2017, w porównaniu z prawie 70 milionami w 2010). W przeciwieństwie do poprzednich pokoleń, Generacja C z pewnością nie czuje nostalgii za zapachem otwieranej gazety. W większości czerpie informacje z mediów społecznościowych (w USA głównie z Twittera) i co ważne bezpłatnie. Generacja C zwiastuje również odwrót od wyrafinowanych klasycznych marek – ich popularność wśród przedstawicieli tej generacji jest poniżej 5%, podczas gdy średnia w całej populacji wynosi 14%. Być może, dorastając podczas globalnego kryzysu finansowego, członkowie Generacji C są pragmatykami i pamiętając o kwestiach finansowych, najczęściej wybierają trendy, które mogą zademonstrować w mediach społecznościowych, a niekoniecznie te, które są najdroższe. Na rynku odzieży i obuwia dominują

[14] E. Baron-Polańczyk, *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2018 (w druku).

[15] *Piper Jaffray completes semi-annual generation z survey of more than 6,000 U.S. teens*, Piper Jaffray, http://www.piperjaffray.com/2col.aspx?id=287&releaseid=2341878&title=Piper+Jaffray+Completes+Semi-Annual+Generation+Z+Survey+of+More+Than+6%2C000+U.S.+Teens [15.04.2018].

marki sportowe (*sportwear*) i uliczne (*streetwear*) (np. Nike 42%, Vans 16%), między innymi w związku z powrotem mody lat 90. Przemiany pokoleniowe dotykają również w sposób istotny rynku usług gastronomicznych. Pokolenie C postrzega jedzenie jako sposób własnej ekspresji. To co i gdzie konsumujesz 'wyraża to, kim jesteś i powinno wspierać sprawy, na których ci zależy'. Przedstawiciele Generacji C przechodzą do codziennych restauracji typu *fast casual*, preferując najnowsze trendy kulinarne, autentyczną reklamę w mediach społecznościowych i spontaniczność. Takie cechy niekoniecznie wiążą się z restauracjami sieciowymi (Starbucks z wynikiem 12% jest jedyną giełdową siecią z dwucyfrowym udziałem w rynku Generacji C)[16].

Generacja C – Jak chcemy pracować?

Jak wskazują, w swoim raporcie, eksperci Booz&Company (obecnie *Strategy& PwC's strategy consulting team*) bez względu na ocenę Pokolenia C, pewne wydaje się, że kończący uniwersytety i wkraczający na rynek pracy przedstawiciele tego pokolenia zmienią świat, który znamy. Ich zainteresowania i sposób codziennego funkcjonowania przyczynią się do znacznych zmian w sposobie, w jakim ludzie na całym świecie socjalizują się, pracują i realizują swoje pasje oraz w technologiach informacyjnych i komunikacyjnych, których używają w tym celu[17]. Raport sygnalizuje kilka obszarów zmian rynku pracy, które pociągnie za sobą napływ Generacji C. Pierwsza to tak zwana „wirtualizacja społecznościowa" – łączność 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu, sieci społecznościowe i postawa wolności osobistej przeniknie ściany korporacji, a życie korporacyjne będzie nadal oddalać się od tradycyjnych struktur hierarchicznych. Zamiast tego, pracownicy, łącząc biznes i sprawy osobiste w ciągu dnia, będą samoorganizować się w zwinne „społeczności interesów". Już obecnie wielu pracowników w dużych korporacjach pracuje w wirtualnych grupach projektowych odseparowanych od tradycyjnej struktury organizacyjnej. Praca projektowa (realizacja zdefiniowanego celu przez dostarczenie produktów w określonym czasie, zgodnie z ustalonym harmonogramem i budżetem) coraz częściej zastępuje tradycyjną pracę operacyjną. Druga prognozowana zmiana, to bardzo korzystny, dla i tak już wysoko rozwiniętych gospodarek, „napływ talentów" – pracownicy wiedzy będą migrować do wysoko rozwiniętego świata, ponieważ społeczności wirtualne ułatwiają im dołączanie do globalnych zespołów. W poszukiwaniu lepszej płacy lub miejsca do życia przyniosą ze sobą innowacyjne pomysły i działania. Trzecia to premia w postaci kontaktu bezpośredniego (*face time bonus*) – upowszechnienie i wzrost zaawansowania technologii, narzędzi komunikacji, interakcji i współpracy spowoduje, że pracownicy wiedzy będą podróżować znacznie rzadziej. Możliwość spotkania twarzą w twarz będzie przywilejem przede wszystkim dla najwyższej kadry zarządzającej, a podróże służbo-

[16] R. Premack, *Generation Z is already moving away from Facebook, and 8 more industries could be next*, http://www.businessinsider.com/generation-z-things-gen-z-are-killing-facebook-ralph-lauren-2018-5?IR=T [02.06.2018].

[17] R. Friedrich, M. Peterson, A. Koster, S. Blum, *The rise of Generation C Implications for the world of 2020*, Strategy& PwC's strategy consulting team, s. 4, https://www.strategyand.pwc.com/media/file/Strategyand_Rise-of-Generation-C.pdf.pdf [02.06.2018].

we staną się luksusem. Czwarty istotny obszar zmian to „konsumeryzacja ICT" – wyrażona terminem BYOD (*Bring Your Own Device)-to-work (-to-school*) oznacza, że pracownicy (uczniowie i nauczyciele w przypadku szkoły) będą wykorzystywać swoje własne urządzenia w codziennej pracy oraz do dostępu do zasobów korporacyjnych. Wydaje się to naturalnym trendem spowodowanym dynamicznymi zmianami w ICT, a zwłaszcza upowszechnieniem „przetwarzania w chmurze" (*cloud computing*). Dla osób reprezentujących Generację C, które są cały czas online, nie rozstają się z urządzeniami mobilnymi, wykorzystanie ich do wypełniania obowiązków zawodowych wydaje się naturalne. Zjawisko to jest równocześnie dużym wyzwaniem dla działów IT. Opracowanie i wdrożenie adekwatnych polityk bezpieczeństwa, wsparcie techniczne dla urządzeń pracowników, zarządzanie całą rozproszoną infrastrukturą, kwestia odpowiedzialności za korporacyjne dane na urządzeniach pracowników oraz monitoring i ewentualny dostęp do ich danych prywatnych – są źródłem wielu zagrożeń, z jednej strony dla bezpieczeństwa korporacyjnych danych, a z drugiej dla prywatności pracownika. Pojawiają się również regulacje, które mogą skutecznie zniechęcić firmy do konsumeryzacji. Przykładem takiej regulacji, która ma zwiększyć bezpieczeństwo użytkowników, chronić ich prywatność oraz harmonizować prawo w ramach UE, jest Ogólne rozporządzenie o ochronie danych (RODO) (ang. *GDPR, General Data Protection Act*). Dyrektywa ta została przyjęta już 27 kwietnia 2016 roku i po dwuletnim okresie przejściowym od 25 maja 2018, zaczęła obowiązywać w krajach członkowskich UE[18]. Zgodność z obowiązującymi regulacjami jest szczególnie istotna w przypadku administracji publicznej, służby zdrowia oraz instytucji finansowych. Należy jednak pamiętać, że rozwiązania oparte na mobilności i chmurze są w wielu zastosowaniach dużo prostsze, wygodniejsze i tańsze niż te dostarczane przez tradycyjne działy IT. Szczególnie użyteczne mogą być w edukacji, wspierając ją rozumianą jako proces permanentny i całożyciowy. Wejście Generacji C, biorąc pod uwagę jej wysoką świadomość technologii oraz trend do traktowania pracowników jako „rezydentów" realizujących wyznaczone cele, będzie wyznaczało kierunek zmian korporacyjnej ICT, opartej na mobilności, zaawansowanej analityce biznesowej (*big data*), rozwiązaniach chmury obliczeniowej i aplikacjach społecznościowych. Eksperci są zgodni co do tego, że pracodawcy muszą się przygotować na kolejną przemianę pokoleniową i zmienić sposób organizacji pracy oraz komunikacji.

Podsumowanie

Pokolenie C to osoby bardzo młode, dopiero wkraczające na rynek pracy. Analiza ich zachowań, jako uczniów i konsumentów, pozwala nieco lepiej poznać tę generację i jej prawdopodobny stosunek do pracy. Wydaje się, że lokalizacja geograficzna nie jest istotną barierą dla Pokolenia C, które chętnie podróżuje, a w wielu branżach jego przedstawiciele mogą pracować właściwie gdziekolwiek, dzięki ciągłemu doskonaleniu ICT. Ponieważ najchętniej poszukują pracy w kreatywnych branżach o mniej sztywnych strukturach społecznych, elastycz-

[18] ROZPORZĄDZENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych), http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:32016R0679 [02.06.2018].

ny czas pracy, praca zdalna i elastyczne umowy są dla nich czymś naturalnym. W związku z tym idealnie odnajdą się na rynku pracy w branży ICT, marketingu e-commerce, public relations itp. Generacja C chce się w pracy rozwijać i kształcić oraz mieć możliwość realizacji swoich pasji, ponieważ jest świadoma, że uczenie się to niezbędny proces całożyciowy. Jako niecierpliwi indywidualiści mogą szybko znudzić się monotonną pracą w jednym miejscu, równie szybko wyrobić sobie radykalną opinię na temat pracodawcy i szeroko ją upowszechnić. Wrodzoną wielozadaniowość i nieumiejętność koncentracji na statycznym otoczeniu wymusi na pracodawcach konieczność zmiany organizacji pracy i sposobów komunikacji w firmach. Przedstawiciele Generacji C raczej nie będą silnie przywiązani do miejsca pracy, ich priorytetem jest rozwój, a nie bezpieczeństwo i stabilizacja. Świadomi pracodawcy mogą jednak odnieść dużą korzyść z napływu Pokolenia C na rynek pracy, jeśli tylko będą gotowi sprostać koniecznym zmianom technologicznym, społecznym i kulturowym, które niewątpliwie nastąpią w organizacjach.

Bibliografia

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

Baron-Polańczyk E., *ICT – kulturowo wartościowe narzędzie kognitywne (w kontekście konstruktywizmu społeczno-kulturowego)*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2015, nr 3(13).

Carr N.G., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Wyd. HELION, Gliwice 2013.

Clark A., Chalmers D.J., *The Extended Mind*, http://consc.net/papers/extended.html [15.04.2018].

E. Baron-Polańczyk, *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2018 (w druku).

Friedrich R., Peterson M., Koster A., Blum S., *The rise of Generation C Implications for the world of 2020*, Strategy& PwC's strategy consulting team, s. 4, https://www.strategyand.pwc.com/media/file/Strategyand_Rise-of-Generation-C.pdf.pdf [02.06.2018].

Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Oficyna Wyd. „Impuls", Kraków 1996, s. 80; G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Hollan J., Hutchins E., Kirsch D., *Distributed Cognition. Toward a New Foundation for Human-computer Interaction Research*, ACM Transactions on Computer-Human Interaction 2000, 7(2).

Lave J., Wagner E., *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, UK: Cambridge University Press, Cambridge 1990.

Pankraz D., *Gen C:The Connected Collective*, https://www.slideshare.net/guestbcb2a7/generation-c-the-connected-collective-by-dan-pankra [15.04.2018].

Pankraz D., *Generation C – a look into their world*, https://www.slideshare.net/guest7e5b6a/generation-c-a-look-into-their-world-by-dan-pankraz-presentation/5-5_THINGS_TO_KNOW_ABOUT [15.04.2018].

Piper Jaffray completes semi-annual generation z survey of more than 6,000 U.S. teens, Piper Jaffray, http://www.piperjaffray.com/2col.aspx?id=287&releaseid=2341878&title=Piper+Jaffray+Completes+Semi-Annual+Generation+Z+Survey+of+More+Than+6%2C000+U.S.+Teens [15.04.2018].

Premack R., *Generation Z is already moving away from Facebook, and 8 more industries could be next*, http://www.businessinsider.com/generation-z-things-gen-z-are-killing-facebook-ralph-lauren-2018-5?IR=T [02.06.2018].

ROZPORZĄDZENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych), http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:32016R0679 [02.06.2018].

Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, http://www.elearnspace.org/ Articles/connectivism.htm [15.04.2018].

Tharp M., *Transcultural Marketing building Consumer Relationships in Multicultural America*, M.E. Sharpe Inc., New York 2014.

The Power of Gen C: Connecting with Your Best Customers, think with Google raport, https://www.thinkwithgoogle.com/intl/en-gb/advertising-channels/video/the-power-of-gen-c-connecting-with-your-best-customers/ [15.04.2018].

Lucyna Myszka-Strychalska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TYPY, WZORY I MODELE KARIER W PRZESTRZENI ELASTYCZNEGO RYNKU PRACY

Streszczenie

Współczesne znaczenie kariery zawodowej dla człowieka ulega permanentnej zmianie, świadczą o tym zarówno kolejne próby zdefiniowania niniejszego zjawiska podejmowane na polu naukowym, jak i indywidualne sensy przypisywane mu przez podmiot. Uwarunkowań takiego stanu rzeczy należy dopatrywać się w przemianach współczesnej rzeczywistości, a konsekwencji także rynku pracy. Dynamizm i niestabilność jego struktury, oddziałuje na przebieg oraz jakość ścieżek rozwoju zawodowego jednostek, których odzwierciedleniem stają się nowopowstające modele karier. Cel niniejszego artykułu koncentruje się na dokonaniu przeglądu wybranych typów, wzorów oraz modeli kariery zawodowej oraz scharakteryzowaniu ich przeobrażeń w kontekście ponowoczesnego świata pracy.

Słowa kluczowe: typy karier, wzory karier, modele karier, elastyczny rynek pracy.

CAREER TYPES, PATTERNS AND MODELS IN THE SPACE OF A FLEXIBLE LABOR MARKET

Abstract

The contemporary meaning of a professional career for a human being is undergoing permanent change, as evidenced by successive attempts to define this phenomenon in the scientific field, as well as individual senses assigned to it by the subject. Determinations of such a state of affairs should be seen in the changes of contemporary reality, and consequently also in the labor market. Dynamism and instability of its structure affects the course and quality of career development paths of individuals, which are reflected in the emerging models of careers. The aim of this article is to review selected types, patterns and career models and characterize their transformations in the context of the post-modern world of labor.

Key words: career types, career patterns, career models, flexible labor market.

Uwagi wstępne

Różnorodne sensy przypisywane karierze wskazują na uwarunkowania kulturowe, które konsekwentnie zmieniają się w zależności od aktualnych okoliczności czasoprzestrzennych oraz sytuacji społecznej na danym obszarze. Naturalnym następstwem niniejszych przeobrażeń okazują się nowe i często odmienne sposoby definiowania kariery. Przyglądając się trajekto-

riom rozwoju zawodowego poszczególnych jednostek, można jednak spostrzec, że posiadają one pewne powtarzalne cechy, pozwalające na wyodrębnienie ich określonych typów. Istnienie owych regularności dowodzi, że kariera stanowi konstrukt posiadający zarówno wymiar partykularny, jak i uniwersalny, który może być rozpatrywany z perspektywy podobnych uwarunkowań i mechanizmów oddziałujących na proces działania podmiotu. Owe regularności w karierze stanowią nie tylko inspirację dla dociekań empirycznych, ale także teoretycznych rozważań, których nie sposób pominąć podejmując próbę zrozumienia wielowymiarowości zjawiska rozwoju zawodowego człowieka.

Uściślenia dotyczące pojęć: typ, wzór i model kariery

„Słownik wyrazów obcych" definiując pojęcie „typ", jako „wzorzec, model, zespół cech, którym odpowiada pewna grupa rzeczy, osób, zwierząt, zjawisk"[1] - wskazuje na synonimiczną naturę terminów: typ, model i wzorzec. Posługiwanie się nimi w odniesieniu do kariery świadczy o istnieniu stosunkowej powtarzalności, cech charakterystycznych dla jakiegoś schematu realizowanej przez podmiot ścieżki rozwoju zawodowego. Określenia te posiadają jednak dualistyczną naturę. Z jednej strony dowodzą występowania pewnego idealnego (w ujęciu teoretyczny) wzorca, z drugiej zaś strony mogą stanowić pewien uproszczony sposób interpretacji danego zjawiska. Wyniki różnorodnych egzemplifikacji badawczych prowadzonych na gruncie nauk społecznych, bardzo często wskazują na współwystępowanie różnorodnych modeli dookreślających funkcjonowanie jednostki na różnych płaszczyznach jej egzystencji. Dlatego też, celem uniknięcia schematycznego oglądu złożonego zjawiska, do których z pewnością zalicza się rozwój zawodowy, przy próbie „uchwycenia regularności w karierze, należy przyjąć perspektywę holistyczną"[2]. Pozwala ona na zidentyfikowanie obiektywnych wskaźników dowodzących istnienia prawidłowości w karierze oraz ukazuje, że indywidualne ścieżki rozwoju zawodowego reprezentują pewne regularności charakterystyczne dla szerszej grupy podmiotów funkcjonujących w określonych warunkach czasoprzestrzennych. Poniższe rozstrzygnięcie stanowi przegląd wybranych typów, wzorów i modeli kariery powstałych w XX oraz XXI wieku, których przestudiowanie może stać się przyczynkiem do refleksji nad „elastycznością" w ujmowaniu konstruktu kariery oraz jej schematem realizowanym przez podmiot na współczesnym rynku pracy.

Wzór kariery określa zmiany zachodzące w pozycji zawodowej człowieka w czasie jego aktywności zawodowej. W szerszym ujęciu można go odnosić do całościowego rozwoju jednostki, wychodzącego poza ramy sfery zawodowej, związanego nie tylko z życiem osobistym, ale także poczuciem spełniania i samosatysfakcji we wszystkich płaszczyznach jego funkcjonowania. W związku ze swoją złożoną specyfiką, często analizowany jest w kontekście całego biegu egzystencji podmiotu (przy uwzględnieniu również uwarunkowań społeczno-rynkowych), czego konsekwencją w wielu modelach kariery okazuje się przypisywanie

[1] A. Latusek (red.), *Nowy słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003, s. 655.

[2] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 55.

mu stadialnego charakteru[3]. Ujęcia, w których jednostka zmaga się z przechodzeniem przez poszczególne etapy rozwoju, jakimi są: dojrzewanie do podjęcia decyzji zawodowej, wybór zawodu, osiągnięcie stabilizacji na rynku pracy oraz zakończenie kariery – określane są mianem tradycyjnych. Współczesne modele kariery koncentrują się na kwestiach progresu, satysfakcji oraz realizacji zaplanowanych przedsięwzięć zawodowych przez podmiot[4]. Kluczowe znaczenie ma kontekst rozwoju zawodowego jednostki, który ze względu na swoją zmienną i nieprzewidywalną naturę, uniemożliwia przebieg kariery w myśl jednego schematu.

Różnorodne perspektywy kognitywne dotyczące kariery zostają wyróżniane na podstawie określonych kryteriów typologizacji, które wyznaczane są przez ich autorów. Wśród nich należy wymienić przede wszystkim:

a) Kryterium uwarunkowań organizacyjnych (kierunkowe)[5];
b) Kryterium orientacyjne, które przyczynia się do ukierunkowania decyzji podmiotu[6];
c) Kryterium sekwencyjności realizowanej ścieżki zawodowej (ciągłości)[7];
d) Kryterium rozwojowo-samorealizacyjne[8].

Przyjęcie określonej orientacji teoretycznej przez naukowca, zależne jest od sposobu rozumienia pojęcia „kariery" oraz paradygmatu wyznaczającego kierunek prowadzonych przez niego eksploracji badawczych. Określone modele rozwoju zawodowego prezentowane w literaturze bardzo często stanowią wynik długoletnich dociekań eksploracyjnych. Różnorodność wyodrębnionych typów kariery wynika przede wszystkim z odmienności struktur zawodowych, w których funkcjonują pracownicy oraz z faktu, że w środowiskach zawodowych obowiązują różne standardy obejmowania poszczególnych stanowisk, czy też pełnienia ról zawodowych[9]. Badacze analizują zjawisko kariery z perspektywy wielu zmiennych, niejednokrotnie uwzględniając kilka wskaźników w procesie tworzenia jego typologii (m. in.: częstość zmian pracy, treść pracy, kierunek mobilności, mechanizmy socjalizacji, uwarunkowania społeczne pełnionych ról zawodowych, wartości uznawane przez pracownika, jego potrzeby, zainteresowania, strategia odnoszenia sukcesu, sposób planowania kariery, swoboda wyboru

[3] Takie ujęcie reprezentują wszelkie modele rozpatrujące karierę zawodową człowieka w ramach paradygmatu rozwojowego, analizującego proces przemian i dynamiki rozwoju jednostki poprzez określone etapy. Wśród reprezentantów tego podejścia należy wymienić: L.M. Savickasa, D.E. Supera, E. Ginzberga, S.W. Ginzburga, S. Axelerada, J.L. Hermy, D.V. Tiedemana, R. O'Hary, A. Miller-Tiedeman, W. Gribbonsa, P. R. Lohnesa, L.L. Knefelkamp, D.J. Levinsona.

[4] Należy tutaj wymienić model kariery: proteańskiej, kariery „bez granic", kariery spiralnej, „kariery skoczka", „kariery dla obydwojga" oraz kariery „kalejdoskopowej".

[5] E.H. Schein, H.L. Wilensky: Model stożka kariery.

[6] J.M. Driver, J. Biolos oraz S. Gould i L. Pentley: Modele karier wyróżnione przez tych badaczy opierały się na różnych strategiach ich realizowania. Wyróżnili pięć wzorów takich karier: podnoszenia kwalifikacji, ponadprzeciętnego zaangażowania i ofiarności, autopromocji i autoreklamy, posiadania protektora oraz budowania sojuszy, [za:] D. Torrington, L. Hall, *Human Resources Management*, Prentice-Hall, New York 1998.

[7] D.E. Super, E. Kasprzak, W.H. Fromm, D.C. Miller, C. Sikorski, Autor wyróżnił następujące typy kariery: specjalistyczną, poszukującą, oportunistyczną, dryfującą – Vide: C. Sikorski, *Drogi do sukcesu. Profesjonalizm kontra populistyczna kultura organizacyjna*, Difin, Warszawa 2007.

[8] „Akcja JA", kariera „bez granic", kariera „kalejdoskopowa", kariera „proteuszowa".

[9] Vide: J. Strużyna, E. Madej, *Przyszłość zarządzania karierą*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2005, nr 2(41), s. 9-32.

kariery[10], przyjmując perspektywę podmiotową lub wewnątrzorganizacyjną). Istotę wzorca kariery wyznacza zatem indywidualny przebieg kariery wpisany w całość egzystencji podmiotu, rozpatrywany w kontekście uwarunkowań społeczno-rynkowych. Identyfikowany jest zatem na podstawie obiektywnych zdarzeń i formalnych cech biografii zawodowej z uwzględnieniem predyspozycji osobowościowych oraz planów i wyborów dokonywanych przez jednostkę.

Przegląd wybranych modeli kariery zawodowej

Próby stworzenia listy ilościowych parametrów dotyczących kariery w swoim opracowaniu podejmuje się M. Suchar.[11] Istotnym walorem „czteroczynnikowej koncepcji kariery"[12] pomimo znaczącego charakteru statystycznego, okazuje się możliwość dokonywania na jej podstawie także analizy jakościowej ścieżki rozwoju zawodowego człowieka. Ukazuje ona interesujące poznawczo powiązania określonych kryteriów kariery z cechami osobowości podmiotu (sumienność, ekstrawersja, otwartość, neurotyzm, nastawienie na innych, motywy działania, predyspozycje)[13], a także precyzuje ich moc predykcyjną pozwalającą na prognozowanie obrazu przyszłej drogi zawodowej jednostki. Wśród obiektywnych wskaźników kariery autor wymienia: mobilność definiowaną jako „częstotliwość zmian pracodawcy (firmy, w której dana osoba jest zatrudniona)"[14], rotacyjność wskazującą na częstość zmian stanowiska w obrębie jednej firmy, płynność (ciągłość) określającą długość oraz liczbę przerw w zatrudnieniu i wertykalizm odnoszący się do zdobywania przez pracownika kolejnych awansów. Na podstawie owych parametrów M. Suchar wyodrębnia 24 modele kariery wyróżnione ze względu na ich wartość reprezentowaną przez jednostkę. Konstruuje je w oparciu o kombinację ośmiu (prezentowanych w opozycyjnych parach) charakterystyk kariery: mobilnej (częste zmiany miejsca zatrudnienia), statycznej (rzadkie zmiany miejsca pracy), stromej (wczesny wiek awansu), spłaszczonej (późny wiek bądź brak awansu), płynnej (brak przerw w zatrudnieniu), nieciągłej (występowanie przerw w zatrudnieniu), wzrostowej (wysoki poziom rotacyjności) oraz typowej pod względem rozwojowym[15]. Przytoczona propozycja typologizacji karier została wprawdzie stworzona na podstawie kryterium jej ilościowych wskaź-

[10] W kontekście tego kryterium interesującego poznawczo rozróżnienia dokonał J.C. Heddesheimer. Sklasyfikował on karierę: rutynową (wybierana na zasadzie naśladownictwa), kształtowaną indywidualnie (poprzedzona planem i świadomą refleksją), interakcyjną (efekt negocjacji pomiędzy pracodawcą i pracownikiem), determinowaną sytuacyjnie (wynik adaptowania się do panujących warunków), [za:] E. Hornowska, *Rozwój zawodowy – podstawowe założenia*, [w:] T. Listwan, S. Witkowski (red.), *Sukces w zarządzaniu. Problemy organizacyjno-zarządcze i psychospołeczne* 2001, nr 900, s. 233.

[11] M. Suchar, *Modele kariery. Przewidywanie kolejnego kroku*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 41-95.

[12] W taki sposób określa ją sam autor. *Ibidem*, s. 43.

[13] Marek Suchar proponuje, aby analizując wyróżnione parametry kariery rozpoznawać także korelacje pomiędzy cechami osobowości pracowników, używając w tym celu testu opartego na koncepcji „wielkiej piątki" – *NEO FFI* oraz autorskiego kwestionariusza *3P* badającego pięć wymiarów osobowości: dynamizm, uporządkowanie, indywidualizm, styl kontaktu, kierowanie. *Ibidem*, s. 44.

[14] *Ibidem*, s. 46.

[15] *Ibidem*, s. 97.

ników, jednak pozwala także na prześledzenie sekwencyjności ścieżki zawodowej jednostki oraz współzależności jej wyborów z cechami osobowości.

Wynikiem dokonanego przez M. Drivera przeglądu możliwych typów karier jest Model koncepcji kariery *Career Concepts Model*[16]. Opiera się on na założeniu, że głównymi czynnikami oddziałującymi na przebieg ścieżki zawodowej jednostki okazuje się względnie trwała struktura poznawcza, wyznaczająca jej potrzeby oraz zainteresowania, do których realizacji zmierza. Wzór kariery liniowej (*linear*) charakteryzuje stabilny przebieg rozwoju zawodowego. Wyróżniają się nim osoby dokonujące zdecydowanego wyboru jednego zawodu, w którym nabywają doświadczenie oraz kwalifikacje niezbędne do jego praktykowania. Przez cały okres swojej aktywności zawodowej pracują najczęściej w jednym lub kilku miejscach, zdobywając kolejne szczeble awansu zawodowego. Ukierunkowanie decyzji zawodowych podmiotu następuje stosunkowo wcześnie i aktualizuje się na każdym etapie rozwoju, często poprzedzonego konkretnym planem. Wzór kariery eksperckiej (*expert*) jest typowy dla osób specjalizujących się w wąskiej dziedzinie stanowiącej ich życiową pasję. Rozwój zawodowy takich osób, oscyluje wokół doskonalenia posiadanej wiedzy i kompetencji. Koncentrują się zatem na osiąganiu mistrzostwa i autorytetu w danym obszarze, dlatego też awans pionowy odgrywa dla nich drugorzędną rolę. Wzór spiralny (*spiral*) stanowi wynik orientowania się podmiotu z jednego zajęcia na inne w sekwencyjnych odstępach, mających miejsce w odstępach co pięć do dziesięciu lat. Jego istotę dookreśla wykorzystywanie wcześniej zdobytych umiejętności i kwalifikacji. Horyzontalna mobilność (realizowana w nowych zawodach i praktykowanych zajęciach) jest konsekwencją permanentnego modyfikowania skonstruowanego planu rozwoju kariery w efekcie różnorodnych doświadczeń. Charakteryzuje on osoby elastyczne, otwarte na zmianę, kształtujące złożony obraz siebie. Nazwa modelu kariery przejściowej (*transitory*) uwarunkowana została przez bardzo częstą zmianę praktykowanego zawodowo zajęcia (w odstępach od 2 do 4 lat) i środowiska pracy, co współwystępuje z koniecznością zdobywania nowych dla jednostki kompetencji i redefiniowania pełnionej roli zawodowej. Każdy podmiot realizujący określony wzór kariery kieruje się innymi motywami. Kluczowe w procesie rozwoju zawodowego staje się zadowolenie jednostki, które warunkuje wzajemna zależność jej aspiracji i przebiegu ścieżki zawodowej. W przypadku, gdy okazują się one rozbieżne – następuje zmiana typu kariery na inny[17]. Taka sytuacja warunkuje również przeobrażenia w strukturze własnego Ja[18].

Zagadnieniem wzorów kariery zawodowej (*Career Pattern Study*)[19] w swoich pracach zajmował się także jeden z najznamienitszych teoretyków kariery – D.E. Super, wyodrębnia-

[16] J.M. Driver, *Career concepts – A new approach to career research*, [w:] R. Katz (red.), *Career issues in human resources management*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1982, s. 23-32.

[17] E. Kasprzak, *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 35.

[18] Z. Ściborek, *Dylematy rozwoju zawodowego*, Wydawnictwo PTM, Warszawa 2009, s. 71.

[19] Narzędziem opracowanym przez badacza w wyniku podłużnych eksploracji, pozwalającym na przewidywanie przyszłego typu kariery podmiotu była Metoda Tematycznej Eksploracji (*Thematic – Extrapolation Method*) wzorowana na koncepcji wzorów karier Millera i Froma (badacze zakładali, że rozwój zawodowy człowieka dokonuje się na trzech etapach, tj. inicjacji, prób i stabilności zawodowej. Przyjmując, że mogą one przybierać różne konfiguracje wyróżnili sześć wzorów kariery: kariera stabilna, kariera konwencjonalna, kariera

jąc je osobno dla mężczyzn oraz dla kobiet[20]. Badacz zaznacza, że realizowana ścieżka kariery zależna jest od wielu czynników pozostających we wzajemnej relacji, do których należą właściwości psychofizyczne podmiotu (w tym również jego preferencje), aktualna sytuacja zastana w społeczeństwie oraz losowe szanse i możliwości sprzyjające jednostce[21]. Dla płci męskiej autor wyróżnił rodzaj kariery stabilnej (*The stale career pattern*) charakterystycznej dla osób zatrudnionych na stanowiskach urzędniczych, menadżerskich, posiadających wysoki kwalifikacje. Uzyskują one pracę po ukończeniu edukacji i bardzo szybko ugruntowują swoją pozycję zawodową. Kariera konwencjonalna (*The conventional career pattern*) przebiega bardzo podobnie, jak we wcześniejszym przypadku, od którego różni się tym, że poprzedzona zostaje okresem przygotowawczym do objęcia stabilnego stanowiska. Kariera niestabilna (*The unstable career pattern*) odzwierciedla powtarzającą się sekwencję zmian: okres próbny (przygotowawczy) – stabilizacja – okres próbny, przy czym drugi z okresów jest bardzo krótkotrwały. Taki przebieg kariery charakterystyczny jest dla średnio wykwalifikowanych robotników oraz urzędników niższego szczebla. Kariera wielokrotnych prób (*The multiple – trial career pattern*) wyróżnia jednostki o niskim poziomie wykształcenia i kwalifikacji, pozostaje jednoznaczna z częstymi zmianami pracy i niepewną pozycją na rynku pracy[22].

Wzory karier zawodowych kobiet pozostają bardzo zbliżone do typów charakterystycznych dla płci przeciwnej. Różnicują je obowiązki wynikające z pełnionych ról w płaszczyźnie życia rodzinnego, związane z opieką sprawowaną nad potomstwem. Dlatego też, kariera stabilnej pracy (*The stable working career pattern*) będzie charakterystyczna dla kobiet ceniących sobie rozwój zawodowy ponad powinności domowe, natomiast kariera konwencjonalna (*The conventional career pattern*), wiąże się z porzuceniem zatrudnienia po zawarciu związku małżeńskiego. D.E. Super wyróżnił również wzory karier specyficznych wyłącznie dla płci żeńskiej, takich jak: kariera gospodyni domowej (*The stable homemaking cereer pattern*) poprzedzona bardzo krótkim okresem zdobywania doświadczeń zawodowych, których następstwem jest przejęcie obowiązków rodzinnych, kariera dwutorowa (*The double – track career pattern*) polegająca na łączeniu roli matki i pracownicy oraz kariera przerywana (*The interrupted career pattern*), typowa dla kobiet decydujących się na przerwę w zatrudnieniu wynikającą z wychowania dzieci. Kariera niestabilna (*The unstable career pattern*) w przypadku przedstawicielek płci żeńskiej charakteryzuje osoby o niższym statusie społeczno-ekono-

niestabilna, kariera pojedynczej próby, kariera nieustalona, kariera wielu prób. – Vide: D.C. Miller, W.H. From, *Industrial Socjology*, Harper, New York 1951.), oraz procedurze historii życia (*Life History Method*) Wallina, kwalifikowała się do grona metod jakościowych; A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEZiU, Warszawa 2003, s. 85.

[20] Pod tym względem koncepcji D.E. Supera z powodzeniem można przypisać walor nowatorstwa. W okresie konceptualizacji niniejszego modelu, literatura bardzo sporadycznie traktowała o rozwoju zawodowym kobiet. Czynnikami różnicującymi przebieg karier obu płci są m. in. uwarunkowania kulturowe, socjalizacyjne oraz rozbieżności wynikające z rodzaju pełnionych ról społecznych.

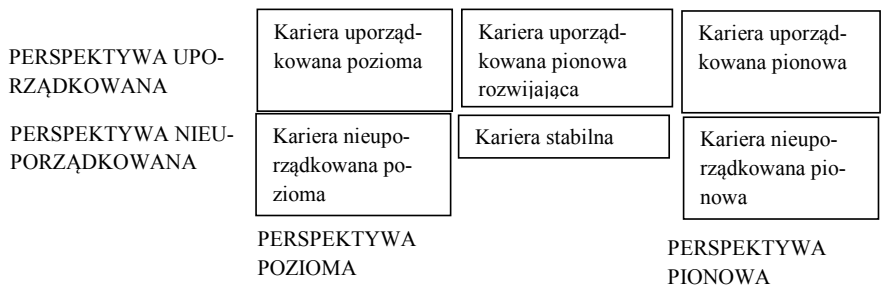
[21] Determinanty te D.E. Super przedstawia w postaci graficznej określanej mianem Tęczowego modelu kariery (*Life – Career Rainbow Model*), który zawiera także konstrukcję ról pełnionych w toku ludzkiego życia oraz konstelację trwania poszczególnych jego etapów; D.E. Super, *A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, [w:] M.L. Savickas, R.W. Lent (red.) *Convergence in Career Development Theories*, CPP BOOKS, California 1994, s. 65.

[22] D.E. Super, M. Bohn, *Occupational Psychology*, Tavistock Publication Limited, London 1971.

micznym i wiąże się z częstszym pozostawaniem w domu w przypadku braku zatrudnienia. Natomiast kariera wielokrotnych prób (*The multiple – trial career pattern*), przebiega w bardzo podobny sposób jak u mężczyzn, jednak uznaje się, że przerwy w zatrudnieniu wynikają najczęściej z sytuacji rodzinnych[23].

Propozycja wzorów karier przedstawiona przez D.E. Supera zachęca do namysłu nad koniecznością łączenia przez podmiot różnych ról w ciągu życia, najczęściej wynikających z powinności rodzinnych i zawodowych. Wskazuje na ich wzajemne powiązania oraz uświadamia zmiany zachodzące w rolach pełnionych przez współczesne kobiety i mężczyzn. Ścieżka zawodowa jednostki jest zatem kształtowana przez różnorodne czynniki oraz sytuacje zachodzące na kolejnych etapach jej egzystencji. Warto zwrócić uwagę na fakt, że jej przebieg zależy nie tylko od uwarunkowań zewnętrznych wobec człowieka, ale także możliwości zastanych w nim samym. Wymaga odpowiedniego przygotowania, nabycia określonych umiejętności, rozpoznania własnych predyspozycji, celem jej późniejszego zaplanowania.

Na bardzo ważny aspekty wzorów kariery, jakimi są uporządkowanie i kierunek, zwrócił uwagę H.L. Wilensky[24].



Rys. 1. Modele kariery wyróżnione przez H.L. Wilensky'ego

Źródło: opracowanie własne na podstawie H.L. Wilensky, *Orderly career and social participation: the impact of work history on social integration in the middle mass*, "American Sociological Review" 1961, nr 26, s. 521-539.

Wykazał, że oba wymiary ukazują zależności z rodzajem praktykowanego zawodowo zajęcia. Uporządkowanie wskazywało na konsekwentne zdobywanie kolejnych stanowisk przez podmiot, natomiast kierunek (pionowy lub poziomy) wyznaczał specyfikę rozwoju kompetencji i kwalifikacji pracownika. Badacz wyróżnił sześć typów kariery. Kariera uporządkowana pozioma przypisana była osobom, które poszerzały swoje umiejętności w trakcie przebiegającej sekwencyjnie aktywności zawodowej. Osobliwym walorem tego rodzaju kariery był z pewnością jej rozwojowy charakter. Z kolei, kariera uporządkowana pionowa wyrażała się w awansie w pionowej strukturze organizacji lub zawodu (w przypadku zatrudnienia pracownika w różnych miejscach). Analogicznie kariery nieuporządkowana pionowa i pozioma polegały na licznych zmianach miejsc zatrudnienia oraz praktykowanych aktywności zawodo-

[23] *Ibidem*.

[24] Vide: H.L. Wilensky, *Orderly career and social participation: the impact of work history on social integration in the middle mass*, "American Sociological Review" 1961, nr 26, s. 521-539.

wych, jednak w konsekwencji prowadziły one do podniesienia pozycji zawodowej lub progresu posiadanych kompetencji. Kariera uporządkowana pionowa o charakterze rozwojowym przebiegała na pograniczu obu typów karier uporządkowanych. Wyróżniała się osiąganiem kolejnych stanowisk zawodowych, które korzystnie oddziaływały na sytuację pracownika, jednak nie zawsze przybierały postać awansu pionowego. Ostatnia ścieżka kariery określona mianem stabilnej znamionowała jednostki pozostające wierne jednemu stanowisku przez cały okres swojej aktywności na rynku pracy.

Analizowaniem kariery przez pryzmat awansów mających miejsce w strukturze organizacyjnej zajmował się także E. Schein. Rozwój zawodowy człowieka autor interpretuje jako proces, który analizuje w trzech wymiarach[25]. Każdy z nich można rozpatrywać z perspektywy obiektywnej, która określana jest przez otoczenie, jak i z subiektywnej – definiowanej samodzielnie przez pracownika. Pierwszy z wymiarów stanowi ruch pracownika *w głąb* organizacji polegający na zdobywaniu doświadczenia w strukturach jednej firmy i coraz wnikliwszym poznawaniu specyfiki jej funkcjonowania. Wraz ze wzrastającym poziomem wiedzy, jednostka osiąga coraz wyższą pozycję w organizacji. Druga płaszczyzna dotyczy awansu *„pionowego"* (hierarchicznego), który jest satysfakcjonujący dla osób aspirujących do najwyższych pozycji w organizacjach o układzie hierarchicznym. Natomiast kariera „pozioma" (funkcyjna), koncentruje się na zdobywaniu nowych kompetencji, które wykorzystuje na kolejnych stanowiskach pracy. Wyróżnione obszary awansu, stanowią odzwierciedlenie modelu struktury organizacji stworzonej przez Edgara Scheina, określanego mianem „stożka kariery"[26]. Zgodnie z jego założeniami, rozwój zawodowy jednostki ograniczony zostaje przez granice hierarchii i obszary funkcjonowania pracownika w danej firmie. Możliwość ich przekraczania zależna jest od indywidualnych ustaleń danej organizacji.

Zaproponowana przez E. Scheina klasyfikacja przebiegu karier pozostaje komplementarna w stosunku do stworzonej przez niego koncepcji kotwic kariery[27]. Badacz zakłada istnienie znaczącej zależności pomiędzy preferencjami podmiotu warunkowanymi przez jego potrzeby, system wartości oraz kompetencje a realizowanym przez niego rodzajem kariery. Owe „kotwice" pełnią rolę „przewodnika" oddziałującego na wszelkie (nie tylko zawodowe) wybory, reakcje i zachowania jednostki. Decydują zatem o życiowym ukierunkowaniu człowieka, które wpływa na jego percepcję. E. Schein wyróżnił osiem grup wartości takich jak: kompetencje zawodowe, kompetencje menadżerskie, autonomia i niezależność, bezpieczeństwo i stabilizacja, kreatywność, usługi i poświęcanie dla innych, wyzwanie oraz styl życia. W kolejnej swojej pracy dotyczącej poruszanego zagadnienia, badacz stwierdza, że realizacja określonego wzoru kariery jest także zależna od umiejętności znajdywania kompromisu pomiędzy własnymi aspiracjami jednostki, a realnymi warunkami panującymi w miejscu zatrudnienia. Konsekwentnie w następstwie dalszych dociekań empirycznych liczbę „przewodników" zredu-

[25] Vide: E.H. Schein, *Career Dynamics. Matching individual and organizational needs*, Addison-Wesley Publishing Company, 1978.

[26] Idem, *Career Anchors. Discovering Your Real Values*, Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco 1990.

[27] Vide: *Ibidem*.

kował do pięciu: kompetencji zawodowych, kompetencji menadżerskich, niezależności, bezpieczeństwa i stabilizacji oraz kreatywności[28].

Przedstawione modele kariery stają się przyczynkiem do namysłu nad graficznym przedstawianiem karier. W. Duda i D. Kukla proponują, aby ilustrować je linią wznoszącą się (wstępującą) w przypadku osób, które zdobywają coraz wyższe szczeble kariery, linią poziomą (kariera ustabilizowana), gdy podmiot obejmuje stanowiska o zbliżonej ważności przez cały okres swojej aktywności zawodowej oraz linią opadającą w sytuacji niepowodzenia, kiedy jednostka zajmuje stanowiska o coraz niższej randze i prestiżu[29]. M. Suchar[30] wzbogaca powyższą klasyfikację o krzywą łamaną, która oddaje złożoność i nieprzewidywalność zjawiska kariery, ukazując różnorodne przełomy, zmiany, sukcesy, porażki oraz podejmowane przez jednostkę próby. Kolejnym wariantem schematu graficznego ścieżki zawodowej zdaniem autora może być sinusoida, odzwierciedlająca specyficzny rodzaj cykliczności kariery, wyrażający się w okresach wzmożonej aktywności oraz stagnacji. Interesującą z perspektywy kognitywnej staje się propozycja prezentowania wzoru kariery za pomocą figur geometrycznych, czy też ideogramów. Figury mogą symbolizować różnorodne aspekty rozwoju zawodowego podmiotu, np. wielobiegunowość, napięcia między potrzebami człowieka a szansami stwarzanymi przez otoczenie (trójkąt), ograniczenia, czy przyrost wiedzy i umiejętności (okręgi). Ideograficzne wyobrażenia karier, z kolei, posiadają bardziej intensywne znaczenie abstrakcyjne w porównaniu z poprzednimi graficznymi reprezentacjami. Wizualizacja ścieżek kariery z pewnością przyczynia się do głębszej analizy ich znaczenia i przełamywania barier w jego interpretacji.

Wzory karier aktualnie realizowane w Polsce pozostają w obszarze zainteresowań także E. Kasprzak[31]. Badaczka wyróżnia ścieżki rozwoju zawodowego, w odniesieniu trzech kryteriów, takich jak: stabilność, mobilność oraz ciągłość. Na podstawie wyników przeprowadzonych przez siebie badań[32] stworzyła dwie propozycje wzorów kariery. Pierwsza z nich charakteryzuje karierę tradycyjną i dynamiczną. Druga zaś dotyczy sześciu typów kariery zestawionych w opozycyjnych parach, określając je mianem karier dychotomicznych, tj. kariery: stabilnej i zmiennej, mobilnej i niemobilnej, ciągłej i przerywanej. Interesującym z perspektywy poznawczej, bowiem będącym jednocześnie osobliwością rezultatów badawczych E. Kasprzak jest fakt, że znaczna część respondentów (79,7%) realizuje model kariery tradycyjnej, charakteryzującej się wysokim wskaźnikiem stabilności[33], ciągłości[34] oraz niskim

[28]Idem, *Career Survival: Strategic Job/Role Planning*, CA: Pfeiffer, San Diego 1993.

[29] W. Duda, D. Kukla, *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010, s. 65.

[30] M. Suchar, *Modele karier…, op. cit*., s. 29-34.

[31] E. Kasprzak, *Poczucie jakości… op. cit*., s. 134-148.

[32] Eksploracje badawcze były realizowane na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Do projektu badawczego wybierano organizacje, a w nich pracowników, reprezentujących różne środowiska zawodowe, zgodnie ze wskazaniami Heksagonalnego modelu karier Hollanda.

[33] Określano ją poprzez liczbę zmian oraz miejsc pracy, jak i również zmianę lub podobieństwo praktykowanego przez podmiot zawodowo zajęcia (E. Kasprzak, *Poczucie jakości…, op. cit*., s. 131.). W kontekście prowadzonych rozważań warto nadmienić, że silną reprezentatywność karier stabilnych (zgodnie z nomenklaturą D.E. Supera) wśród badanych przez siebie osób w Polsce wyróżniła także M. Piorunek (Vide: M. Piorunek, *Bieg*

wskaźnikiem mobilności[35]. Z kolei wzór kariery dynamicznej, przypisany został jednostkom, których ścieżka rozwoju zawodowego wyróżnia się niestabilnością, nieciągłością oraz mobilnością. Podstawę wyodrębnienia drugiej klasyfikacji wzorów karier stanowi strategia uwzględniania jej pojedynczych wymiarów. Konsekwentnie do wcześniej analizy, dominującą ścieżką zawodową wśród badanych okazała się kariera stabilna, ciągła i niemobilna. Ponadto, wskazano na bardzo niskie związki ciągłości kariery z jej pozostałymi kryteriami. Zdaniem E. Kasprzak oznacza to, że wraz ze zmianami miejsc pracy lub też środowisk pracy, wzrasta mobilność pracowników wyrażana przez liczbę ich awansów pionowych i obejmowaniem przez nich nowych stanowisk. Wykonywanie przez jednostki prac o odmiennym charakterze od poprzednich oraz poszukiwanie zatrudnienia o wyższym stopniu odpowiedzialności może zapowiadać popularyzowanie kariery określanej mianem kariery „bez granic" (*boundaryless careers)*[36].

Typologizacji karier zawodowych dokonuje również M. Piorunek, przyjmując kryterium cech charakteryzujących biografie zawodowe w różnych okresach rozwoju kulturowego. Kariera nowoczesna realizowana w układzie linearnym, posiada walor stabilności, wyrażający się w rzadkiej zmianie miejsca pracy. Wyróżnia się względnie szybkim zorientowaniem się w kierunku jednego praktykowanego zawodowo zajęcia, do którego przypisany jest awans pionowy otrzymywany wprost proporcjonalnie do zdobywanego wraz ze stażem pracy doświadczenia zawodowego. Kariera późnej nowoczesności, z kolei, posiada charakter sekwencyjny. Okazuje się typowa dla osób, które permanentnie poszukują swojego miejsca na rynku pracy. Aspirując do osiągnięcia satysfakcji i zadowolenia zawodowego są przygotowane na zmianę miejsca zatrudnienia tudzież roli zawodowej, co wyraża się w gotowości do rozwoju, inwestowaniu we własne kompetencje oraz elastycznym stosunku do planów edukacyjno-zawodowych. Kariery ponowoczesne przyjmują postać zdecentrowaną oraz mozaikową. Fundamentalnym komponentem tego typu karier jest ich epizodyczność. Zdolność do partycypowania w świecie permanentnej zmiany, koncentracja na teraźniejszości, szybkość adaptowania się do odmiennych środowisk zawodowych oraz nastawienie na indywidualną kreację i wybór własnej tożsamości zawodowej – to cechy wyróżniające podmioty preferujące ten typ kariery.

Kariery realizowane przez współczesnych pracowników przybierają różnorodne konfiguracje, które bardzo trudno uchwycić ze względu na zmiany zachodzące w świecie pracy. Głównej myśli odnoszącej się do wzorów rozwoju zawodowego w ponowoczesności można dopatrywać się w stwierdzeniu D. Piotrowskiej: „bez względu na to, co jest przyczyną impulsu do zmiany zawodu – i czy modyfikujemy naszą obecną rolę, czy szukamy zupełnie innej –

życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009).

[34] Zgodnie z zasadami operacjonalizacji przejawia się ona w czasie trwania przerw w karierze, a zatem im jednostka przez większą liczbę lat pozostawała bez zatrudnienia, tym jej kariera była uznawana za mniej ciągłą.

[35] O mobilności lub niemobilności w niniejszych badaniach decydowała ruchliwość pionowa (liczba awansów w karierze) lub pozioma (liczba zmian stanowisk na wymagające wyższych lub innych kompetencji) podmiotu.

[36] E. Kasprzak, *Poczucie jakości…, op. cit*., s. 149.

każdy z nas musi postrzegać siebie jako «tego, kto decyduje o swoim losie»"[37]. Zatem to podmiot staje się odpowiedzialny za przebieg swojej kariery zawodowej (nie organizacja, w której pracuje). Funkcjonuje w przestrzeni rynku pracy oraz pozostaje uzależniony od różnych makrouwarunkowań nim sterujących, jednak nieustannie dokonuje oceny własnej satysfakcji z praktykowanego zawodu, czy wykonywanej pracy.

Intencja badaczy oscyluje zatem wokół stworzenia modelu kariery odzwierciedlającego doświadczenia podmiotu przeżywane na drodze konstruowania swojej ścieżki zawodowej. W zapomnienie odchodzą tradycyjne wzory rozwoju zawodowego, realizowane poprzez zdobywanie kolejnych awansów na szczeblach organizacji[38]. Człowiek, dążący do utrzymania swojej aktywności na rynku pracy zobowiązany jest do przyjęcia postawy proaktywnej i prorozwojowej, aby umiejętnie wypatrywać szanse i możliwości na odniesienie sukcesu stwarzane przez rzeczywistość. Istota obecnie realizowanych modeli kariery polega na dostrzeganiu mocy sprawczej w podmiocie gotowym do sprostania oczekiwaniom rynku pracy.

Paradygmat współczesnej kariery zawodowej zakłada, że stanowi ona „dynamiczny proces polegający na nieustannym poszukiwaniu kompetencji mających wartość rynkową oraz wiedzy użytecznej na rynku"[39]. Podmiot aspirując do uzyskania większej atrakcyjności wśród pracodawców, poszukuje umiejętności, które zwiększą jego szansę na uzyskanie znaczącej pozycji na rynku pracy. Przejmuje on rolę „przedsiębiorcy" budującego własny kapitał kwalifikacyjny, przede wszystkim poprzez ciągłe doskonalenie[40]. Niniejsza perspektywa doskonale wpisuje się w rozstrzygnięcie zaproponowane przez W. Lanthalera i J. Zugmann, którzy posługują się metaforycznym ujęciem takiej sytuacji, umieszczając ją w kontekście giełdy papierów wartościowych. Jednostka jest tutaj postrzegana jako jednoosobowe mikroprzedsiębiorstwo oferujące swoje usługi kontrahentom. Jakość i zakres owych usług staje się istotnym kryterium klasyfikującym pracowników[41]. Człowiek zostaje zatem zobligowany do zarządzania własną karierą[42]. Powinien posiadać względnie określoną wizję siebie, być świadomy

[37] D. Piotrowska (przekł.), *Wstęp*, [w:] K. Borowiecka-Strug (red.), *Zarządzanie karierą*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2006, s. 10.

[38] Vide: Eadem, (przekł.), *Zarządzanie karierą,* Warszawa 2006, W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze,* Twigger, Warszawa 2000, A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka…, op. cit*., D.A. Jepsen, E. Choudkuri, *Stability and change in 25-year occupational career patters*, „The Career Development Quarterly" 2001, nr 50, s. 3-19; K. Inkson, A. Heising, D.M. Rousseau, *The interim manager: Prototype of the 21st-century worker?,* "Human Relation", 2001, nr 54(3), s. 259-284; R. Lipiec-Tomaszewska, *Dynamika zmian współczesnych organizacji a nowy model kariery zawodowej*, „Kształcenie zawodowe. Pedagogika i psychologia" 2008, nr X; J. Leary-Joyce, *Psychologia sukcesu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2012; M. Strykowska, *Zawód – praca - kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] Strykowska M. (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Wydaw. Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 15-35; D.T. Hall, *The protean career: a quarter century journey*, "Journal of Vocational Behavior" 2004, Vol. 65, No. 1, s. 1-13.

[39] W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA…*, *op. cit*., s. 201-202.

[40] K.E. Weick, *Enactment and the boundralyless career: Organzing as we work*, [w:] M.B. Arthur, D.M. Rousseau (red.), *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Oxford University Press, New York – Oxford 1996, s. 45.

[41] Vide: W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA… op.cit.*

[42] Także wyróżnione przez autorów wzory karier „Wizjonerów", „mistrzów sieci", „Top-Przedsiębiorców", „Top-Menadżerów" i „Samorealizatorów" wskazują na zobligowanie podmiotu do przyjmowania orientacji prorozwojowej. Zarysowane przez nich współczesne trajektorie karier podyktowane zostają przez

swoich zasobów, permanentnie inwestować w swój rozwój oraz legitymować się umiejętnością prognozowania konsekwencji podejmowanych decyzji. Sprostanie takim zadaniom, wymaga także odpowiedniej znajomości współczesnej rzeczywistości i przyjęcia strategii umożliwiającej w niej sprawne funkcjonowanie. W przedstawionym ujęciu należy dopatrywać się elementów innowacyjności, wymagających twórczego potraktowania, co staje się dodatkowym walorem podnoszącym konkurencyjność podmiotu na rynku pracy.

Sposób narracji prowadzony przez W. Lanthalera i J. Zugmann skierowany jest nie tylko do badaczy zajmujących się kategorią kariery, ale także do podmiotów odpowiedzialnych za kreowanie trajektorii indywidualnych losów zawodowych. Posiada zatem pewien walor poradniczy, zachęcający do namysłu nad nowym sposobem rozumienia i postrzegania wzorów kariery. Celem uświadomienia sobie istoty modelu „Akcji JA"[43] warto przyjrzeć się dziesięciu kategoriom kariery (Tabela 1), które ukazują jej podmiotowy wymiar, polegający na tym, że człowiek przejmuje odpowiedzialność za przebieg rozwoju zawodowego i jednocześnie staje się osobą czerpiącą największe gratyfikacje z odnoszonych sukcesów. Model kariery projektowany indywidualnie przez każdą jednostkę, staje się nieodłącznym elementem jej egzystencji. Płaszczyzna aktywności zawodowej rozpatrywana jest w sposób holistyczny i kontekstualny – postrzegana jest jako centralny wymiar ogólnego projektu życia podmiotu.

Tab. 1. Nowy sposób myślenia o karierze według W. Lanthaler, J. Zugmann

PARADYGMAT TRADYCYJNY	NOWY PARADYGMAT
Kariera otrzymywana „gratis" (bezpłatny system kształcenia), najczęściej inicjowana przez możliwości stwarzane przez przedsiębiorstwa.	Kariera wymagająca inwestycji ze strony podmiotu (kształcenie, podnoszenie kwalifikacji i kompetencji) ze względu na wysoką konkurencję na rynku pracy.
Przypadkowe odnoszenie sukcesu, pasywny sposób postępowania podmiotu.	Celowe, strategiczne planowanie przyszłości zawodowej przez podmiot. Aktywne analizowanie sytuacji na rynku pracy.
Kariera postrzegana jako jednorazowe zdarzenie polegające na otrzymaniu prestiżowej posady.	Kariera konstruowana jest nieustannie. Kolejne awanse postrzegane są jako etapy na drodze do rozwoju zawodowego i osobistego.
Rozdzielne traktowanie życia zawodowego i prywatnego. Odnalezienie sensu egzystencji oraz rzeczywistych upodobań zarezerwowana dla sfery prywatnej.	Łączne traktowanie życia zawodowego i prywatnego. Realizacja własnych dążeń i osiągnięcie autonomii możliwe także w sferze prywatnej. Praca postrzegana jest w kategoriach życiowego projektu.
Kariera realizowana w ramach niejasnych reguł, wcześniejszych powiązań personalnych. Jednostka zwolniona z obowiązku informowania o własnych zasobach.	Kariera realizowana zgodnie z przejrzystymi, znanymi wszystkim regułami, pełna świadomość efektu podejmowanych przez podmiot działań. Obowiązek informowania rynku pracy o własnej wartości, umiejętnościach.
Kariera postrzegana jako przedsięwzięcie jednoosobowe – ze wzrokiem skierowanym „do góry", nie zaś na lewo i prawo.	Kariera staje się projektem społecznym. Jednostki zdecydowane na odnoszenie sukcesu zobowiązane są do nawiązania sieci relacji.
Kariera konstruowana w oparciu o zależności (świadome lub nieświadome) – przełożony decydował o losie pracownika.	Podmiot staje się odpowiedzialny za swój sukces. Samodzielnie planuje cele i strategie kariery i sam się do nich stosuje.

tkwiące w jednostce zasoby kreatywności, innowacyjności, przedsiębiorczości, autopromocji oraz zdolności do budowania sieci kontaktów (*networking*). W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA…, op. cit*., s. 65 i nast.

[43] Nowy paradygmat kariery skonceptualizowany przez W. Lanthalera i J. Zugmann.

Kariera realizowana na obszarze określonego terytorium (lokalnie).	Kariera nie objęta żadnymi granicami, realizowana tam, gdzie ważą się decyzje istotne z perspektywy jednostki.
Kariera ilustrowana linią wznoszącą się w klasycznych strukturach przedsiębiorstwa.	Kariera realizowana nieliniowo, jako wynik nieprzejrzystości i nieprzewidywalności zdarzeń (np. spowodowana koniecznością przeorientowania się).
Kariera interpretowana jako obszar jasno oddzielony od pozostałych części życia. Kompetencje zdobywane poza życiem zawodowym, nie mają znaczenia w świecie pracy.	Uznanie potencjału bodźcowego i innowacyjnego, jakim jest prywatny i społeczny kontekst życia jednostki dla rozwoju zawodowego. Holistyczny ogląd posiadanych kompetencji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Lanthaler, J. Zugmann , *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze,* Twigger, Warszawa 2000, s. 28-37.

W. Lanthaler i J. Zugmann na podstawie ponad dziesięcioletnich badań nad karierami wyróżnili pięć typów „Akcji JA", a mianowicie: Wizjonerzy, Klasyczne kariery, Mistrzowie sieci, Top-przedsiębiorcy/Top-menadżerowie, Samorealizatorzy[44]. Każda jednostka je realizująca posiada zarówno wcześniej opisane kategorie współczesnej kariery, jak i również legitymuje się kompetencjami twórczego działania, konsekwentnego wykorzystywania konkurencji oraz jest permanentnie gotowa do inwestowania we własny rozwój[45], a także prezentuje różny poziom wiedzy profesjonalnej, inteligencji emocjonalnej oraz innowacyjności[46].

Mianem Wizjonerów określono osoby posiadające sprecyzowaną wizję swojej przyszłości zawodowej, który konsekwentnie i sukcesywnie urzeczywistniają. Wyróżniają się zatem umiejętnością skutecznego oddziaływania na otoczenie, którego funkcją jest sprzyjanie realizacji przedsięwziętego przez nie planu. Charakteryzując się wysoko rozwiniętą intuicją rynkową oraz kreatywnością kształtują przestrzeń gospodarczą kraju. Pracownicy reprezentujący typ Klasycznej kariery w tradycyjny sposób pną się po kojonych szczeblach awansu w danej branży lub organizacji. Wyniki egzemplifikacji badawczych autorów „Akcji JA" ukazują, że taki model ścieżki zawodowej nadal jest możliwy. Z kolei Mistrzowie sieci, bardzo elastycznie i kompetentnie poruszają się w przestrzeni gospodarczej. Swoimi pomysłami, nie tylko wyprzedzają aktualnie realizowane projekty, ale także praktykują organizacje sieciowe. Niejednokrotnie odgrywają rolę wiodących przedsiębiorców w biznesowych społecznościach. Top-przedsiębiorcy, inaczej określani mianem Top-menadżerów odnoszą znaczące sukcesy jako samodzielni przedsiębiorcy (*entrepreneur*) lub na stanowisku menadżerskim najwyższego szczebla w przedsiębiorstwie (*intrapreneur*). Jednostki te są przygotowane na wszelkie wyzwania i ryzyko oraz posiadają wysoko rozwinięte zdolności przywódcze i przedsiębiorcze. Samorealizatorzy uznają sukces za nieodłączny element swojego życia, który postrzegają holistycznie nie przyporządkowując go do żadnej ze sfer egzystencji. Wysoka jakość wypełniania roli zawodowej stanowi dla nich źródło satysfakcji i spełnienia całej osobowości. Interesującym poznawczo jest fakt, że na początku swojej drogi zawodowej bardzo często osoby te realizują tradycyjny model kariery.

[44] W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA…, op. cit*., s. 65-66.
[45] W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA…, op. cit*., s. 44.
[46] *Ibidem*, s. 48-58.

Na aspekt podmiotowego sprawstwa w procesie konstruowania ścieżki zawodowej zwrócił uwagę także J. Biolos wyróżniając pięć modeli kariery, określając je mianem modeli kariery XXI wieku, tj.: eksperta, tradycjonalisty, menadżera portfela, rozważnego przedsiębiorcy i spontanicznego przedsiębiorcy[47]. Pierwsze trzy z nich zostały wyodrębnione na podstawie klasyfikacji typów kariery wprowadzonej przez M. Drivera i K. Brousseau, natomiast dwa kolejne są autorstwa J. Bilosa. Ekspert posiada szeroki zakres wiedzy w obszarze, w którym się specjalizuje. Głównym motywem jego działania jest nie tylko poszerzenie zasobów poznawczych oraz ich udoskonalenie, jak i również późniejsze praktyczne zastosowanie. Zdaniem M. Drivera[48] czynnikiem popychającym eksperta do działania okazuje się potrzeba bezpieczeństwa oraz dogłębnej wiedzy specjalistycznej. Do grona tradycjonalistów zaliczają się osoby, które realizują swoją karierę wspinając się po kolejnych szczeblach awansu w strukturze organizacji, aż do osiągnięcia stanowiska kierowniczego. Ich ciekawość poznawcza ukierunkowana jest na wiedzę dotyczącą strategii odnoszenia sukcesu zawodowego, który rozpatrują w kategoriach władzy. Znaczący walor takich pracowników wyraża się przede wszystkim w silnej identyfikacji z organizacją, wynikającą z perspektywy znacznego wywierania w niej wpływu. W warunkach niepewności na rynku pracy, niniejszy model kariery okazuje się bardzo atrakcyjny, ponieważ gwarantuje względną stabilizację, jednak niesie ze sobą istotne obciążenie ryzykiem niepowodzenia w sukcesie. Menadżer portfela w trakcie swojej aktywności zawodowej koncentruje się na gromadzeniu rozmaitych doświadczeń i umiejętności, które stają się szczególnie cenne w sytuacji zmiany w strukturach organizacyjnych firmy, potrzebach zatrudnienia, partnerskich środowiskach pracy. Bardzo często motorem do realizacji takiego modelu kariery jest chęć rozwoju osobistego, pragnienie kreatywności oraz niezależności. Wiedza zdobywana przez takich pracowników obejmuje zdecydowanie szerszy zakres, niż w przypadku eksperta. Menadżer portfela posiada plan kariery, który określa cele, jakie na danym etapie powinien zrealizować oraz jaką wiedzę z danego obszaru posiąść. M. Driver oraz K. Brousseau wyróżniają także drugą wersję tego modelu kariery[49]. Reprezentuje go osoba gromadząca różne doświadczenia zawodowe, jednak dziedziny, których dotyczą są ze sobą niezwiązane. Podmiot ten zorientowany jest na poszukiwanie różnorodności i niezależności. Rozważny przedsiębiorca to człowiek posiadający odległą perspektywę swojego sukcesu zawodowego, jakim okazuje się założenie własnej działalności gospodarczej. Jego „rozwaga" polega na racjonalnym oraz wnikliwym przygotowywaniu się do tej roli poprzez pracę na rzecz innej korporacji i przyglądanie się jej strukturze oraz organizacji. Zatrudnianie jednostek o takim ukierunkowaniu okazuje się bardzo korzystne dla obu stron – pracodawcy i pracownika. Przez czas swojego pobytu w firmie osoby te są bardzo zaangażowane w pracę oraz aktywnie zdobywają wiedzę. Spontaniczny przedsiębiorca podąża ścieżką kariery nie poprzedzaną wcześniejszym planem i rozważnymi decyzjami. Pozostaje w ciągłej gotowości do działania oraz uważnie wypatruje nadarzających się szans i okazji

[47] J. Biolos, *Modele kariery XXI wieku*, [w:] D. Piotrowska (przekł.), *Zarządzanie karierą… op. cit*., s. 29-38.

[48] *Ibidem*, s. 32.

[49] *Ibidem*, s. 35.

na odniesienie sukcesu. Ten model kariery najwierniej odzwierciedla specyfikę współczesnego świata pracy poddawanego permanentnej zmianie, stwarzającego możliwości rozwoju, dla jednostek dokonujących szybkich i zdecydowanych wyborów.

Przedstawione spektrum zmian w sposobie rozumienia i kreowania kariery zawodowej stawia wiele wyzwań przed podmiotem partycypującym w przestrzeni współczesnego rynku pracy. Dynamiczne przeobrażenia warunków pracy, zmuszają człowieka do przejęcia odpowiedzialności za własną przyszłość zawodową – jej przebieg, osiągane rezultaty oraz repertuar stosowanych narzędzi w drodze do urzeczywistniania przyjętej wizji kariery. Tempo zachodzących zmian nakłada pewne ograniczenia na pracodawców oraz instytucje kształcące, których reakcje nie zawsze są adekwatne do aktualnych potrzeb rynkowych. Jednostka obligowana jest zatem do prowadzenia osobistego „mikrobiznesu opartego na własnych zasobach"[50]. Trajektorie współczesnych karier podyktowane są przez potencjał do jej kreowania tkwiący w podmiocie. Wyraża się on w posiadaniu przez niego jasno sprecyzowanej wizji własnego rozwoju, której powodzenie realizacji, uwarunkowane zostaje poprzez stopień elastyczności owego planu i otwartości na zmiany rynku pracy.

Interesującą poznawczo propozycję przedsiębiorczego modelu kariery zawodowej zawierającej aspekt prorozwojowości prezentuje P. Bohdziewicz[51]. Stworzona przez niego konceptualizacja zwraca uwagę na indywidualnie sterowany przez jednostkę proces rozwoju kariery, którego przebieg warunkowany jest przez logikę rynku pracy. Podmiot autonomicznie określa własną zdatność do zatrudnienia oraz opracowuje strategię podnoszenia swojej atrakcyjności rynkowej. W koncepcji tej można dopatrywać się pewnych zbieżności z modelem kariery „kalejdoskopowej" autorstwa S.E. Sullivan i L.A. Mainiero[52]. Zdaniem badaczek, kariera kształtuje się w wyniku interakcji trzech czynników: autentyczności (*authenticity*), równowagi (*balance*) i wyzwań (*chalanges*). Pierwszy z elementów zapewnia zgodność wykonywanego zawodu z wartościami uznawanymi przez podmiot. Drugi odpowiada za utrzymanie harmonii pomiędzy pracą zawodową a innymi sferami aktywności człowieka poza nią, natomiast ostatni z bodźców pozwala na rozwój kompetencji i kwalifikacji jednostki. Znaczenie przypisywane określonemu komponentowi zależne jest od decyzji podmiotu – tego, co w danym momencie wydaje się dla niego najważniejsze. Osoba przedsiębiorcza największą wartość powinna zatem przypisać obszarowi wyzwań, jednak by odczuwać spełnienie i satysfakcję z realizowanych przedsięwzięć, nie może pomijać istotności pozostałych płaszczyzn. Na podstawie opisanych uwarunkowań, badaczki wyodrębniają dwa modele karier kalejdoskopowych: typu Alfa i typu Beta. Pierwszy z nich realizują osoby zorientowane na rozwój, co uzasadnia ich gotowość do stawiania czoła licznym wyzwaniom, nawet za cenę ogromnego wysiłku. Potrzeba autentyczności i równowagi pojawia się w późniejszym okresie kariery, czego

[50] J. Strużyna, E. Madej, *Przyszłość zarządzania karierą*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2005, nr 2(41), s. 19.

[51] P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2010, nr 3/4, s. 42.

[52] S.E. Sullivan, L.A. Mainiero, *Using the Kaleidoscope Career Model to Understand the Changing Patterns of Women's Careers: Implementing Human Resource Development Programs to Attract and Retain Women*, "Business Faculty Publications" 2008, s. 63.

skutkiem okazuje się osiągnięcie względnej stabilizacji. Kariera typu Beta charakteryzuje jednostki, dla których istotne okazuje się prowadzenie zrównoważonego życia. Satysfakcję zawodową czerpią także z pokonywania przeciwności oraz poszukiwania autentyczności, jednak harmonia pomiędzy różnymi sferami życia okazuje się dominującą wartością.

Na podmiotowy aspekt kariery zwraca uwagę także model kariery „proteuszowej" (*protean career*) autorstwa D.T. Halla. Zakłada on, że podmiot posiada zdolność zarówno do wyznaczania celów dotyczących własnej kariery zawodowej (zgodnych z jego systemem wartości) oraz niezależnego zarządzania swoim rozwojem zawodowym z uwzględnieniem czynników zewnętrznych. Warto zaznaczyć, że stopień reprezentowania obu wymienionych wymiarów tego konstruktu może być różny. Dlatego też, karierą „proteuszową" legitymują się tylko te osoby, które urzeczywistniają autorski projekt własnej biografii zawodowej oraz są zorientowane na nieustanne wzbogacanie zasobów swojej wiedzy i doświadczeń, co nadaje elastyczny charakter ich karierze[53]. Warunkiem odniesienia sukcesu na rynku pracy w tym modelu, okazuje się rozwinięcie dwóch metakompetencji: skrystalizowane poczucie tożsamości zawodowej (*identity*) oraz opanowanie umiejętności adaptowania się do warunków panujących w sferze zatrudnienia (*adaptability*)[54]. Podmiot realizujący ten model kariery musi być zatem silnie zorientowany na urzeczywistnianie wizji obranej ścieżki zawodowej, którą warunkują zarówno ukierunkowanie na samokierowanie (*self-directed*) oraz system wartości jednostki (*values driven*). Na podstawie niniejszego założenia wyróżniono cztery profile kariery proteuszowej: kariery zależnej (*Dependant Career*), kariery reaktywnej (*Reactive Carrer*), kariery sztywnej (*Rigid Career*) oraz kariery proteuszowej (*Protean Career*)[55]. Pierwszy profil kariery dotyczy osób, które nie potrafią sprecyzować swoich priorytetów zawodowych oraz są zdolne do zarządzania własnym rozwojem zawodowym (w tym zakresie najczęściej ufają pracodawcy). Kariera reaktywna należy do jednostek legitymujących się umiejętnością sterowania swoją ścieżką zawodową, jednak nie posiadają sprecyzowanych oczekiwań, co do jej przebiegu. Cechą charakterystyczną kariery sztywnej okazują się jasno określone wartości, które nie zostają jednak potwierdzone kompetentnym zarządzaniem własnym rozwojem przez podmiot, co najczęściej staje się wynikiem niedostosowania owych oczekiwań do realiów rynku pracy. Z kolei osoby realizujące model kariery proteuszowej, posiadają rozwinięte obie kompetencje, zarówno sterowania własnym rozwojem jak i określania jego priorytetów.

[53] J.P. Briscoe, D.T. Hall, *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, "Journal of Vocational Behaviour" 2006, nr 69 (1), s. 4-18.

[54] D.T Hall, *Breaking career routines: Midcareer choice and identity development*, [w:] D.T. Hall i in. (red.), *Career Development in Organizations,* Jossey-Bass, San Francisco 1986, s. 120-159.

[55] J.P. Briscoe, D.T. Hall, *Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work?*, "Organizational Dynamics" 2006, nr 28(2), s. 37-52.

	ZDOLNOŚĆ DO ZARZĄDZANIA KARIERĄ	BRAK ZDOLNOŚCI DO ZARZĄDZANIA KARIERĄ
SŁABY SYSTEM WARTOŚCI	Kariera reaktywna	Kariera zależna
SILNY SYSTEM WARTOŚCI	Kariera proteuszowa	Kariera sztywna

Rys. 2. Profile kariery proteuszowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.P.Briscoe, D.T. Hall, *Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work?*, "Organizational Dynamics" 2006, 28(2), s. 37-52.

W kontekście prowadzonych rozważań warto przyjrzeć się także modelowi kariery „bez granic" autorstwa M.B. Arthura, K. Inksona i J.K. Pringle[56], którego istota polega na przekraczaniu granic zatrudnienia. Zjawisko to odnosi się nie tylko umiejętności podmiotu polegającej na płynnym balansowaniu pomiędzy różnymi organizacjami, ale także do sprawnego odnajdywania się w środowiskach międzynarodowych, co niejednokrotnie wiąże się ze zmianą miejsca zamieszkania[57]. L.A. Mainiero i S.E. Sullivan podkreślają, że prawidłowość „zacierania granic", może doprowadzić do sytuacji, w której zaczną zanikać bariery pomiędzy życiem zawodowym i prywatnym jednostki[58], co sprawia, że kariera staje się nieodłącznym elementem jej egzystencji. Przeobrażanie tradycyjnych organizacji na „organizacje dynamiczne" koncentrujące się na podnoszeniu swojej konkurencyjności[59], niesie ze sobą konotacje także dla podejścia podmiotu do kwestii zatrudnienia. Uzyskuje ono nie tylko bardziej elastyczny

[56] Vide: M.B. Arthur, *The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry*, "Journal of Organizational Behavior" 1994, Vol. 15, No. 4 oraz M.B. Arthur, K. Inkson, J.K. Pringle, *The new careers. Individual action and economic change*, SAGE, London 1999.

[57] W istotnym powiązaniu z modelem kariery „bez granic" pozostaje typologia pól kariery stworzona przez A. Iellatchitch, W. Mayrhofer, M. Meyer ze względu na kryterium możliwości realizowania ścieżki kariery w różnych przestrzeniach. Wyróżnili oni kariery określone mianem: świat organizacji (*company world*), niezależny mobilny profesjonalizm (*free floating professionalizm*), samozatrudnienie (*self-employment*), chroniczna elastyczność (*chronic flexibility*). Pierwszy ze wzorów kariery dotyczy jednostek, które pracują w jednej firmie przez bardzo długi okres czasu zdobywając w niej różnorodne stanowiska. Niezależny mobilny profesjonalizm odnosi się do osób zorientowanych na zdobywanie wiedzy eksperckiej, których okres pobytu w danej organizacji uzależniony jest od jakości zdobywanych informacji. Przestrzeń realizowania samozatrudnienia wyznaczona jest poprzez poczucie autonomii i niezależności przez podmiot, dlatego też bardzo często zakłada on swoje własne mikroprzedsiębiorstwo. Chroniczna elastyczność wyróżnia się nieustannym przekraczaniem wszelakich barier, pracą nad różnymi projektami, częstymi zmianami praktykowanych zawodowo zajęć. Niniejsza koncepcja pozwala na zrozumienie istoty „granic" w karierze, które mogą być wyznaczane przez sposób myślenia jednostki, percepcję rzeczywistości oraz potrzeby wyznaczające jej kierunek partycypowania w przestrzeni rynku pracy (mobilność psychologiczna) (A. Iellatchitch, W. Mayrhofer, M. Meyer, *The File of Career. Towards a New Theoretical Perspective*, "The Odyssey of Organising", Lyon 2001, [za:] P. Bohdziewicz, *Kariery zawodowe…*, *op. cit*.).

[58] Vide: L.A. Mainiero, S.E. Sullivan, *The opt-out revolt: Why people are leaving companies to create kaleidoscope careers*, Davies-Black Publishing, California 2006.

[59] M. Strykowska, *Zawód – praca…, op. cit*., s. 15-17.

charakter, ale także motywy jego podejmowania coraz częściej służą własnemu rozwojowi i satysfakcji człowieka.

Zakończenie

Przemiany zawodowego funkcjonowania jednostki, wynikające z przeobrażeń świata pracy oraz sposobie postrzegania zjawiska kariery, którego istota oscyluje wokół przenoszenia odpowiedzialności za jej realizację z pracodawcy na pracownika, skutkuje zanikaniem poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa[60]. Taka sytuacja nie pozostaje bez znaczenia dla konstruowanych ścieżek karier, które niosą ze sobą istotne konotacje dla wzorów kariery wymagających tworzenia nowych klasyfikacji i typologii. Wzór kariery wyróżniany jest nie tylko na podstawie własnych aspiracji, zainteresowań oraz doświadczeń podmiotu, ale także w kontekście uwarunkowań społeczno-gospodarczych. Dlatego też, jednostka zobowiązana zostaje do posiadania wiedzy nie tylko na temat swoich indywidualnych walorów i zasobów, ale także funkcjonowania rynku pracy, ponieważ dzięki niej zwiększy swoje szanse na dynamiczny rozwój zawodowy oraz odniesienie sukcesu w karierze.

Bibliografia

Arthur M.B., Inkson K., Pringle J.K., *The new careers. Individual action and economic change*, SAGE, London 1999.

Arthur M.B., *The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry*, "Journal of Organizational Behavior" 1994, Vol. 15, No. 4.

Bohdziewicz P., *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2010, nr ¾.

Borowiecka-Strug K. (red.), *Zarządzanie karierą*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2006.

Briscoe J.P., Hall D.T., *Grooming and picking leaders using competency frameworks: Do they work?*, "Organizational Dynamics" 2006, nr 28(2).

Briscoe J.P., Hall D.T., *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, "Journal of Vocational Behaviour" 2006, nr 69 (1).

Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Driver J.M., *Career concepts – A new approach to career research*, [w:] Katz R. (red.), *Career issues in human resources management*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1982.

Duda W., Kukla D., *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Wydawnictwo im. St. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010.

Hall D.T., *Breaking career routines: Midcareer choice and identity development*, [w:] Hall D.T. i in. (red.), *Career Development in Organizations,* Jossey-Bass, San Francisco 1986.

Hall D.T., *The protean career: a quarter century journey*, "Journal of Vocational Behavior" 2004, Vol. 65, No. 1.

Hornowska E., *Rozwój zawodowy – podstawowe założenia*, [w:] Listwan T., Witkowski S. (red.), *Sukces w zarządzaniu. Problemy organizacyjno-zarządcze i psychospołeczne*, 2001, nr 900.

Iellatchitch A., Mayrhofer W., Meyer M., *The File of Career. Towards a New Theoretical Perspective*, "The Odyssey of Organising", Lyon 2001.

Inkson K., Heising A., Rousseau D.M., *The interim manager: Prototype of the 21st-century worker?,* "Human Relation" 2001, nr 54(3).

Jepsen D.A., Choudkuri E., *Stability and change in 25-year occupational career patters*, „The Career Development Quarterly" 2001, nr 50.

[60] Vide: E. Turska, *Globalizacja i restrukturyzacja a nowy model kariery i sukcesu*, [w:] B. Kożusznik (red.), *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 243-262.

Kasprzak E., *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.
Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze,* Twigger, Warszawa 2000.
Latusek A. (red.), *Nowy słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.
Leary-Joyce J., *Psychologia sukcesu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2012.
Lipiec-Tomaszewska R., *Dynamika zmian współczesnych organizacji a nowy model kariery zawodowej*, „Kształcenie zawodowe. Pedagogika i psychologia", 2008, nr X.
Mainiero L.A., Sullivan S.E., *The opt-out revolt: Why people are leaving companies to create kaleidoscope careers*, Davies-Black Publishing, California 2006.
Miller D.C., From W.H., *Industrial Socjology*, Harper, New York 1951.
Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEZiU, Warszawa 2003.
Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
Schein E.H., *Career Anchors. Discovering Your Real Values*, Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco 1990.
Schein E.H., *Career Dynamics. Matching individual and organizational needs*, Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
Schein E.H., *Career Survival: Strategic Job/Role Planning*, CA: Pfeiffer, San Diego 1993.
Sikorski C., *Drogi do sukcesu. Profesjonalizm kontra populistyczna kultura organizacyjna*, Difin, Warszawa 2007.
Strużyna J., Madej E., *Przyszłość zarządzania karierą*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2005, nr 2(41).
Strykowska M., *Zawód – praca - kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] Strykowska M. (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Wydaw. Fundacji Humaniora, Poznań 2002.
Suchar M., *Modele kariery. Przewidywanie kolejnego kroku*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010.
Sullivan S.E., Mainiero L.A., *Using the Kaleidoscope Career Model to Understand the Changing Patterns of Women's Careers: Implementing Human Resource Development Programs to Attract and Retain Women*, "Business Faculty Publications" 2008.
Super D.E., *A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, [w:] Savickas M.L., Lent R.W. (red.) *Convergence in Career Development Theories*, CPP BOOKS, California 1994.
Super D.E., Bohn M., *Occupational Psychology*, Tavistock Publication Limited, London 1971.
Ściborek Z., *Dylematy rozwoju zawodowego*, Wydawnictwo PTM, Warszawa 2009.
Torrington D., Hall L., *Human Resources Management*, Prentice-Hall, New York 1998.
Turska E., *Globalizacja i restrukturyzacja a nowy model kariery i sukcesu*, [w:] Kożusznik B. (red.), *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
Weick K.E., *Enactment and the boundralyless career: Organzing as we work*, [w:] Arthur M.B., Rousseau D.M. (red.), *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*, Oxford University Press, New York – Oxford 1996.
Wilensky H.L., *Orderly career and social participation: the impact of work history on social integration in the middle mass*, "American Sociological Review" 1961, nr 26.

Maria Agnieszka Paszkowicz
Uniwersytet Zielonogórski

OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W SZKOŁACH WYŻSZYCH: ANALIZA PORÓWNAWCZA POLSKA – UKRAINA[1]

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki analizy polityki edukacyjnej Polski i Ukrainy w zakresie udostępniania osobom z niepełnosprawnościami możliwości zdobycia wyższego wykształcenia. Ze względu na posiadane dysfunkcje i ograniczone finanse gospodarstw domowych, wiele z tych osób nie mogłoby podjąć i ukończyć nauki bez wsparcia ze strony państwa. Przedstawiono zapisy międzynarodowych i krajowych aktów prawnych dotyczących kształcenia osób z niepełnosprawnościami oraz dokumentów wewnętrznych wybranych uczelni (studium przypadku: Uniwersytet Zielonogórski, Kijowski Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny im. Vadyma Hetmana w Kijowie). Omówiono również instrumenty wsparcia w postaci kredytów studenckich, stypendiów i programów celowych.

Słowa kluczowe: osoby z niepełnosprawnościami, szkoły wyższe, instrumenty wsparcia, studium przypadku.

PEOPLE WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: COMPARATIVE ANALYSIS POLAND – UKRAINE

Abstract

The article presents the results of the analysis of the education policy of Poland and Ukraine in the field of providing the possibility of obtaining higher education for people with disabilities with. Due to the dysfunctions and limited finances of households, many of these people could not take up and complete education without state support. Provisions of international and national legal acts concerning the education of people with disabilities and internal documents of selected universities are presented (case study: University of Zielona Góra, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman in Kiev). Support instruments in the form of student loans, scholarships and targeted programs were also discussed.

Key words: persons with disabilities, universities, support instruments, case study.

[1] Artykuł powstał w wyniku realizacji stażu zagranicznego z Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej „Wyższe wykształcenie zawodowe jako trampolina na rynek pracy dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza porównawcza Polska – Ukraina" w maju 2016 r. (pismo BWM-III-MK/274/2015).

Wstęp

Prawo do edukacji (ogólnokształcącej, zawodowej) jest niezbywalnym prawem każdego człowieka. Urzeczywistnianie tego prawa silnie wpływa na możliwości wejścia na rynek pracy, na (satysfakcjonującą) karierę zawodową, poczucie bycia użytecznym członkiem społeczeństwa, na pozycję społeczną. Osoby z niepełnosprawnościami – z powodu posiadanych dysfunkcji – w większości doświadczają trudności na wielu płaszczyznach życia społecznego, w tym także w zdobyciu wykształcenia.

W ramach realizacji prawa osób z niepełnosprawnościami do dostępu do edukacji oraz do adekwatnego wsparcia w tym zakresie, zarówno rządy państw, jak i same szkoły wyższe, wypracowały odpowiednie instrumenty ułatwiające tym osobom funkcjonowanie w środowisku akademickim. Rodzaj i hojność tego wsparcia zależy w głównie od zasobności budżetu państwa, ale także od kultury i wcześniejszych doświadczeń w tym zakresie. W niniejszym artykule dokonano porównania realizacji krajowych polityk w tym zakresie na przykładzie Polski (kraju należącego do Unii Europejskiej) oraz Ukrainy (kraju aspirującego do członkostwa) i wybranych uczelni – Uniwersytetu Zielonogórskiego (UZ) w Polsce oraz Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Ekonomicznego im. Vadyma Hetmana w Kijowie (KNEU) na Ukrainie. Obie uczelnie są uniwersytetami państwowymi, przy czym UZ jest podmiotem szerokoprofilowym, a KNEU – o profilu ekonomicznym.

1. Prawo do edukacji w dokumentach międzynarodowych

Osoby z niepełnosprawnościami – z powodu posiadanych dysfunkcji – w większości mają obiektywne trudności w zdobyciu wykształcenia, w szczególności na poziomie wyższym. Prawo do edukacji (w tym zawodowej) jest wyartykułowane w wielu dokumentach międzynarodowych i krajowych. Wśród dokumentów międzynarodowych wymienić należy m.in. dokumenty Rady Europy: Zalecenie nr Rec(2006)5 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich: Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006-2015[2], Zalecenie CM/Rec(2013)2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia pełnego włączenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do życia społecznego[3]; Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ): Powszechną Deklarację Praw Człowieka[4] i Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych[5], czy Unii Europejskiej:

[2] Zalecenie nr Rec(2006)5 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich: Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006-2015, http://niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/dokumenty-rady-europejskiej/Zalecenie%20Nr%20Rec%202006.5.pdf [23.05.2016].

[3] Zalecenie CM/Rec(2013)2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia pełnego włączenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do życia społecznego (przyjęte przez Komitet Ministrów dnia 16 października 2013 r. na 1181. posiedzeniu Przedstawicieli Ministrów), http://www.niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/dokumenty-rady-europejskiej/Zalecenie%20CM%20Rec(2013)2.pdf [23.05.2016].

[4] Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf ().

Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej[6] i Rezolucję Rady Unii Europejskiej i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie Unii Europejskiej w sprawie nowych europejskich ram dotyczących niepełnosprawności (2010/C 316/01)[7].

W Zaleceniu nr Rec(2006) mówi się o wspieraniu i promocji kształcenia ustawicznego osób z niepełnosprawnościami niezależnie od wieku oraz o ułatwianiu sprawnego i skutecznego przechodzenia z jednego poziomu edukacji na drugi oraz z edukacji do zatrudnienia (Kierunek działań nr 4: Edukacja). Wśród konkretnych działań zaleca się np.: „zapewnienie osobom niepełnosprawnym (…) niezbędnego wsparcia w powszechnym systemie edukacji, w celu ułatwienia ich skutecznego nauczania" (punkt V); „zapewnienie, by wszystkie materiały i programy istniejące w systemie edukacji powszechnej były dostępne dla osób niepełnosprawnych" (punkt VII).

W Zaleceniu CM/Rec(2013)2 zwraca się uwagę, że „dzieci i młodzież niepełnosprawna zmagają się z ogromnymi trudnościami w dążeniu do zdobycia wykształcenia i samorealizacji; udane przejście do samodzielnego dorosłego życia jest łatwiejsze do osiągnięcia, jeżeli zostaje zaplanowane z wyprzedzeniem i przy udziale zainteresowanej osoby, w celu zapewnienia ciągłości jej rozwoju osobistego" (punkt 15). W związku z tym zaleca się „identyfikację i usuwanie barier w dostępie do (…) edukacji i szkolenia, informacji i komunikacji, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych, usług świadczonych lub dostępnych zarówno na obszarach miejskich jak i wiejskich, lub na zapobieganie powstawaniu możliwych barier, tak aby niepełnosprawne dzieci i młode osoby mogły zaangażować się, zacząć korzystać z możliwości w zakresie działań edukacyjnych (…), zatrudnienia i szkolenia zawodowego oraz uzyskać dostęp do takich możliwości" (punkt 15i), a także „na równi z innymi należy aktywować i zachęcać uczniów niepełnosprawnych do realizacji ich pełnego potencjału naukowego" (punkt 15j) oraz zapewnić „poprzez odpowiednie dostosowanie programów nauczania, zdobywanie przez młodzież niepełnosprawną umiejętności wymaganych do uzyskania pracy na otwartym i sprzyjającym włączeniu społecznemu rynku pracy" (punkt 15k, podpunkt iv).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka stanowi, że „każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych" (art. 26). W Konwencji ONZ mowa jest w szczególności o dostępie „do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe

[5] Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, http://niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/onz/Konwencja%20ONZ%20o%20prawach%20osob%20niepelnosprawnych.pdf [23.05.2016].

[6] Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Dz.Urz. UE C 83/389 z 30 marca 2010 r.

[7] Rezolucja Rady Unii Europejskiej i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie Unii Europejskiej w sprawie nowych europejskich ram dotyczących niepełnosprawności (2010/C 316/01), 20.11.2010. PL Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 316/1, http://niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/dokumenty-unii-europejskiej/rezolucje/Rezolucja%20w%20sprawie%20nowych%20europejskich%20ram%20dotyczacych%20niepelnosprawnosci.pdf [23.05.2016].

życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami. W tym celu Państwa Strony zagwarantują, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych" (art. 24).

Zgodnie z zapisami Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej „każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego. Prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnej nauki obowiązkowej" [8].

W Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 2010 r. zachęca się do promowania „systemów kształcenia sprzyjających włączeniu na wszystkich poziomach, by realizować powszechne prawo do nauki w oparciu o zasady równych szans i niedyskryminacji; oznacza to opracowywanie polityk, które mają na celu oferowanie wszystkim obywa telom kształcenia wysokiej jakości, jak również zapewnienie im odpowiednich zasobów (ekonomicznych, ludzkich, edukacyjnych, technicznych i technologicznych)" oraz udoskonalanie systemów kształcenia (punkt 28).

2. Orzekanie o niepełnosprawności

W obu państwach możliwość skorzystania ze wsparcia jest uzależniona od posiadania prawnego orzeczenia o niepełnosprawności. Na świecie systemy orzekania o niepełnosprawności są niejednolite, a konkretne rozwiązania różne w różnych krajach.

W Polsce kwestie orzekania o niepełnosprawności reguluje ustawa o rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (zwana dalej ustawą o rehabilitacji)[9]. Ustawodawca przyjął 3 stopnie niepełnosprawności (art. 3 i 4): lekki, umiarkowany i znaczny. Znaczny stopień niepełnosprawności oznacza, że osoba z takim orzeczeniem posiada naruszoną sprawność organizmu, jest niezdolna do pracy lub zdolna do pracy jedynie w warunkach pracy chronionej i wymaga, w celu pełnienia ról społecznych, stałej lub długotrwałej opieki i pomocy innych osób w związku z niezdolnością do samodzielnej egzystencji. Umiarkowany stopień niepełnosprawności posiada osoba z naruszoną sprawnością organizmu, która jest niezdolna do pracy albo zdolna do pracy jedynie w warunkach pracy chronionej lub wymaga czasowej albo częściowej pomocy innych osób w celu pełnienia ról społecznych. Z kolei do lekkiego stopnia niepełnosprawności zalicza się osobę o naruszonej sprawności organizmu, która powoduje w sposób istotny obniżenie zdolności do wykonywania pracy, w porównaniu do zdolności, jaką wykazuje osoba o podobnych kwalifikacjach zawodowych z pełną sprawnością psychiczną i fizyczną, lub mająca ograniczenia w pełnieniu ról społecznych dające się kompensować przy pomocy wyposażenia w przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze lub środki techniczne.

Podmiotami realizującymi w tym zakresie zapisy ustawy są (art. 6): powiatowe zespoły ds. orzekania o niepełnosprawności (pierwsza instancja) oraz wojewódzkie zespoły do spraw

[8] Karta Praw Podstawowych …, dz. cyt., art. 14.

[9] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, tekst jednolity: Dz. U. 2018, poz. 511 ze zm.

orzekania o niepełnosprawności (jako druga instancja). Zgodnie z ustawą, na orzeczeniu – oprócz ustalenia stopnia niepełnej sprawności – powinny znaleźć się informacje dotyczące m.in. (art. 6b, ust. 3): szkolenia (w tym specjalistycznego) oraz konieczności zaopatrzenia w przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze oraz pomoce techniczne, ułatwiające funkcjonowanie danej osoby.

Sprawy związane z funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnościami na Ukrainie reguluje ustawa „O podstawach ochrony socjalnej". Ustawodawca ustalił 4 grupy inwalidztwa: 1A; 1B; 2 i 3. Grupa pierwsza obejmuje osoby, których niepełnosprawność jest trwała (na całe życie). Podział pierwszej grupy na dwie subkategorie jest związany ze stopniem niezdolności do samoobsługi. W podgrupie 1A znajdują się osoby, które wymagają stałej opieki, nadzoru lub pomocy, a w podgrupie 1B – osoby w znacznym stopniu zależne od innych, które częściowo zachowały zdolność do pełnienia społeczno-bytowych funkcji.

W przypadku pozostałych dwóch grup uwzględnia się okres, na jaki orzeka się niepełnosprawność. W grupie 2 trwała niepełnosprawność lub brak konieczności ponownej oceny są orzekane wobec tych osób, które wypróbowały wszystkie metody rehabilitacji, ale nie uzyskały poprawy. Dotyczy to również osób, którym rehabilitacja zasadniczo nie może pomóc (np. w przypadku utraty części kończyny protetyka nie eliminuje samej dysfunkcji – zapewnia jedynie możliwość wykonywania czynności samoobsługowych).

Niepełnosprawność z koniecznością ponownej oceny orzekana jest na okres od jednego roku do trzech lat. W tym okresie niezbędne jest przeprowadzenie wszystkich procedur rehabilitacyjnych, po czym sprawdza się wpływ tych procedur na poprawę stanu osoby. W zależności od uzyskanego efektu, można podjąć decyzję o przedłużeniu orzeczenia o niepełnosprawności na czas określony lub nieokreślony, bądź zdecydować o odebraniu statusu osoby z niepełnosprawnością lub o orzeczeniu innej grupy[10].

Podmiotami orzeczniczymi są medyczno-społeczne komisje eksperckie. W wydawanym orzeczeniu określają one[11]:

- grupę niepełnosprawności, jej przyczynę i czas wystąpienia. Osoba może jednocześnie zostać uznawana za osobę niepełnosprawną jednej grupy i tylko z jednego powodu. W sytuacji podwyższenia grupy niepełnosprawności z powodu wystąpienia cięższej choroby, przy określaniu przyczyny uwzględnia się wybór osoby niepełnosprawnej. W przypadku, gdy jedną z przyczyn jest niepełnosprawność powstała w dzieciństwie, wskazuje się dwie przyczyny niepełnosprawności;
- związek niepełnosprawności z zachorowaniem lub urazem powstałym w dzieciństwie lub wadą wrodzoną;
- stopnień utraty zdrowia osób poszkodowanych wskutek wypadków przy pracy lub chorób zawodowych,

[10] *Группы инвалидности в Украине: виды, список заболеваний и порядок оформления* (2018), https://www.ukrstrahovanie.com.ua/article/gruppy-invalidnosti-v-ukraine-vidy-spisok-zabolevaniy-i-poryadok-oformleniya [22.04.2018].

[11] Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Верховна Рада УРСР; Закон от 21.03.1991 № 875-XII {Назва Закону із змінами, внесеними згідно із Законом N 2249-VIII (2249-19) від 19.12.2017}, art. 7.

- stopnień utraty zdrowia, grupę inwalidzką, przyczynę, związek i czas nabycia niepełnosprawności osób, które ucierpiały wskutek represji politycznych lub katastrofy w Czarnobylu;
- wskazania medyczne dotyczące prawa do korzystania ze specjalnych pojazdów transportowych i przeciwwskazań do kierowania nimi.

3. Ogólnokrajowe przepisy prawne dotyczące kształcenia studentów z niepełnosprawnościami na poziomie akademickim

W Polsce zapisy dotyczące prawa osób z niepełnosprawnościami do edukacji znajdują się w Konstytucji[12], Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych[13] oraz Prawie o szkolnictwie wyższym[14]. Zapisy Konstytucji mają bardzo ogólny charakter. Zgodnie z brzmieniem art. 70 „każdy ma prawo do nauki" (ust. 1), „nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna" (ust. 2), a „władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia" (ust. 4). Według Karty Praw Osób Niepełnosprawnych osoby te mają prawo w szczególności do „nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej" (§ 1, pkt 4) oraz „pomocy psychologicznej, pedagogicznej i innej pomocy specjalistycznej umożliwiającej rozwój, zdobycie lub podniesienie kwalifikacji ogólnych i zawodowych" (§ 1, pkt 5).

Z kolei zgodnie z Prawem o szkolnictwie wyższym[15], jednym z podstawowych zadań szkoły wyższej jest stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału zarówno w procesie kształcenia, jak i badaniach naukowych (art. 13 ust. 1 pkt 9). Żeby ułatwić im funkcjonowanie w środowisku akademickim, wprowadzono funkcję pełnomocnika do spraw osób niepełnosprawnych, który „zajmuje się wszelkimi sprawami dotyczącymi warunków studiowania osób niepełnosprawnych w (...) uczelni" (art. 173 ust. 1 pkt 1). Od 2011 r. na „zadania związane ze stwarzaniem studentom i doktorantom, będącym osobami niepełnosprawnymi, warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia" (art. 94 ust. 1 pkt 11) uczelnie otrzymują dotacje z budżetu państwa (art. 94 ust. 4a).

Polski system kształcenia obejmuje studia I (licencjackie, inżynierskie), II (magisterskie) i III stopnia (doktoranckie) oraz jednolite studia magisterskie – w formie stacjonarnej i niestacjonarnej. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2014 r., w regulaminie studiów należy określić „sposób dostosowania organizacji i właściwej realizacji procesu dydaktycznego adekwatnie do potrzeb niepełnosprawnych studentów, w tym dostosowania warunków odbywania studiów do rodzaju niepełnosprawności"[16].

[12] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78 poz. 483 ze zm.

[13] Uchwała z dnia 13 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, M.P. 1997, nr 50, poz. 475.

[14] Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, tekst jednolity: Dz.U. 2017 poz. 2183 ze zm.

[15] *Ibidem*, poz. 2183 ze zm.

[16] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 września 2014 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach, Dz.U. 2014, poz. 1320.

Na Ukrainie zapisy dotyczące edukacji osób z niepełnosprawnościami znajdują się w Konstytucji Ukrainy[17], w ustawach „O oświacie”[18] oraz „O podstawach ochrony socjalnej osób z niepełnosprawnością na Ukrainie”[19] (zwana dalej ustawą „O podstawach ochrony socjalnej”). Zgodnie z Konstytucją Ukrainy, „każdy ma prawo do edukacji. (…) Państwo zapewnia dostępność i bezpłatność edukacji przedszkolnej, pełnej ogólnokształcącej, zawodowej i technicznej oraz wyższej w państwowych i komunalnych instytucjach edukacyjnych; (…); przyznawanie państwowych stypendiów i ulg uczniom i studentom. Obywatele mają prawo do bezpłatnego zdobycia wyższego wykształcenia w państwowych i miejskich instytucjach edukacyjnych” (art. 53).

W artykule 19 ustawy „O oświacie” zapisano, że państwo troszczy się o przygotowanie specjalistów do pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych na wszystkich poziomach kształcenia. Osoby z niepełnosprawnościami mają prawo do wsparcia finansowego, kadrowego, materialno-technicznego oraz racjonalnego przystosowania, adekwatnego do tych potrzeb. Koszty kształcenia takich osób są pokrywane z dotacji edukacyjnych, budżetów państwowych i lokalnych, a także z innych źródeł. Podobne zapisy znajdują się w ustawie „O podstawach ochrony socjalnej”; osoby z niepełnosprawnościami mają prawo do edukacji ogólnej i zawodowej w szkole masowej lub specjalnych zakładach edukacyjnych. Instytucje edukacyjne świadczą usługi edukacyjne osobom z niepełnosprawnościami na równi z innymi obywatelami, zapewniając zarówno odpowiedni personel, wsparcie merytoryczne i techniczne, jak i rozsądne dopasowanie, uwzględniające indywidualne potrzeby osoby z niepełnosprawnością. Szkolenie lub przekwalifikowanie zawodowe jest prowadzone z uwzględnieniem medycznych wskazań i przeciwwskazań do pracy (art. 21).

Na Ukrainie aktem regulującym kształcenie na poziomie wyższym jest ustawa „O wyższym wykształceniu”[20]. System kształcenia jest nieco bardziej skomplikowany niż polski. Od 2017 r. obejmuje on studia wyższe na następujących poziomach (art. 5):

- początkowym – krótki cykl [початковий рівень – короткий цикл];
- pierwszym – bakaławrat [перший (бакалаврський) рівень);
- drugim – magisterskim [другий (магістерський) рівень];
- trzecim – edukacyjno-naukowy/edukacyjno-twórczy [третій (освітньо-науковий/ освітньо-творчий) рівень];
- naukowym [науковий рівень].

[17] Конституция Украины, ВВР Украины, 1996, No 30.
[18] Закон України «Про освіту», ВВР 2017, № 38-39.
[19] Закон України «Про основи соціальної захищеності…», dz. cyt.
[20] Закон України «Про вищу освіту», ВВР, 2014, № 37-38.

W tabeli 1 zestawiono poziomy kształcenia i zdobywane dyplomy oraz ich polskie odpowiedniki.

Tab. 1. Poziomy kształcenia wyższego

Poziom kształcenia wyższego	Warunek wejścia: niezbędny poziom wykształcenia	Uzyskany stopień	Polski odpowiednik
Poziom początkowy – krótki cykl	Pełne ogólne wykształcenie średnie	Młodszy bakaławr	Brak
Poziom pierwszy – bakaławrat	Pełne ogólne wykształcenie średnie	Bakaławr	Licencjat
Poziom drugi – magisterski	Stopień bakaławra	Magistr	Magister
Poziom trzeci – edukacyjno-naukowy	Stopień magistra	Doktor filozofii	Doktor
Poziom naukowy	Stopień doktora filozofii	Doktor nauk	Doktor habilitowany

Źródło: *Національна система освіти*, http://academy.gov.ua/pages/dop/5/files/fe81459a-ad74-42bd-bf12-51db497deb40.pdf [03.05.2018].

Na Ukrainie średnie szkoły zawodowe zostały włączone do systemu szkolnictwa wyższego. Uzyskany w tych szkołach dyplom młodszego bakaławra poświadcza na Ukrainie ukończenie 3-4-letniego kształcenia na podbudowie 9-letniej szkoły lub 2-3-letniej edukacji na bazie 11-letniej pełnej szkoły średniej[21]. Młodszy bakaławr może kontynuować naukę na tym samym kierunku i uzyskać w skróconym trybie dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia (bakaławr). W Polsce nie ma odpowiednika tego dyplomu.

Ukończenie studiów pierwszego stopnia potwierdza dyplom bakaławra. Daje on prawo do wstępu na studia drugiego stopnia. Kształcenie zwykle trwa 4 lata. Skrócony tryb nauki prowadzący do uzyskania dyplomu bakaławra wynika najczęściej z zaliczenia przez uczelnię kształcenia w średnich szkołach zawodowych.

Dyplom magistra stanowi potwierdzenie ukończenie studiów drugiego stopnia i daje uprawnienia do wstępu na studia doktoranckie (tzw. aspiranturę) oraz uzyskania dyplomu doktora filozofii. Dyplom taki można uzyskać w trybie studiów jednolitych (najczęściej 5-5,5 roku) lub w trybie studiów dwustopniowych (najczęściej 1-1,5 roku), poprzedzonych uzyskaniem dyplomu bakaławra[22].

Ponadto prawo przewiduje pozakonkursowy tryb przyjęć na studia państwowe dla osób uznanych za kombatantów (zgodnie ustawą Ukrainy „O statusie weteranów wojennych, gwarancjach ich ochrony socjalnej”[23]) oraz osoby, które ucierpiały wskutek katastrofy w Czarno-

[21] *Zagraniczne systemy szkolnictwa wyższego. Ukraina. Praktyczny przewodnik po uznawalności wykształcenia*, MNiSW, Warszawa 2016, s. 5,
ttp://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_05/973fc5e7dd90084c4b5aaf70a5ebd6dd.pdf [4.05.2018].

[22] E. Wieciech, *Prezentacja systemów edukacji Ukrainy, Federacji Rosyjskiej i Białorusi*, 2013, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_10/871906f0a33244aaad561c6677650093.pdf [10.05.2016].

[23] Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», ВВР, 1993, № 45, ст. 425, art. 6 pkt 19.

bylu (zgodnie z ustawą Ukrainy „O statusie i ochronie socjalnej obywateli dotkniętych skutkami awarii w Czarnobylu”[24]).

4. Regulacje wewnętrzne uczelni odnośnie do rekrutacji i kształcenia osób z niepełnosprawnościami

Uniwersytet Zielonogórski. Sprawy związane ze studiowaniem na Uniwersytecie Zielonogórskim (UZ) zawarte są w regulaminach studiów[25]. Studenci z niepełnosprawnościami funkcjonują na UZ na takich samych warunkach, jak studenci sprawni, co oznacza, że mają opanować i zaliczyć ten sam zakres materiału. Zmiany mogą jedynie dotyczyć formy tego zaliczenia i wymagają zgody dziekana wydziału. Możliwa jest również zmiana formy na dostosowaną do możliwości studenta, np. z formy pisemnej na ustną i odwrotnie, lub wydłużenie czasu trwania egzaminu[26]. Można też zastosować formularze egzaminacyjne (zaliczeniowe) w formie elektronicznej, wypełniane na specjalnie przygotowanym komputerze. Ponadto Pełnomocnik Rektora UZ ds. Studentów Niepełnosprawnych może w takim zaliczeniu uczestniczyć i czuwać nad jego przebiegiem. Zmiana formy na alternatywną dotyczy również praktyk zawodowych (§ 16, pkt 8).

Podobnie jak inni studenci, osoby z niepełnosprawnościami mogą ubiegać się o indywidualną organizację studiów (IOS). Decyzję podejmuje dziekan na okres jednego semestru, przy czym istnienie możliwość przedłużenia tego okresu (§ 19). W przypadku IOS dziekan może zwolnić studenta od obowiązku uczestniczenia w niektórych lub wszystkich zajęciach, po zasięgnięciu opinii prowadzących zajęcia. Do obowiązków studenta należy terminowe uzyskanie zaliczeń i przystąpienie do egzaminów zgodnie z harmonogramem sesji. Dziekan może cofnąć zgodę w przypadku naruszenia przez studenta ustalonych zasad indywidualnej organizacji studiów lub braku postępów w nauce.

W szczególnych sytuacjach student może uzyskać krótko- i długoterminowy urlop od zajęć (§ 47-49). Do szczególnych sytuacji w przypadku urlopu długoterminowego zaliczono m.in. długotrwałą chorobę, potwierdzoną zaświadczeniami lekarskimi, ważne okoliczności losowe oraz trudną sytuację materialną. Okres urlopu nie może przekraczać 2 lat, chyba że przyczyną ubiegania się o urlop jest długotrwała lub powtarzająca się choroba. Urlop jest udzielany przez dziekana (§ 48), powinien być poprzedzony zaliczeniem poprzedniego semestru i rozpoczynać się z początkiem nowego semestru. W szczególnych przypadkach związanych ze złym stanem zdrowia studenta urlop może być udzielony w dowolnym momencie

[24] Закон України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, No. 796-12, ВВР, 1991, № 16, ст. 20, pkt 26.

[25] Regulamin studiów na Uniwersytecie Zielonogórskim, Załącznik do uchwały nr 88 Senatu UZ z dnia 19 kwietnia 2017 r., http://www.uz.zgora.pl/download.php?f=54708174e8cc7ff40d848cb0e00c77d6 [23.06.2017]; Regulamin studiów doktoranckich na Uniwersytecie Zielonogórskim, Załącznik do uchwały nr 89 Senatu UZ z dnia 19 kwietnia 2017 r., http://www.uz.zgora.pl/download.php?f=41326585aa9e0d1fc62f2e2a6d1882d0 [23.06.2017].

[26] Regulamin studiów na Uniwersytecie Zielonogórskim, dz. cyt., § 31, pkt 5.

trwania roku akademickiego. W takiej sytuacji student po urlopie podejmuje studia z początkiem tego semestru studiów, na którym nastąpiło urlopowanie. Po urlopie student musi przedłożyć w dziekanacie zaświadczenie lekarskie o możliwości kontynuowania nauki. Ponadto za zgodą dziekana student może w trakcie urlopu brać udział w niektórych zajęciach oraz przystąpić do niektórych zaliczeń i egzaminów.

Urlop krótkoterminowy od zajęć (§ 49) jest udzielany przez dziekana na okres krótszy niż jeden miesiąc. Należy przy tym zaznaczyć, że nie zwalnia on studenta od obowiązku terminowego uzyskania zaliczeń i zdania egzaminów z przedmiotów objętych planem studiów dla tego semestru.

W przypadku doktorantów z niepełnosprawnością również istnieje możliwość ubiegania się o indywidualną organizację studiów[27]. Decyzję o IOS podejmuje kierownik studiów doktoranckich na okres jednego semestru, z możliwością przedłużenia. Student może ubiegać się u kierownika studiów o zwolnienie od obowiązku uczestniczenia w niektórych lub wszystkich zajęciach. W uzasadnionych przypadkach kierownik studiów może przedłużyć okres odbywania studiów doktoranckich, zwalniając jednocześnie z obowiązku uczestniczenia w zajęciach, w szczególności w przypadku czasowej niezdolności do odbywania tych studiów spowodowanej chorobą (§ 27, pkt 2).

Niepełnosprawni doktoranci mogą także ubiegać się o urlop krótko- i długoterminowy. Urlop długoterminowy (§ 28) powinien być poprzedzony zaliczeniem poprzedniego semestru studiów doktoranckich. Po urlopie długoterminowym doktoranci podejmują studia z początkiem tego semestru studiów doktoranckich, na którym nastąpiło urlopowanie. Po urlopie otrzymanym z powodu złego stanu zdrowia doktoranci są także zobowiązani przedłożyć w dziekanacie zaświadczenie lekarskie o możliwości kontynuowania studiów doktoranckich. W trakcie urlopu długoterminowego doktoranci mogą – za zgodą kierownika studiów doktoranckich – brać udział w niektórych zajęciach, prowadzić badania naukowe, wykonywać niektóre prace organizacyjne oraz przystąpić do niektórych zaliczeń i egzaminów.

Krótkoterminowy urlop od zajęć (§ 30) można uzyskać na okres krótszy niż jeden miesiąc, jednak łącznie do 35 dni w semestrze. Podobnie jak to było w przypadku studiów I i II stopnia, urlop krótkoterminowy nie zwalnia doktoranta od obowiązku terminowego uzyskania zaliczeń i zdania egzaminów z przedmiotów objętych planem zajęć tego semestru.

Kijowski Narodowy Uniwersytet Ekonomiczny. W KNEU ogólne zapisy dotyczące osób z niepełnosprawnościami znajdują się w Statucie uczelni[28]. Uniwersytet jest zobowiązany do zabezpieczenia rozwoju, ochrony socjalnej i ochrony pracy pracowników i studentów KNEU, stwarzania koniecznych warunków dla zdobycia wyższego wykształcenia osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (rozdział 3.3, podpunkt 3). Studenci, doktoranci i habilitanci (w szczególności niepełnosprawni) mają prawo m.in. do:

[27] Regulamin studiów doktoranckich …, § 18, ust. 8.

[28] Статут Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», Київ 2014, http://kneu.edu.ua/userfiles/dostup/Statut_KNEU/index.html [16.05.2016].

a) bezpiecznych i nieszkodliwych warunków nauczania, pracy i pobytu (punkt 7.19.1, podpunkt 2),
b) bezpłatnego dostępu do informacji dotyczącej kształcenia w dostępnych formatach z wykorzystaniem technologii, które mają ograniczone funkcje życiowe, uwarunkowane stanem zdrowia (punkt 7.19.1, podpunkt 6),
c) specjalnego naukowo-rehabilitacyjnego wsparcia i wolnego dostępu do infrastruktury uniwersytetu, odpowiednio do medyczno-społecznych wskazań przy ograniczeniu funkcji życiowych, uwarunkowanych stanem zdrowia (punkt 7.19.1, podpunkt 28).

Osoby, uczące się w na KNEU w trybie dziennym na koszt państwa, mają ponadto prawo otrzymywania stypendium ustanowionego prawem Ukrainy, a także stypendium fundowanego przez osoby prawne i fizyczne (punkt 7.19.2, podpunkt 2 i 3). Przewiduje się również – za szczególne osiągnięcia w nauce i/lub działalności naukowej – przyznanie za zgodą uczonej rady uniwersytetu – stypendium indywidualnego (punkt 7.19.2, podpunkt 5).

Zgodnie z Regulaminem przyjęć[29], osoby z niepełnosprawnościami mogą zostać przyjęte na studia w zwykłym trybie konkursowym lub na specjalnych warunkach (bez konkursu). Tryb pozakonkursowy dotyczy:

a) osób, którym takie prawo przyznaje ustawa „o statusie weteranów wojny i gwarancjach ich socjalnej ochrony”[30],
b) osób, którym takie prawo przyznaje ustawa „o statusie i ochronie socjalnej obywateli dotkniętych skutkami awarii w Czarnobylu”[31],
c) inwalidów I i II grupy, które nie mają przeciwwskazań do kształcenia się na wybranym kierunku, zgodnie z ustawą „O podstawach ochrony socjalnej inwalidów na Ukrainie”[32].

Uprawnienie to obejmuje osoby ubiegające się o przyjęcie na studia do poziomu bakaławra. Niepełnosprawni kandydaci mogą również skorzystać z prawa pierwszeństwa rejestracji celem zdobycia stopnia bakaławra na bazie pełnego wykształcenia średniego. Dotyczy to następujących osób[33]:

a) osób, którym ustawa „O podstawach ochrony socjalnej inwalidów” daje takie prawo[34],

[29] Правила прийому до Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»прийому до у 2016 році, art. 10.1, http://kneu.edu.ua/userfiles/pr_prm/pravila2016_v2.pdf [16.05.2016].

[30] Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», No. 3551-12**,** ВВР, 1993, № 45.

[31] Закон України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, No. 796-12, ВВР, 1991, № 16, art. 20 pkt 26.

[32] Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», No. 875-12**,** ВВР, 1991, N 21.

[33] Правила прийому до Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» у 2016 році, art. 11.1, http://kneu.edu.ua/userfiles/pr_prm/pravila2016_v2.pdf [16.05.2016].

[34] Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» {Назва Закону із змінами, внесеними згідно із Законом N 2249-VIII (2249-19) від 19.12.2017}, No. 875-12, ВВР, 1991, N 21.

b) osób, którym takie prawo przysługuje na mocy dekretu Prezydenta Ukrainy w sprawie dodatkowych środków w celu zwiększenia opieki nad obrońcami ojczyzny, ich ochrony prawnej i socjalnej, poprawie edukacji wojskowo-patriotycznej młodzieży[35].

5. Wsparcie materialne

Wsparcie materialne osób z niepełnosprawnościami realizowane jest na warunkach ogólnych (kredyty studenckie, pomoc materialna) lub jako wsparcie celowe dla niepełnosprawnych (programy celowe PFRON, stypendia dla studentów z niepełnosprawnościami). Pomoc materialną mogą otrzymywać studenci studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, niezależnie od wieku, kształcący się na studiach pierwszego i drugiego stopnia lub na jednolitych studiach magisterskich. Szczegółowy rodzaj i zakres określają wewnętrzne regulaminy uczelni.

5.1. Kredyty studenckie

Preferencyjne kredyty studenckie są formą pomocy materialnej udzielanej studentom z budżetu państwa. W Polsce zostały one wprowadzone w 1998 roku przepisami ustawy o pożyczkach i kredytach studenckich[36] jako element rozszerzenia dostępu do szkolnictwa wyższego. Szczegółowe zasady udzielania, spłacania oraz umarzania kredytów studenckich zostały zapisane w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2017 roku w sprawie szczegółowych zasad, trybu i kryteriów udzielania, spłacania oraz umarzania kredytów i pożyczek studenckich[37].

O kredyt mogą ubiegać się studenci (do studiów doktoranckich włącznie) uczelni publicznych i niepublicznych (studiujących w systemie dziennym, wieczorowym lub zaocznym), którzy rozpoczęli naukę przed ukończeniem 25. roku życia, a także kandydaci na studia. Aby podpisać umowę kredytową, osoby te muszą potwierdzić w banku status studenta lub doktoranta. W roku akademickim 2017/2018 miesięczna rata kredytu studenckiego wynosi (§ 26): 600 zł (rata podstawowa), 800 zł albo 1000 zł (rata podwyższona), 400 zł (rata obniżona). Ponieważ kredyt studencki ma z założenia wspierać studentów, których rodziny nie są bardzo zamożne, zatem co roku Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego ustala maksymalną wysokość miesięcznego dochodu na osobę w rodzinie studenta, uprawniającą do otrzymania kredytu. Kwota ta w roku akademickim 2017/2018 wynosiła 2500 zł netto. Ubiegający się o kredyt muszą wskazać we wniosku konkretną kwotę, o jaką się ubiegają. Jeśli student nie

[35] Указ Президента України від 21 лютого 2002 № 157 «Про додаткові заходи щодо посилення турботи про захисників Вітчизни, їх правового і соціального захисту, поліпшення військово-патріотичного виховання молоді», Указ від 21.02.2002 № 157/2002, pkt 3.

[36] Ustawa z dnia 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich, Dz. U. 1998, nr 108, poz. 685 ze zm.

[37] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2017 roku w sprawie szczegółowych zasad, trybu i kryteriów udzielania, spłacania oraz umarzania kredytów i pożyczek studenckich, Dz. U. 2017, poz. 1905.

ma zdolności kredytowej, może ubiegać się o poręczenie Banku Gospodarstwa Krajowego oraz o poręczenie Agencji Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa [38].

Można otrzymać jedną pożyczkę lub jeden kredyt na okres studiów wyższych lub studiów doktoranckich[39]. Pożyczkę i kredyt spłaca się w równych ratach miesięcznych wraz z należnymi odsetkami (§ 16). Liczba rat spłaty stanowi dwukrotność liczby wypłaconych rat pożyczki/kredytu. Na wniosek kredytobiorcy liczba rat spłaty pożyczki albo kredytu może być: większa lub mniejsza. Spłata pożyczki albo kredytu wraz z odsetkami rozpoczyna się po upływie dwóch lat od terminu ukończenia studiów wyższych albo studiów doktoranckich (§ 17). W szczególnych przypadkach bank może zawiesić spłatę pożyczki albo kredytu wraz z odsetkami, jeżeli kredytobiorca utracił stałe źródło dochodu lub znalazł się w trudnej sytuacji życiowej, uniemożliwiającej spłatę pożyczki albo kredytu (§ 20). Możliwe jest też umorzenie pożyczki/kredytu przez bank:

1) w 50% – gdy kredytobiorca ukończył studia wyższe albo studia doktoranckie w grupie do 1%,
2) w 35% – gdy kredytobiorca ukończył studia wyższe albo studia doktoranckie w grupie od 1,01% do 5%,
3) w 20% – gdy kredytobiorca ukończył studia wyższe albo studia doktoranckie w grupie od 5,01% do 10%

– najlepszych absolwentów studiów pierwszego lub drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich, studiów doktoranckich, w danym roku akademickim (§ 21).

Istnieje również możliwość umorzenia pożyczki albo kredytu przez ministra:

- w całości – w przypadku trwałej utraty zdolności do spłaty zobowiązań przez kredytobiorcę, która nastąpiła po zawarciu umowy pożyczki albo umowy kredytu;
- w części – w przypadku trudnej sytuacji życiowej kredytobiorcy.

Przez trudną sytuację życiową rozumie się:

- trudną sytuację materialną kredytobiorcy oraz członków jego rodziny udokumentowaną przez ośrodek pomocy społecznej lub
- trudną sytuację materialną kredytobiorcy wynikającą ze zdarzenia losowego, powodującego czasową utratę zdolności do spłaty zobowiązań, w szczególności choroby kredytobiorcy lub członka jego rodziny, konieczności sprawowania opieki nad chorym członkiem rodziny, szkody spowodowanej przez pożar, klęskę żywiołową lub inną katastrofę (§ 22).

Na Ukrainie kredyty mogą otrzymać osoby do 28 roku życia, uczące się w uczelniach (niezależnie od ich formy własności) w formie dziennej, zaocznej lub wieczorowej[40]. Jest on przyznawany tylko raz na jedną i tą samą specjalność (art. 2). Środki na pożyczki pochodzą z budżetu państwa, budżetu Autonomicznej Republiki Krym (ARK) lub innych lokalnych

[38] *Kredyt studencki – co to jest i jak go otrzymać* (2017), http://kontostudenta.pl/skad_wziac_pieniadze/kredyt_studencki.html [4.05.2018].

[39] Dz. U. 2017, poz. 1905, § 1 pkt 1.

[40] Постанова від 16 червня 2003 р. N 916 «Про затвердження Порядку надання цільових пільгових державних кредитів для здобуття вищої освіти», Кабінет Міністрів України, підстава 955-2013-п., art. 1.

budżetów (at. 3). Kwota pożyczki jest ustalana corocznie do 1 kwietnia przez uczelnie państwowe na podstawie kosztów nauczania (w zależności od formy nauczania) i jest zatwierdzana przez centralny oddział władzy wykonawczej (art. 4). W przypadku ARK wielkość kredytu zatwierdza Ministerstwo oświaty i nauki, w przypadku uczelni komunalnych – departamenty oświaty lokalnej administracji.

Komisja rekrutacyjna uczelni – na podstawie wyników egzaminów wstępnych – podejmuje decyzję odnośnie do każdego abiturienta o zapisaniu go na uczelnię za opłatą na rachunek kredytu. Decyzja ta jest zatwierdzana przez rektora uczelni (art. 10).

Jeśli student jest osobą niepełnoletnią, umowę w jego imieniu podpisują rodzice lub opiekunowie. Po osiągnięciu dojrzałości należy odnowić umowę z uczelnią (art. 13). Studenci, którzy są na urlopie naukowym, mają prawo do przedłużenia umowy o pożyczkę po powrocie z tego urlopu (art. 21).

Suma kredytu jest spłacana od dwunastego miesiąca po ukończeniu studiów w szkolnictwie wyższym do budżetu państwa w wysokości 3% rocznie przez 15 lat, a w przypadku Autonomicznej Republiki Krymu i innych budżetów lokalnych każdego roku spłacie podlega 1/15 całkowitej kwoty kredytu i odsetek od niego (art. 22). Kredytobiorca, który (art. 22-1) ma jedno dziecko, jest zwolniony ze spłaty odsetek od kredytu. Kredytobiorcy, który ma dwoje dzieci, opłaca się z budżetu 25% sumy zobowiązań kredytowych, a jeśli ma troje lub więcej dzieci – opłaca się 50% sumy zobowiązań kredytowych.

Jeżeli dziecko urodziło się w trakcie spłaty kredytu, kredytobiorca jest zwolniony z płacenia odsetek od pożyczki od daty urodzenia pierwszego dziecka; od daty urodzenia drugiego dziecka – z budżetu opłaca się 25% należnych kwot kredytu, a od daty urodzenia trzeciego dziecka – 50% procent tej kwoty.

Kredyt może być spłacony wcześniej niż przewiduje to umowa kredytowa. Kredyt i odsetki nie podlegają zwrotowi w razie śmierci kredytobiorcy lub uzyskania orzeczenia o 1 grupie niepełnosprawności (art. 25). Kredytobiorca, który po ukończeniu studiów pracował w swojej specjalności przez okres co najmniej 5 lat w państwowych, miejskich lub wiejskich instytucjach (art. 26), nie musi zwracać kredytu i odsetek (wymagane jest coroczne potwierdzenie z miejsca zatrudnienia).

Specyfiką ukraińskiego rynku kredytowego jest to, że zamiast ułatwić życie studentom, utrudnił je. Uzasadniając taki kredyt wysokim ryzykiem rynkowym, wierzyciele ustalili oprocentowanie powyżej średniej. Można wymienić kilka możliwości wzięcia kredytu przez ukraińskiego studenta[41].

1. Studenci mogą otrzymać kredyt z obowiązkowym udziałem gwaranta, co z kolei świadczy o ich zdolności kredytowej; przygotowuje się takie same dokumenty, jak dla głównego dłużnika. Oznacza to, że w rzeczywistości odpowiedzialność za spłatę ponosi poręczyciel, a umowa kredytowa formalnie wydawana jest na studenta. W rzeczywistości poręczyciel mógł wziąć kredyt na siebie, bez angażowania studenta.

[41] *Студенческий кредит*, http://zaem.in.ua/studencheskiy-kredit/ [27.04.2016].

2. Kredyt pod zastaw to pożyczka, która sama w sobie zakłada gwarantowane zamknięcie transakcji, nawet jeśli kredytobiorca kategorycznie odmówiłby zapłaty. Nawet młody człowiek jest właścicielem majątku, który zawsze może być sprzedany, zamykając w ten sposób kredyt. Biorąc pod uwagę wysokie oprocentowanie, uzasadnione brakiem dochodów u studenta, przyznanie takiego kredytu jest bardzo atrakcyjne dla wielu banków.
3. Wielu studentów studiujących w formie zaocznej (niestacjonarnej) ma stabilne, ale niepotwierdzone dochody. Ponieważ są zdolni do spłaty, więc można ich przyciągnąć mimo braku formalnego zatrudnienia, licząc na to, że z czasem zaciągną kolejny kredyt.

5.2. Stypendia dla studentów

Polscy studenci mogą otrzymywać stypendia socjalne, stypendium rektora dla najlepszych studentów, stypendium dla najlepszych doktorantów, stypendium ministra za wybitne osiągnięcia i zapomogę. Poza tymi możliwościami, studenci mogą ubiegać się także o stypendia od podmiotów niezwiązanych ze szkolnictwem wyższym, tzn. od fundacji i przedsiębiorstw krajowych i zagranicznych. Student kształcący się na kilku kierunkach studiów może otrzymywać równocześnie stypendium danego rodzaju tylko na jednym, wskazanym przez siebie wydziale. Istnieje możliwość łączenia różnego typu stypendiów, np. stypendium socjalnego i naukowego. Ogółem miesięczna wysokość otrzymywanych świadczeń nie może przekroczyć 90% najniższego wynagrodzenia zasadniczego asystenta akademickiego.

Prawo do stypendium socjalnego przysługuje studentowi znajdującemu się w trudnej sytuacji materialnej. Przyznanie stypendium uzależnione jest od uzyskiwanych dochodów. O dokładnej wysokości dochodu netto na osobę w rodzinie decyduje rektor uczelni w porozumieniu z organem samorządu studenckiego. Rektor musi przestrzegać ustawowego progu minimalnego i maksymalnego, który wyznacza Prawo o szkolnictwie wyższym (art. 179 ust. 3), co oznacza, że w roku akademickim 2017/2018 nie może on być niższy niż 668,20 zł i wyższy niż 1051,70 zł[42]. Na Uniwersytecie Zielonogórskim w roku akademickim 2017/2018 wysokość dochodu na osobę w rodzinie studenta (doktoranta) uprawniająca do ubiegania się o stypendium socjalne wynosi 1051,70 zł[43]. Wysokość stypendium socjalnego dla studentów nie może być wyższa niż 780 zł miesięcznie. Z kolei stypendium socjalne dla doktorantów jest przyznawane[44]:

[42] *Progi dochodowe do stypendium socjalnego w roku akademickim 2017/2018*, http://www.infor.pl/prawo/dziecko-i-prawo/edukacja/764292,Progi-dochodowe-do-stypendium-socjalnego-w-roku-akademickim-20172018.html [04.05.2018].

[43] Regulamin pomocy materialnej dla studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, Załącznik do zarządzenia nr 66 Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego z dnia 26 września 2017 r. w sprawie wprowadzenia regulaminu pomocy materialnej dla studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, http://www.dss.uz.zgora.pl/images/stypendia/Regulamin_pomocy_materialnej_dla_student%C3%B3w_UZ_2017-2018_.pdf [20.02.2018]; Regulamin pomocy materialnej dla doktorantów Uniwersytetu Zielonogórskiego, Załącznik do zarządzenia nr 67 Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego z dnia 26 września 2017 r. w sprawie wprowadzenia regulaminu pomocy materialnej dla doktorantów Uniwersytetu Zielonogórskiego, http://www.dss.uz.zgora.pl/images/stypendia/Regulamin_pomocy_materialnej_dla_doktorant%C3%B3w_UZ_2017-2018.pdf [20.02.2018].

[44] Regulamin pomocy materialnej dla doktorantów…, § 11 ust. 2.

- osobom z dochodem niższym niż 950 zł na osobę w rodzinie – w kwocie równej 200 zł plus różnica pomiędzy 1000 zł a wysokością dochodu na osobę w rodzinie doktoranta, jednak nie wyższej niż 800 zł,
- osobom z dochodem na osobę w rodzinie nie niższym niż 950 zł i nie wyższym niż 1051,70 zł w kwocie równej 200 zł.

Stypendia socjalne mogą zostać przyznane w zwiększonej wysokości studentom (doktorantom) studiów stacjonarnych osobom, którym codzienny dojazd z miejsca stałego zamieszkania do uczelni uniemożliwiałby lub w znacznym stopniu utrudniał studiowanie oraz który ma potwierdzenie zakwaterowania w domu studenckim. Wysokość stypendium studenta (doktoranta) ulega powiększeniu o 180 zł (250 zł), a jeśli mieszka on z niepracującym małżonkiem lub dzieckiem – o 360 zł (500 zł)[45].

Stypendia specjalne dla osób z niepełnosprawnościami funkcjonują na polskich uczelniach od 1997 r. Z początku otrzymywali je wyłącznie studenci studiów dziennych na uczelniach publicznych. Od 2005 r. prawo to rozszerzono na studentów wszystkich uczelni i form kształcenia. Jego wysokość ustalana jest przez uczelnie i zależna od stopnia niepełnej sprawności. Stypendium to przyznawane jest na semestr lub rok akademicki i wypłacane co miesiąc. Podobnie jak w przypadku innych stypendiów, można je otrzymywać tylko na jednym (wskazanym przez studenta) kierunku studiów[46]. Może być ono łączone z innymi formami wsparcia, np. z pobieraniem środków z programu celowego PFRON „Aktywny samorząd" (Moduł II).

Na UZ ustalono trzy stopnie stypendiów specjalnych dla studentów (doktorantów) z niepełnosprawnościami, które są zależne od orzeczonego stopnia niepełnosprawności[47]:

- stypendium I stopnia – dla osób o znacznym stopniu niepełnosprawności w wysokości 400 zł,
- stypendium II stopnia – dla osób o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności w wysokości 300 zł,
- stypendium III stopnia – dla osób o lekkim stopniu niepełnosprawności w wysokości 250 zł.

Stypendium rektora dla najlepszych studentów może otrzymać osoba, która uzyskała za rok wysoką średnią ocen lub posiada osiągnięcia naukowe, artystyczne lub wysokie wyniki sportowe na poziomie międzynarodowym lub krajowym. Świadczenie to może otrzymać tylko 10% studentów danego kierunku studiów i przyznawane jest dopiero na drugim roku. W przypadku studiów magisterskich można o nie wnioskować już od pierwszego semestru tych studiów, ale tylko w ciągu roku od zdobycia tytułu licencjata/inżyniera. Na UZ stypendium to jest przyznawane studentom (doktorantom) w kwocie równej wielokrotności kwoty

[45] Regulamin pomocy materialnej dla studentów…, § 12 ust. 1 i 3; Regulamin pomocy materialnej dla doktorantów…, § 11 ust. 3.

[46] *Wsparcie niepełnosprawnych studentów i doktorantów*, http://www.nauka.gov.pl/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow/ [04.05.2018].

[47] Regulamin pomocy materialnej dla studentów…, § 14 ust. 2; Regulamin pomocy materialnej dla doktorantów…, § 14 ust. 2.

odpowiednio 30 zł (50 zł) z przedziału od 120 zł do 780 zł (studenci) lub od 200 zł do 800 zł (doktoranci)[48].

Zapomoga jest świadczeniem, które można uzyskać z tytułu trudnej sytuacji materialnej wynikłej z przyczyn losowych (jak np. kradzież, utrata pracy, śmierć rodzica, choroba). W uzasadnionych przypadkach można ubiegać się o zapomogę dwa razy w danym roku akademickim (jeden raz w semestrze). Jej wysokość zależy od sytuacji i jest ustalana przez komisję stypendialną. Wniosek o zapomogę można składać w dowolnym momencie. Na UZ wysokość zapomogi przyznawana jest i wypłacana studentom/doktorantom w kwotach stanowiących wielokrotność kwoty 50 zł, nie więcej jednak niż 1500 zł[49].

Stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za wybitne osiągnięcia może być przyznane, jeżeli student zaliczył rok studiów w poprzednim roku akademickim i uzyskał w danym roku akademickim wpis na kolejny rok studiów przewidziany w planie studiów albo został przyjęty na studia drugiego stopnia oraz uzyskał w okresie studiów: wybitne osiągnięcia naukowe/artystyczne związane z odbywanymi studiami lub wybitne osiągnięcia w sporcie. Przy ocenie wniosku nie jest brana pod uwagę średnia ocen, a osiągnięcia naukowe muszą być związane z odbywanymi studiami. Wysokość stypendium dla studentów wynosi 15 000 zł, dla doktorantów: 25 000 zł i jest płatne jednorazowo[50].

Absolwenci studiów licencjackich lub studenci po trzecim roku jednolitych studiów magisterskich, którzy prowadzą badania naukowe, mogą ubiegać się o Diamentowy Grant Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Można otrzymać nawet do 200 tys. zł na wydatki związane z prowadzeniem badań naukowych oraz dodatkowe miesięczne wynagrodzenie dla studenta w wysokości minimum 2,5 tys. zł[51].

Studenci UZ mogą ubiegać się o stypendia od zewnętrznych podmiotów. Od kilku lat takie stypendia funduje Klub Radnych „Zielona Razem". O stypendium mogą ubiegać się osoby kształcące się na wybranych kierunkach i być zameldowane w Zielonej Górze na pobyt stały. W roku akademickim 2016-2017 na 52 złożone wnioski stypendia przyznano 25 osobom[52].

Na Ukrainie można otrzymywać dwa rodzaje stypendiów: socjalne (dla osób ubogich oraz osób, którym przysługują ulgi) oraz akademickie (za osiągnięcia w nauce). W 2017 r.

---

[48] Regulamin pomocy materialnej dla studentów…, § 16 ust. 1; Regulamin pomocy materialnej dla doktorantów…, § 15 ust. 3.

[49] Regulamin pomocy materialnej dla studentów…, § 19 ust. 3; Regulamin pomocy materialnej dla doktorantów…, § 18 ust. 3.

[50] *Informacja o stypendiach ministra za wybitne osiągnięcia na rok akademicki 2017/2018 dla studentów i doktorantów*, https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjKusiUx-7aAhXGDSwKHZ_xBbwQFgg9MAI&url=https%3A%2F%2Fwww.nauka.gov.pl%2Fkomunikaty%2Finformacja-o-stypendiach-ministra-za-wybitne-osiagniecia-na-rok-akademicki-2017-2018-dla-studentow-i-doktorantow%2Cakcja%2Cpdf.html&usg=AOvVaw2CxFd63PFvs7oSnYjsBwsw [04.05.2018].

[51] *Stypendia studenckie – jakie są rodzaje i kiedy się ubiegać? (aktualizacja 2017)*, http://studentmed.pl/stypendia-studenckie-jakie-sa-i-kiedy-sie-ubiegac/#ixzz5Ed3tLCwS [04.05.2018].

[52] *Lista rankingowa osób (z podziałem na kierunki studiów) którzy złożyli wniosek o przyznanie stypendium w roku akademickim 2016/2017 ze środków dotacji przekazanej przez Klub Radnych Zielona Razem*, http://studenci.uz.zgora.pl/download.php?f=e9c504bfa81ac7d0dee9f654f8672496&target=0 [20.02.2018].

rozszerzono zakres osób, które mogą otrzymywać stypendia socjalne m.in. o następujące kategorie osób[53]:

- osoby z orzeczoną niepełnosprawnością 1-3 grupy;
- osoby uznane za uczestników działań wojennych i ich dzieci;
- osoby, które ucierpiały w wyniku katastrofy w Czarnobylu.

Studentom pobierającym stypendium socjalne, którzy uzyskali wysokie pozycje w rankingach i mają prawo do stypendiów akademickich za specjalne osiągnięcia akademickie (w ramach ustalonego limitu stypendystów), wypłacane są dodatkowe pieniądze, stanowiące różnicę między tymi rodzajami stypendiów. Stypendium socjalne przyznaje się na cały okres studiów, począwszy od miesiąca złożenia wniosku o jego przyznanie, i wypłacane jest co miesiąc w wysokości zależnej od poziomu akredytacji uczelni (im wyższy poziom, tym wyższe stypendium).

W przypadku stypendiów akademickich kryteriami przyznawania są: osiągnięcia i pozycja w rankingu. Głównym wskaźnikiem jest osiągnięcie akademickie dla każdego przedmiotu z osobna. „Zaleganie" z rozliczeniem przedmiotów oraz uzyskanie ocen poniżej progu ustalonego dla danego kierunku i specjalności dyskwalifikuje studenta. Władze szkoły wyższej określają ogólną liczbę stypendystów jeszcze przed rozpoczęciem sesji. Osoby, którym udało się zaliczyć wszystkie egzaminy na 10-12 punktów (w skali 12-punktowej), otrzymują wyższe (prawie o 50%) stypendium. Oprócz tego studenci mogą otrzymać stypendium Prezydenta Ukrainy lub Gabinetu Ministrów, w tym za udział w olimpiadach tematycznych. W tabeli 2 przedstawiono wysokość stypendiów wypłacanych na Ukrainie (w hrywnach).

Tab. 2. Wysokość stypendiów akademickich na Ukrainie w 2018 r. (w hrywnach)

Wyszczególnienie	Dla ucznia technicznej szkoły zawodowej	Dla studenta uczelni posiadającej	
		1 i 2 poziom akredytacji	3 i 4 poziom akredytacji
Minimalne stypendium	490	980	1300
Stypendium podwyższone	brak	1250	1660
Stypendium Prezydenta Ukrainy	1420	2130	2720
Stypendium imienne i akademickie Gabinetu Ministrów	1180	1900	2480
Stypendium dla zwycięzców Międzynarodowego Konkursu Języka Ukraińskiego im. Piotra Jacyka oraz Międzynarodowego Konkursu Literackiego im. Tarasa Szewczenki	1420	1770	2600
Stypendium prezydenckie dla uczestników i finalistów międzynarodowych olimpiad	uczestnicy: 2600 zwycięzcy: 2950		
Stypendium Gabinetu Ministrów dla zwycięzców Wszechukraińskiej Olimpiady Języka Ukraińskiego	2360		
Stypendium dla zwycięzców wszechukraińskich olimpiad z przedmiotów bazowych oraz Wszechukraińskiego Konkursu-Obrony Naukowo-Technicznych Prac Uczniów-Członków Małej Akademii Nauk	2600		

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Получение стипендии в 2018 году: кому и сколько*, http://www.lawportal.com.ua/poluchenie-stipendii.html [4.05.2018].

[53] *Стипендия в Украине: сколько, как и когда будут платить студентам*, https://sud.ua/ru/news/obshchestvo/107289-stipendiya-v-ukraine-skolko-kak-i-kogda-budut-platit-studentam [04.05.2018].

5.3. Wsparcie celowe z tytułu niepełnosprawności

W ramach wsparcia celowego, udzielanego w Polsce, wymienić należy pomoc udzielaną przez samorządy ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) oraz stypendia specjalne dla osób z niepełnosprawnościami.

Niepełnosprawni mogą brać udział w programach celowych, nastawionych na wsparcie ich w procesie zdobywania wykształcenia. Pierwotnie PFRON prowadził samodzielnie odrębne programy edukacyjne: „Student – kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych" (2002-2007), „Student II" (2008-2013), „Uczeń na wsi – pomoc w zdobyciu wykształcenia przez osoby niepełnosprawne zamieszkujące gminy wiejskie oraz gminy miejsko-wiejskie" (2007-2010) oraz inne programy wspierające: „Komputer dla Homera" (2002-2012), „Pegaz" (2001-2010), „Pitagoras – program pomocy osobom z uszkodzeniem słuchu" (2003-2010), a następnie (od 2013 roku) przekazał je do realizacji samorządom wojewódzkim w formie zintegrowanego pakietu pod nazwą „Aktywny samorząd"[54]. Obecnie prowadzony program ma na celu „wyeliminowanie lub zmniejszenie barier ograniczających uczestnictwo beneficjentów programu w życiu społecznym, zawodowym i w dostępie do edukacji", w szczególności:

1. „przygotowanie beneficjentów programu z zaburzeniami ruchu i percepcji wzrokowej do pełnienia różnych ról społecznych poprzez umożliwienie im włączenia się do tworzącego się społeczeństwa informacyjnego,
2. przygotowanie beneficjentów programu do aktywizacji społecznej, zawodowej lub wsparcie w utrzymaniu zatrudnienia poprzez likwidację lub ograniczenie barier w poruszaniu się oraz barier transportowych,
3. umożliwianie beneficjentom programu aktywizacji zawodowej poprzez zastosowanie elementów wspierających ich zatrudnienie,
4. poprawa szans beneficjentów programu na rywalizację o zatrudnienie na otwartym rynku pracy poprzez podwyższanie kwalifikacji,
5. wzrost kompetencji osób zaangażowanych w proces rehabilitacji osób niepełnosprawnych, pracowników lub pracujących na rzecz jednostek samorządu terytorialnego lub organizacji pozarządowych"[55].

Struktura programu obejmuje 3 Moduły: I – likwidacja barier utrudniających aktywizację społeczną i zawodową, II – pomoc w uzyskaniu wykształcenia na poziomie wyższym oraz III – szkolenia kadr samorządów oraz organizacji pozarządowych z zakresu problematyki niepełnosprawności. W Module I wyróżniono 4 obszary:

A – likwidacja bariery transportowej (Zadanie 1 – pomoc w zakupie i montażu oprzyrządowania do posiadanego samochodu; Zadanie 2 – pomoc w uzyskaniu prawa jazdy kategorii B),

B – likwidacja barier w dostępie do uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym (Zadanie 1 – pomoc w zakupie sprzętu elektronicznego lub jego elementów oraz oprogramowania;

[54] *Aktywny samorząd*, http://www.pfron.org.pl/pl/programy-i-zadania-pfr/aktywny-samorzad/1644,dok.html [04.05.2016].

[55] *Aktywny samorząd*, dz. cyt.

Zadanie 2 – dofinansowanie szkoleń w zakresie obsługi nabytego w ramach programu sprzętu elektronicznego i oprogramowania),

C – likwidacja barier w poruszaniu (Zadanie 1 – pomoc w zakupie wózka inwalidzkiego o napędzie elektrycznym; Zadanie 2 – pomoc w utrzymaniu sprawności technicznej posiadanego wózka inwalidzkiego o napędzie elektrycznym; Zadanie 3 – pomoc w zakupie protezy kończyny, w której zastosowano nowoczesne rozwiązania techniczne; Zadanie 4 – pomoc w utrzymaniu sprawności technicznej posiadanej protezy kończyny),

D – pomoc w utrzymaniu aktywności zawodowej poprzez zapewnienie opieki dla osoby zależnej.

Tab. 3. Beneficjenci programu „Aktywny samorząd"

Moduł/Obszar	Zadanie	Warunki uczestnictwa
Moduł I, Obszar A	Zadanie 1	– znaczny lub umiarkowany stopień niepełnosprawności lub orzeczenie o niepełnosprawności – wiek do lat 18/wiek aktywności zawodowej/zatrudnienie – dysfunkcja narządu ruchu
	Zadanie 2	– znaczny lub umiarkowany stopień niepełnosprawności – wiek aktywności zawodowej – dysfunkcja narządu ruchu
Moduł I, Obszar B	Zadanie 1 i 2	– znaczny stopień niepełnosprawności lub orzeczenie o niepełnosprawności – wiek do lat 18/wiek aktywności zawodowej/zatrudnienie – dysfunkcja obu kończyn górnych lub narządu wzroku
Moduł I, Obszar C	Zadanie 1	– znaczny lub umiarkowany stopień niepełnosprawności lub orzeczenie o niepełnosprawności – wiek do lat 18/wiek aktywności zawodowej/zatrudnienie – dysfunkcje uniemożliwiające samodzielne poruszanie się za pomocą wózka inwalidzkiego o napędzie ręcznym
	Zadanie 2	– znaczny stopień niepełnosprawności lub orzeczenie o niepełnosprawności
	Zadanie 3 i 4	– stopień niepełnosprawności – wiek aktywności zawodowej lub zatrudnienie – potwierdzona opinią eksperta PFRON stabilność procesu chorobowego – potwierdzone opinią eksperta PFRON rokowania uzyskania zdolności do pracy w wyniku wsparcia udzielonego w programie
Moduł I, Obszar D		– znaczny lub umiarkowany stopień niepełnosprawności – aktywność zawodowa – pełnienie roli opiekuna prawnego dziecka
Moduł II		– znaczny lub umiarkowany stopień niepełnosprawności – nauka w szkole wyższej lub szkole policealnej lub kolegium lub przewód doktorski otwarty poza studiami doktoranckimi
Moduł III		– spełnianie warunków rekrutacji ustalanych dla każdego cyklu szkoleń – skierowanie na szkolenie przez jednostkę samorządu terytorialnego lub organizację pozarządową

Źródło: *Aktywny samorząd,* dz. cyt. [04.05.2016].

W ramach Modułu II programu „Aktywny samorząd" przewiduje się „pomoc w uzyskaniu wykształcenia poprzez dofinansowanie kosztów edukacji w szkole policealnej,

kolegium lub w szkole wyższej”[56], przy czym dotyczy to studiów I, II i III stopnia, jednolitych studiów magisterskich, podyplomowych, niezależnie od ich formy (stacjonarna, niestacjonarna, wieczorowa, eksternistyczna, e-learning). Dofinansowanie obejmuje: pokrycie kosztów kształcenia; uiszczenie opłaty za przeprowadzenie przewodu doktorskiego; opłatę za naukę (czesne). Jeśli student z niepełnosprawnością kształci się jednocześnie na dwóch lub więcej kierunkach studiów wyższych, kwota dofinansowania do czesnego na drugim i kolejnych kierunkach może wynieść do 50% kosztów czesnego ponoszonego na każdym z tych kierunków nauki. Ponadto występuje różnica między osobami, które tylko się kształcą, a osobami, które łączą naukę w szkole wyższej z pracą zawodową.

Tab. 4. Wysokość udziału własnego wnioskodawcy w kosztach czesnego

Liczba form kształcenia jednocześnie objętych dofinansowaniem w ramach programu	Wnioskodawcy zatrudnieni:	Wnioskodawcy, którzy nie są zatrudnieni:
Jedna forma kształcenia na poziomie wyższym (na jednym kierunku)	15%	brak wkładu własnego
Więcej niż jedna forma kształcenia na poziomie wyższym (więcej niż jeden kierunek)	65%*	50%*

* warunek dotyczy drugiej i kolejnych form kształcenia na poziomie wyższym (drugiego i kolejnych kierunków).
Źródło: *Aktywny samorząd w 2016 roku*, https://www.pfron.org.pl/pl/komunikaty/3098,Aktywny-samorzad-w-2016-roku.html [27.04.2016].

Na Ukrainie wsparcie celowe na zdobycie wyższego wykształcenia w państwowych i komunalnych placówkach oświatowych gwarantuje ustawa „O wyższym wykształceniu”. Wsparcie to przyjmuje m.in. formy: pełnej lub częściowej płatności za studia na koszt budżetów państwowych i lokalnych; preferencyjnej pożyczki długoterminowej na edukację; stypendium socjalnego; bezpłatnych podręczników; bezpłatnego dostępu do Internetu, systemu baz danych w państwowych i miejskich placówkach oświatowych oraz bezpłatnego zakwaterowania w domu studenta (art. 44 pkt 17).

6. Uczelniane podmioty wspierające studentów z niepełnosprawnością

Na Uniwersytecie Zielonogórskim niepełnosprawni mogą zwracać się ze swoimi problemami do Pełnomocnika Rektora UZ ds. Studentów Niepełnosprawnych. Stanowisko to powstało w 2006 r. Pełnomocnik zajmuje się głównie sprawami związanymi z procesem kształcenia, jednakże pomaga również w wielu sprawach życiowych. Do zadań pełnomocnika należy przede wszystkim:

- zbieranie informacji od studentów posiadających aktualne orzeczenie o stopniu i rodzaju niepełnosprawności o barierach mogących powodować trudności w czasie studiów,

[56] *Aktywny samorząd w 2016 roku*, https://www.pfron.org.pl/pl/komunikaty/3098,Aktywny-samorzad-w-2016-roku.html [27.04.2016].

- poradnictwo w zakresie wyboru studiów w oparciu o indywidualne możliwości kandydata i stopnie niepełnosprawności,
- inicjowanie działań na rzecz niepełnosprawnych studentów,
- doradztwo w zakresie nowoczesnych rozwiązań technologicznych wspierających procesy edukacyjne,
- koordynacja działań zmierzających do usuwania barier i integracji społecznej niepełnosprawnych studentów,
- opiniowanie wniosków dotyczących likwidowania barier społecznych i technicznych.

Ponadto Pełnomocnik współpracuje z jednostkami organizacyjnymi uczelni w zakresie zwiększania dostępności edukacji niepełnosprawnym studentom, w tym w opracowywaniu projektów związanych z likwidacją barier i poprawą sytuacji niepełnosprawnych studentów. W zakresie likwidowania barier dostępu osób z niepełnosprawnościami do edukacji na poziomie akademickim współpracuje on również z samorządem terytorialnym (szczebla gminnego, miejskiego, powiatowego, wojewódzkiego) oraz z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych[57].

Pełnomocnika wspiera Rada Studentów Niepełnosprawnych UZ. Celem działalności Rady Niepełnosprawnych Studentów jest reprezentowanie interesów studentów z niepełnosprawnościami, wyrównywanie szans i pomoc poprzez prowadzenie działań z zakresu rehabilitacji integracji, społecznej i działalności informacyjnej[58]. Rada zrzesza zarówno osoby z niepełnosprawnościami, jak i sprawne. Członkowie pomagają sobie i innym potrzebującym na zasadzie samopomocy i wolontariatu, organizują warsztaty i konferencje dydaktyczne, zawody sportowe, wspólnie świętują.

Na KNEU brak jest specjalisty do spraw studentów z niepełnosprawnościami. Studenci ci mogą jedynie liczyć na zrozumienie ze strony kolegów i pracowników uczelni. Niewielką pomoc świadczy studencka organizacja pod nazwą „Podstawowa Organizacja Związków Zawodowych Studentów i Aspirantów Państwowej Wyższej Instytucji Edukacyjnej „KNEU imienia Vadima Hetmana" [59] (*Первинна профспілкова організація студентів та аспірантів ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана»*), w której zrzeszonych jest 99,8% studentów i doktorantów. Do głównych zadań organizacji należą:

- realizacja społecznej i prawnej ochrony studentów,
- organizacja leczenie sanatoryjno-uzdrowiskowe,
- organizowanie zajęć rekreacyjnych dla młodzieży studenckiej,
- pomoc w znalezieniu pracy w czasie wolnym od pracy,
- reprezentacja interesów zespołu studenckiego w Radzie Naukowej i Rektoracie KNEU.

Organizacja ta – poza organizacją leczenia sanatoryjnego – prowadzi rejestr studentów z niepełnosprawnościami oraz służy pomocą w uzyskaniu stypendiów.

[57] *Zakres Działalności*, http://www.niepelnosprawni.uz.zgora.pl/index.php/pelnomocnik/zakres-dzialalnosci [04.05.2016].

[58] *Misja*, https://pl-pl.facebook.com/pg/RSN.UZ/about/?ref=page_internal [04.05.2016].

[59] *Студентська профспілка*, http://kneu.edu.ua/ua/student_life/public_studentorganizations/Student_union/ [09.05.2018].

Podsumowanie

Na podstawie analizy rozwiązań i realiów polskich i ukraińskich można dokonać porównania możliwości w zakresie funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni akademickiej (tabela 3). „Wejście" do systemu wsparcia w procesie kształcenia jest możliwe na podstawie prawnego orzeczenia o niepełnosprawności. W Polsce są trzy stopnie niepełnosprawności, a na Ukrainie – cztery. W Polsce jedna osoba może mieć orzeczoną niepełnosprawność w zakresie kilku jej rodzajów. Na Ukrainie jest to możliwe w zakresie maksymalnie dwóch rodzajów dysfunkcji; „podwójne" orzeczenie mają osoby niepełnosprawne od dziecka, które w życiu dorosłym nabyły inną niepełnosprawność.

Tab. 5. Syntetyczne porównanie rozwiązań polskich i ukraińskich

Wyszczególnienie	Polska	Ukraina
Prawo do edukacji na poziomie wyższym	Konstytucja RP Karta Praw Osób Niepełnosprawnych Ustawa o szkolnictwie wyższym	Konstytucja Ukrainy Ustawa „O wyższym wykształceniu"
Orzekanie o niepełnosprawności	Na podstawie ustawy o rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych Stopnie niepełnosprawności: lekki, umiarkowany, znaczny Można mieć orzeczenie w zakresie kilku rodzajów niepełnosprawności	Na podstawie ustawy Ukrainy „O podstawach ochrony socjalnej osób z niepełnosprawnością na Ukrainie" Stopnie niepełnosprawności: 1A, 1B, 2, 3 Można mieć orzeczenie w zakresie jednego rodzaj niepełnosprawności (w przypadku posiadania dysfunkcji od dzieciństwa – w zakresie dwóch rodzajów)
Konstrukcja systemu szkolnictwa wyższego	Oparta o system boloński	Oparta o system boloński Obejmuje również szkoły o charakterze średnich szkół technicznych
Przyjęcia na studia	Tryb konkursowy Tryb pozakonkursowy dla laureatów olimpiad przedmiotowych	Tryb konkursowy Tryb pozakonkursowy dla szczególnych kategorii osób z niepełnosprawnościami (weteranów wojen, ofiar katastrofy w Czarnobylu)
Kredyty studenckie	Tak	Tak
Stypendia	Stypendia o charakterze ogólnym (socjalne, za wyniki w nauce) Stypendia specjalne (dla niepełnosprawnych)	Stypendia o charakterze ogólnym (socjalne, za wyniki w nauce)
Państwowe programy celowe	Program PFRON „Aktywny samorząd" – Moduł II	Brak
Wewnątrzorganizacyjny podmiot zajmujący się sprawami osób z niepełnosprawnościami	Pełnomocnik Rektora UZ ds. Studentów Niepełnosprawnych	Brak
Organizacje studenckie	Rada Studentów Niepełnosprawnych UZ	Podstawowa Organizacja Związków Zawodowych Studentów i Aspirantów Państwowej Wyższej Instytucji Edukacyjnej „KNEU imienia Vadima Hetmana"

Źródło: opracowanie własne.

Rozwiązania dotyczące wspierania kształcenia osób z niepełnosprawnościami na uczelniach wyższych są podobne w obu krajach. W obu państwach są prawne gwarancje dla osób z niepełnosprawnościami w zakresie kształcenia i wspierania ich w tym procesie. Zarówno

w Polsce, jak i na Ukrainie, system kształcenia oparty jest na systemie bolońskim; jednakże specyfiką Ukrainy jest rozszerzenie oferty edukacyjnej o średnie szkoły techniczne. Przyjęcie na studia odbywa się zasadniczo w trybie konkursowym. Po stronie ukraińskiej możliwe jest przyjęcie pewnych grup osób z niepełnosprawnością w trybie pozakonkursowym; w Polsce tryb pozakonkursowy dotyczy laureatów olimpiad przedmiotowych. W obu państwach funkcjonują kredyty studenckie. Studenci mogą też skorzystać z pomocy udzielanej w formie stypendiów o charakterze socjalnym i za wyniki w nauce; polską specyfiką są stypendia z tytułu niepełnosprawności. Specyfiką strony polskiej są państwowe programy celowe, wspomagające osoby z niepełnosprawnościami w zakresie pokrycia kosztów kształcenia oraz w sprawach pośrednio związanych z kształceniem (np. wyposażenie w sprzęt komputerowy, kurs prawa jazdy, zakup dostosowanego samochodu), a na poziomie uczelni (UZ) – funkcjonowanie pełnomocników rektorów ds. studentów niepełnosprawnych i zrzeszeń studentów z niepełnosprawnościami.

Należy również zauważyć, że w Polsce w znacznej mierze uporano się z barierami architektonicznymi w dostępie do budynków, ciągach komunikacyjnych, w toaletach czy bibliotekach – nawet w budynkach zabytkowych. Na Ukrainie niewiele do tej pory zostało zrobione. Do wielu budynków osoby na wózkach inwalidzkich nie mogą się dostać, a jeśli się dostaną, nie wszędzie jest winda, w której mogliby się zmieścić. Korzystanie z toalety także nie jest proste: w standardzie są jeszcze toalety typu wschodniego, do których nie wjedzie się na wózku (są na podwyższeniu i bez uchwytów).

Szkoda, że na ukraińskich uczelniach brak pracowników, którzy kompleksowo zajmowałby się problemami, z jakimi borykają się osoby z niepełnosprawnościami. Jest to szczególnie ważne w świetle współczesnej sytuacji Ukrainy, która jest w stanie hybrydowej wojny. Wiele osób walczących na wewnętrznym froncie nie wraca do domu, a wielu spośród tych, którzy wracają, wymaga specjalistycznego leczenia i rehabilitacji. Borykają się oni z trudnościami w codziennym funkcjonowaniu, również w zakresie kształcenia czy przekwalifikowania zawodowego. Jak wskazuje doświadczenie Polski, likwidacja barier materialnych wymaga sporych nakładów finansowych, co przy obecnej niepewnej sytuacji wewnętrznej i stanie gospodarki jest dla Ukrainy trudne do realizacji. Ponieważ jednak problem narasta, władze państwowe zostaną w przyszłości zmuszone do podjęcia wygospodarowania środków finansowych w celu udostępnienia przestrzeni publicznej osobom z różnymi rodzajami dysfunkcji.

Bibliografia

Aktywny samorząd, https://www.pfron.org.pl/pl/komunikaty/3098,Aktywny-samorzad-w-2016-roku.html [24.04.2016].

Aktywny samorząd w 2016 roku, https://www.pfron.org.pl/pl/komunikaty/3098,Aktywny-samorzad-w-2016-roku.html [27.04.2016].

Informacja o stypendiach ministra za wybitne osiągnięcia na rok akademicki 2017/2018 dla studentów i doktorantów, https://www.nauka.gov.pl/komunikaty/informacja-o-stypendiach-ministra-za-wybitne-osiagniecia-na-rok-akademicki-2017-2018-dla-studentow-i-doktorantow.html [04.05.2018].

Kredyt studencki – co to jest i jak go otrzymać (2017), http://kontostudenta.pl/skad_wziac_pieniadze/kredyt_studencki.html [04.05.2018].

Misja, https://pl-pl.facebook.com/pg/RSN.UZ/about/?ref=page_internal [04.05.2016].
Lista rankingowa osób (z podziałem na kierunki studiów) którzy złożyli wniosek o przyznanie stypendium w roku akademickim 2016/2017 ze środków dotacji przekazanej przez Klub Radnych Zielona Razem, http://studenci.uz.zgora.pl/download.php?f=e9c504bfa81ac7d0dee9f654f8672496&target=0 [20.02.2018].
Progi dochodowe do stypendium socjalnego w roku akademickim 2017/2018, http://www.infor.pl/prawo/dziecko-i-prawo/edukacja/764292,Progi-dochodowe-do-stypendium-socjalnego-w-roku-akademickim-20172018.html [04.05.2018].
Studenci z niepełnosprawnością słuchu, http://www.niepelnosprawni.uz.zgora.pl/index.php/wsparcie/ulatwienia-na-uz/127-studenci-z-niepelnosprawnoscia-sluchu [04.05.2016].
Studenci z niepełnosprawnością ruchową, http://www.niepelnosprawni.uz.zgora.pl/index.php/wsparcie/ulatwienia-na-uz/115-studenci-z-niepelnosprawnoscia-ruchowa [04.05.2016].
Studenci z niepełnosprawnością narządu wzroku, http://www.niepelnosprawni.uz.zgora.pl/index.php/wsparcie/ulatwienia-na-uz/128-studenci-z-niepelnosprawnoscia-narzadu-wzroku [04.05.2016].
Stypendia studenckie – jakie są rodzaje i kiedy się ubiegać? (aktualizacja 2017), http://studentmed.pl/stypendia-studenckie-jakie-sa-i-kiedy-sie-ubiegac/#ixzz5Ed3tLCwS [04.05.2018].
Wsparcie niepełnosprawnych studentów i doktorantów, http://www.nauka.gov.pl/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow/ [04.05.2018].
Wsparcie niepełnosprawnych studentów i doktorantów, http://www.nauka.gov.pl/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow/ [04.05.2018].
Zakres Działalności, http://www.niepelnosprawni.uz.zgora.pl/index.php/pelnomocnik/zakres-dzialalnosci [04.05.2016].
Wieciech E., *Prezentacja systemów edukacji Ukrainy, Federacji Rosyjskiej i Białorusi*, 2013, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_10/871906f0a33244aaad561c6677650093.pdf [10.05.2016].
Zagraniczne systemy szkolnictwa wyższego. Ukraina. Praktyczny przewodnik po uznawalności wykształcenia, MNiSW, Warszawa 2016, s. 5, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_05/973fc5e7dd90084c4b5aaf70a5ebd6dd.pdf [4.05.2018].
Національна система освіти, http://academy.gov.ua/pages/dop/5/files/fe81459a-ad74-42bd-bf12-51db497deb40.pdf [03.05.2018].
Получение стипендии в 2018 году: кому и сколько, http://www.lawportal.com.ua/poluchenie-stipendii.html [04.05.2018].
Стипендия в Украине: сколько, как и когда будут платить студентам, https://sud.ua/ru/news/obshchestvo/107289-stipendiya-v-ukraine-skolko-kak-i-kogda-budut-platit-studentam [04.05.2018].
Студентська профспілка, http://kneu.edu.ua/ua/student_life/public_studentorganizations/Student_union/ [09.05.2018].
Студенческий кредит, http://zaem.in.ua/studencheskiy-kredit/ [27.04.2016].

Dokumenty międzynarodowe:

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, http://niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/onz/Konwencja%20ONZ%20o%20prawach%20osob%20niepelnosprawnych.pdf [23.05.2017].
Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [23.05.2017].
Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, http://niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/onz/Konwencja%20ONZ%20o%20prawach%20osob%20niepelnosprawnych.pdf [23.05.2017].
Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Dz.Urz. UE C 83/389 z 30 marca 2010 r.
Rezolucja Rady Unii Europejskiej i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie Unii Europejskiej w sprawie nowych europejskich ram dotyczących niepełnosprawności (2010/C 316/01), 20.11.2010. PL Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 316/1, http://niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/dokumenty-unii- europejskiej/rezolucje/Rezolucja%20w%20sprawie%20nowych%20europejskich%20ram%20dotyczacych%20niepelnosprawnosci.pdf [23.05.2017].

Zalecenie CM/Rec(2013)2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie zapewnienia pełnego włączenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do życia społecznego (przyjęte przez Komitet Ministrów dnia 16 października 2013 r. na 1181. posiedzeniu Przedstawicieli Ministrów), http://www.niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/dokumenty-rady-europejskiej/Zalecenie%20CM%20Rec(2013)2.pdf [23.05.2017].

Zalecenie nr Rec(2006)5 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich: Plan działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie: podnoszenie jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie 2006-2015, http://niepelnosprawni.gov.pl/container/dokumenty-miedzynarodowe/dokumenty-rady-europejskiej/Zalecenie%20Nr%20Rec%202006.5.pdf [23.05.2017].

Polskie akty prawne:

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78 poz. 483 ze zm.

Uchwała z dnia 13 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, M.P. 1997, nr 50, poz. 475.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, tekst jednolity: Dz.U. 2017 poz. 2183 ze zm.

Ustawa z dnia 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich, Dz. U. 1998, nr 108, poz. 685 ze zm.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych, tekst jednolity: Dz. U. 2018, poz. 511.

Rozporządzenie z dnia 25 września 2015 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad, trybu i kryteriów udzielania, spłacania oraz umarzania kredytów i pożyczek studenckich, Dz. U. 2015, poz. 1499.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 września 2014 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach, Dz. U. 2014, poz. 1320.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2017 roku w sprawie szczegółowych zasad, trybu i kryteriów udzielania, spłacania oraz umarzania kredytów i pożyczek studenckich, Dz. U. 2017, poz. 1905.

Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, tekst jednolity: Dz.U. 2015, poz. 1110 ze zm.

Ukraińskie akty prawne:

Конституция Украины, ВВР Украины, 1996, No 30.

Закон України «Про вищу освіту», ВВР, 2014, № 37-38.

Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», No. 3551-12**,** ВВР, 1993, № 45.

Закон України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, No. 796-12, ВВР, 1991, № 16.

Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», Верховна Рада УРСР; Закон от 21.03.1991 № 875-XII {Назва Закону із змінами, внесеними згідно із Законом N 2249-VIII (2249-19) від 19.12.2017}.

Указ Президента України від 21 лютого 2002 № 157 «Про додаткові заходи щодо посилення турботи про захисників Вітчизни, їх правового і соціального захисту, поліпшення військово-патріотичного виховання молоді», Указ від 21.02.2002 № 157/2002.

Постанова від 16 червня 2003 р. N 916 «Про затвердження Порядку надання цільових пільгових державних кредитів для здобуття вищої освіти», Кабінет Міністрів України, підстава 955-2013-п.

Wewnętrzne dokumenty uczelni:

Regulamin studiów na Uniwersytecie Zielonogórskim, Załącznik do uchwały nr 88 Senatu UZ z dnia 19 kwietnia 2017 r., http://www.uz.zgora.pl/download.php?f=54708174e8cc7ff40d848cb0e00c77d6 [23.06.2017].

Regulamin studiów doktoranckich na Uniwersytecie Zielonogórskim, Załącznik do uchwały nr 89 Senatu UZ z dnia 19 kwietnia 2017 r., http://www.uz.zgora.pl/download.php?f=41326585aa9e0d1fc62f2e2a6d1882d0 [23.06.2017].

Regulamin pomocy materialnej dla studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, Załącznik do zarządzenia nr 66 Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego z dnia 26 września 2017 r. w sprawie wprowadzenia regulaminu pomocy materialnej dla studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego, http://www.dss.uz.zgora.pl/images/stypendia/Regulamin_pomocy_materialnej_dla_student%C3%B3w_UZ_2017-2018_.pdf [20.02.2018].

Regulamin pomocy materialnej dla doktorantów Uniwersytetu Zielonogórskiego, Załącznik do zarządzenia nr 67 Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego z dnia 26 września 2017 r. w sprawie wprowadzenia regulaminu pomocy materialnej dla doktorantów Uniwersytetu Zielonogórskiego,

http://www.dss.uz.zgora.pl/images/stypendia/Regulamin_pomocy_materialnej_dla_doktorant%C3%B3w_UZ_2017-2018.pdf [20.02.2018].

Статут Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», Київ 2014, http://kneu.edu.ua/userfiles/dostup/Statut_KNEU/index.html [16.05.2016].

Правила прийому до Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» у 2016 році, http://kneu.edu.ua/userfiles/pr_prm/pravila2016_v2.pdf [16.05.2016].

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Bogusław Pietrulewicz
Uniwersytet Zielonogórski

OGÓLNOPOLSKIE SEMINARIUM PROFESJOLOGICZNE „CZŁOWIEK I PRACA NA DRODZE ŻYCIA”

Streszczenie

Problemy funkcjonowania człowieka w kontekście pracy jest wyzwaniem dla teoretyków i praktyków. Dorobek wielu dyscyplin nauki wskazuje na złożoność omawianych procesów. Powołane Ogólnopolskie Seminarium Samokształceniowo-badawcze będzie realizowało projekty badawcze skupiające przedstawicieli nauki z kraju i zagranicy.

Słowa kluczowe: seminarium profesjologiczne, człowiek, praca.

NATIONAL PROFESSIONAL SEMINAR “HUMAN AND WORK ON THE WAY OF LIFE”

Abstract

Problems how a human functions in the context of work is a challenge for theoreticians and practitioners. The achievements of many science disciplines indicate the complexity of the discussed processes. The established National Seminar on Self-Education and Research will carry out research projects bringing together representatives of science from Poland and other countries.

Key words: professiology seminar, human, work.

Prowadzone badania i analizy efektywnego przygotowania i włączenia człowieka w zmieniające się systemy aktywności związanych z pracą zwracają uwagę na złożoność tych procesów oraz potrzebę wielokontekstowego ujmowania wielu zjawisk. Przegląd badań i rozwiązań praktycznych w obszarze aktywności człowieka i pracy charakteryzują przede wszystkim:

1) analiza procesów przemian oraz konceptualizacja rozwiązań wyznaczających możliwości sprawnego działania człowieka i organizacji;
2) tworzenie interdyscyplinarnych zespołów badawczych umożliwiających wieloaspektową diagnozę złożonej rzeczywistości drogi życiowo-zawodowej człowieka;
3) rozwój koncepcji i metod badawczych;

4) wspieranie rozwoju zawodowego i naukowego pracowników nauki, edukacji, gospodarki.

Dynamika, czas i zmieniające się przestrzenie procesów społecznych wskazują na potrzebę badań coraz bardziej złożonych zjawisk. Potrzeba interdyscyplinarnych, dopełniających się procesów badawczych.

Tworząc koncepcję seminarium brano pod uwagę dorobek wielu środowisk naukowych w kontekście obszaru działania seminarium. Jest już określony dorobek i potencjał naukowy. Przegląd wybranych koncepcji i poszukiwań badawczych wskazuje na znaczący dorobek w zakresie teorii i praktyki profesjologicznej. Należy wskazać przede wszystkim na:

1. Badania, analizy, kształtowania teorii podstaw rozwoju zawodowego człowieka (K. Czarnecki, Z. Wiatrowski, St. Kwiatkowski, W. Furmanek i inni).
2. Badania (w tym eksperymenty pedagogiczne) możliwości kształtowania aktywności człowieka w podstawowych obszarach pracy (B. Pietrulewicz, H. Pochanke, Z. Wołk i inni).
3. Możliwości doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników, kultury pracy, organizacji pracy, zarządzania itp. (Z. Wołk, M. Fic, E. Kowal, B. Pietrulewicz, Cz. Plewka, T. Ronginska i inni)
4. Promocje naukowe młodych pracowników nauki, uzyskiwane stopnie, tytuły naukowe itd.
5. Aktywność w promocji problemów rozwoju zawodowego w praktyce naukowej, edukacyjnej, w obszarze gospodarki poprzez:

a) upowszechnianie dorobku naukowego i praktycznego w zakresie rozwoju aktywności człowieka na łamach specjalnego czasopisma Problemy Profesjologii;
b) integrowanie środowisk naukowych i gospodarki z kraju i zagranicy wokół problemów rozwoju zawodowego człowieka w ramach działalności Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego;
c) włączanie problematyki rozwoju zawodowego człowieka do procesu przygotowania i doskonalenia zawodowego;
d) tworzenie zespołów badawczych;
e) organizacja Kongresów i konferencji naukowych;
f) inne.

Ten dorobek pozwolił na utworzenie centrum badań i rozwoju problematyki profesjologicznej w ramach Ogólnopolskiego (międzynarodowego) Seminarium Samokształceniowo-badawczego. Tak więc zakładane cele seminarium są następujące:

1. Integracja przedstawicieli nauki, edukacji i podmiotów rynku pracy.
2. Prowadzenie badań naukowych (projektów badawczych).
3. Rozwój naukowy uczestników seminarium (w tym młodych przedstawicieli nauki).
4. Upowszechnianie innowacji i dorobku praktycznego.
5. Doskonalenie funkcjonowania podmiotów omawianej przestrzeni badawczej.
6. Upowszechnianie dorobku seminarium (publikacje, konferencje itd.).

Seminarium jest organizacją posiadającą struktury, w tym:

– Rada Naukowa Seminarium;
- Przewodniczący Seminarium;
- Sekretarz;
- Zespoły naukowo-badawcze.

Powołanie seminarium było wynikiem konsensusu przedstawicieli dyscyplin nauki z wielu ośrodków naukowych tworzących zespół założycielski (między innymi: pedagogika pracy, psychologia pracy, ergonomia, zarządzanie, profesjologia, ekonomia, medycyna pracy itd.). Przyjęte ustalenia seminarium, organizacja jego prac to nowe i innowacyjne podejście do badań i rozwoju w zakresie teorii i praktyki rozwoju zawodowego człowieka. Do prac Seminarium zapraszane będą osoby z różnych dyscyplin nauki i środowisk, także z zagranicy.

Bibliografia
/wybrane pozycje/

Czarnecki K., *Profesjologia. Nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2016.
Czarnecki K., Pietrulewicz B., Kowolik P., *Nowy leksykon Profesjologiczny*, Sosnowiec 2017.
Deluga Wł., *Rola mediów społecznościowych w kształtowaniu postaw społecznych*, „Problemy Profesjologii" 2017, nr 2.
Fic M., *Konstrukcja wiedzy w przedsiębiorstwie*, [w:] M. Fic (red.), *Wiedza i innowacje w nowej gospodarce*, Zielona Góra 2008.
Fic M., Fic D., *Niektóre aspekty bezpieczeństwa obywatela w społeczeństwie wiedzy*, [w:] „Studia i materiały" 2002, t. 20.
Gerlach R. (red.), *Edukacja wobec rynku pracy. Realia, możliwości, perspektywy*, Bydgoszcz 2003.
Kowal E., *Ekonomiczno-społeczne aspekty ergonomii*, Warszawa-Poznań 2002.
Kozilecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.
Kwiatkowski St. (red.), *Pedagogika pracy – tradycje i wyzwania współczesności*, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012.
Muszyński A., *Przedsiębiorczość jako główny atrybut kompetentnego menedżera*, Globalization, the State and the Individual 2018, No 1(17).
Nowacki T., *Zawodoznawstwo*, Radom 2003.
Pietrulewicz B. (red.), *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, Zielona Góra 1998.
Pietrulewicz B., Korcz J., *Kariera zawodowa*, Zielona Góra 2003.
Plewka Cz., *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym*, Koszalin 2015.
Plewka Cz., *Człowiek w całożyciowym rozwoju zawodowym*, Koszalin 2016.
Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2003.
Ronginska T., *Akmeologia w systemie nauk o rozwoju człowieka*, „Problemy Profesjologii" 2014, nr 1.
Suchodolski B., *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.
Wołk Z., *Czynniki środowiskowe w rozwoju zawodowym*, „Problemy Profesjologii" 2014, nr 1.

Waldemar Urbanik
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W WYMIARACH ICH JAKOŚCI ŻYCIA W ŚWIETLE BADAŃ

Streszczenie

Artykuł jest opracowaniem empirycznym wykorzystującym w procesie weryfikacji analizę danych empirycznych zgromadzonym przez autora w ramach projektu finansowanego z funduszu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego nt.: „Prowadzenie badań dotyczących jakości życia i potrzeb osób niepełnosprawnych". Głównym celem procesu wyjaśniania prezentowanego opracowania jest identyfikacja znaczenia aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością w procesie konstytuowania się ich jakości życia. Proces weryfikacji został oparty o model teoretyczny jakości życia E. Allarda. Przesłanką empiryczną procedury weryfikacji był zgromadzony przez autora, obszerny zbiór danych zagregowanych (2822 jednostkowe pomiary). Pozwolił on na sformułowanie wniosków zarówno odnoszących się do Allardowskich kategorii jakości życia, jak i roli pracy dla percypowania przez badanych różnorodnych jej wymiarów.

Słowa kluczowe: jakość życia percypowana, styl życia, poziom życia, aktywność zawodowa, niepełnosprawność, rynek pracy, ruchliwość zawodowa, ruchliwość edukacyjna, ruchliwość społeczna, więzi rodzinne, więzi zawodowe, więzi przyjacielskie, alokacja w strukturze społecznej.

THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE DIMENSION OF THEIR QUALITY OF LIFE ACCORDING TO RESEARCHES

Abstract

The article is an empirical study using, in the verification process, the analysis of empirical data collected by the author as part of a project funded by the Marshal's Office of the West Pomeranian Voivodeship on the subject: „Conducting research on the quality of life and the needs of people with disabilities". The main purpose of the process of explaining the presented study is to identify the importance of professional activity of people with disabilities in the process of constituting their quality of life. The verification process was based on the theoretical model of the quality of life by E. Allard. The empirical premise of the verification procedure was the extensive aggregate data collected by the author (2822 unit measurements). It allowed the formulation of conclusions which were referring to the quality of life categories by Allard as well as the role of work for the perceiving of its various dimensions by the respondents.

Key words: perceived quality of life, lifestyle, standard of living, professional activity, disability, job market, job mobility, educational mobility, social mobility, family ties, employee relations, friendship, allocations in the social structure.

Wstęp: jakość życia jako kategoria poznawcza

Zakres rozumienia kategorii poznawczej jakości życia jest bardzo szeroki. Może on swoim zakresem znaczeniowym obejmować takie elementy jak m.in.: dobrostan, poziom życia, styl życia, tak zwaną jakość życia percypowaną. Brak jednorodności w zakresie rozumienia terminu „jakość życia" powoduje konieczność wskazania i wyboru określonych modeli teoretycznych, tak aby możliwe było opracowanie modelu metodologicznego badań nad zagadnieniem jakości życia niepełnosprawnych województwa zachodniopomorskiego. Wyodrębnienie w literaturze przedmiotu dwóch aspektów „jakości życia" obiektywnych i subiektywnych – prowadzi w konsekwencji do uznania, że operacjonalizacja pojęcia opierać się musi na dwóch typach wskaźników.

Zdaniem E. Conversa i W. Rodgersa, wskaźniki obiektywne winny być odnoszone do poziomu grupowego, ponieważ jednostka doświadcza tylko w części tego, co jest udziałem grupy w całości. Natomiast wskaźniki subiektywne, stosowane do poziomu jednostkowego, opisują to co specyficzne dla postrzegania przez osobę własnego życia w kategoriach zadowolenia, bądź jego braku[1]. Podobne stanowisko prezentuje M. Schneider stwierdzając, że takie wskaźniki jak dochód i warunki mieszkaniowe sprzyjają wnioskowaniu, które prowadzi jedynie do wyjaśnień, że wyższy dochód jest lepszy od niższego[2]. Wskaźniki obiektywne przydatne są do np. różnego rodzaju porównań, ale oparcie na nich konceptualizacji „jakości życia" nie wnosi nic nowego do jego rozumienia, bowiem mimo obiektywnych wskaźników, jednostka może odczuwać niezadowolenie. M. Schneider zalicza do wskaźników obiektywnych dochód, ochronę środowiska, zdrowie, oświatę, udział w sprawach publicznych, społeczną dezorganizację. Wskaźniki subiektywne to: satysfakcja z pracy, domu, dochodu, poziomu usług, kompetencji innych osób[3].

Za niemal modelowe wprowadzenie zmiennych jakości życia uważa się propozycję G. Goodala[4]. Cztery zasadnicze elementy jego analizy to:

- Zmienne określające otoczenie (czynniki naturalne i fizyczne, czynniki polityczne, czynniki ekonomiczne, czynniki artystyczne, edukacja, religia, czynniki społeczne i rodzinne, praca, wypoczynek, hobby, czynniki osobiste).
- Zmienne charakteryzujące osobowość (samokontrola, samoidentyfikacja, szacunek dla siebie).
- Zmienne pozwalające dokonać analizy przez wskaźniki subiektywne (zadowolenie z pracy, zaangażowanie w stosunkach międzyludzkich).

[1] E. Convers, W. Rodgers, *Measuree of the Perceived Overall Quality of Life*, „Social Indicators" 1975, nr 2, s. 127-152.

[2] S. Mc Call, *The Quality of Life*, „Social Indicators" 1975, nr 2, s. 229-249.

[3] *Ibidem*, s. 241.

[4] J. Goodal, D.T. Hall, R. Burke – model przytoczony w pracy L. E. Davisa i A.B. Chernsa: (Eds.) *The quality of working life*. Vol. 1: *Problems, prospects, and the states of the art*, Wyd. Free Press, New York 1975, s. 18-24.

– Zmienne oparte na wskaźnikach obiektywnych (aktywność społeczna, zabezpieczenie ekonomiczne i zdrowotne).

Zgoła odmienną jest koncepcja E. Allarda, która opiera się na przeciwstawieniu dwóch par pojęć: „dobrobyt" i „szczęście" oraz „poziom życia" i „jakość życia". Dobrobyt posiada charakter obiektywny i odnosi się do stopnia zaspokojenia potrzeb. Szczęście to przeżycie, odczucie o charakterze subiektywnym. Poziom życia wiąże się z zaspokojeniem potrzeb materialnych. Jakość życia to zaspokojenie potrzeb pozamaterialnych.

E. Allard wyróżnia trzy poziomy zaspokojenia potrzeb i ujmuje je w trzy zasadnicze kategorie:

– Kategoria „mieć" (having) – posiadanie dochodu, zatrudnienia, zdrowia, wykształcenia.
– Kategoria „kochać" (loving) – zadowolenie ze stosunków interpersonalnych, więzi rodzinnych, lokalnych, przyjacielskich, zawodowych.
– Kategoria „być" (*being*) – potwierdzenie się przez prestiż, hobby, aktywność zawodową i pozazawodową.

Zdaniem E. Allarda, kategoria „mieć" to nic innego, jak „poziom życia", natomiast „jakość życia" obejmuje dwie pozostałe kategorie – „kochać" i „być".

Uwzględniając cele wyeksplikowane w dokumentacji konkursowej uznać należy, że najbardziej adekwatnym modelem teoretycznym w kontekście owych celów wydaje się być model E. Allarda z kilku przynajmniej zasadniczych powodów.

– Jest jednym z modeli obejmującym zasięgiem analitycznym zarówno aspekt obiektywny jakości życia, jak i subiektywny.
– Trzy poziomy zaspokojenia potrzeb wskazane w tej koncepcji pozwalają na precyzyjną operacjonalizację procesu badawczego.
– Akomodacja empiryczna tego modelu pozwala na rozszerzenie operacjonalizacji badań o zmienne wskazywane w innych koncepcjach teoretycznych, co zapewniać może wysoką koherentność badań w aspekcie zagregowanych danych uzyskanych w procesie badawczym.

Przyjęcie modelu E. Allarda zapewnia holistyczne podejście do różnorodnych aspektów życia badanych. Dlatego też będzie on stanowił model analityczny w projekcie badań jakości życia osób niepełnosprawnych.

Cele i organizacja badań

Głównym celem zrealizowanych badań była identyfikacja jakości życia osób niepełnosprawnych zamieszkujących na terenie województwa zachodniopomorskiego w powiązaniu z aktywnością zawodową badanych w następującym układzie modułów: wymiar obiektywny jakości życia; wymiar subiektywny jakości życia; wymiar subiektywny jakości życia – sfera wolicjonalna.

W aspekcie analizy dynamicznej przyjęto, że celem badań będzie identyfikacja związków mogących wystąpić pomiędzy jakością życia badanych (aspekt subiektywny i obiektywny) a rodzajem niepełnosprawności oraz miejscem zamieszkania (kategorie: miasto, wieś). Metodą

pozyskiwania danych empirycznych był bezpośredni wywiad standaryzowany, realizowany techniką „twarzą w twarz". Czas prowadzenia badań zawierał się w przedziale 1.06.2017–15.08.2017 r. Łącznie przebadano 3720 osób niepełnosprawnych (próba brutto)[5].

Analiza danych była w całości podporządkowana realizacji celów badań[6].

Tab. 1. Dobór próby w układzie terytorialnym

Lp.	Powiat	Próba brutto	Próba netto (po weryfikacji materiału badawczego i ważeniu próby)	Błąd oszacowania próby netto	Poziom ufności
1.	Białogardzki	160	121	8,91	0.95
2.	Choszczeński	160	121	8,91	0.95
3.	Drawski	160	121	8,91	0.95
4.	Goleniowski	160	132	8,53	0.95
5.	Gryficki	160	121	8,91	0.95
6.	Gryfiński	160	121	8,91	0.95
7.	Kamieński	160	122	8,87	0.95
8.	Kołobrzeski	160	121	8,91	0.95
9.	Miasto Koszalin	160	122	8,87	0.95
10.	Koszaliński	160	121	8,91	0.95
11.	Łobeski	160	121	8,91	0.95
12.	Myśliborski	160	121	8,91	0.95
13.	Policki	160	121	8,91	0.95
14.	Pyrzycki	160	121	8,91	0.95
15.	Sławieński	160	121	8,91	0.95
16.	Stargardzki	160	121	8,91	0.95
17.	Szczecinecki	160	121	8,91	0.95
18.	Świdwiński	160	121	8,91	0.95
19.	Miasto Świnoujście	160	121	8,91	0.95
20.	Wałecki	160	121	8,91	0.95
21.	Miasto Szczecin	520	389	4,97	0.95
	Zagregowany zbiór danych	3720	2822	1.84	0,95

Źródło: Raport badawczy w ramach zadania publicznego Zachodniopomorskiego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego „Prowadzenie badań dotyczących jakości życia i potrzeb osób niepełnosprawnych", Szczecin 2017.

[5] Ze względu na konieczność przeprowadzenia procedury ważenia próby, celem uzyskania pełnej reprezentatywności, a także ze względu na pojawienie się kwestionariuszy wywiadów obarczonych błędami, zagregowany zbiór danych, podlegających analizie, stanowi 2822 jednostkowych pomiarów (próba netto). Próba reprezentatywna została ustrukturalizowana ze względu na wiek, płeć, rodzaj niepełnosprawności dla całości zbioru danych.

[6] Analiza zagregowanych danych empirycznych przebiegała w następujący sposób: analiza prostych rozkładów (procentowych) kategorialnych zmiennych; analiza korelacyjna z wykorzystaniem tabel dwudzielczych; analiza korelacyjna z wykorzystaniem współczynnika korelacyjnego (współczynnik zależności liniowej C – Pearsona).

Podczas trzeciego etapu analizy badano możliwość występowania związku pomiędzy zmiennymi, a tam gdzie było to konieczne, siłę związku pomiędzy zmiennymi. W tym celu zastosowano współczynnik zależności liniowej Pearsona obliczany w następujący sposób:

$$r_{xy} = \frac{\operatorname{cov}(x,y)}{Sd_x \cdot Sd_y} \qquad \operatorname{cov}(x,y) = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{n}$$

Oznaczenia:

n – wielkość próby,

cov (X , Y) – kowariancja zmiennych X i Y,

σ_x i σ_y – odpowiednio odchylenie standardowe zmiennej X oraz Y,

$\bar{x}$ i $\bar{y}$ – odpowiednio średnia arytmetyczna zmiennej X i Y.

Wymiar obiektywny jakości życia badanych

Wśród badanych gospodarstw domowych dominują te, które są oparte na formalnych związkach małżeńskich (37,13%). Drugą, co do liczebności kategorię stanowią osoby stanu wolnego (30,62 %). Ponad trzynaście procent badanych ma za sobą co najmniej jeden nieudany związek formalny, który zakończył się rozwodem, bądź separacją. Ponad osiem procent respondentów (8,55%) żyje w związku nieformalnym. Struktura badanych rodzin zasadniczo odbiega od struktury gospodarstw domowych w Polsce. Główna różnica sprowadza się do zdecydowanie niższego, od populacji krajowej, odsetka osób żyjących w związkach małżeńskich i ponad dwukrotnie większego odsetka osób rozwiedzionych, bądź żyjących w separacji. Jest to zatem jeden z podstawowych, istotnych elementów różnicujących badaną zbiorowość od populacji krajowej.

Co czwarte z badanych gospodarstw domowych (25,32%) posiada dzieci w wieku szkolnym, a co dziesiąte z nich wymaga szczególnej troski, opieki, pomocy medycznej lub rehabilitacji. Jedna trzecia badanych posiada dzieci, które pracują zawodowo. Co dziesiąty partner lub współmałżonek respondenta wymaga szczególnej troski, opieki, pomocy medycznej lub rehabilitacji.

Gdyby pokusić się o określenie cech statystycznie dominującego gospodarstwa domowego w badanej populacji, to można byłoby przyjąć, że jest to: małżeństwo posiadające dzieci, których większość pracuje zawodowo, w nielicznych tylko przypadkach, dzieci wymagają specjalistycznej opieki medycznej lub rehabilitacji

Główne źródła utrzymania w przypadku zdecydowanej większości badanych nie są powiązane z ich aktywnością zawodową. Są to przede wszystkim: renta socjalna, dochody współmałżonka, emerytura, świadczenia z pomocy społecznej. Wprawdzie ponad dwadzieścia siedem procent respondentów jest w różnym stopniu i w różnej formie aktywna zawodowo, jednak dochody uzyskiwane w ten sposób nie stanowią głównego źródła utrzymania, a jedynie są, jak wynika z badań, pewnego rodzaju dodatkiem, uzupełnieniem budżetu badanych, który jest tworzony głównie przez źródła powiązane bezpośrednio lub pośrednio z niepełnosprawnością badanych. Większość badanych (60,17%) uzyskuje dochód nieprzekraczający miesięcznie wysokości płacy minimalnej netto. Jedynie, nieco ponad osiem procent respondentów uzyskuje dochód netto na poziomie lub powyżej średniego wynagrodzenia uzyskiwanego w przedsiębiorstwach zatrudniających powyżej dziesięciu osób[7].

Analiza struktury wydatków gospodarstw domowych respondentów pokazuje wyraźnie, że główne ich kategorie tworzą te o charakterze *par excellence* egzystencjalnym. Ponad połowę wydatków (pierwsza waga: odsetek wskazań – 59,6%) pochłania zakup żywności oraz opłaty za mieszkanie. Drugi, co do istotności, element struktury wydatków jest związany z niepełnosprawnością badanych, są to wydatki na leki. Opłaty związane z użytkowaniem mieszkania (energia, gaz, opał itp.) – to trzeci najistotniejszy element wydatków gospodarstw domowych osób z niepełnosprawnościami. To, co wydaje się być niezwykle istotne to fakt, że wydatki związane z kwestiami bytowymi, egzystencjalnymi, służącymi zapewnieniu prawidłowości

[7] *Główny Urząd Statystyczny*, www.stat.gov.pl [06.12.2017].

funkcjonowania gospodarstw domowych, jedynie w obszarze zaspokojenia potrzeb biologicznych, stanowią łącznie ponad dziewięćdziesiąt procent wydatków badanych gospodarstw domowych. Dominacja tego typu wydatków jest obserwowalna w zasadzie we wszystkich wagach podlegających identyfikacji w ramach badania. Co ciekawe, tak istotny cel wydatkowania środków, istotny dla osób z niepełnosprawnościami, jakim jest rehabilitacja uzyskuje najwyższą wartość dopiero w wadze numer 7. Oznacza to, że ważność rehabilitacji, jako alokacji środków budżetowych badanych gospodarstw domowych plasuje się dopiero na siódmym miejscu, co wydaje się być w sposób istotny związane z brakiem możliwości finansowych. Można przyjąć, że badani przeznaczają środki finansowe na rehabilitację dopiero po zakupie żywności, obuwia i odzieży, opłatach za mieszkanie, opłatach za energię, zakupie leków, wydatkach na higienę. Większość badanych (60,91%) posiada lokal mieszkalny lub prawo do jego użytkowania. Pozostali respondenci, jak można wnioskować, wynajmują lokal mieszkalny lub zajmują pomieszczenia w mieszkaniu wraz z rodziną.

Większość badanych (72,64%) nie była aktywna zawodowo w chwili realizacji badań. Niemal ten sam odsetek badanych nie podejmował żadnych działań w zakresie reorientacji zawodowej w związku z pozostawaniem bez pracy. Wśród osób zatrudnionych przeważają respondenci zatrudnieni na umowę o pracę (63,62%). Co piąta osoba z niepełnosprawnością aktywna zawodowo (21,12%) była zatrudniona na umowę zlecenie. Jednak to, co zwraca uwagę to relatywnie wysoki odsetek osób z niepełnosprawnością, zatrudnionych w tzw. ,,szarej strefie", w formule pracy ,,na czarno". Siedemnaście procent respondentów zatrudnionych w chwili realizacji badań deklarowało taką właśnie formę zatrudnienia. Z analizy wyników badań, którymi dysponuję wynika, że odsetek osób zatrudnionych ,,na czarno" w badanej zbiorowości jest zbliżony do poziomu deklarowanego w badaniach osób długotrwale bezrobotnych. Można zatem przyjąć, w pewnym uproszczeniu, że stopień wykluczenia osób z niepełnosprawnością z rynku pracy jest zbliżony, jak chodzi o skalę owego wykluczenia, do poziomu obserwowalnych zjawisk w tym względzie w zbiorowości długotrwale bezrobotnych. Wydaje się także, że podobieństwa pomiędzy tymi dwoma zbiorowościami w zakresie aktywności zawodowej sięgają jeszcze głębiej. Jeśli bowiem ponad czterdzieści procent badanych osób z niepełnosprawnościami stwierdza wprost, że nie chce i nie zamierza podjąć pracy zawodowej, to wniosek o dobrowolności zaniechania aktywności zawodowej (bezrobocie dobrowolne) jawi się jako w pełni uzasadniony. Co więcej, odsetek deklaracji o zaniechaniu aktywności zawodowej wśród badanych jest wyższy od odsetka tego typu deklaracji, identyfikowanego przeze mnie podczas wielu badań długotrwale bezrobotnych, zamieszkałych na terenie województwa zachodniopomorskiego[8]. Osoby deklarujące chęć podjęcia pracy zawodowej preferują głównie pracę

[8] Por. m.in.: W. Urbanik, *Bezrobocie i zatrudnienie w małym mieście*, Szczecin 2002; W. Urbanik, *Wybrane aspekty życia bezrobotnych w społecznościach lokalnych*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Wyd. Trans Humana, Białystok 1997, s. 338-348; W. Urbanik, *Postawy bezrobotnych wobec pracy,* Zeszyty Naukowe „Studia Sociologica" 1998, nr 8, s. 199-207; W. Urbanik, *Ruchliwość edukacyjna bezrobotnych w społecznościach lokalnych na tle zjawiska substytucji pracy żywej*, Zeszyty Naukowe „Studia Sociologica" 2002, nr 14, s. 187-198; W. Urbanik: *Strategie dopasowań do bezrobocia zróżnicowanej podmiotowości. Studia nad bezrobociem w Szczecinku 1993-2016* (w druku).

wykonywaną w domu, w formie umowy o pracę, w niepełnym wymiarze godzin, bądź też pracę na chronionym rynku pracy.

Zdecydowana większość respondentów (92,56%) nie podejmuje żadnych działań edukacyjnych. Ponad siedemdziesiąt procent osób z niepełnosprawnościami (74,85%) nie angażuje się w jakiekolwiek formy aktywności społecznej. Najliczniejszą grupę badanych, biorących aktywny udział w życiu społecznym tworzą osoby, których aktywność jest związana z problematyką osób z niepełnosprawnościami.

Z przeprowadzonych analiz wyłania się obraz zbiorowości osób z niepełnosprawnościami, jako tej kategorii uczestników życia społecznego, w szerokim tego słowa znaczeniu, której udziałem są zjawiska wykluczenia i marginalizacji społecznej. Posiadają one charakter zarówno obiektywny, jak i subiektywny. W obszarze aktywności zawodowej niewątpliwie jedną z dominujących przyczyn wykluczenia poza rynek pracy osób z niepełnosprawnościami jest sfera wolicjonalna badanych, która egzemplifikuje się w dobrowolnym zaniechaniu aktywności zawodowej. Badana zbiorowość charakteryzuje się całkowitym nieomal zanikiem ruchliwości edukacyjnej. Trudno jednoznacznie orzekać w zakresie przyczyn owych zaniechań. Jeśli jednak przyjąć, że obserwowalna jest subiektywnie warunkowana inercja reorientacji zawodowej powiązana pośrednio ze statusem wykształcenia, to można na podstawie tego inferować z dużą dozą prawdopodobieństwa nie popełnienia błędu, że zaniechanie aktywności edukacyjnej jest, podobnie jak w przypadku innych obszarów ruchliwości społecznej, warunkowane w dużej mierze wycofaniem społecznym badanych, jako formą adaptacji do systemowych uwarunkowań ich życia[9].

Wymiar subiektywny jakości życia osób z niepełnosprawnością – jakość życia percypowana

Ocena sytuacji materialnej dokonana przez badanych nacechowana jest daleko idącą ambiwalencją. Dominują bowiem oceny „raczej dobra" (38,03%), „raczej zła" (34,91%). Wydaje się, że układ oceny sytuacji materialnej wskazuje na silne zróżnicowanie subiektywnie postrzeganego położenia materialnego respondentów, które przyjmuje charakter polaryzacji. Można w pewnym uproszczeniu powiedzieć, że wśród badanych dominują zdecydowanie dwie kategorie, które można byłoby nazwać jako „oceniającą własną sytuację materialną, nieco powyżej średniej" oraz „oceniającą własną sytuację materialną, nieco poniżej średniej". Co dziesiąty badany ocenia swoją sytuację jako bardzo złą (10,54%), a jedynie co dwudziesty (4,26%) jako bardzo dobrą. Pogłębiona analiza danych (analiza korelacyjna) pokazuje, że prezentowany przez badanych poziom zadowolenia z sytuacji materialnej jest powiązany z rzeczywistym (wskaźnik zobiektywizowany) dochodem uzyskiwanym przez respondentów. Silna polaryzacja poziomu satysfakcji z aktualnej sytuacji materialnej jest w istocie rzeczy odzwierciedleniem

[9] R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wyd. PWN, Warszawa 2002, s. 217.

polaryzacji obiektywnej dyferencjacji dochodów. Mierzalną granicą różnicującą poziom zadowolenia z sytuacji materialnej jest kwota jednego tysiąca złotych netto. Zatem respondenci, którzy uzyskują dochód do tejże kwoty prezentują najczęściej ocenę sytuacji materialnej w kategorii „raczej zła", natomiast ci, którzy uzyskują dochód w przedziale: 1000 – 1500 zł netto, lokują się w kategorii oceny „raczej dobra". Jest to o tyle ważne, że pokazuje adekwatność prezentowanych ocen i ich powiązanie z obiektywnym stanem dyferencjacji materialnej badanej zbiorowości.

Ocena sytuacji mieszkaniowej różni się istotnie w zakresie sposobu dyferencjacji od tego, z czym mamy do czynienia w odniesieniu do sytuacji materialnej. Wprawdzie ocena ta jest ambiwalentną (dominują oceny „raczej dobra", „raczej zła"), jednak nie posiada ona tendencji do polaryzacji, bowiem większość wypowiedzi respondentów w omawianym względzie (52,46%) lokuje się w kategorii „raczej dobra". Wyraźnie zatem widać, że ocena sytuacji mieszkaniowej jest w zdecydowanie większym stopniu pozytywna, niż ma to miejsce w odniesieniu do sytuacji materialnej. Jedynie co piąty (19,44%) z badanych ocenia sytuację mieszkaniową, jako „raczej złą".

Ocena relacji i więzi rodzinnych prezentowana przez badanych jest wyraźnie pozytywna (łączna ocena pozytywna 78,02%). Ponad trzydzieści dwa procent respondentów, z ogólnej liczby pozytywnie oceniających sytuację rodzinną, ocenia ją jako bardzo dobrą. Jedynie nieco ponad trzy procent badanych ocenia ją jako bardzo złą. Odsetek badanych oceniających źle sytuację rodzinną nie przekracza trzynastu procent.

Jeśliby potraktować łącznie wyniki odnoszące się do poziomu satysfakcji respondentów w trzech wskazanych obszarach życia, to wówczas element jakości życia odnoszący się do poziomu i warunków życia (allardowska kategoria „mieć") jest zdefiniowany przez badanych na zdecydowanie najniższym poziomie. Innymi słowy, poziom satysfakcji osiągany w obszarze pozycji materialnej jest na bardzo niskim poziomie, natomiast poziom satysfakcji odnoszony do sytuacji mieszkaniowej jawi się, jako zlokalizowany na relatywnie wysokim poziomie, bowiem pozytywna ocena tej sfery życia jest udziałem ponad połowy respondentów. Zdecydowanie najwyższy poziom percypowanej jakości życia osób z niepełnosprawnością jest osiągany w sferze życia rodzinnego, zdefiniowanego poprzez relacje i więzi rodzinne.

Sytuacja zawodowa badanej zbiorowości wykazuje bardzo silną dyspersję. Zdecydowana większość badanych, o czym była już mowa, nie jest aktywna zawodowo, przy czym jednym z głównych, obserwowalnych zjawisk w tym względzie jest dobrowolne wycofanie sporej części respondentów z aktywności na rynku pracy. Nieomal co drugi badany, nieposiadający pracy, stwierdza wprost, że nie jest zainteresowany jej podjęciem. Z drugiej strony nieomal co piąty z pracujących respondentów jest na tyle zdeterminowany w zakresie aktywności zawodowej, że podjął pracę w „szarej strefie" w formie tzw. zatrudnienia „na czarno". Jeśliby spojrzeć na rozkłady kilku zmiennych łącznie, to wówczas, podobnie jak i we wcześniej analizowanych kontekstach poznawczych, dostrzegalna jest swoista polaryzacja postaw badanych wobec kwestii aktywności zawodowej. Z jednej strony identyfikujemy bardzo liczną grupę respondentów, która nie jest zainteresowana w żadnym stopniu podjęciem i wykonywaniem żadnej pracy, z drugiej zaś, nieomal taki sam odsetek aktywnych zawodowo wykazuje się daleko idącą determinacją w sferze zawodowej, która egzemplifikuje się wykonywaniem pracy „na czarno",

bądź też w formule tzw. umów „śmieciowych". Można zatem przyjąć, że dla najliczniejszej grupy respondentów wyłączenie poza nawias rynku pracy jest tak naprawdę dobrowolnym wycofaniem się z ról i aktywności zawodowej, natomiast dla drugiej kategorii badanych praca jest na tyle istotną wartością, że skłonni są oni przyjąć nawet warunki dalece odbiegające od standardów obowiązujących w tym względzie na rynku pracy.

Niezwykle ciekawie prezentują się wyniki badań opisujące percypowane bariery aktywności zawodowej. Otóż co trzeci badany (32,04%) stwierdza, że barierą w podjęciu przez niego aktywności zawodowej jest „brak propozycji". Oznaczać to może, że ta część badanych nie bierze pod uwagę możliwości aktywnego poszukiwania pracy i prezentując w tym względzie postawę roszczeniową, wykazuje bierność zachowań w oczekiwaniu na otrzymanie propozycji zatrudnienia, przy czym nie jest jasne do końca, od kogo owej propozycji oczekują. Brak jasności w tym względzie wynika głownie z tego, że nieco ponad jedenaście procent (11,78%) wskazuje, jako barierę zatrudnienia „brak pomocy ze strony instytucji państwa". Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, kto poza „instytucjami państwa" miałby złożyć propozycję zatrudnienia. Co piąty respondent wskazuje brak odpowiednich kwalifikacji, jako powód braku zatrudnienia. Należy jednocześnie pamiętać, że jedynie nieco ponad siedem procent badanych wykazuje mobilność edukacyjną. Pokazuje to występowanie istotnej sprzeczności w obszarze relacji pomiędzy deklarowanymi postawami a faktycznymi zachowaniami. Co ciekawe nieco ponad czterdzieści procent (40,45%) odpowiedzi badanych wskazuje na subiektywne bariery aktywności zawodowej (następujące kategorie odpowiedzi: „nie wiem co robić"; „własna niechęć"; „własna obawa o to, że nie uda mi się zaadoptować do nowego środowiska"; „własna obawa, że spotka mnie porażka"). Pokazuje to relatywnie wysoki stopień zobiektywizowania percypowanych barier rynku pracy, będący udziałem znaczącej liczby badanych. Po raz kolejny pojawia się nieomal dychotomiczna dyferencjacja postaw występujących w badanej zbiorowości. Można bowiem wyodrębnić dwa agregaty badanych. Pierwszy tworzą osoby z niepełnosprawnościami, które deklarując chęć podjęcia pracy upatrują barier w tym względzie w obiektywnych uwarunkowaniach rynku pracy, które jednak wskazują na prezentowanie przez tą grupę badanych zachowawczych postaw nacechowanych roszczeniowością. Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie: czy ta grupa badanych, mimo jej sfery deklaratywnej, jest rzeczywiście zainteresowana podjęciem i wykonywaniem pracy. Drugą grupę tworzą osoby z niepełnosprawnością, dla których obiektywne bariery w dostępnie do rynku pracy posiadają drugorzędne znaczenie, bowiem to, co ich zdaniem blokuje ich aktywność zawodową jest związane z subiektywnymi czynnikami, zlokalizowanymi głównie w sferze świadomościowej osób niepełnosprawnych. Wydaje się, że ta grupa respondentów jawi się, jako najbardziej obiecująca w kontekście skuteczności działań aktywizujących.

Poziom satysfakcji respondentów szeroko pojętego uczestnictwa w życiu społecznym, wyrażonego poprzez styczności, kontakty, relacje, interakcje z otoczeniem społecznym odzwierciedla silną dyferencjację postaw osób z niepełnosprawnościami. W ogólnej ocenie stosunków z otoczeniem społecznym ponad połowa badanych (56%) wskazuje wysoki i bardzo wysoki poziom satysfakcji z partycypacji społecznej. Jednak w odniesieniu do czterech wskazanych w badaniu konkretnych zbiorowości otoczenia społecznego respondentów, wyniki nie są już

jednoznaczne, a nade wszystko nie są istotnie skorelowane z wyżej wskazaną oceną stosunków społecznych.

Najniższy poziom satysfakcji ze stosunków z otoczeniem społecznym jest obserwowalny w układzie relacji sąsiedzkich. Ponad sześćdziesiąt procent respondentów ocenia negatywnie (w różnym stopniu) poziom relacji, stosunków i więzi sąsiedzkich. Nieomal połowa badanych (49,41%) ocenia negatywnie stosunki w obrębie rodziny. Najwyższy poziom satysfakcji stosunków z otoczeniem społecznym jest obserwowalny w odniesieniu do nowopoznanych znajomych (29,23%).

Powyższe wyniki są na tyle niejednoznaczne, że nastręczają pewnych trudności interpretacyjnych. Otóż, wskazywany wcześniej przez respondentów bardzo wysoki poziom satysfakcji i oceny sytuacji rodzinnej (78,02%) stoi w pewnej opozycji do dość jednoznacznie negatywnej oceny stosunków badanych z rodziną. Z kolei relatywnie wysoki poziom satysfakcji z nowopowstałych kręgów społecznych (nowi znajomi), przy jednoczesnym najniższym poziomie satysfakcji ze stosunków rodzinnych, jawi się, jako szczególnie trudny do racjonalizacji w kontekście dotychczasowych ustaleń badawczych. Można jedynie sformułować tezę, w myśl której ocena partycypacji społecznej, będąca udziałem badanych jest bardzo emocjonalna i jako taka niezwykle labilna.

Warto zwrócić uwagę, że o ile aktywność zawodowa, edukacyjna i społeczna nie jest cechą charakterystyczną zbiorowości osób z niepełnosprawnościami, o tyle aktywność w zakresie nawiązywania nowych znajomości i przyjaźni już jawi się jako pewnego rodzaju wyznacznik badanej zbiorowości. Ponad czterdzieści dwa procent respondentów nawiązało nowe przyjaźnie w ciągu minionego roku. Dlatego też najliczniejszą grupę badanych tworzą osoby, które nie czują się samotne (34,83%). Jednak nieomal taki sam odsetek badanych (34,7%) stwierdza, że nowe przyjaźnie pozwoliły na przezwyciężenie poczucia samotności. Blisko co drugi badany (45,93%) ocenia wysoko lub bardzo wysoko swoje umiejętności nawiązywania kontaktów z osobami pełnosprawnymi.

Analiza preferowanych form spędzania czasu wolnego przez badanych prowadzi do wniosku, że nie odbiegają one zasadniczo od tego, co jest identyfikowane w badaniach populacji osób pełnosprawnych. Dominują formy związane z wykorzystaniem mediów elektronicznych (telewizja – 64,38%; Internet – 36,17%). To co różnicuje badaną zbiorowość od populacji osób pełnosprawnych, to zdecydowanie większy poziom czytelnictwa. Poziom satysfakcji z dostępności różnorodnych form spędzania czasu wolnego w miejscu zamieszania badanych jest kolejną już cechą polaryzującą badaną zbiorowość osób z niepełnosprawnością. Rozkład odpowiedzi przyjmuje nieomal dychotomiczny układ: deklarowana satysfakcja – 52,58% ; deklarowany brak satysfakcji – 47,42%.

Najliczniejszą grupę badanych (47,93%) współtworzą respondenci, którzy oceniają swoje dotychczasowe życie, jako udane. Podobnie liczną kategorię (40,56 %) tworzą badani, którzy nie potrafią ocenić swojego dotychczasowego życia. Co dziesiąty badany (11,51%) uznaje swoje życie za nieudane. To co wydaje się być charakterystyczne dla badanej zbiorowości w analizowanym kontekście, to bardzo wysoki odsetek respondentów, którzy nie potrafią dokonać oceny swojego dotychczasowego życia. Z moich doświadczeń badawczych wynika, że nawet bardzo silnie zmarginalizowane zbiorowości (np. długotrwale bezrobotni, zamieszkujący

tzw. obszary popegeerowskie) charakteryzują się większą skłonnością i zdolnością do ocen tego rodzaju. Oczywiście, najczęściej są to oceny negatywne, jednakowoż występowanie bardzo wysokiego odsetka badanych, którzy nie potrafią, bądź nie chcą dokonać oceny dotychczasowego życia, może wskazywać na pojawianie się w badanej zbiorowości nie tylko obiektywnie występującego wykluczenia społecznego, ale także subiektywnie występującego zjawiska wycofania społecznego.

Powyższe wrażenie potęguje kolejne wskazanie wynikowe zmiennej, w której poproszono badanych o ocenę własnych perspektyw życiowych. Nieomal taki sam odsetek respondentów, którzy nie potrafili dokonać oceny swojego dotychczasowego życia, nie potrafi ocenić swoich perspektyw życiowych (38,41%). Pokazuje to wyraźnie, że bardzo znacząca liczebnie grupa osób z niepełnosprawnością nie dysponuje, bądź też nie dostrzega żadnych przesłanek, które pozwoliłyby zarówno na ocenę dotychczasowego życia w kategorii porażki, bądź sukcesu, ani też przesłanek pozwalających na ocenę perspektyw życiowych. Szczególnie ta druga zmienna (ocena perspektyw życiowych) jawi się jako istotna i charakterystyczna dla badanej zbiorowości. Może to oznaczać, że wszyscy ci niepełnosprawni, którzy nie potrafią ocenić owych perspektyw, nie tworzą i nie wdrażają w działaniu żadnych strategii życiowych. To oznaczałoby już nie tylko wycofanie społeczne, ale całkowitą nieomal inercję działań i zachowań zmierzających do zmian własnego usytuowania społecznego.

Korelaty jakości życia

Szczegółowa analiza tabel korelacyjnych (Korelacje – tabele wynikowe współczynnika zależności liniowej C. Pearsona, obliczone dla wszystkich możliwych układów korelacyjnych zmiennych) ujawniła niewielki wpływ obu zmiennych (miejsce zamieszkania, rodzaj niepełnosprawności) na obiektywną i percypowaną jakość życia osób z niepełnosprawnościami. Na ogólną liczbę stwierdzonych, istotnych statystycznie zależności pomiędzy zmiennymi (1954 korelacje noszą takie znamiona w całym zbiorze danych), istotnie związki pomiędzy miejscem zamieszkania i rodzajem niepełnosprawności a wszystkimi pozostałymi zmiennymi wykazuje zaledwie 2,8% układów korelacyjnych. Pokazuje to wyraźnie, że te dwie cechy badanej populacji nie odgrywają istotnej roli dla analizowanej jakości życia. Należy pamiętać, że analizą korelacyjną objęto wszystkie możliwe układy pojawiania się korelacji pomiędzy zmiennymi, zastosowanymi w procesie badawczym.

Na poziomie występowania korelacji niskiej – zależność wyraźna (0,2-0,4) zaobserwowano następujące układy zależności pomiędzy zmiennymi[10]:

- Niepełnosprawni zamieszkali w mieście częściej, niż niepełnosprawni mieszkańcy wsi nie potrafią dokonać oceny sytuacji rodzinnej.
- Niepełnosprawni ze schorzeniami układu krążenia posiadają mniejszą skłonność do pozytywnych ocen sytuacji rodzinnej.
- Niepełnosprawni zamieszkali w miastach rzadziej, niż niepełnosprawni zamieszkali na wsi, deklarują zawiązanie nowych przyjaźni w minionym roku.

[10] Wskazanie układów zależności posiada charakter jakościowego opisu i nie odpowiada nominalnej liczbie współczynników korelacyjnych o wskazanym poziomie istotności.

- Niepełnosprawni zamieszkali w miastach posiadają większą skłonność, od niepełnosprawnych zamieszkałych na wsi, do zrozumienia trudności osób pełnosprawnych w kontaktach z niepełnosprawnymi.
- Niepełnosprawni zamieszkali na wsi częściej, niż niepełnosprawni zamieszkali w miastach, stwierdzają, że nowe znajomości przyczyniły się do przezwyciężenia poczucia osamotnienia.
- Niepełnosprawni z upośledzeniem umysłowym częściej, niż badani z pozostałymi typami niepełnosprawności, spędzają wolny czas oglądając telewizję lub korzystając z Internetu.
- Osoby z niepełnosprawnościami zamieszkałe w mieście częściej, niż niepełnosprawni zamieszkujący na wsi, posiadają skłonność do pozytywnej oceny dostępności różnorodnych form spędzania czasu wolnego.
- Niepełnosprawni ze schorzeniami psychicznymi częściej, niż niepełnosprawni z pozostałymi typami niepełnosprawności, posiadają większą skłonność do oceny dotychczasowego życia w kategorii „nieudane".
- Niepełnosprawni zamieszkali na wsi zdecydowanie częściej, niż niepełnosprawni zamieszkali w mieście, oceniają swoje dotychczasowe życie w kategorii „udane".
- Niepełnosprawni zamieszali w mieście częściej, niż niepełnosprawni zamieszkali na wsi, nie potrafią ocenić swoich perspektyw życiowych.
- Niepełnosprawni z upośledzeniem umysłowym częściej, niż niepełnosprawni z pozostałymi niepełnosprawnościami, byli zatrudnieni podczas realizacji badań.
- Niepełnosprawni zamieszkali na wsi częściej posiadają pracę, niż niepełnosprawni zatrudnieni w mieście.
- Niepełnosprawni z upośledzeniem umysłowym częściej, niż niepełnosprawni z pozostałymi niepełnosprawnościami, posiadają mniejszą skłonność do reorientacji zawodowej.
- W przypadku niepełnosprawnych zamieszkałych na wsi częściej obserwowana jest umowa o pracę, jako forma zatrudnienia, niż ma to miejsce w przypadku niepełnosprawnych zamieszkałych w mieście.
- Naukę kontynuują najczęściej niepełnosprawni z uszkodzeniem i chorobami narządów wzroku.
- Niepełnosprawni z upośledzeniem umysłowym częściej, niż badani z innymi niepełnosprawnościami, korzystają ze wsparcia organizacji pozarządowych.
- Badani z upośledzeniem umysłowym częściej, niż badani z pozostałymi niepełnosprawnościami, korzystają z rehabilitacji zawodowej, medycznej, wsparcia rzeczowego.
- Niepełnosprawni ze schorzeniami psychicznymi i upośledzeniem umysłowym częściej oceniają negatywnie pracowników instytucji pomocowych, takich jak PCPR, OPS, PFRON i pracowników administracji samorządowej.

Na poziomie występowania korelacji umiarkowanej (zależność istotna – 0,4-0,6) i niskiej (zależność wyraźna – 0,2-0,4) zaobserwowano następujące układy:

- Niepełnosprawni z upośledzeniem umysłowym zdecydowanie częściej, niż niepełnosprawni z pozostałymi niepełnosprawnościami, oceniają negatywnie swoją wiedzę o zasadach funkcjonowania w środowisku pracy.

– Badani z upośledzeniem umysłowym częściej, niż badani z pozostałymi niepełnosprawnościami, korzystają z rehabilitacji społecznej oraz wsparcia finansowego na bieżące potrzeby.

W pozostałych obszarach nie stwierdzono występowania związków istotnych statystycznie pomiędzy zmiennymi ,,miejsce zamieszkania" i ,,rodzaj niepełnosprawności", a pozostałymi zmiennymi z zagregowanym zbiorze danych.

Zakończenie

Zdecydowana większość ustaleń poznawczych o charakterze opisowym została już wyeksplikowana wcześniej, zatem końcowa część artykułu obejmowała będzie syntetyczne wnioski odnoszące się do odpowiedzi na pytanie: jaka w istocie rzeczy jest jakość życia osób z niepełnosprawnościami zamieszkałych na terenie województwa zachodniopomorskiego. Oczywiście odpowiedź na tak sformułowane pytanie musi odnosić się do zarówno przyjętych ustaleń teoretycznych, jak i wyników badań. Podstawą tworzenia modelu badawczego dla niniejszego projektu badawczego było przyjęcie koncepcji jakości życia E. Allarda, w której to wyodrębniono trzy kategorie jakości życia powiązane ściśle z poziomem zaspokojenia różnego rodzaju potrzeb w następującym układzie:

– Kategoria „mieć" (having) – posiadanie dochodu, zatrudnienia, zdrowia, wykształcenia.
– Kategoria „kochać" (loving) – zadowolenie ze stosunków interpersonalnych, więzi rodzinnych, lokalnych i przyjacielskich.
– Kategoria „być" (being) – potwierdzenie się przez prestiż, hobby, aktywność zawodową i pozazawodową.

Kategoria ,,mieć" to tak naprawdę nic innego, jak poziom życia. Odnosząc wyniki przeprowadzonych badań do tej kategorii jakości życia należy stwierdzić wyraźnie, że ten element jakości życia został w wyniku przeprowadzonych badań zdefiniowany jako niewystarczający i niepozwalający tym samym na zaspokojenie najbardziej, choćby elementarnych potrzeb społecznych. Uzyskiwany przez osoby z niepełnosprawnościami dochód nie jest najczęściej powiązany z wykonywaną przez nich pracą zawodową, ale jest przede wszystkim powiązany z ich niepełnosprawnością. Wysokość dochodu zdecydowanej większości osób z niepełnosprawnościami lokuje ich w najniższych segmentach struktury społecznej, zdefiniowanej przez układ pozycji materialnych. Analiza struktury wydatków ujawniła, że ponad dziewięćdziesiąt procent wydatków gospodarstw domowych służy jedynie zaspokojeniu potrzeb o charakterze egzystencjalnym (żywność, ubiór, opłaty za mieszkanie, leki). Fakt, że wśród badanych dominują osoby nieposiadające zatrudnienia, daje kolejny asumpt do stwierdzenia niskiej jakości życia wyrażonej kategorią ,,mieć". Posiadane wykształcenie (głównie średnie i zasadnicze zawodowe – 60,16%) również lokuje badaną zbiorowość w najniższych segmentach strukturalnych.

Podejmując próbę weryfikacji kategorii ,,kochać", w oparciu o przeprowadzone badania, należy przyjąć, że poziom satysfakcji z różnorodnych obszarów życia, będący wskaźnikiem osiąganej jakości życia jest u respondentów niski. Wprawdzie poziom zadowolenia z sytuacji materialnej przyjmuje charakter dychotomicznego układu nacechowanego ambiwalencją, to

jednak owa polaryzacja jest niczym innym, jak odzwierciedleniem obiektywnej dyferencjacji dochodów obserwowanej w badanej zbiorowości. Innymi słowy zła sytuacja materialna (wyrażona dochodami na poziomie i poniżej płacy minimalnej netto) znajduje pełne odzwierciedlenie w subiektywnym sposobie postrzegania tego elementu życia. Nieco inaczej rzecz się ma w odniesieniu do poziomu satysfakcji z sytuacji mieszkaniowej i sytuacji rodzinnej. Jednak to, co zwraca uwagę w analizowanym obszarze jakości życia, to występowanie daleko idących sprzeczności identyfikowanych postaw i opinii, która egzemplifikuje się np. w odniesieniu do oceny sytuacji rodzinnej i poziomu zadowolenia z relacji rodzinnych. Wysokiemu poziomowi satysfakcji oceny sytuacji rodzinnej towarzyszy jednoczesny, bardzo negatywny ogląd i ocena więzi rodzinnych. Porównanie tych wyników pokazuje nie tylko statystycznie istotną sprzeczność rozkładów zmiennych jakości życia, ale także daleko idącą labilność postaw, która jawi się jako jedna z głównych cech charakteryzujących daną zbiorowość. Należy zwrócić uwagę na fakt, że jedną z cech wyróżniających badaną populację od populacji krajowej jest dwukrotnie większy odsetek osób rozwiedzionych. Może to być wskaźnikiem nie tylko obiektywnych uwarunkowań tego stanu, ale także może wskazywać na niski poziom kompetencji społecznych badanych w zakresie kreacji interakcji w obrębie rodziny.

Ocena poziomu satysfakcji zadowolenia ze stosunków interpersonalnych z otoczeniem społecznym (z pominięciem rodziny) wskazuje na niski poziom jakości życia respondentów wyrażony w zmiennych opisujących analizowany poziom jakości życia.

O ile jakość życia wyrażona w poprzedniej analizowanej kategorii nie jest jednoznacznie negatywna, o tyle osiąganie wysokiej jakości życia w kategorii ,,być", jawi się w badanej zbiorowości jako nieomal niemożliwe. Dotyczy to zarówno wskaźników o charakterze obiektywnym, jak i subiektywnym.

Brak ruchliwości zawodowej, edukacyjnej, partycypacji w życiu społeczności lokalnej, zaniechanie działań reorientacji zawodowej – wszystko to razem wzięte prowadzi do wniosku, w myśl którego jakość życia wyrażona kategorią „być" jest jeszcze w mniejszym stopniu osiągalna przez badanych, niż ma to miejsce w odniesieniu do pierwszej kategorii („mieć"). Wrażenie to potęguje fakt, że nieomal co drugi badany nie jest w stanie dokonać oceny dotychczasowego życia, ani też dokonać oceny swoich perspektyw życiowych. Ponad dziewięćdziesiąt procent respondentów nie chce lub nie potrafi sformułować jakichkolwiek oczekiwań wobec instytucji życia społecznego, które mogłyby przyczynić się do poprawy ich sytuacji życiowej.

Oczywiście wnioski zawarte w podsumowaniu mają ogólny i syntetyczny charakter i stanowić mogą asumpt do bardziej uszczegółowionych analiz. Opis głównych tendencji poznawczych, zidentyfikowanych w procesie badawczym, abstrahując od zastosowanego modelu teoretycznego, pozwala na sformułowanie kilku przynajmniej opisowych wniosków odnoszących się do cech badanej zbiorowości w kontekście głównego obszaru badawczego.

Po pierwsze, badana zbiorowość jest silnie spauperyzowana ekonomicznie, co stanowi główna barierę w zakresie możliwości zaspokajania potrzeb o charakterze pozaegzystencjalnym.

Po drugie, udziałem badanej zbiorowości są, w stopniu wykraczającym poza wskaźniki zidentyfikowane w badaniach populacji ogólnopolskiej, procesy marginalizacji, wykluczenia społecznego, wycofania społecznego.

Po trzecie, w badanej populacji pojawia się bardzo silna dyferencjacja postaw i opinii o charakterze polaryzacyjnym, w odniesieniu do sporej części przedmiotowych układów odniesienia. Innymi słowy badani dzielą się na dwie zasadnicze grupy: „zadowoleni", „niezadowoleni"; „aktywni", „pasywni"; „skłonni", „nieskłonni", itp. Brak zatem w badanej zbiorowości pośredniej kategorii respondentów, w odniesieniu do których można byłoby mówić o pewnym stopniowaniu postaw i opinii. Mamy zatem kategorię respondentów, którzy deklarują wprost brak zainteresowania zdobyciem i wykonywaniem pracy i niewiele mniej liczną kategorię badanych, których determinacja w zakresie aktywności zawodowej jest na tyle duża, że podejmują „pracę na czarno". Powoduje to dość złożoną sytuację w wymiarze prakseologicznym. Otóż, można przyjąć w pewnym uproszczeniu, że brakuje w badanej zbiorowości adresata, np. różnorodnych form aktywizacji zawodowej, bowiem dominują wśród badanych albo ci, którzy całkowicie są pasywni w omawianym względzie, albo ci, których w żaden sposób aktywizować nie trzeba. To jeden z przywołanych przykładów. Należy jednak pamiętać, że zjawisko spolaryzowanej dyferencjacji odnosi się do wielu innych kwestii, niż tylko aktywność zawodowa.

Po czwarte, bardzo charakterystyczną cechą badanej populacji jest występowanie wielu sprzeczności deklarowanych postaw, zachowań i opinii, nacechowana daleko idącą labilnością w omawianym względzie. Jest to najpewniej wynikiem kolejnej cechy charakterystycznej badanej populacji, którą jest posiadanie postaw opierających się głównie na komponencie emocjonalnym.

Bibliografia

Convers E., Rodgers W., *Measuree of the Perceived Overall Quality of Life*, „Social Indicators" 1975, nr 2.
Davis L.E., Chernsa A.B., *The Quality of Working Life*, New York 1975.
Główny Urząd Statystyczny, www.stat.gov.pl [06.12.2017].
Mc Call S., *The Quality of Life in Large American Cities*, „Social Indicators" 1975, nr 2.
Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 2002.
Urbanik W., *Bezrobocie i zatrudnienie w małym mieście*, Szczecin 2002.
Urbanik W., *Postawy bezrobotnych wobec pracy,* Zeszyty Naukowe „Studia Sociologica" 1998, nr 8.
Urbanik W., *Ruchliwość edukacyjna bezrobotnych w społecznościach lokalnych na tle zjawiska substytucji pracy żywej*, Zeszyty Naukowe „Studia Sociologica" 2002, nr 14.
Urbanik W., *Wybrane aspekty życia bezrobotnych w społecznościach lokalnych*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997.
Urbanik W., *Strategie dopasowań do bezrobocia zróżnicowanej podmiotowości. Studia nad bezrobociem w Szczecinku 1993-2016* (w druku).

Marek Wrzesiński
Zespół Szkół Budownictwa nr 1 w Poznaniu

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYBÓR SZKOŁY ZAWODOWEJ – RAPORT Z BADAŃ

Streszczenie

W artykule podjęto problem czynników determinujących wybór szkoły zawodowej, w oparciu o raport z badań pilotażowych. W badaniu diagnostycznym zastosowano metodę ilościową, wykorzystując technikę ankiety. Badanie przeprowadzono na próbie 107 uczniów klas pierwszych Technikum Budowlanego w Zespole Szkół Budownictwa nr 1 w Poznaniu przy ul. Rybaki 17. Na podstawie uzyskanych wyników można ustalić, że: 1) głównymi determinantami wyboru podmiotowej szkoły zawodowej są jej prestiż i opinia, lokalizacja placówki oraz możliwość odbycia praktyk zagranicznych (Niemcy, Finlandia, Litwa); 2) najsilniejszymi źródłami doradztwa oraz wsparcia przy podejmowaniu wyboru szkoły są: własna decyzja oraz rodzice. Wnioski z badań wyznaczają ścieżkę rozwoju działań promocyjnych i strategii rekrutacyjnych.

Słowa kluczowe: wybór szkoły, technikum budowlane, promocja szkoły, raport z badań, doradztwo.

FACTORS DETERMINING THE CHOICE OF VOCATIONAL SCHOOL – RESEARCH REPORT

Abstract

The article addresses the problem of factors determining the choice of a vocational school, based on a report from a pilot study. The diagnostic test used a quantitative method - a questionnaire. The research was conducted on a sample of 107 first-class Technical School of Construction in Poznan, Rybaki street, no. 17. The presented results establish that: 1) the main determinants of subject selection of a vocational school are its prestige and opinion, location of the facility and the possibility of foreign internships (Germany, Finland, Lithuania); 2) the strongest sources of counseling and support when choosing a school are their own decision, as well as parents. The conclusions from the research determine the directions of effective recruitment activities.

Key words: school selection, Technical School of Construction, school promotion, research report, consultancy.

Wprowadzenie

Praca zawodowa wciąż pozostaje podstawową formą aktywności człowieka. Procesy techniczno-technologiczne, społeczne, informacyjno-informatyczne, mimo istotnych przeobrażeń,

szczególnej dynamiki wkraczania w każdą sferę produkcji i usług, w zasadzie nie zmieniają funkcji i znaczenia pracy w życiu człowieka[1]. Praca, związana z wykonywanym zawodem, jest przede wszystkim źródłem utrzymania pracownika, jego egzystencji ekonomicznej oraz zapewnia mu określoną pozycję społeczną, stwarzając możliwość zaspakajania różnych potrzeb[2]. P. Kowolik podkreśla, że w czasach kultu fachowości, osadzonego w ramach gospodarki rynkowej, racje społeczne i osobiste przemawiają za tym, aby zdobywać wysokie kwalifikacje zawodowe oraz zabiegać o szanse rozwoju[3]. Kierowanie procesem postępu rozwoju zawodowego to zajęcie niełatwe, bo – jak zauważa Cz. Plewka – dotyczy tej sfery własnego życia, która uwikłana jest w różnego rodzaju zawiłości powodowane zarówno względami podmiotowymi (tkwiącymi w jednostce), jak i przedmiotowymi (tkwiącymi w środowisku)[4].

Wyniki badań oraz obserwacje współczesnych przejawów życia społecznego dostarczają dowodów na to, że pozycja społeczna oraz zawodowa człowieka w coraz większym stopniu zależy od jego wykształcenia. Jak zauważa A. Bogaj, dobre wykształcenie przestaje być wartością autoteliczną, zyskuje bowiem w ocenie młodzieży jego wymiar praktyczny – wykształcenie staje się inwestycją na przyszłość[5]. Pierwszym krokiem w budowaniu ścieżki rozwoju zawodowego wydaje się być wybór szkoły ponadgimnazjalnej, zwłaszcza w tej sytuacji, gdy wybór dotyczy szkoły, mającej zagwarantować nabycie kwalifikacji zawodowych. W wymagającym, dynamicznie zmieniającym się środowisku zawodowym pracodawcy oczekują przede wszystkim osób z wykształceniem w konkretnym zawodzie, a długoterminowe prognozy rynku pracy pokazują, że to absolwenci techników będą mieli coraz łatwiejszy dostęp do zatrudnienia. Nie dziwi zatem fakt, że średnie szkoły zawodowe „prześcigają się" w uatrakcyjnianiu oferty własnych placówek edukacyjnych, organizując coraz bardziej spektakularne akcje promocyjne, mające zainteresować młodych ludzi konkretnym profilem szkoły.

Zespół Szkół Budownictwa nr 1 w Poznaniu to szkoła o prawie stuletniej tradycji oraz uznanej renomie w skali całego województwa. Tytuł zawodowy technika budownictwa stwarza szeroki wachlarz możliwości podjęcia satysfakcjonującej pracy nie tylko w przedsiębiorstwach budowlanych, ale także w laboratoriach, państwowym nadzorze budowlanym, administracji budynków, biurach projektów czy też w ramach prowadzenia własnej firmy budowlanej. Ta atrakcyjność profilu w połączeniu z dużym zapotrzebowaniem rynku na fachowców z zakresu budownictwa powodują, że technikum nie boryka się z problemem braku zainteresowania ze strony absolwentów wielkopolskich gimnazjów podjęciem nauki w tej placówce. Nie zmienia

[1] B. Pietrulewicz, *Problemy edukacyjne i profesjologiczne w rozwoju organizacji*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty-wyzwania, antynomie*, Bydgoszcz 2008, s. 299.

[2] K.M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2008, s. 95.

[3] P. Kowolik, *Praca jako wartość w strukturach kategorii społecznych (zarys teoretyczny)*, [w:] E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe*, tom 2, Wydawnictwo PTP, IIBNP, UZ, Zielona Góra 2015, s. 20.

[4] Cz. Plewka, *Kilka refleksji dotyczących kształtowania umiejętności planowania ścieżki własnego rozwoju zawodowego*, „Problemy Profesjologii" 2016, nr 1, s. 15.

[5] A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Sp. z o.o., Poznań 2008, s. 31.

to jednak faktu, że nieustanne monitorowanie zmian oraz analiza skali popularności proponowanego profilu stały się kluczowymi elementami działań operacyjnych, wpisujących się w strategię rozwoju szkoły. W związku z powyższym, w Zespole Szkół Budownictwa nr 1 w Poznaniu powołany został Zespół ds. Promocji Szkoły, którego celem jest m.in. rozpoznawanie potrzeb i preferencji zarówno uczniów, jak i potencjalnych kandydatów do podjęcia nauki w Technikum Budowlanym. Podmiotem wspierającym Zespół jest działające przy szkole Stowarzyszenie Absolwentów Technikum Budowlanego[6], którego cele statutowe predestynują do czynnego udziału w działaniach promocyjnych i wizerunkowych. Na mocy współpracy i w oparciu o zbieżne cele, we wrześniu 2017 r. opracowano i przeprowadzono wśród uczniów klas pierwszych ankietę kontrolną, mającą na celu poznanie czynników determinujących wybór Technikum Budowlanego w Zespole Szkół Budownictwa nr 1 w Poznaniu w roku szkolnym 2017/2018.

1. Założenia badawcze

Założono, że badania środowiskowe będą miały charakter ilościowy, dlatego zdecydowano o wyborze ankiety. Kwestionariusz ankiety adresowany do uczniów był anonimowy. Głównym celem badawczym było rozpoznanie motywów wyboru szkoły. Zainteresowano się również źródłami wsparcia ucznia przy podejmowaniu przez niego decyzji. Założono, że zebrane wyniki stanowić będą cenny materiał badawczy, na podstawie którego Zespół ds. Promocji Szkoły będzie mógł w przyszłości modyfikować narzędzia swej działalności i podejmować trafniejsze kroki w procesie wstępnej rekrutacji.

Jako metodę wybrano sondaż diagnostyczny[7], zaś typując technikę badawczą zdecydowano o przeprowadzeniu ankiety[8] ukierunkowanej kwestionariuszem pytań[9]. Dobór i kwalifikacja pytań nastąpiły drogą dyskusji w Zespole ds. Promocji Szkoły oraz przedstawicieli Stowarzyszenia Absolwentów. Kwestionariusz ankiety zawierał dwa pytania: dotyczące motywów wyboru szkoły oraz źródeł wsparcia przy podejmowaniu decyzji, a także metryczkę określającą zmienne takie, jak płeć, miejsce zamieszkania, profil klasy czy wykształcenie rodziców. Założono, że wyniki z części „metryczkowej" pokażą czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu wymienione zmienne wpływają na odpowiedzi respondentów.

[6] Stowarzyszenie Absolwentów Technikum Budowlanego „Rybaki 17" jest samorządną organizacją społeczną, opierającą swoją działalność na pracy społecznej członków Stowarzyszenia. Głównym celem Stowarzyszenia jest pomoc Szkole w realizacji zadań dydaktycznych i naukowych. Od 2014 r. prezesem Stowarzyszenia jest mgr Marek Wrzesiński (autor niniejszego artykułu).

[7] S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007, s. 47; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007, s. 245-247.

[8] M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007, s. 261-263.

[9] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak", Warszawa 2001, s. 96.

Badanie przeprowadzono wśród uczniów klas pierwszych Technikum Budowlanego. Kwestionariusz ankiety wypełniła młodzież, która podjęła naukę w klasach o specjalności *technik budownictwa* (45 respondentów), *technik renowacji elementów architektury* (55 respondentów) oraz *technik robót wykończeniowych w budownictwie* (7 respondentów).

2. Analiza wyników badań

Analiza literatury przedmiotu i zgromadzonego materiału empirycznego (n=107) oraz zastosowana metoda badawcza pozwalają na zaprezentowanie poniższych wyników.

2.1. Charakterystyka próby badawczej

W badaniu wzięły udział 62 uczennice (58%) oraz 45 uczniów (42%). Niespełna trzecia część spośród ankietowanych (29%) zadeklarowało miejsce stałego zamieszkania w mieście powyżej 50 tys. mieszkańców. Pozostała część respondentów mieszka w mniejszych miejscowościach (34 osoby, co stanowi 32%), zaś 40 kolejnych (37%) na wsi. Województwo wielkopolskie zamieszkuje 106 osób (99%) biorących udział w badaniu, zaś sam Poznań, gdzie zlokalizowany jest Zespół Szkół Budownictwa nr 1 – 29 uczniów (27%). Jedynie jeden respondent mieszka w województwie zachodniopomorskiem, i jest to uczennica zamieszkująca wieś.

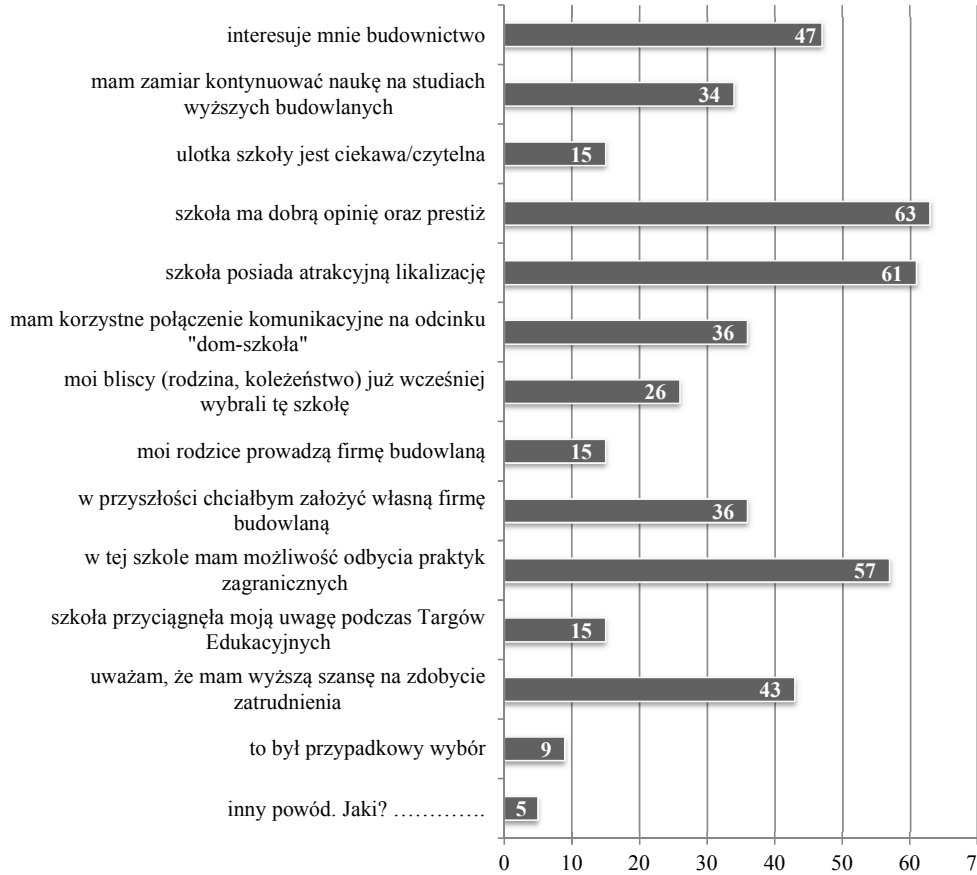
Analizowane wyniki ankiety wskazują, iż poziom wykształcenia rodziców/opiekunów prawnych osób ankietowanych stanowi determinantę wyboru tej placówki oświatowej w kontekście jej wysokiego poziomu nauczania. Szkoła ta bowiem notuje wysokie pozycje w Rankingu Szkół Ponadgimnazjalnych[10]. W okresie ostatnich dwóch lat placówka ta niezmiennie dzierży II miejsce w Polsce wśród Techników Budowlanych, oraz II miejsce w Wielkopolsce wśród techników wszystkich profili. Zdobycie miejsca w czołówce ogólnopolskiego Rankingu Szkół Ponadgimnazjalnych jest dla każdego liceum i technikum zasłużonym powodem do dumy. Świadczy to o dobrej atmosferze w szkole, współtworzonej przez znakomitą kadrę i ambitnych uczniów. Szkoła zamieszcza tę informację na swej stronie internetowej[11], którą – zgodnie z ustaleniami dokonanymi drogą wywiadów nieustrukturyzowanych – chętnie odwiedzają zarówno potencjalni kandydaci do podjęcia nauki w szkole, jak i ich rodzice.

2.2. Motywy wyboru szkoły, źródła wsparcia i doradztwa

Odpowiadając na pytanie zasadnicze kwestionariusza ankiety – „Które z poniższych powodów zdecydowały, że wybrałaś/wybrałeś naszą szkołę?" – respondenci mogli dokonać wyboru pięciu odpowiedzi spośród czternastu możliwych. Uczniowie proszeni byli o dokonanie pięciu typowań, aby autor ankiety mógł uzyskać szersze spektrum powodów wyboru tej placówki oświatowej. Rozkład odpowiedzi przedstawiono na rysunku 1.

[10] Wg rankingu PERSPEKTYWY. Kapituła Rankingu już czwarty raz z rzędu przyznała Zespołowi Szkół Budownictwa nr 1 w Poznaniu przy ul. Rybaki 17 tytuł Złotej Szkoły w kategorii „najlepsze technika w Polsce".

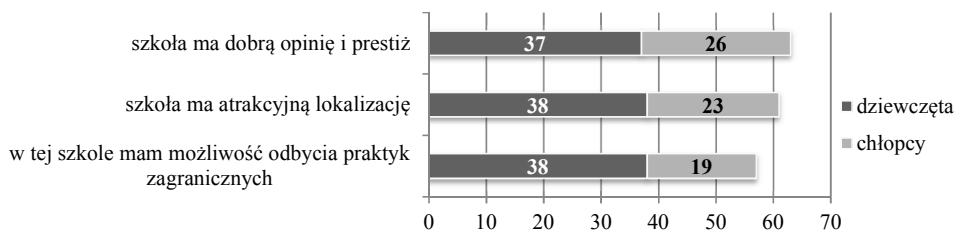
[11] *Zespół Szkół Budownictwa Nr 1*, www.zsb1.poznan.pl [30.03.2018].



Rys. 1. Motywy wyboru szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej wskazywanymi przez młodych ludzi motywami wyboru placówki oświatowej okazały się: prestiż szkoły, jej atrakcyjna lokalizacja oraz możliwość odbycia praktyk za granicą. Z kolei najniższą determinantą okazały się przypadkowy wybór, a także inny powód.

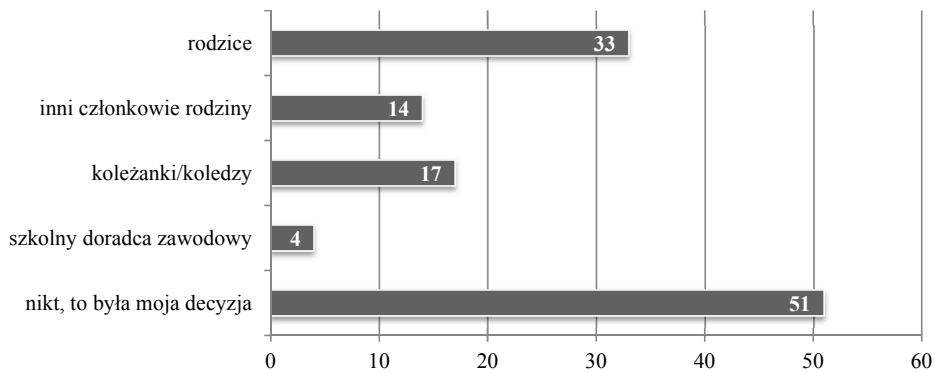


Rys. 2. Motywy wyboru szkoły – rozkład najczęściej wybieranych odpowiedzi z podziałem na płeć

Źródło: opracowanie własne.

Dla dziewcząt głównymi motywami wyboru szkoły okazały się, ex aequo (38 głosów), możliwość odbycia praktyk zagranicznych oraz atrakcyjna lokalizacja szkoły (Rys. 2). Chłopcy natomiast docenili prestiż szkoły (26 głosów). Respondenci najrzadziej stwierdzali, że był to przypadkowy wybór (9 odpowiedzi), a 5 spośród 107 ankietowanych podało inny powód wyboru szkoły („szkoła jest wysoko w rankingu"; „jeden z kierunków zaoferowanych przez szkołę mnie szczególnie zainteresował"; „język francuski; niestety zawiodłam się i klasy z tym językiem nie utworzono, a wyraźnie został wspomniany w ulotce szkoły"; „kierunek jaki wybrałem jest tutaj, a nie w szkole w moim rodzinnym mieście"; „robienie tego sprawia mi przyjemność").

Pytanie drugie dotyczyło źródeł doradztwa przy wyborze szkoły. Rysunek 3. obrazuje dużą samodzielność respondentów w podejmowaniu decyzji. W dalszej kolejności wskazuje na aktywność rodziców. Wyniki przeprowadzonych badań sugerują zatem zintensyfikowanie działań szkoły w kierunku zainteresowania samych rodziców gimnazjalistów, stanowiących ważne źródło wsparcia i doradztwa młodych ludzi. Zaś niepokoić może niewielki wpływ doradcy zawodowego, bowiem z jego pomocy skorzystało zaledwie 4 uczniów. Zatem, czy uczniowie, rodzice, system oświaty nie oczekiwaliby bardziej profesjonalnego działania właśnie tej grupy zawodowej?



Rys. 3. Źródła doradztwa przy wyborze szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Zdiagnozowane motywy wyboru szkoły pozwalają dostrzec atuty badanej placówki oświatowej. Zdaniem uczniów są nimi: *dobra opinia i prestiż*, jej *dogodna lokalizacja*, a także organizowane *praktyki zagraniczne*.

Można przypuszczać, że pierwszy z wymienionych atutów wynika z tradycji szkoły, jej historii popartej wybitnymi absolwentami oraz profesjonalną kadrą nauczycielską. Związany z tym prestiż wynika między innymi z udziału młodzieży w olimpiadach wiedzy i umiejętności budowlanych (a także o innej charakterystyce ogólnoprzedmiotowej) na szczeblach krajowym

oraz międzynarodowym oraz z wysokiego stopnia zdawalności egzaminu maturalnego. Wysoką pozycję szkoły odzwierciedla fakt dzierżenia przez nią czterech Złotych Tarcz w rankingu PERSPEKTYW. Na najczęściej typowany przez respondentów *prestiż* dodatkowo wpływa zajmowane od dwóch lat II miejsce w Polsce wśród wszystkich Techników Budowlanych. Pozytywną *opinię* zaś kreują absolwenci, pracodawcy i pozostali uczestnicy rynku pracy oraz administracji władz miasta.

Można doszukać się związku pomiędzy *dogodną lokalizacją* placówki a jej popularnością – szkoła znajduje się w centrum miasta, obok Starego Browaru[12], który otrzymał międzynarodowe nagrody w kategoriach dla Najlepszego Centrum Handlowego na Świecie, a także Najlepszego Centrum Handlowego w Europie. Świadomość ankietowanych, iż Stary Browar uznany jest za jedną z dwudziestu ikon architektury powstałych po 1989 r., a elewacja budynku szkolnego nawiązuje do stylu architektonicznego Starego Browaru (styl arkadowy architektury industrialnej, elewacja kształtowana przez czerwoną cegłę z półkoliście zamkniętymi oknami i prostymi ozdobnikami) zapewne również sprzyja kreowaniu jej wizerunku oraz argumentowaniu na rzecz atrakcyjnej lokalizacji.

Co bardzo istotne, objęci badaniami wysoko pozycjonowali *praktyki zagraniczne* (Niemcy, Finlandia, Litwa) jako motyw wyboru szkoły. Można więc założyć, że uczniowie są żywo zainteresowani samorozwojem, opartym nie tylko o zdobywanie nowych umiejętności zawodowych, ale także kompetencji społecznych w wielokulturowym środowisku pracy i nauki. Fakt ten jednoznacznie wskazuje, iż szkoła – podczas działań promocyjnych – powinna zwrócić szczególną uwagę na ten kierunek rozwoju placówki.

Bibliografia

Bogaj A., *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Sp. z o.o., Poznań 2008.

Czarnecki K., M., *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2008.

P. Kowolik, *Praca jako wartość w strukturach kategorii społecznych (zarys teoretyczny)*, [w:] E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe*, tom 2, Wydawnictwo PTP, IIBNP, UZ, Zielona Góra 2015.

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.

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

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak", Warszawa 2001.

Plewka Cz., *Kilka refleksji dotyczących kształtowania umiejętności planowania ścieżki własnego rozwoju zawodowego*, „Problemy Profesjologii" 2016, nr 1.

Zespół Szkół Budownictwa Nr 1, www.zsb1.poznan.pl [30.03.2018].

[12] Stary Browar – centrum handlu i sztuki otwarte 5 listopada 2003, położone w centrum Poznania przy ulicy Półwiejskiej 42. Laureat wielu prestiżowych międzynarodowych oraz krajowych nagród w kategorii architektury i handlu. Pierwotnym właścicielem była Grażyna Kulczyk, od 2015 należy do funduszu Deutsche Asset & Wealth Management. Jest połączeniem obiektu handlowego oraz galerii artystycznej. Taka dwojaka funkcja wiąże się z realizacją idei „50:50" Grażyny Kulczyk, zgodnie z którą 50% przedsięwzięcia stanowi biznes, a drugie 50% poświęcone jest sztuce.

Aneta Klementowska
Uniwersytet Zielonogórski

AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW W ZAKRESIE WYBORU DROGI EDUKACYJNO-ZAWODOWEJ NA III ETAPIE EDUKACYJNYM

Streszczenie

Z uwagi na stale zachodzące zmiany na rynku edukacyjnym i zawodowym, podjęcie decyzji o dalszym kształceniu/pracy zawodowej nasuwa wiele trudności, szczególnie młodym ludziom, którzy dokonują pierwszego w swoim życiu wyboru szkoły/zawodu. W artykule zaprezentowano wyniki badań, które zostały przeprowadzone w szkołach gimnazjalnych (zarówno wiejskich, jak i usytuowanych we wszystkich miastach powiatowych województwa lubuskiego), których celem było określenie aktywności gimnazjalistów w aspekcie wyboru drogi edukacyjno-zawodowej.

Słowa kluczowe: szkoły gimnazjalne, szkolne doradztwo zawodowe, wybory edukacyjno-zawodowe.

STUDENTS' ACTIVITY IN THE SELECTION OF AN EDUCATIONAL AND CAREER PATH AT THE THIRD STAGE OF EDUCATION

Abstract

Due to the continuous changes in the educational and career market, taking a decision on further education/career poses a number of difficulties, particularly to young people who make their first choices regarding a profession/school. The article presents the results of a survey which was carried out in middle schools (both village schools and ones situated in all county towns in Lubuskie Voivodeship), aiming to define the activity of middle school students in the aspect of choosing the educational and career path.

Key words: middle schools, career counselling in schools, educational and career choices.

Wstęp

Wybór drogi edukacyjno-zawodowej na III etapie edukacyjnym nastręcza wiele trudności. Ogólnie ujmując wynikają one z kilku kluczowych przyczyn, m.in. z nieznajomości (bądź też

niewystarczającej znajomości): 1) własnych zdolności, zainteresowań, predyspozycji psychofizycznych; 2) rynku edukacyjnego; 3) rynku pracy. Za dodatkowe utrudnienie można również nieraz uznać „podejście" rodziców/opiekunów do kwestii wyboru szkoły/zawodu przez ich dzieci (szczególnie w sytuacji „narzucania" własnego zdania, czy wręcz zmuszania do dokonania wyboru zgodnego z punktem widzenia rodzica a nie ucznia). Biorąc zatem pod uwagę wskazane czynniki, zadaniem szkoły gimnazjalnej jest przygotowanie młodego decydenta (a nieraz również wsparcia rodziców/opiekunów) do podjęcia decyzji, która bardzo często rzutuje na wiele lat, a niekiedy na całe jego życie. Przed doradcami zawodowymi, pedagogami szkolnymi, wychowawcami, nauczycielami, stoi zatem duże wyzwanie, a zarazem trudność, która wiąże się z zasadniczymi pytaniami: co?, jak?, kiedy?, gdzie?, z kim? realizować (omawiać), aby ten pierwszy wybór ucznia był jak najbardziej trafny[1].

Aktywność uczniów szkół gimnazjalnych w zakresie gromadzenia informacji o rynku edukacyjnym i zawodowym jest niezwykle istotna, jednakże często należy młodych ludzi zachęcić, zmobilizować do tego, aby zaangażowali się w zgłębianie wiedzy o charakterze zawodoznawczym. Osobami znaczącymi mogą okazać się zarówno rodzice, jak też pracownicy szkół gimnazjalnych. Z obserwacji autora niniejszego opracowania, jak też z wypowiedzi niektórych nauczycieli[2] wynika, że zainteresowanie wspomnianą tematyką w szkołach nie jest zbyt duże – jest to często związane zarówno z brakiem konkretnego przedmiotu, na którym owe zagadnienia mogłyby być realizowane, jak też z nadmiarem innych zadań, problemów (często uznanych za ważniejsze) np. edukacyjnych, czy też wychowawczych, które w konsekwencji „wypierają" zagadnienia zawodoznawcze. Pomimo zaistniałej sytuacji, zgodnie z założeniami Ustawy o systemie oświaty, szkoły są zobowiązane do przygotowania uczniów do wyboru kierunku kształcenia, zawodu[3], dlatego też powinny one realizować zadania mające na celu wsparcie młodego człowieka w wyborze drogi edukacyjno-zawodowej. Z uwagi na to, że na III etapie edukacyjnym uczniowie (mający dopiero 16 lat) nie zawsze są świadomi konsekwencji podejmowanych decyzji, dodatkowo mają wiele innych „ciekawszych zajęć" – ważne jest wsparcie i zachęta ze strony osób dorosłych (zarówno rodziców/opiekunów, jak też pracowników szkoły).

Ogólnie mówiąc, uczniowie szkół gimnazjalnych, aby odpowiednio przygotować się do wyboru drogi edukacyjno-zawodowej powinni poznać siebie (czyli własne zdolności, zainteresowania, umiejętności), rynek edukacyjny, rynek pracy. Jeżeli z kolei mają już nieco sprecyzowany kierunek kształcenia, istotne jest poznanie własnych predyspozycji do wykonywania określonego zawodu, możliwości jego zdobycia w pobliżu swojego miejsca zamieszkania oraz skonfrontowania własnych wyników nauczania z wymaganiami stawianymi przez daną szkołę

[1] Reforma edukacyjna wprowadzona w roku szkolnym 2017/2018 spowodowała zmiany w zakresie realizacji zadań z zakresu szkolnego doradztwa zawodowego. Informacje na ten temat zawarte zostały w: A. Klementowska, *Szkolne doradztwo zawodowe w świetle reformy systemu oświaty – analiza porównawcza wybranych regulacji prawnych*, (w druku).

[2] Zob. więcej: A. Klementowska, *Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (studium przypadku)*, Zielona Góra 2014.

[3] Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2015, poz. 2156).

ponadgimnazjalną – jak zatem widać, zdobycie powyższych informacji wymaga często wsparcia ze strony osób dorosłych, a aktywność gimnazjalistów powinna być znaczna oraz rozłożona w czasie (niestety najczęściej pojawia się dopiero w III klasie).

W celu zapoznania się z podejmowanymi w omawianym zakresie działaniami przez uczniów na III etapie edukacyjnym, przeprowadzono badania wśród młodzieży uczęszczającej do trzecich klas gimnazjum (gimnazjaliści byli przed lub w trakcie wypełniania podań do szkół ponadgimnazjalnych). Do zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety, narzędzie – kwestionariusz ankiety. Terenem badań uczyniono wybrane szkoły gimnazjalne województwa lubuskiego (zarówno wiejskie, jak i usytuowane w miastach powiatowych). Uwzględnienie podziału na szkoły wiejskie oraz miejskie/powiatowe było zabiegiem celowym, podyktowanym zarówno chęcią, jak i potrzebą dokonania porównania podejmowanych działań poradniczych w miejscowościach, w których znajdują się instytucje poradnicze, jak również w miejscowościach znacznie odległych od wspomnianych instytucji. Dobór szkół w ramach wskazanych grup był losowy. Prezentowane wyniki stanowią jedynie fragment szerszych badań[4].

Analiza wyników badań

W badaniu brało udział 568 uczniów z województwa lubuskiego, z czego 290 uczęszczało do szkół gimnazjalnych usytuowanych w miastach powiatowych, natomiast 278 do gimnazjów wiejskich (tab. 1). W trakcie przeprowadzania badań wszystkie osoby miały ukończone 16 lat.

Tab. 1. Miejsce zamieszkania respondentów

Miejsce zamieszkania	Respondenci	
	N	%
Wieś	278	48,94
Miasto	290	51,06
Razem	568	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Istotną, z punktu widzenia niniejszej pracy, kwestię stanowiły podejmowane przez gimnazjalistów czynności mające na celu ułatwienie dokonania wyboru drogi edukacyjno-zawodowej (tab. 2). W kwestionariuszu ankiety uczniowie mieli wskazać również osobę(-y), z którą(-ymi) podejmowali poszczególne działania. Wśród tych osób wyróżniono: 1) doradców/pedagogów szkolnych; 2) nauczycieli przedmiotowych; 3) wychowawców klas; 4) rodziców/opiekunów; 4) inne osoby. Gimnazjaliści (zarówno z miasta, jak i ze wsi) wskazali na doradców/pedagogów szkolnych oraz nauczycieli przedmiotowych i wychowawców (kategorie: rodzice/opiekunowie; inne osoby – nie zostały przez uczniów wybrane) – w związku z tym w poniższej tabeli zaprezentowano jedynie wyniki odnoszące się do wskazanych grup pracowników badanych szkół.

[4] Część badań opublikowano w: A. Klementowska, *Czynniki warunkujące podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych przez gimnazjalistów*, [w:] „Problemy Profesjologii" 2016, nr 1, s. 125.

Tab. 2. Wykonywane przez gimnazjalistów czynności przygotowujące do dokonania wyboru drogi edukacyjno-zawodowej

Wskaż czynności, które wykonywałeś(aś), aby lepiej przygotować się do dokonania wyboru szkoły, zawodu, oraz wstaw X w miejscu wskazującym osobę, która to organizowała, realizowała	Doradca/Pedagog szkolny		Nauczyciele/Wychowawcy	
	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto
	N	N	N	N
Uczestniczyłeś(aś) w kołach zainteresowań			172	159
Brałeś (aś) udział w konkursach, turniejach			151	150
Uczestniczyłeś(aś) w dodatkowych zajęcia z poszczególnych przedmiotów			158	135
Przedstawiano Ci sytuację na rynku pracy	136	154		
Przedstawiano Ci oferty szkół ponadgimnazjalnych	191	197		
Zapoznano Cię ze sposobami pracy w różnych zawodach	147	151		
Diagnozowano Twoje zainteresowania, zdolności	145	152		
Rozmawiano z Tobą na temat zawodu, szkoły lub pracy jaką chcesz wybrać	200	214		
Wskazywano, gdzie możesz znaleźć informacje (ulotki) o pracy, zawodach itp.	171	161		
Prowadziłeś(aś) zeszyt, w którym gromadziłeś informacje np. o szkołach ponadgimnazjalnych, zawodach, ofertach pracy	49	55		
Korzystałeś(aś) z indywidualnej porady	61	69		

Źródło: opracowanie własne.

Na wstępie warto zaznaczyć, że odpowiedzi uczniów szkół wiejskich i miejskich niewiele się różniły (uczniowie mogli dokonywać wielokrotnego wyboru). Kategorią najczęściej wskazywaną (414 wskazań) były rozmowy prowadzone z uczniami przez doradcę/pedagoga szkolnego na temat zawodu, szkoły, pracy zawodowej, na kolejnym miejscu uplasowały się: przedstawianie, prezentacja ofert szkół ponadgimnazjalnych (388 wskazań); poinformowanie, gdzie można zdobyć informacje o pracy, zawodach (332 wskazania); uczestnictwo w kołach zainteresowań (331 wskazań); udział w konkursach, turniejach (301 wskazań); zapoznanie ze sposobami pracy w różnych zawodach (298 wskazań); diagnozowanie zainteresowań, zdolności (297 wskazań); uczestnictwo w dodatkowych zajęciach z poszczególnych przedmiotów (293 wskazania); przedstawienie sytuacji na rynku pracy (290 wskazań). Niestety jedynie 130 gimnazjalistów korzystało z porady indywidualnej; natomiast 104 uczniów prowadziło tzw. zeszyt zawodoznawczy, w którym gromadzone były informacje niezbędne do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej np. o szkołach ponadgimnazjalnych, zawodach, ofertach pracy. Dane zawarte w tabeli 2 ukazują również, że czynności bezpośrednio związane z doradztwem zawodowym realizowali doradcy zawodowi i/lub pedagodzy szkolni, natomiast kwestiami pośrednio związanymi

z dokonywanymi przez młodzież wyborami np. uczestnictwo w konkursach, kołach zainteresowań itd. zajęli się nauczyciele przedmiotowi oraz wychowawcy (którzy również odpowiadają za realizację określonych przedmiotów szkolnych).

Tab. 3. Dodatkowe działania podejmowane przez uczniów, związane z wyborem szkoły/zawodu [w %]

Jakie działania jeszcze podejmowałeś(aś), by przygotować się do wyboru zawodu, szkoły?	TAK		NIE		NIE PAMIĘTAM	
	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto
Należałeś(aś) do organizacji młodzieżowej	4,40	4,93	22,89	27,46	21,65	18,67
Uczestniczyłeś(aś) w Targach Edukacyjnych (z ofertami szkół ponadgimnazjalnych)	31,87	14,26	7,57	23,24	9,50	13,56
Uczestniczyłeś(aś) w Targach Pracy (z ofertami pracodawców)	4,40	3,87	27,11	30,28	17,43	16,91
Inne	2,11	2,64	11,09	20,60	35,74	27,82

Źródło: opracowanie własne.

Na wybór szkoły ponadgimnazjalnej, oprócz wyżej wskazanych działań (tab. 2), wpływ może mieć również przynależność do różnych organizacji młodzieżowych, gdyż najczęściej na tego typu spotkaniach uczniowie rozwijają swoje zainteresowania, pasje (tab. 3). Spośród respondentów niecałe 10% uczestniczyło w tego typu spotkaniach – podobnie jak wcześniej, również i w tym przypadku odpowiedzi uczniów ze szkół wiejskich i miejskich były podobne. Zaskakujące natomiast były informacje dotyczące uczestnictwa w Targach Edukacyjnych i Targach Pracy. Otóż okazało się, że uczniowie ze szkół wiejskich częściej uczestniczyli w tego typu przedsięwzięciach, aniżeli gimnazjaliści z miast – chociaż tego typu działania częściej organizowane są właśnie w miastach (36,27% – wieś; 18,13% – miasto). Respondenci mieli do wyboru również kategorię „inne" (z możliwością wpisania działania), jednakże pomimo jej wyboru nikt nie podał podejmowanej czynności.

W okresie przeddecyzyjnym gimnazjaliści powinni mieć zagwarantowany kontakt ze specjalistami z zakresu doradztwa zawodowego z różnych instytucji świadczących w sposób bezpośredni lub pośredni tego typu usługi. Jest to szczególnie istotne w momencie, gdy w szkole nie ma doradcy zawodowego i brak jest innego specjalisty, który w odpowiedni sposób przeprowadziłby proces diagnostyczny i informacyjny. Sytuacja komplikuje się w przypadku szkół wiejskich, najczęściej oddalonych od instytucji poradniczych. Jak wynika z rozmów przeprowadzonych z pracownikami gimnazjów wiejskich, aby uniknąć tego typu trudności zapraszają oni przedstawicieli poszczególnych instytucji na teren własnej szkoły, by w ten sposób umożliwić kontakt uczniów i/lub rodziców ze specjalistami z zakresu doradztwa zawodowego[5]. Niezwykle istotne są także spotkania z przedstawicielami poszczególnych zawodów, którzy przybliżą, scharakteryzują pracę w określonych grupach zawodowych oraz kontakt z lekarzami,

[5] Zob. więcej: A. Klementowska, *Poradnictwo…, op. cit.*

którzy mogą potwierdzić (bądź też nie) predyspozycje psychofizyczne do wykonywania konkretnego zawodu. Okazuje się, że po raz kolejny odpowiedzi gimnazjalistów ze wsi i z miast niewiele różniły się od siebie (tab. 4).

Tab. 4. Wizyty gimnazjalistów w instytucjach, zakładach pracy (lub spotkania z przedstawicielami poszczególnych instytucji, zakładów na terenie szkoły) [w %]

Czy odwiedziłeś(aś) następujące instytucje, zakłady lub też spotkałeś(aś) się z przedstawicielami tych instytucji na terenie szkoły?	TAK		NIE		NIE PAMIĘTAM	
	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto
Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną	7,22	10,74	23,06	24,65	18,66	15,67
Szkoły ponadgimnazjalne	33,27	34,69	5,63	8,27	10,04	8,10
OHP (w tym Mobilne Centrum Informacji Zawodowej)	4,23	2,82	25,00	32,57	19,71	15,67
Zakłady pracy	4,75	4,05	26,06	32,75	18,13	14,26
Lekarzy specjalistów	2,82	3,35	25,18	30,81	20,94	16,90

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej badanych (aż 67,96%) odwiedziło, bądź też spotkało się na terenie własnej szkoły z przedstawicielami szkół ponadgimnazjalnych; tylko 17,96% respondentów korzystało z pomocy specjalistów kluczowej instytucji pomocowej, jaką jest Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna; 8,80% uczniów uczestniczyło w spotkaniach z pracodawcami; 7,05% korzystało z porad doradców z Ochotniczych Hufców Pracy, w tym z Mobilnego Centrum Informacji Zawodowej (MCIZ) – spotkania uczniów szkół wiejskich były częstsze z uwagi na fakt, iż MCIZ są głównie przeznaczone dla szkół oddalonych od instytucji poradniczych. Pomimo, że predyspozycje zdrowotne do wykonywania zawodu powinny stanowić wyznacznik do jego wyboru, to jednak wyłącznie 6,17% uczniów korzystało z porad lekarskich celem ich zweryfikowania.

Dla współczesnego młodego pokolenia niezwykle ważną rolę odgrywają środki masowego przekazu. Młodzież cały czas komunikuje się za pośrednictwem mediów, z mediów pozyskuje również różnego rodzaju informacje (w tym również zawodoznawcze). Ponadto instytucje edukacyjne, bądź też świadczące usługi z zakresu poradnictwa/doradztwa zawodowego zamieszczają swoje oferty w sieci (niektóre udzielają informacji przez Internet, zamieszczają testy do samooceny itp.), co w efekcie powoduje, że uczniowie uczęszczający do szkół na różnych etapach kształcenia nie wychodząc z domu mogą pozyskać interesujące ich dane – bez wątpienia działa to demotywująco, jeżeli chodzi o zachęcanie młodzieży do odwiedzania instytucji poradniczych. Z jakich środków masowego przekazu korzystają zatem gimnazjaliści celem uzyskania informacji niezbędnych do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej? – dane na ten temat zaprezentowano w tabeli 5.

Tab. 5. Środki masowego przekazu, z których korzystają gimnazjaliści przed dokonaniem wyboru drogi edukacyjno-zawodowej [w %]

Z jakich środków masowego przekazu korzystałeś(aś) wybierając szkołę/zawód?	Wieś	Miasto
Radio	48,39	51,61
Telewizja	52,54	47,46
Internet	55,00	45,00
Czasopisma	44,64	55,36
Ulotki informacyjne	56,52	43,48
Inne	21,43	78,57

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z informacji uzyskanych w badaniach sondażowych, po raz kolejny odpowiedzi uczniów uczęszczających do szkół gimnazjalnych w miastach i na wsiach niewiele się różniły (poza kategorią „inne" – wieś ponad 21%, miasto ponad 78%, nie wskazano jednak rodzaju mediów). Okazuje się, że najwięcej gimnazjalistów ze wsi korzystało z ulotek informacyjnych (56,52%), Internetu (55%), telewizji (52,54%). Niewiele mniej, gdyż 48,39% z radia i 44,64% z czasopism. Nieco inna kolejność wskazań była w miastach. Otóż najwięcej osób wyróżniła czasopisma (55,36%) i radio (51,61%), z kolei 47,46% wskazało na telewizję a 45% na Internet. Nie bez znaczenia były również ulotki informacyjne, z których skorzystało ponad 43% respondentów.

Zakończenie

Uzyskane wyniki badań ukazały wiele braków, niedociągnięć w sposobie realizacji zadań z zakresu szkolnego doradztwa zawodowego na III etapie edukacyjnym (zarówno w szkołach wiejskich, jak i miejskich). Spośród wielu osób, które powinny wspierać młodych ludzi w zakresie wyboru zawodu/szkoły uczniowie szkół gimnazjalnych wskazali nauczycieli przedmiotowych oraz wychowawców, którzy skoncentrowali się na prowadzeniu zajęć dodatkowych, kół zainteresowań; organizowaniu konkursów, czy też turniejów. Kolejna grupa osób wspierających to doradcy zawodowi i/lub pedagodzy szkolni, którzy przeprowadzali rozmowy na temat zawodów i szkół, ewentualnie pracy zawodowej, którą chcą wybrać młodzi ludzie. Zdaniem respondentów podejmowane przez wskazane osoby działania pomocowe skoncentrowane były jednak na prezentacji ofert szkół ponadgimnazjalnych, co bez wątpienia jest niewystarczające. Analizując kolejne kwestie zauważyć można, że stosunkowo niewielu uczniów należało do organizacji młodzieżowych (ok. 10%), uczestniczyło w Targach Edukacyjnych (ponad 46%) i/lub w Targach Pracy (ponad 8%). Uzyskany materiał badawczy potwierdził również informację o znaczącej roli środków masowego przekazu w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowej przez młodych ludzi.

Reasumując, zarówno aktywność uczniów, jak i nauczycieli/wychowawców (z wyjątkiem osób bezpośrednio odpowiedzialnych za realizację treści z zakresu doradztwa zawodowego)

w omawianym zakresie była stosunkowo niewielka. Jak zaznaczono na wstępie, istotne w podjętych badaniach było usytuowanie szkoły (miasto/wieś). Jak się okazało, usytuowanie szkoły nie wpływa znacząco na podejmowane przez uczniów czynności z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego.

Bibliografia

Klementowska A., *Czynniki warunkujące podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych przez gimnazjalistów*, [w:] „Problemy Profesjologii" 2016, nr 1.

Klementowska A., *Poradnictwo zawodowe w gimnazjum wiejskim w wymiarze środowiskowym (studium przypadku)*, Wyd. PTP, IIBNP, UZ, Zielona Góra 2014.

Klementowska A., *Szkolne doradztwo zawodowe w świetle reformy systemu oświaty – analiza porównawcza wybranych regulacji prawnych*, (w druku).

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz.U. z 2015, poz. 2156).

Daniel Kukla
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE A OCZEKIWANIA KOMPETENCYJNE STUDENTÓW

Streszczenie

Opracowanie stanowi analizę współczesnych oczekiwań wobec młodego człowieka wkraczającego na rynek pracy w kontekście jego przygotowania akademickiego. Ważnym aspektem jest oczekiwany poziom nabycia określonych kompetencji warunkujących funkcjonowanie w świecie pracy. Obecnie młody człowiek ma konkretne oczekiwania kwalifikacyjno-kompetencyjne wobec kształcenia akademickiego. Ważne jest, aby owe oczekiwania były realizowane w procesie kształcenia tak, aby później mogły być wydatkowane na rynku pracy. To, co absolwenci mogą zaoferować pracodawcy, to wiedza wyniesiona z uczelni oraz nabyte kompetencje.

Słowa kluczowe: kształcenie, kompetencje, oczekiwania, młodzież, rynek pracy.

ACADEMIC EDUCATION AND STUDENTS' COMPETENCE EXPECTATIONS

Abstract

The study is an analysis of students' expectations of academic education. An important aspect is the expected level of acquisition of certain competencies that determine the functioning at work. Nowadays, young people have specific expectations for academic education in scope of acquired qualification and competence . It is important that these expectations should be met in the education process, and then acquired qualification and competence could be used on the labour market. The knowledge and competencies (acquired during the academic education process) are the most important value that could be offer by graduates on labour market.

Key words: education, competences, expectations, youth, labor market.

Wstęp

Dyplom prestiżowej uczelni nie jest już dziś przepustką na rynek pracy. Chcąc funkcjonować na rynku pracy i odnieść sukces zawodowy młody człowiek musi szybko adoptować się do nowych warunków i działać w sytuacji permanentnej zmiany. Rynek pracy wymusza odnajdywanie się w każdych warunkach, niezależnie od wykształcenia czy też branży, a jednostka nie tylko musi się do tego dostosować, ale również w pełni zaakceptować obecne realia.

Charakter współczesnej pracy zawodowej został ukształtowany w procesie postępu technologicznego. Oczekuje się więc od pracowników coraz to wyższych kwalifikacji zawodo-

wych i coraz większego zaangażowania w proces pracy. Pracownik, wykonując zadania zawodowe, wykazuje zdolność do posługiwania się posiadanymi kwalifikacjami i czyni pracę zawodową nie tylko kwalifikowaną, ale również kompetencyjną[1].

Edukacja a rynek pracy

Sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie wymaga przede wszystkim zmiany myślenia o bezpieczeństwie zatrudnienia oraz nastawienia na pracę jako jednoosobowa firma. Zmieniający się wciąż rynek pracy w pewien sposób wymusza na nas, abyśmy stale się doskonalili, najlepiej w różnych dziedzinach jednocześnie. Wymaga od nas elastyczności, mobilności i kreatywności. Jednostka musi się z tym pogodzić i starać się sprostać wymaganiom dzisiejszych pracodawców. Jak piszą autorzy *Raportu o stanie edukacji 2012*, cyt.: „Wobec znaczącej poprawy struktury wykształcenia ludności Polski, coraz większe znaczenie zaczyna mieć nie sam poziom ukończonego kształcenia, ale jego dziedzina i wyuczony zawód oraz ich dostosowanie do potrzeb lokalnego rynku pracy"[2].

Zmiany to słowo, które dotyczy każdej dziedziny życia człowieka, w tym także edukacji, która musi dostosowywać się do wymagań cywilizacyjnych, zarówno w wymiarze społecznym, jak i zbiorowym. Człowiek jest zmuszony permanentnie dokształcać się poprzez uczestnictwo w procesie samokształcenia ustawicznego, doskonalenia, dokształcania. Stąd też system edukacji podlega ciągłym przeobrażeniom, które są dostrzegalne na rynku pracy. System edukacji, szczególnie wyższej, poddawany jest licznym reformom, głównie w aspekcie dostosowania go do wymagań stawianych przez rynek pracy i podmioty w nim uczestniczące.

Jednym z „warunków zbliżenia wyższych uczelni do praktyki jest dostosowanie systemu edukacji w szkolnictwie wyższym do wymagań współczesnego świata: oczekiwań gospodarki, jak i oczekiwań stawianych przez społeczeństwo. Dotyczy to zarówno kierunków kształcenia, zakresu przekazywanej wiedzy, jak i uczenia kompetencji przydatnych i wręcz niezbędnych współcześnie"[3]. Zapotrzebowanie na określony typ pracownika, typ osobowości zawodowej, determinuje zmiany w treściach programowych, w jakości kształcenia, w sposobie kształcenia i w samych nauczycielach oraz uczniach, studentach. To bowiem od systemu edukacji uzależniona jest przyszłość zawodowa absolwentów, a co za tym idzie, również rozwój i funkcjonowanie całego społeczeństwa, jego konkurencyjność i innowacyjność. Jak podkreśla J. Sztumski „wcześniej – gdy postęp techniczny był znacznie wolniejszy – człowiek mógł przeżyć okres swojej aktywności zawodowej bez odczuwania potrzeby przystosowania się do nowych technologii i mógł mieć poczucie uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych, osiągając choćby status dojrzałości na poziomie czeladnika. Było to niewątpliwie

[1] Por. D. Kukla, *Qualifications and competence of the contemporary careers officer,* [w:] D. Kukla, G. Wieczorek (red.), *An Outline of the Polish Careers*, Wyd. AJD, Częstochowa 2010, s. 65, B. Baraniak, *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanymi kategoriami współczesnej pracy zawodowej,* „Pedagogika Pracy" 2004, nr 45, s. 42; Szerzej: W. Duda, D. Kukla, *Kariera zawodowa wobec postępujących przezmian pracy*, Wyd. AJD, Częstochowa 2010.

[2] *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, Wyd. IBE, Warszawa 2013, s. 8.

[3] D. Maison, *Raport – Przyszłość Polskiej Nauki – potencjał i bariery współpracy biznesu z nauką*, Wyd. Fundacja Warsaw Enterprise Institute, Warszawa 2016, s. 5.

źródłem satysfakcji danego człowieka. Natomiast przy współczesnym tempie postępu technicznego, który powoduje zmiany w technologii wykonywania poszczególnych zawodów i dłuższą aktywnością zawodową ludzi, pojawia się często u nich odczucie swoistej niedoskonałości zawodowej, czyli odczucie, że oto nie zdołali osiągnąć w pełni statusu bytu doskonałego pod względem społeczno-gospodarczym z uwagi na swoją niedoskonałość zawodową wynikającą z nienadążania za postępem technologicznym w wykonywanym przez siebie zawodzie”[4]. Jak podkreśla Beata Gofron „wiedza nie musi być już magazynowana w pamięci uczniów, ponieważ jest zawsze i wszędzie dostępna dzięki jednemu kliknięciu. Nie ma już barier w pozyskiwaniu informacji, dostępie do książek, dzieł sztuki, co sprawia, że trudno wykazać sens uczenia się pamięciowego”[5]. Uczniowie, studenci dzięki ewolucji edukacji mogą coraz częściej sami odkrywać wiedzę, poszukiwać nowych ciekawych rozwiązań, wyrażać i mieć własne zdanie. System „edukacji na poziomie wyższym wymaga dużych zmian przystosowujących go do wymagań gospodarki i potrzeb współczesnego społeczeństwa. Konieczne jest odejście od pasywnego przekazywania wiedzy w stronę interaktywnego trenowania umiejętności”[6]. Dlatego planowanie życia to ogromne wyzwanie dla młodego pokolenia, to próba odnalezienia się między sukcesem a stygmatyzacją, w warunkach ciągłej zmiany, co utrudnia, a nawet uniemożliwia egzystencjalną pewność „raz na zawsze”. Wiedza i umiejętności dziś potrzebne i wykorzystywane, już jutro mogą okazać się „reliktem” przeszłości, o którym się pamięta, który się zna, ale niekoniecznie wykorzystuje. Na ich miejsce pojawiają się z kolei inne wyznaczniki współczesności, znów aktualne tylko czasowo, a po nich następne i tym sposobem „stałość” należy do kategorii teoretycznych, mając minimalny udział w praktyce dnia codziennego. W świecie ponowoczesnym pojawia się nowa technika działania: zaczynanie wciąż wszystkiego od początku, eksperymentowanie z istniejącymi konstrukcjami. Młodzież z jednej strony odczuwa ograniczenie poczucia bezpieczeństwa socjalnego, a z drugiej ma szanse i możliwości na sukces, o ile odnajdzie się w skomplikowanych regułach gry rynkowej[7].

W toku badań, przeprowadzonych wśród 143 studentów Uniwersytetu Opolskiego (UO) oraz Akademii im. Jana Długosza (AJD), podjęto próbę określenia jaka jest subiektywna ocena przygotowania studentów do wkroczenia na rynek pracy i pełnienia roli zawodowej. W tym celu w pierwszej kolejności badani studenci zostali poproszeni o wskazanie w jakim stopniu czują się oni przygotowani do wykonywania zawodu (w jakim zdobywają wykształcenie). Postanowiono określić przygotowanie studentów zarówno w zakresie merytorycznym, jak i praktycznym. Większość badanych pozytywnie oceniła swoje merytoryczne przygotowanie do pełnienia roli zawodowej. Blisko 1/3 badanych (30,77%) uznało, że ich przygoto-

[4] Cyt. J. Sztumski, *Wyzwania przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2007, s. 36.

[5] Cyt. B. Gofron, *Jaka edukacja w ponowoczesnym świecie*, [w:] T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie zawodowe: Pedagogika i psychologia*, Częstochowa – Kijów 2012, Wyd. AJD, s. 180.

[6] D. Maison, *op. cit.*, s. 7.

[7] K. Słupska, *Młodzież w postmodernistycznym świecie. Między sukcesem, a zwątpieniem,* „Auxiulim Sociale” 2005, nr 3, s. 66.

wanie merytoryczne to głównie zasługa uczelni, 18,88% badanych wskazało, że czuje się przygotowanym merytorycznie do wykonywania czynności związanych z nauczanym zawodem, ale jest to wynikiem ich własnej pracy lub zdobywania wiedzy w innej instytucji, a nie ich uczelni. Jednocześnie blisko 1/3 badanych studentów (31,47%) wykazało jednak, że nie czuje się przygotowanym, pod względem merytorycznym do pełnienia roli zawodowej.

Jak ocenia Pan/Pani swoje przygotowanie merytoryczne do pełnienia roli zawodowej (obszerna wiedza)	Czuję się przygotowany/a - jest to zasługa mojej uczelni	Czuję się przygotowany/a - ale nie jest to zasługa mojej uczelni (samodzielna praca/inna instytucja)	Nie czuję się przygotowany/a	Nie mam zdania
	30,77%	18,88%	31,47%	18,88%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Jak wynika z badań przeprowadzonych wśród studentów zdecydowana większość z nich nie czuje się jednak przygotowana do praktycznego wykonywania zawodu. Taką opinię wyraziło ponad 58% ankietowanych. Dodać należy, że byli to przeważnie studenci studiów 2 stopnia (a więc osoby, które posiadły już stopień licencjata, i które formalnie mogły już poszukiwać zatrudnienia w swoim zawodzie). Poczucie braku przygotowania do pełnienia roli zawodowej przez studentów 2 stopnia studiów może zatem nieco dziwić – świadczy o tym, że badani studenci nie czują się zaopatrzeni w niezbędne, praktyczne umiejętności związane z pełnieniem określonej roli zawodowej.

Jak ocenia Pan/Pani działalność swojej uczelni w zakresie przygotowania do praktycznego wykonywania zawodu (konkretne umiejętności)	Czuję się przygotowany/a - jest to zasługa mojej uczelni	Czuję się przygotowany/a - ale nie jest to zasługa mojej uczelni (samodzielna praca/inna instytucja)	Nie czuję się przygotowany/a	Nie mam zdania
	20,18%	11,69 %	58,54%	9,59%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W pytaniu otwartym dotyczącym opinii i oczekiwań studentów względem uczelni pojawiały się sugestie, że uczelnie wyższe zbyt duży nacisk kładą na przekazywanie wiedzy teoretycznej, a nie przywiązują należytej uwagi do praktycznego przygotowania studentów do pełnienia roli zawodowej. Rozkład odpowiedzi na powyższe dwa pytania może zatem być odzwierciedleniem takiej opinii, która obecna jest zarówno w środowisku studentów, pracodawców, jak również często jest ona rozpowszechniana w mediach, publikacjach. Co więcej, należałoby podkreślić, że studenci oczekują od swojej uczelni właśnie przede wszystkim zaopatrzenia w konkretne, praktyczne umiejętności (73,43%), a w dalszej kolejności w wiedzę specjalistyczną (68,53%).

Czego przede wszystkim oczekuje Pan/Pani od edukacji wyższej? (prosimy zaznaczyć max. 3 odpowiedzi)	Ogółem %
Przekazania wiedzy specjalistycznej (w danej branży)	68,53
Przekazania wiedzy uniwersalnej (interdyscyplinarnej, ogólno-akademickiej)	12,59
Wykształcenia praktycznych umiejętności (w zakresie danej branży)	**73,43**
Wykształcenia umiejętności poruszania się po rynku pracy	39,16
Nabycie kompetencji kluczowych w wybranym zawodzie	37,76
Nabycie uniwersalnych kompetencji cennych w pracy (w ogóle)	13,98
Dyplomu	19,60
Nie mam specjalnych oczekiwań – studia to po prostu czas dobrej zabawy	2,10
Innych (jakich?)……..	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Temat kształcenia na uczelniach wyższych w aspekcie przygotowania merytorycznego i praktycznego obecny jest w dyskusji publicznej i naukowej od lat. Spotkać można zarówno stanowiska wskazujące, że polskie uczelnie są zbyt przestarzałe, nie kształcą praktycznych umiejętności wykonywania zawodów – a poprzez to nie przygotowują absolwentów do pełnienia przez nich roli zawodowej co sprawia, że po ukończeniu studiów (albo już w ich trakcie) studenci sami muszą zatroszczyć się o uzyskanie niezbędnych umiejętności – czasem obowiązek ten biorą na siebie pracodawcy. Co nie świadczy o jakości kształcenia na poziomie wyższym. Współczesne szkoły wyższe czasem wprost określane są jako „wylęgarnie" bezrobotnych, a niejednokrotnie wśród młodych osób można spotkać opinie, że aktualnie studia „nic nie dają", „nie wyposażają w praktyczne umiejętności". Z drugiej jednak strony spotkać można opinie, że taki model jest jak najbardziej uzasadniony. Że powinnością uczelni wyższych jest przede wszystkim zaopatrzenie w obszerną wiedzę, rozwój i ukształtowanie ważnych umiejętności uniwersalnych, ogólnoakademickich – tak, by kształcenie w szkole wyższej w znaczący sposób różniło się od kształcenia zawodowego – przynosiło swoistego rodzaju prestiż i świadczyło o określonym poziomie edukacyjnym. Jednakże niezależnie, czy przyjmiemy jedno, czy drugie stanowisko w kwestii kształcenia na poziomie wyższym, we współczesnych realiach ważne jest, by studenci i absolwenci podejmowali się aktywnych działań na rzecz rozwoju swojej kariery i zdobywania, uzupełniania, rozwijania swoich kompetencji (w szczególności tych cenionych na rynku pracy). By jednak było to możliwe studenci muszą mieć świadomość wymagań kompetencyjnych na rynku pracy. W toku badania postanowiono zatem określić jaka jest wiedza i opinie badanych studentów na temat wymagań kompetencyjnych współczesnego rynku pracy. W pierwszej kolejności postanowiono określić jak studenci oceniają swoją wiedzę na temat oczekiwań rynku pracy.

Czy wie Pan/Pani czego od Pana/Pani oczekują pracodawcy?	Ogółem %
Tak, samodzielnie śledzę na bieżąco sytuację na rynku pracy	30,54
Tak, informacja taka przekazywana jest przez przedstawicieli uczelni	20,75
Nie, nie chodzi to w zakres moich aktualnych zainteresowań (nie potrzebuję takiej wiedzy)	6,98
Nie, ale chciałbym/chciałabym znać takie oczekiwania	41,73

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W odpowiedziach studentów nie ma jednomyślności. Odpowiedzi rozkładają się prawie po połowie, tj. ponad 50% badanych studentów wskazało, że posiada wiedzę na temat oczekiwań pracodawców (w tym 30,54% badanych samodzielnie, na bieżąco śledzi sytuację na rynku pracy, natomiast 20,75% osób wskazało, że w taką wiedzę zostali wyposażeni na uczelni). Na uwagę zasługuje jednak fakt, że blisko połowa studentów (48,71%) deklaruje, iż nie posiada wiedzy na temat oczekiwań pracodawców, z czego zdecydowana większość (41,73%) wyraża zapotrzebowanie na takie informacje (blisko 7% nie uważa, że wiedza ta jest im potrzebna). W sytuacji, w której brakuje wiedzy na temat oczekiwań pracodawców i rynku pracy trudno jest w pełni, świadomie i z należytym zaangażowaniem zaplanować strategię rozwoju własnej kariery. Zwłaszcza w sytuacji, w której uczelnia nie wyposaża studentów w pełnię wiedzy i umiejętności praktycznych niezbędnych na rynku pracy, a specyfika współczesnych realiów wymaga, aby studenci sami zatroszczyli się o uzupełnienie kompetencji. By to jednak zrobić powinni być świadomi oczekiwań rynku pracy. Ciekawym zagadnieniem badawczym, z punktu widzenia niniejszych rozważań było zatem określenie jaka jest wiedza i opinia studentów na temat zapotrzebowania kompetencyjnego na rynku pracy.

Które grupy kompetencji uważa Pan/Pani za najbardziej istotne na rynku pracy?	Ogółem %
Kompetencje osobiste	37,76
Kompetencje społeczne	11,19
Kompetencje menadżerskie	13,99
Kompetencje specjalistyczno-techniczne (fachowe)	38,46

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Studenci najczęściej wskazywali na kompetencje specjalistyczno-techniczne (fachowe) oraz kompetencje osobiste. Rzadziej studenci wskazywali na zapotrzebowanie na takie kompetencje jak kompetencje społeczne i menedżerskie. Tymczasem, jak wynika z badań przeprowadzonych wśród pracodawców[8], kompetencje zaliczane do grupy tzw. kompetencji miękkich – społecznych są często uznawane jako ważne, a zarazem deficytowe na rynku pracy.

Jedną z podstawowych kwestii w obszarze bezrobocia absolwentów jest dostosowanie, a raczej jego brak obszaru kształcenia do potrzeb rynku pracy. Można wskazać kilka zasadni-

[8] M.in. por. *Raport Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014*, http://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSCI_-_pracodawca.pdf. [18.01.2017].

czych czynników, które utrudniają dostosowywanie strumienia podaży absolwentów do rynku pracy. Akcentuje się m.in. brak przepływu informacji na rynku pracy oraz niewystarczającą współpracę szkół ponadgimnazjalnych z pracodawcami i publicznymi służbami zatrudnienia. Istotną przeszkodą okazuje się także deficyt wiedzy na temat procesów zachodzących na rynku pracy. Zmiany zachodzące na lokalnych rynkach charakteryzują się dużą dynamiką – co dodatkowo utrudnia modelowanie kierunków i treści kształcenia. Nie bez znaczenia pozostaną tu także czynniki związane z wysokimi kosztami utworzenia nowej bazy technologicznej oraz koniecznością przekwalifikowania części nauczycieli przygotowujących młodzież do pełnienia ról zawodowych[9]. Jego jednak wiązanie jedynie z brakiem adekwatności systemu edukacji w stosunku do zapotrzebowania przedsiębiorców jest błędne. Przede wszystkim należy zaznaczyć iż absolwenci, szczególnie uczelni wyższych, rozpoczynają poszukiwania pracy w ich odczuciu atrakcyjnej, a więc zgodnej z oczekiwaniami, wyobrażeniami czy też zdobytym wykształceniem. Czas ukończenia studiów, czy też stawiania pierwszych kroków na rynku pracy wiąże się z określonym poziomem lęku, czy też stresu. Obecnie nie wystarczy już posiadanie wiedzy, umiejętności, wykształcenia. Każdy młody człowiek musi oprócz tego kreować swój wizerunek atrakcyjnego pracownika.

Jako, że studenci za najważniejsze na rynku pracy uznali kompetencje fachowe, postanowiono uszczegółowić ich opinie i wiedzę na ten temat i zapytać, które kompetencje z tej grupy studenci uważają za najważniejsze na rynku pracy.

Które z poniżej zaprezentowanych składowych grupy kompetencji specjalistyczno-technicznych (fachowych) uważa Pan/Pani za szczególnie ważne na rynku pracy? (max. 3 odp.)	**Ogółem %**
Analiza danych	21,68
Analiza i opracowanie tekstów	12,59
Posługiwanie sie językami obcymi	**55,24**
Ewaluacja projektów	9,09
Sprawne wykorzystanie wiedzy zawodowej w praktyce	**72,03**
Wykorzystanie narzędzi biurowych	4,20
Stosowanie adekwatnych do sytuacji metod pracy	49,65
Wdrażanie procedur	9,09
Wykorzystanie systemów ułatwiających prace (np. systemów IT)	35,66
Żadne z powyższych	2,80
Inne	0,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Jak wynika z odpowiedzi studentów za najważniejsze uznali oni kompetencje w zakresie sprawnego wykorzystania wiedzy zawodowej w praktyce, w dalszej kolejności posługiwanie się językami obcymi. Jednak, jak ukazuje to raport z badań przeprowadzonych przez Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie a dotyczący *Perspektyw ludzi młodych na rynku pracy*, wynika z niego, iż „umiejętności obsługi komputera, znajomość j. angielskiego, prawo jazdy, nie

[9] Por. A. Augustyn, R. Muster, *Rynek pracy województwa śląskiego oraz system edukacji w opiniach kadry zarządzającej publicznymi służbami zatrudnienia,* [w] A. Augustyn, A. Łacina-Łanowski (red.), *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka*, Wyd. AHE, Łódź 2010, s. 382.

są obecnie gwarantami znalezienie pracy. Decydują o tym w dużej mierze cechy osobowościowe i umiejętności społeczne. W opinii pracodawców i osób przygotowujących młodzież do wkroczenia na rynek pracy, absolwentów cechują: małe doświadczenie zawodowe, brak umiejętności pracy w zespole, brak uprawnień i certyfikatów poświadczających posiadane umiejętności, postawa roszczeniowa. Powyższe braki w dużej mierze utrudniają młodzieży wejście na rynek pracy".[10]

Kolejną „kwestią jest dostosowanie umiejętności absolwentów do oczekiwań pracodawców. Niestety także tu widać niedostosowanie systemu edukacji wyższej do oczekiwań rynku pracy. Przeprowadzone wśród pracodawców badanie pokazało rozbieżność między tym czego oczekują pracodawcy od nowo zatrudnianych młodych ludzi, a tym w co wyposażają ich wyższe uczelnie. Największy niedobór obejmuje trzy główne kompetencje:

- umiejętność analitycznego myślenia – 48 proc. pracodawców oczekuje tej kompetencji, 19 proc. absolwentów ją posiada,
- umiejętność rozwiązywania problemów – 38 proc. pracodawców oczekuje tej kompetencji, 13 proc. absolwentów ją posiada,
- samodzielność – 55 proc. pracodawców tego oczekuje, 23 proc. absolwentów tę kompetencję posiada.

Natomiast w jednym obszarze, kompetencje przewyższają oczekiwania pracodawców – a mianowicie wiedza ogólna: 26 proc. pracodawców oczekuje wiedzy ogólnej, a aż 43 proc. absolwentów ją posiada. Znamienne jest to, że największe braki są w zakresie kompetencji, których student powinien uczyć się w praktyce podczas zajęć trenujących np. umiejętności analitycznego myślenia i rozwiązywania problemów, a nadwyżki pojawiają się w zakresie wiedzy, która niestety często bywa przestarzała"[11] i niedostosowana do rynku pracy.

Zakończenie

Współcześnie zatem absolwenci szkół wyższych muszą niejako udowadniać swoją wartość na rynku pracy m.in. przyszłym pracodawcom. Legitymowanie się określonym poziomem wykształcenia (nawet jeśli jest to wykształcenie magisterskie, czy doktorskie) już nie wystarcza. Z tego też powodu kandydaci na studia i studenci w nieco inny sposób patrzą i oceniają uczelnie wyższe. Mają coraz to bardziej konkretne, sprecyzowane wymagania – często wynikające z analizy rynku pracy. Wynikają one z świadomości konieczności sprostania wymaganiom pracodawców oraz udowodnienia posiadanych: wiedzy, umiejętności, kwalifikacji, już na etapie procesu rekrutacji.

[10] cyt. K. Czyż-Krok, K. Czerwiński, K. Hołownicka, J. Skrzyńska, A. Odrzywołek, A. Popiel, *Perspektywy ludzi młodych na rynku pracy*, Raport, Lublin 2011, s. 35.

[11] S. Macioł, *Kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych – perspektywa pracodawców,* „Nauka i Szkolnictwo wyższe" 2012, nr 1, s. 34-45, cyt. za: D. Maison, *Raport – Przyszłość Polskiej Nauki – potencjał i bariery współpracy biznesu z nauką*, Wyd. Fundacja Warsaw Enterprise Institute, Warszawa 2016, s. 6.

Bibliografia

Augustyn A., Muster R., *Rynek pracy województwa śląskiego oraz system edukacji w opiniach kadry zarządzającej publicznymi służbami zatrudnienia*, [w] A. Augustyn, A. Łacina-Łanowski (red.), *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka,* Wyd. AHE, Łódź 2010.

Baraniak B., *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanymi kategoriami współczesnej pracy zawodowej,* „Pedagogika Pracy" 2004, nr 45.

Duda W., Kukla D., *Kariera zawodowa wobec postępujących przezmian pracy,* Wyd. AJD, Częstochowa 2010.

Czyż-Krok K., Czerwiński K., Hołownicka K., Skrzyńska J., Odrzywołek A., Popiel A., *Perspektywy ludzi młodych na rynku pracy*, Raport, Lublin 2011.

Gofron B., *Jaka edukacja w ponowoczesnym świecie,* [w:] T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziuna, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie zawodowe: Pedagogika i psychologia*, Wyd. AJD, Częstochowa – Kijów 2012.

Kukla D., *Qualifications and competence of the contemporary careers officer,* [w:] Kukla D., Wieczorek G. (red.), *An Outline of the Polish Careers,* Wyd. AJD, Częstochowa 2010.

Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty, Wyd. IBE, Warszawa 2013.

Macioł S., *Kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych – perspektywa pracodawców,* „Nauka i Szkolnictwo wyższe" 2012, nr 1.

Maison D., *Raport – Przyszłość Polskiej Nauki – potencjał i bariery współpracy biznesu z nauką*, Wyd. Fundacja Warsaw Enterprise Institute, Warszawa 2016.

Raport Dwa światy. Kompetencje przyszłości 2014, http://kariera.kozminski.edu.pl/fileadmin/kariera.kozminski.edu.pl/Raporty/RAPORT_KOMPETENCJE_PRZYSZLOSCI_-_pracodawca.pdf. [18.01.2017].

Sztumski J., *Wyzwania przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2007.

Słupska K., *Młodzież w postmodernistycznym świecie. Między sukcesem, a zwątpieniem,* „Auxiulim Sociale" 2005, nr 3.

Olimpia Gogolin
Miejska Biblioteka Publiczna w Gliwicach
Eugeniusz Szymik
Uniwersytet Śląski

ROLA I ZADANIA DORADCY ZAWODOWEGO NA PRZYKŁADZIE POWIATOWEGO URZĘDU PRACY W RYBNIKU

Streszczenie

Artykuł ma na celu przybliżenie roli doradcy zawodowego oraz jego zadań. Część teoretyczna przedstawia działalność Powiatowego Urzędu Pracy w Rybniku oraz omawia specyfikę pracy doradców zawodowych. Część praktyczna zawiera analizę wyników badania sondażowego, opartego o technikę ankiety i przeprowadzonego wśród petentów rybnickiego PUP.

Słowa kluczowe: Doradca zawodowy, powiatowe urzędy pracy, zawodoznawstwo, badania sondażowe.

THE ROLE AND TASKS OF A PROFESSIONAL COUNSELOR ACCORDING TO THE EXAMPLE OF THE DISTRICT LABOR OFFICE IN RYBNIK

Abstract

This article is intended to provide an overview of the role of the professional counselor and its tasks. Theoretical part presents the activities of the District Labor Office in Rybnik and discusses the specifics of the work of the vocational counselors. The practical part contains the analysis of the results of the survey based on a survey technique and carried out among the clients of the PUP in Rybnik.

Key words: Vocational counselors, county employment offices, vocational education, surveying.

Wstęp

Problematyka zawodów i związana z nią analiza różnorodnych grup zawodowych niesie z sobą walory nie tylko poznawcze, ale i praktyczne. Jest to cenne między innymi z uwagi na fakt, że „gwałtowne zmiany, jakie zaszły w ostatnim czasie w polskiej gospodarce, w polityce społecznej oraz w szkolnictwie wszystkich szczebli edukacji zawodowej sprawiły, iż zaczęły

funkcjonować znane dotychczas jedynie z teorii takie pojęcia, jak: rynek pracy i bezrobocie, a doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy jest dzisiaj bardziej potrzebne niż kiedykolwiek”[1].

Poradnictwo zawodowe sprzyja niwelowaniu wielu problemów nie tylko w życiu zawodowym, ale nawet szkolnym. Przykładem może być zmniejszenie liczby niepowodzeń szkolnych, umożliwienie uczniom udziału w różnych projektach przedsiębiorczości czy praktykach zawodowych, zwiększenie liczby chętnych do podjęcia dalszej edukacji i samokształcenia. Natomiast z perspektywy osób dorosłych istotne wydają się: znajomość specyfiki rynku pracy oraz przeciwdziałanie bezrobociu między innymi poprzez skorelowanie popytu i podaży w różnych zawodach i branżach.

W wyborach edukacyjnych i zawodowych istotną rolę odgrywa doradca zawodu, który może pełnić funkcję przewodnika. Stanowisko to może być powszechnie uznawane za jedną z kluczowych interdyscyplinarnych funkcji w powiatowych urzędach pracy. Wymaga ono wysokich kompetencji i ustawicznego kształcenia się w celu nieustannego poszerzania i aktualizowania wiedzy. „Aby doradca zawodu mógł dobrze realizować stawiane przed nim zadania, powinien nie tylko dysponować wiedzą o zawodach, posiadać znajomość psychologii i pedagogiki, mieć praktykę pedagogiczną, ale również posiadać życzliwość dla młodzieży i gotowość pomocy”[2].

Na pytanie, czy tak jest faktycznie, postanowiliśmy odpowiedzieć w niniejszym artykule. Aby zweryfikować słuszność cytowanych założeń, przeprowadziliśmy badanie sondażowe wśród petentów Powiatowego Urzędu Pracy (PUP) w Rybniku. Wybór tego ośrodka nie jest przypadkowy, bowiem placówka ta w 2016 roku otrzymała prestiżową nagrodę Czarny Diament.

Działalność Powiatowego Urzędu Pracy w Rybniku[3]

Powiatowy Urząd Pracy to instytucja stanowiąca aparat wykonawczy starosty powiatu. PUP w Rybniku jest jednostką budżetową, która zasięgiem terytorialnym obejmuje miasto Rybnik oraz powiat rybnicki.

Wydział Zatrudnienia i Spraw Socjalnych Urzędu Miejskiego w Rybniku stanowił podstawę utworzenia urzędu w obecnym kształcie. Na mocy Ustawy z dnia 29 grudnia 1989 roku o zatrudnieniu (Dz. U. z 1989 r., nr 75, poz. 446, ze zmianami), na bazie dotychczasowego terenowego organu administracji państwowej o właściwości szczególnej do spraw zatrudnienia, utworzono Rejonowe Biuro Pracy w Rybniku, które przez lata swojej działalności ulegało

[1] G. Wieczorek, *Rozwój i przemiany zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego w Polsce w latach 1945-1999*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2004, s. 7.

[2] L. Koczniewska-Zagórska, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław i in.1986, s. 54-55.

[3] Informacji na temat historii Powiatowego Urzędu Pracy w Rybniku udzieliła jego obecna dyrektor Anna Michalczyk.

różnorodnym przeobrażeniom. Wraz z jego powstaniem zmieniła się podległość i Biuro Pracy stało się jednostką Urzędu Rejonowego w Rybniku.

Przez lata swojej działalności urzędy ulegały różnorodnym przeobrażeniom. Kolejne zmiany, zgodnie z Ustawą z dnia 16 października 1991 r. o zatrudnieniu i bezrobociu (Dz. U. z 1991 r., nr 106, poz. 457, ze zmianami), doprowadziły do utworzenia funkcjonujących od 1 stycznia 1993 r. rejonowych urzędów pracy. Tak więc po nowelizacji ustawy Rejonowy Urząd Pracy w Rybniku stał się strukturą samodzielną, będąc jednocześnie organem zatrudnienia stopnia podstawowego.

Po reformie administracyjnej, od 1999 roku, zaczął działać Powiatowy Urząd Pracy. Zgodnie z ustawami wdrażającymi reformę ustrojową państwa z dniem 1 stycznia 2000 roku System Urzędów Pracy przestał istnieć jako administracja specjalna wydzielona – Ustawa z dnia 13 października 1998 r. Przepisy wprowadzające ustawy reformujące administrację publiczną. (Dz. U. z 1998 r., nr 133, poz. 872, ze zmianami), Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu (t. j. Dz. U. z 2003, nr 58, poz. 514, ze zmianami). Urzędy Pracy zostały podporządkowane samorządom powiatowym, wojewódzkim oraz wojewodom.

Powiatowy Urząd Pracy w Rybniku pracował na obowiązujących przez lata przepisach, które z upływem czasu ulegały zmianom:

- Ustawa z dnia 29 grudnia 1989 r. o zatrudnieniu,
- Ustawa z dnia 16 października 1991 r. o zatrudnieniu i bezrobociu,
- Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu,
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.

Do jego najważniejszych zadań statutowych należą między innymi: opracowanie koncepcji oraz pozyskiwanie funduszy na realizację programu promocji zatrudnienia oraz aktywizacji lokalnego rynku pracy, rejestracja osób bezrobotnych i poszukujących pracy oraz udzielanie im pomocy, pomoc pracodawcom w pozyskaniu nowych pracowników, poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy, a także przyznawanie i wypłacanie zasiłków.

W skład PUP Rybnik wchodzą takie działy jak: Centrum Aktywizacji Zawodowej, którego działalność koncentruje się wokół pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, pomocy w aktywnym poszukiwaniu pracy oraz organizacji szkoleń oraz Lokalny Punkt Informacyjno-Konsultacyjny. Pracownicy tegoż działu świadczą pomoc osobom bezrobotnym i poszukującym pracy, a także mają za zadanie popularyzować wśród petentów poradnictwo zawodowe oraz szkolenia.

Według danych statystycznych PUP Rybnik w urzędzie zarejestrowane są 1363 osoby (stan na sierpień 2017).

Pracownicy PUP prowadzą poradnictwo dwojakiego rodzaju: indywidualne i grupowe. Porady grupowe w sierpniu bieżącego roku dotyczyły takich tematów jak: „Autoprezentacja, czyli jak zrobić dobre wrażenie na pracodawcy?", „Budowane własnego wizerunku kluczem do pracy" oraz „Jak odnaleźć się na rynku pracy? Planowanie własnej kariery zawodowej".

Petenci korzystający z usług rybnickiego Powiatowego Urzędu Pracy mogą także regularnie brać udział w warsztatach zajęciowych. Jednym z takich warsztatów był pięciodniowy

cykl spotkań na temat „Nowoczesny sprzedawca – doradca klienta". W ramach zajęć uczestnicy zapoznawali się z zasadami komunikowania się i negocjacji handlowych, a także posiedli wiedzę z zakresu psychologii obsługi, w tym diagnozowania potrzeb oraz identyfikowania różnego typu klientów.

PUP Rybnik aktywnie działa również w zakresie organizacji bądź współorganizacji konferencji (np. „Twoje bezpieczeństwo – nasza sprawa, praca w Holandii") czy innego rodzaju wydarzeń, takich jak targi i giełdy pracy.

Specyfika pracy doradcy zawodowego

Najważniejszym aktem prawnym dla doradców zawodowych w powiatowych urzędach pracy jest Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, znajdująca się w Dzienniku Ustaw nr 99 z dnia 1 maja 2004 r. (poz. 1001, r. 10 art. 38).
W myśl Ustawy celem poradnictwa zawodowego jest pomoc osobom bezrobotnym w wyborze właściwego zawodu oraz miejsca pracy. Poradnictwo to powinno opierać się na kilku zasadach: „dostępności", „dobrowolności", „równości bez względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, orientację seksualną, przekonania polityczne i wyznanie religijne lub przynależność związkową", „swobody wyboru zawodu i miejsca zatrudnienia", „bezpłatności" oraz „poufności i ochrony danych".

Bożena Wojtasik w swoim studium *Doradca zawodu: Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa* z roku 1993 dokonuje próby zdefiniowania doradcy zawodowego w dwojaki sposób – w ujęciu węższym i szerszym. Doradca zawodu w aspekcie węższym to osoba, która przez interakcję z petentem udziela mu pomocy w wyborze szkoły lub zawodu. Pomoc ta obejmuje porady zawodowe lub/i udzielanie informacji zawodowej, udzielanie różnego rodzaju wskazówek czy sugestii, a nawet wsparcia psychicznego. W szerszym aspekcie doradca zawodu powinien również podjąć świadome i długotrwałe działania o charakterze wychowawczym w celu ukierunkowania wyboru zawodu i poznania jego specyfiki[4].

Innego podziału doradcy zawodowego dokonał Kazimierz Wenta, autor hasła „Doradca zawodowy" w książce *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Według niego profesjonalny doradca sensu stricte to osoba, która zajmuje się „zawodami konsultingowymi", natomiast doradca sensu largo to ktoś, kto pełni również inne role, np. pośrednika pracy czy nauczyciela. Wenta podkreśla, że doradca zawodowy gromadzi dane z bardzo szerokiego zakresu: począwszy od zawodoznawstwa, a na gospodarce skończywszy, opracowuje bazy danych i analizuje wyniki badań dotyczących postaw, możliwości i cech klientów, aby udzielić im fachowej pomocy.

Dziś doradca zawodowy – zgodnie z informacjami widniejącymi w Wortalu Publicznych Służb Zatrudnienia sygnowanym przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej – rozumiany jest jako osoba, która „udziela pomocy młodzieży, bezrobotnym i poszukującym pracy, a także osobom niepełnosprawnym, w planowaniu i rozwoju kariery zawodowej;

[4] Por. B. Wojtasik, *Doradca zawodu: studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.

w wyborze odpowiedniego poziomu i kierunku dalszego kształcenia, odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia, stosując indywidualne i grupowe metody sprzyjające samopoznaniu i nabywaniu wiedzy o świecie zawodów; współpracuje z pracodawcami w doborze kandydatów do pracy, publicznymi służbami zatrudnienia innymi instytucjami rynku pracy oraz organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego; prowadzi odpowiednią dokumentacje osób zgłaszających się po poradę, ocenia jakość i kontroluje skuteczność wykonywanych usług doradczych”[5]. Ponadto jego zadanie polega na świadczeniu usług klientom biur pracy, a zakres jego wiedzy powinien obejmować także status zawodowy różnego typu pracowników, a także aktualną sytuację na rynku pracy i jego specyfikę[6].

Dodatkowymi formami działalności doradcy zawodowego mogą być zadania związane z organizacją czy uczestnictwem w targach edukacyjnych i giełdach zawodów, tworzenie prezentacji multimedialnych oraz charakterystyka zawodów i stanowisk pracy, które mogą wzbudzić zainteresowanie ewentualnych petentów.

Wzmiankowana powyżej Bożena Wojtasik wyróżnia pięć modeli doradców zawodowych. Pierwszym z nich jest ekspert, którego głównym zadaniem jest udzielanie instrukcji, poleceń i wskazówek. Drugi to doradca-konsultant, specjalizujący się w udzielaniu porad. Trzeci model to doradca-informator, który zaznajamia petenta z informacjami na temat ofert pracy, zawodów, przedstawia możliwości odbycia szkoleń i stara się ich zaktywizować.

Czwartym modelem jest model spolegliwego opiekuna. Tego typu doradca musi wykazać się wiedzą psychologiczną, aby wesprzeć i ukierunkować klienta w taki sposób, żeby ten uwierzył we własne możliwości, a w konsekwencji sam poradził sobie z wyborem ścieżki zawodowej.

Piąty – i zarazem ostatni – model doradcy zawodowego to leseferysta. Leseferysta „*nie ocenia*, *nie krytykuje*, *nie poucza*, (…) *nie udziela żadnych rad*. [Natomiast] towarzyszy klientowi”[7].

Z usług doradcy zawodowego może skorzystać każdy, kto zarejestruje się w urzędzie pracy jako osoba bezrobotna lub poszukująca pracy. Jego porady petenci mogą zasięgać na wniosek własny, pracowników powiatowego urzędu pracy czy też pracodawców ubiegających się o nowych pracowników.

---

[5] http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow//-/klasyfikacja_zawodow/zawod/242304?_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_backUrl=http%3A%2F%2Fpsz.praca.gov.pl%2Frynek-pracy%2Fbazy-danych%2Fklasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci%2Fwyszukiwarka-opisow-zawodow%2F%3Fp_p_id%3Djobclassificationportlet_WAR_nnkportlet%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1%26_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_query%3DDoradca%2Bzawodowy.

[6] Por. T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechne, Warszawa 2000, s. 53-54.

[7] A. Bartoszek, *Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka*, [w:] E. Ziarkiewicz, B. Wojtasik (red.), *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 65.

Znaczenie doradcy zawodowego w świetle badań własnych

W celu zweryfikowania, jaką rolę i zadania pełnią doradcy zawodowi, przeprowadziliśmy wśród petentów Powiatowego Urzędu Pracy w Rybniku (województwo śląskie) badania sondażowe z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety jako narzędzia badawczego. Ankieta miała charakter anonimowy i składała się z 9 pytań, które były pytaniami zamkniętymi lub półotwartymi.

Badaniem objęliśmy grupę 51 respondentów, w tym 32 kobiety (62,75%) i 19 mężczyzn (37,25%). Wśród ankietowanych przeważały osoby pomiędzy 25 a 34 rokiem życia (50% kobiet i 52,63% mężczyzn), w większości posiadające wykształcenie średnie (50% kobiet) lub zawodowe zasadnicze (63,15% mężczyzn).

Tab. 1. Wiek respondentów

	Kobiety		Mężczyźni	
	Wartość liczbowa	Wartość procentowa	Wartość liczbowa	Wartość procentowa
18-24	5	15,62	2	10,53
25-34	16	50,00	10	52,63
35-44	9	28,13	2	10,53
45 i więcej	2	6,25	5	26,31

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 2. Wykształcenie respondentów

	Kobiety		Mężczyźni	
	Wartość liczbowa	Wartość procentowa	Wartość liczbowa	Wartość procentowa
Podstawowe	2	6,25	1	5,26
Zasadnicze zawodowe	3	9,38	12	63,15
Średnie ogólnokształcące	8	25,00	2	10,53
Średnie zawodowe	8	25,00	2	10,53
Policealne	5	15,61	2	10,53
Wyższe zawodowe (licencjackie)	3	9,38	0	0
Wyższe magisterskie	3	9,38	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci pochodzili przede wszystkim z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców (43,75% kobiet oraz 47,37% mężczyzn) oraz ze wsi lub miasteczek do 10 tysięcy mieszkańców (25% kobiet oraz 26,31% mężczyzn).

Analizując wyniki ankiety, ze względu na ograniczoną objętość artykułu, omawiamy jedynie wybrane aspekty uzyskanych danych.

Pytanie wprowadzające brzmiało: „Co skłoniło Pana/Panią do skorzystania z usług doradcy zawodowego?" Respondentom dano pięć możliwości odpowiedzi. Wybory różniły się w zależności od płci, wieku oraz miejsca zamieszkania. Dla przykładu wśród kobiet największym poparciem cieszyły się opcje: „Pomoc w wyborze zawodu" (28,12%) oraz „Pozyskiwa-

nie informacji" (25,00%), natomiast mężczyźni najczęściej deklarowali „Konieczność odbycia szkolenia" (31,58%). Warto zauważyć, że bez względu na wykształcenie respondenci podkreślali, że najważniejszym powodem konsultacji z doradcą zawodowym była pomoc w wyborze zawodu. Na opcję tę nie zdecydowali się jedynie ankietowani posiadający tytuł magistra. Można sądzić, że wynika to z faktu, że osoby te wraz z wyborem kierunku studiów określiły też swoją przyszłość zawodową.

Pytanie drugie ankiety dotyczyło rozmowy doradczej, a dokładnie czasu jej trwania. Zanim przejdziemy do analizy wyników ankiet, warto byłoby zaznaczyć, że rozmowa z profesjonalnym doradcą zawodowym stanowi proces długotrwały, co oznacza, że podobne rozmowy powinny być przeprowadzane systematycznie w zależności od potrzeb klientów i wspierać jego rozwój[8]. Badanym zostały przedstawione trzy możliwości odpowiedzi: „0-30 minut", „30-60 minut" oraz „Powyżej 60 minut". Zaskakiwać może różnica w odpowiedziach kobiet i mężczyzn. O ile 56,25% respondentek stwierdziło, że rozmowa z doradcą trwała do 30 minut, o tyle 57,90% respondentów wybrało opcję „30-60 minut".

Kolejne pytanie ankiety brzmiało: „Czy przedstawione zostały Panu/Pani szczegółowe wskazówki dotyczące procedury poszukiwania pracy?". Niezależnie od płci, wieku, wykształcenia oraz miejsca zamieszkania odpowiedzi respondentów były twierdzące i niemal zawsze wynosiły około 90%.

W pytaniu czwartym zapytano respondentów o to, czy doradca zawodowy wskazał im możliwość podniesienia lub zmiany kwalifikacji. Ankietowani ponownie mieli do wyboru dwie opcje: „Tak" oraz „Nie". Podobnie jak i poprzednim razem badani w większości (około 90%) byli zgodni co do tego, że doradca faktycznie pokazał im nowe ścieżki kariery. Bliższe informacje zamieszczono w tabelach.

Pytanie piąte brzmiało „Czy doradca zawodowy dokonał próby oceny Pana/Pani kompetencji zawodowych?". 68,75% kobiet i 78,95% mężczyzn odpowiedziało twierdząco. Tak wielka dysproporcja nie uwidoczniła się w odpowiedziach ankietowanych, jeśli weźmie się pod uwagę ich wiek, wykształcenie i miejsce zamieszkania. Granice zacierają się najbardziej w przypadku osób pomiędzy 18 a 24 rokiem życia. Tu przewaga opcji „Tak" wynosi zaledwie 13,52% (57,14% w stosunku do 42,86%). Ponadto pytanie piąte wymagało od respondentów wyjaśnienia, w jaki sposób doradca dokonał oceny ich kompetencji. Ankietowani wskazali pięć różnych opcji: rozmowę, wywiad, test, ankietę, a jedna osoba podkreśliła, że otrzymała skierowanie na szczegółowe badania lekarskie. Spośród przedstawionego wachlarza możliwości badani bez względu na płeć, wiek, wykształcenie i miejsce zamieszkania najczęściej deklarowali rozmowę, na drugim miejscu znalazł się wywiad.

Pytanie szóste ankiety koresponduje z pytaniem drugim i ponownie dotyczy rozmowy doradczej. Tym razem respondenci mieli określić, czy rozmowa doradcza spełniła ich oczekiwania. Z małym wyjątkami (osoby powyżej 45 roku życia, osoby z wykształceniem pod-

[8] Por. M. Tarkowska, *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań,* „Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego" 2006, nr 35. Zob. też: D. Pisula, *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2010.

stawowym oraz osoby zamieszkujące na wsi lub w miasteczku do 10 tys. mieszkańców) ankietowani wyrażali stuprocentowe zadowolenie z odbytej z doradcą rozmowy. W tym miejscu warto zacytować niektóre z wypowiedzi respondentów: „Doradca zawodowy bardzo kompetentny, z dużą empatią, zachęcający do działania i realizowania swoich planów zawodowych, z bogatą wiedzą zawodoznawczą"; „Rozmowa bardzo rzeczowa, a doradca wykazał się wysokim poziomem kompetencji i wiedzy"; „Doradca pomógł mi zmienić nastawienie do innego zawodu, który daje mi więcej satysfakcji niż mój obecny wyszkolony zawód"; a także „Pani nakierowała mnie, jak wyciągnąć moje najlepsze cechy tak, by wykorzystać je w przyszłej pracy". Wypowiedzi te dowodzą profesjonalizmu i bardzo dobrego przygotowania doradców zawodowych do wykonywania swojej profesji.

W kolejnym pytaniu ankietowani mieli dokonać próby oceny pomocy zaoferowanej przez doradcę zawodowego w Powiatowym Urzędzie Pracy w Rybniku. Jak można przewidywać na podstawie wyników uzyskanych w poprzednich pytaniach, badani w zdecydowanej większości wysoko oceniają pracę doradców. Dotyczy to zarówno kobiet, jak i mężczyzn, osób w różnym wieku, o różnym wykształceniu i mieszkających w różnych miejscach.

W pytaniu ósmym respondenci mieli wskazać najważniejsze, ich zdaniem, zadania doradcy zawodowego. Wśród proponowanych możliwości znalazły się: „Pomoc petentom w rozwiązywaniu problemów zawodowych", „Udzielanie wsparcia", „Wzmacnianie poczucia własnej wartości", „Uczenie samodzielności", „Aktywizowanie, motywowanie do działania", „Udzielanie konkretnych porad", „Przekazywanie informacji" oraz „Inne". Największym poparciem wśród kobiet i mężczyzn cieszyły się opcje „Udzielanie konkretnych porad" (62,50% respondentek i 52,63% respondentów) oraz „Pomoc petentom w rozwiązywaniu problemów zawodowych" (62,50% respondentek i 47,37% respondentów). Spoglądając na wyniki ankiety uporządkowane według wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania, trudno dostrzec wyraźnego lidera wśród wskazanych zadań doradcy. Pod hasłem „Inne" znalazły się dwie propozycje. Pierwsza z nich to pomoc w wyborze odpowiedniego kursu, druga to oddziaływanie psychologiczne.

W ostatnim pytaniu ankiety respondenci mieli zadeklarować, czy poleciliby skorzystanie z usług doradcy zawodowego innym osobom. Najmniejsze poparcie wyniosło aż 85,71%, najwyższe 100%. Wyniki te ostatecznie dowodzą tego, że respondenci są bardzo zadowoleni z pracy doradcy zawodowego i wysoko oceniają jego kompetencje.

Zakończenie

Zarówno literatura, środki masowego przekazu, jak i innego typu źródła edukacyjne kreują powiatowe urzędy pracy na instytucje o szerokim i skutecznym spektrum działania w obszarze aktywizacji zawodowej. Jak dowiodły nasze badania, z opinią tą zgadzają się także osoby korzystające z usług PUP. Niemal 100% respondentów poleciłoby innym wybranie się do doradcy zawodowego. Jak zaznacza Anna Bartoszek w tekście *Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka*, „rola doradcy w urzędzie pracy jest niewątpliwie szczególna, doradca towarzyszy klientowi, daje mu wsparcie, informuje

i motywuje. (…) Praca doradcy ma charakter informacyjny i wychowawczy, ale również organizacyjny, poznawczy, produkcyjny, usługowy, opiekuńczy i porządkowy”[9].

Wśród najważniejszych zadań doradców w opinii respondentów znalazły się udzielanie konkretnych porad oraz pomoc petentom w rozwiązywaniu problemów zawodowych, a wśród cech, które respondenci najbardziej cenią sobie w doradcach, znalazły się profesjonalizm, ogromna wiedza oraz wysokie kompetencje. Badani docenili także fakt, że doradca udzielił im szczegółowych, cennych dla osób poszukujących pracy, wskazówek, między innymi z zakresu poprawnego pisania CV, dokonał oceny kompetencji, a także wskazał możliwości podniesienia lub zmiany kwalifikacji (świadczy o tym między innymi następująca wypowiedź jednego z ankietowanych: „Doradca pomógł mi zmienić nastawienie do innego zawodu, który daje mi więcej satysfakcji niż mój obecny wyszkolony zawód”).

Wnioskując, na podstawie uzyskanych odpowiedzi respondentów, należy stwierdzić, że w dzisiejszych czasach zawód doradcy zawodowego jest nie tylko potrzebny, ale i należycie doceniony, przynajmniej przez petentów Powiatowego Urzędu Pracy w Rybniku.

Bibliografia

Bartoszek A., *Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka*, [w:] E. Ziarkiewicz, B. Wojtasik (red.), *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow//-/klasyfikacja_zawodow/zawod/242304?_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_backUrl=http%3A%2F%2Fpsz.praca.gov.pl%2Frynek-pracy%2Fbazy-danych%2Fklasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci%2Fwyszukiwarka-opisow-zawodow%2F%3Fp_p_id%3Djobclassificationportlet_WAR_nnkportlet%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1%26_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_query%3DDoradca%2Bzawodowy

Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T.W., Wiatrowski Z. (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Wrocław i in., 1986.

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

Pisula D., *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza*, Warszawa 2010.

Statut Powiatowego Urzędu Pracy w Rybniku.

Tarkowska M., *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań*, „Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego” 2006, nr 35.

Wenta K., *Doradca zawodowy*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.

Wieczorek G., *Rozwój i przemiany zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego w Polsce w latach 1945-1999*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2004.

Wojtasik B., *Doradca zawodu: studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.

[9] A. Bartoszek, *Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka*, [w:] E. Ziarkiewicz, B. Wojtasik (red.), *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 69-70.

Joanna Wierzejska
Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie

PROBLEMY ZAWODOWE POLSKICH EMIGRANTÓW A SPOSOBY RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

Streszczenie

Emigracja zarobkowa stała się trwałym elementem współczesnego świata. Ludzi poszukują dla siebie lepszych możliwości realizacji własnych planów życiowych i zawodowych. Często jest to wyjazd czasowy z planowanym powrotem do kraju ojczystego. Innym razem emigracja ma charakter definitywny. Każdy jednak wyjazd niesie ze sobą wiele niewiadomych, jest odpowiedzialnym wyborem życiowym[1]. Przybysze doświadczają różnych przeżyć i emocji w związku z występującymi problemami w odmiennym środowiskiem społeczno-kulturowym[2]. Ważne jest aby potrafili sobie radzić z problemami i efektywnie funkcjonowali w nowych rolach zawodowych. Przedstawione tu wyniki badań empirycznych stanowią analizy porównawcze między polskimi emigrantami a pracownikami zatrudnionymi w kraju w zakresie występujących w ich pracy problemami i sposobami radzenia sobie ze stresem.

Słowa kluczowe: problemy zawodowe, stres, radzenie sobie ze stresem, emigracja.

PROFESSIONAL PROBLEMS OF POLISH EMIGRANTS AND THEIR WAYS TO COPE WITH STRESS

Abstract

Economic migration has **become** a permanent feature of the modern world. People are looking for better opportunities to realize their own life and career plans. Often it is a temporary migration. Sometimes, migration is final. But each trip carries a lot of unknowns, and is a responsible life choice[1] (cf. B. Saxon, 2001). Migrants experience a variety of difficult situations and are faced with specific problems in the new socio-professional environment[2]. It is important for them to be able to deal with problems and to function effectively in the new professional roles. Presented here are the results of empirical comparative analysis between Polish emigrants and workers employed in Poland pertaining to their problems at work and ways of coping with stress.

Key words: professional problems, stress, coping with stress, emigration.

[1] Por. B. Sakson, *Źródła pionierskiego łańcucha migracyjnego*, [w:] E. Jaźwińska, M. Okólski (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski*, Wyd. Scholar, Warszawa 2001.

[2] Por. A. Bańka, *Psychologia jakości życia*, Wyd. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2005; A. Biela, *Nauka pracy absolwentów szkól jako strategia alternatywna wobec migracji zarobkowej polskiej młodzieży*, [w:] A. Biela (red.), *Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży*, Kancelaria Senatu RP, Warszawa 2007.

Wprowadzenie w problematykę badań

Problematyce funkcjonowania zawodowego Polaków na europejskim rynku pracy poświęca się coraz więcej prac badawczych, w tym kwalifikacyjnych. Najczęściej mają one charakter badań interdyscyplinarnych co pozwala ukazać złożoność i wielowymiarowość tego zjawiska. Dotyczą też różnych aspektów życia i pracy emigrantów, m.in. motywów emigracji, adaptacji społeczno-zawodowej i postaw wobec Obcych i Innych[3], funkcjonowania zawodowego[4], życia rodzinnego[5], stylu życia i spędzania czasu wolnego[6]. Tym samym wzbogaca się nasza wiedza, która pozwala określić nie tylko dynamikę migracji zarobkowej, korzyści indywidualne osób migrujących za pracą ale i konsekwencje społeczne i prognozy demograficzne, ekonomiczne, socjalne, edukacyjne czy kulturowe. Zdawać należy sobie sprawę, że każda zmiana miejsca zamieszkania i funkcjonowanie w odmiennym środowisku społeczno-kulturowym stanowi nowe wyzwanie, zmusza do przezwyciężenia lęków i niepokojów związanych z nowym, nieznanym. Odmienne tradycje, wzory zachowań, obyczaje i zwyczaje powodują duże obciążenie psychiczne, konieczność pokonania wewnętrznych oporów i przystosowanie się do nowej sytuacji. W pracy pojawiać się mogą wymagania, z którymi emigranci nie spotkali się wcześniej w takim stopniu i w takim zakresie jak w obecnym miejscu pracy. Inne postrzeganie przez nich rzeczywistości społecznej może prowadzić także do nieporozumień czy konfliktów z miejscowymi pracownikami, zwłaszcza, że jako przybysze bardziej są skłoni do przyjęcia mniej korzystnych warunków zatrudnienia (niższe płace, gorsze techniczne i fizyczne warunki pracy, nienormowany czas pracy itp. Tym samym stanowią oni konkurencję dla miejscowych pracowników. To rodzi często różnego rodzaju fobie i uprzedzenia. Problemy z jakimi będą mieć do czynienia emigranci dotyczą różnych aspektów pracy: relacji społecznych i konfliktów, braku możliwości wykazania się wiedzą i umiejętnościami, ograniczonej swobody wyboru metod pracy, deficyt czasu i pracy pod stała presją, słabe techniczne wyposażenie miejsca pracy, poczucie odpowiedzialności i obawy że się popełni jakiś błąd, brak wsparcia, zagrożenie utraty pracy itd. Sytuacje te powodują różnego rodzaju zagrożenia w zakresie realizacji ważnych dla pracownika zadań, celów i wartości. Oprócz tych źródeł stresu mogą pojawić się także czynniki wewnętrzne: zbyt wygórowany w stosunku do możliwości poziom aspiracji, wewnętrzne konflikty motywacyjne itp. O ile stres doraźny, jest zja-

[3] Por. R. Bera, M. Korczyński, *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych" i „innych"*, Wyd. UMCS, Lublin 2012; R. Krawczyk, *Młodzi emigranci polscy pracujący w Wielkiej Brytanii. Adaptacja zawodowa a poczucie szczęścia,* Wyd. Difin, Warszawa 2017.

[4] Por. R. Bera, *Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Wyd. UMCS, Lublin 2008; R. Bera, *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Wyd. UMCS, Lublin 2011; R. Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Wyd. UMCS, Lublin 2012; S. Zgórska, *Postawy wobec pracy emigrantów polskich w Szwecji a ich sytuacja zawodowa* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2013; G. Konieczny, *Społeczne uwarunkowania mobbingu w środowisku pracy polskich emigrantów zarobkowych* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2014.

[5] Por. W. Danielewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2006.

[6] Por. P. Zielińska, *Hierarchia wartości a styl życia polskich emigrantów* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2015; M. Cabak, *Podmiotowe uwarunkowania budżetu czasu wolnego osób migrujących zarobkowo i sposobów jego spędzania*, Wyd. UMCS, Lublin 2016.

wiskiem adaptacyjnym w procesie ewolucji w celu szybszego i sprawniejszego reagowania na sytuacje zewnętrznego zagrożenia jest bowiem „wszechobecnym atrybutem egzystencji współczesnych ludzi”[7], jako stan naturalny i niezbędny, o tyle w sytuacji stresu długotrwałego obniża się sprawność w różnych sferach i utrudnia codzienne funkcjonowanie, powodując mniejszą efektywność pracownika[8]. W konsekwencji może prowadzić między innymi do wypalenia zawodowego[9]. Dlatego szczególnego znaczenia nabiera umiejętność radzenia sobie ze stresem, stanowiąca „ciągle zmieniający się wysiłek poznawczy i behawioralny, skierowany na specyficzne wymagania zewnętrzne i/lub wewnętrzne, które oceniane są jako obciążające bądź przekraczające możliwości człowieka”[10]. Radzenie sobie ze stresem może być ujmowane jako strategia, proces lub styl.

Okazuje się, że strategia radzenia sobie ze stresem ma wyraźnie kontekst sytuacyjny i jest wykorzystywana na jednym z etapów procesu radzenia sobie, pozwala adekwatnie opisać zachowanie jednostki w określonej sytuacji oraz ocenić przyszłe konsekwencje i skuteczność. Jednak w praktyce odnosi się jedynie do danego epizodu stresu[11]. Zdaniem J. Strelau w przebiegu czasowym dają się bowiem wyodrębnić mniejsze, jakościowo zróżnicowane jednostki aktywności, stanowiące jakby ogniwa. Określane są jako strategie lub sposoby radzenia sobie[12]. Czynnikami warunkującymi wybór strategii są cechy osobowości jak np. optymizm, lękliwość, poziom samooceny, poziom osiągnięć a także: wiek, płeć, wykształcenie, inteligencja[13].

Z kolei radzenie sobie jako proces zakłada celową (nie automatyczną) aktywność jednostki, która podejmuje wysiłek opanowania sytuacji stresowej po dokonaniu określonej jej oceny[14]. Chodzi tu o zmniejszenie rozpiętości między wymaganiami otoczenia a możliwościami człowieka, które rodzą sytuacje przykre, nieprzyjemne, wywołujące negatywne emocje. Aby zminimalizować tą rozpiętość uruchamia się różne strategie działania adekwatne do zmieniającej się sytuacji[15].

Natomiast styl radzenia sobie ze stresem to „trwała, osobowościowa dyspozycja jednostki do określonego zmagania się z sytuacjami stresowymi. Dyspozycja ta nie zależy od rodzaju

---

[7] Z. Ratajczak, *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2000, s. 66.

[8] B. Dudek, M. Waszkowska, W. Hanke, *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999, s 9-15.

[9] Ch. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wyd. PWN, Warszawa 2000, s. 13-31.

[10] R. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York 1984, s. 141.

[11] Por. W. Łosiak, *Psychologia stresu*, Wyd. Akadem. i Profesjonalne, Warszawa 2008.

[12] J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki,* Tom 1: *Podstawy psychologii*, Wyd. GWP, Gdańsk 2000, s. 492.

[13] Por. K. Wrześniewski, *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2000, s. 46.

[14] I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Wyd. PWN, Warszawa 2007.

[15] K. Wrześniewski, *Interakcyjny model radzenia sobie ze stresem po zawale serca*, [w:] K. Wrześniewski, D. Włodarczyk (red.), *Choroba niedokrwienna serca. Psychologiczne aspekty leczenia i zapobiegania*, GWP, Gdańsk 2004, s. 69-79.

sytuacji stresowej, bo jest atrybutem podmiotu[16]. Jest to więc typowy dla jednostki sposób zachowania w różnych sytuacjach stresowych mający na celu usunięcie lub reedukację stanu stresu[17]. Styl charakteryzujący daną jednostkę warunkuje sposób jej działania w sytuacji stresowej, wybór określonej strategii. Nie ma jednak to zachowanie sztywnego charakteru, lecz jest elastycznym działaniem uwzględniającym kontekst sytuacyjny i skuteczne poradzenie sobie z problemami. N.S. Endler i J.D.A. Parker (1990) wyróżnili następujące style radzenia sobie ze stresem a) styl skoncentrowany na zadaniu polegający na tym, że jednostka w sytuacji stresowej koncentruje się na zadaniu i możliwościach jego rozwiązania poprzez poznawcze przekształcanie albo też zmianę doświadczanej sytuacji; b) styl skoncentrowany na emocjach cechuje osoby, które w sytuacjach stresowych skupiają uwagę na sobie i własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak: poczucie winy, lęk, złość, zniechęcenie czy poczucie krzywdy. Towarzyszy temu myślenie życzeniowe i fantazjowanie; c) styl skoncentrowany na unikaniu polega na tym, że osoby doświadczające stresu dążą do oddalenia problemu przez unikanie myślenia o nim, przezywania go i uczestniczenia w nim. Mogą więc poszukiwać kontaktów towarzyskich lub wykonywać czynności zastępcze[18]. Koncepcja była podstawą niniejszych badań empirycznych.

Założenia badań własnych

Głównym celem podjętych badań było określenie zależności między problemami zawodowymi polskich emigrantów a preferowanymi przez nich stylami radzenia sobie ze stresem w środowisku pracy oraz porównanie analizowanych zmiennych z osobami zatrudnionymi w kraju. Badaniami objętych zostało 339 emigrantów i 369 pracowników funkcjonujących na krajowym rynku pracy. Osoby badane pełniły różne role zawodowe i legitymowały się zróżnicowanym wiekiem, płcią i stażem pracy. Przedstawiono badanym osobom do oceny różne problemy aby określili częstotliwość ich występowania. Ponadto zastosowano Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem autorstwa Charles S. Carvera w adaptacji Zygfryda Juczyńskigo, Niny Ogińskiej-Bulik. Składa się on z 28 stwierdzeń wchodzących w skład 14 strategii (po 2 twierdzenia w każdej strategii). Stosuje się go do pomiaru dyspozycyjnego radzenia sobie, tj. oceny typowych sposobów reagowania i odczuwania w sytuacjach doświadczania silnego stresu. Zastosowano także elementy statystyki opisowej i korelacyjnej: test T-Studenta dla par niezależnych oraz analizę kanoniczną do poszukiwania zależności między analizowanymi zmiennymi. Jej istota polega na wykrywaniu wielowymiarowych związków między dwoma zbiorami zmiennych, poprzez wyznaczenie tzw. zmiennych kanonicznych, reprezentujących dwa wyjściowe zbiory zmiennych niezależnych (stylów radzenia sobie ze

[16] K. Wrześniewski, *Pomiar radzenia sobie ze stresem*, „Promocja zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna", 1996, Nr 3(8-9), s. 46.

[17] Por. J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, *CISS. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005, s. 9.

[18] Por. K. Wrześniewski, *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] I. Heszen-Niejodek, H, Sęk (red.) *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wyd. US, Katowice 2000, s. 57.

stresem) zwanych predyktorami i zmiennych zależnych (problemów zawodowych) zwanych kryteriami, w taki sposób, aby korelacja między nimi była maksymalna. Do interpretacji pozostawia się tylko te pierwiastki, które są istotne statystycznie[19]. Zebrany materiał empiryczny był elementem projektu badawczego realizowanego z R. Berą.

Analiza wyników badań

Badanym osobom przedstawiono do oceny listę dziewiętnastu różnych problemów występujących najczęściej w środowisku pracy, stanowiących określone utrudnienie, źródło przykrych przeżyć i negatywnych emocji dla pracowników. Odpowiedziom badanych osób nadano następujące rangi: tak – 5 pkt, raczej tak – 4 pkt, trudno ocenić – 3 pkt, raczej nie – 2 pkt, nie – 1 pkt (tabela 1 i rysunek 1).

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że badani emigranci jako główne problemy w swojej pracy stanowiące dla nich obciążenie emocjonalne wskazują, nie wykorzystanie w pełni swoich możliwości, zdolności i kwalifikacji, ponoszoną odpowiedzialność materialną, ograniczoną swobodę wybory metod pracy, brak wsparcia społecznego powodujący, że w sytuacjach trudnych mogą liczyć tylko na siebie, nieokreślony także czas pracy oraz ponoszoną odpowiedzialność prawną, której się obawiają ze względu na słabą znajomość miejscowych przepisów.

Mniej uciążliwe okazały się takie problemy jak: praca w ciągłym deficycie czasu, konieczność godzenie wielu sprzecznych interesów przełożonych i współpracowników, częste konflikty w zespole pracy, poczucie, że się jest niedocenianym pracownikiem, obawa, że na zajmowanym stanowisku bardzo łatwo popełnić błąd, za który grożą surowe sankcje, małe doświadczenie zawodowe, nie jasno określone obowiązki oraz brak często w pracy materiałów i środków finansowych.

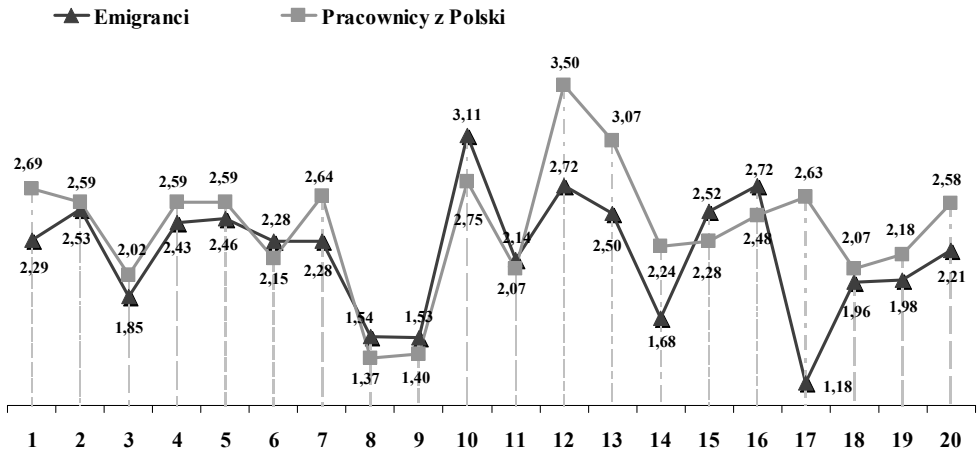
Najmniej problemów dostarcza emigrantom brak niezbędnych informacji w pracy, otrzymywanie zadań przekraczających możliwości realizacyjne, występujące obawy, że podejmując nowe zadania nie uda się im tego zrobić lub że ujawni się brak ich kompetencji oraz nie akceptowanie w zespole pracy czy też psychiczne dręczenie przez przełożonego.

W grupie porównawczej osób funkcjonujących na krajowym rynku pracy główne problemy zawodowe stanowi przede wszystkim ponoszona odpowiedzialność materialna i prawna związana z wykonywaną praca, nie wykorzystywanie w pełni posiadanego potencjału wiedzy i umiejętności, poczucie, że jest się niedocenianym pracownikiem, brak odpowiednich materiałów i środków finansowych. Ponadto badane osoby wskazują na problemy wynikające z obawy, że bardzo łatwo na zajmowanym stanowisku popełnić błąd, za który grożą surowe sankcje, odczuwany brak wsparcia społecznego i konieczność w sytuacjach trudnych liczenia tylko na siebie, wykonywanie pracy w ciągłym deficycie czasu, godzenia wielu sprzecznych interesów oraz małe jeszcze doświadczenie zawodowe.

[19] Por. G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2004.

Do problemów zawodowych mniej stresujących w pracy osób zatrudnionych w kraju zaliczyć można ograniczoną swobodę wyboru metod pracy, nieokreślony czas pracy i stałe zagrożenie utraty pracy, obawy, ze wykonując nowe zadania nie uda się ich wykonać i tym samym ujawni się brak kompetencji zawodowych, częste konflikty w zespole pracy i brak niezbędnych informacji oraz nie określone jednoznacznie obowiązki zawodowe.

Najmniej uciążliwe problemy to otrzymywanie zadań przekraczających indywidualne możliwości, brak akceptacji w zespole pracy czy też przejawy psychicznego dręczenia w pracy ze strony przełożonego.



1- Jestem niedocenianym pracownikiem, **2 –** W sytuacjach trudnych w pracy mogę liczyć tylko na siebie, **3 –** Otrzymuję zadania przekraczające moje możliwości realizacyjne, **4 –** Pracuję w ciągłym deficycie czasu, **5 –** W pracy musze godzić wiele sprzecznych interesów i oczekiwań przełożonych oraz współpracowników, **6 –** W moim zespole pracy dochodzi często do konfliktów, **7 –** Bardzo łatwo na moim stanowisku popełnić błąd, za który grożą surowe sankcje, **8 –** Nie jestem akceptowany w zespole pracy, **9 –** Mój przełożony dręczy mnie psychicznie, **10 –** W swojej pracy nie wykorzystuję w pełni swoich możliwości, zdolności i kwalifikacji, **11 –** Nie mam jasno określonych swoich obowiązków, **12 –** Moja praca związana jest z odpowiedzialnością materialną, **13 –** Moja praca związana jest z odpowiedzialnością prawną, **14 –** Mam stałe poczucie zagrożenia utraty pracy, **15 –** Mam nieokreślony czas pracy, **16 –** Mam ograniczoną swobodę wyboru metod pracy, **17 –** W pracy często brakuje odpowiednich narzędzi, środków finansowych itp., **18 –** Trudno mi działać ze względu na brak niezbędnych informacji, **19 –** Podejmując nowe zadania obawiam się, że nie uda mi się tego zrobić lub że ujawni się brak moich kompetencji, **20 –** Mam jeszcze zbyt małe doświadczenie zawodowe

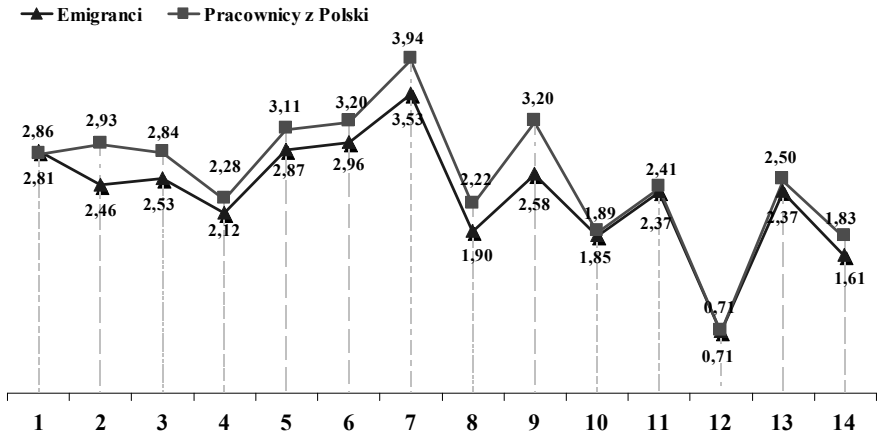
Rys. 1. Najczęściej występujące problemy w pracy badanych osób będące źródłem poczucia ich obciążenia pracą– *średnie wartości*

Na podstawie przeprowadzonych analiz porównawczych stwierdzono, istotne statystycznie różnice między opiniami emigrantów i pracowników polskich na temat różnych problemów występujących w ich środowisku pracy. Okazuje się, ze osoby migrujące zarobkowo w większym stopniu niż pracownicy zatrudnieni w kraju doświadczają jedynie problemów związanych z nie wykorzystywaniem w pracy w pełni swoich możliwości, zdolności i kwalifikacji ($p<0,002$), wykonywanie pracy związanej z odpowiedzialnością materialną ($p<0,000$) i prawną ($p<0,000$), brakiem akceptacji w zespole pracy ($p<0,006$), nieokreślonym czasem pracy ($p<0,046$) i ograniczoną swobodą wyboru metod pracy ($p<0,000$).

Natomiast zdecydowanie w większym stopniu odczuwają negatywny wpływ na swoje funkcjonowanie zawodowe analizowanych problemów zawodowych występujących w śro-

dowisku pracy osoby zatrudnione w kraju. Częściej więc i z większym natężeniem występują w ich pracy niż w grupie badanych emigrantów zarobkowych problemy dotyczące obciążenia wynikającego z poczucia zagrożenia, że na zajmowanym stanowisku bardzo łatwo popełnić błąd za który grożą surowe sankcje ($p<0{,}001$), negatywne odczucia, że jest się niedocenianym pracownikiem ($p<0{,}000$), stale poczucie zagrożenia utraty pracy ($p<0{,}000$), częsty brak odpowiednich materiałów i środków finansowych ($p<0{,}000$), obawy, ze podejmując nowe zadania nie uda im się tego wykonać i ujawni się brak kompetencji zawodowych ($p<0{,}020$) oraz brak jeszcze niezbędnego doświadczenia zawodowego ($p<0{,}000$).

W sytuacjach trudnych, związanych z koniecznością działania pod wpływem stresu badani pracownicy funkcjonujący za granicą, jak i zatrudnieni w kraju przyjmują różne sposoby radzenia sobie ze stresem, dążąc do efektywnego rozwiązania występujących problemów (rysunek 2).



1 – Aktywne radzenie sobie, **2** – Planowanie, **3** – Pozytywne przewartościowanie, **4** – Akceptacja, **5** – Poczucie humoru, **6** – Zwrot ku religii, **7** – Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, **8** – Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, **9** – Zajmowanie się czymś innym, **10** – Zaprzeczanie, **11** – Wyładowanie, **12** – Zażywanie substancji psychoaktywnych, **13** – Zaprzestanie działań, **14** – Obwinianie siebie

Rys. 2. Sposoby radzenia sobie ze stresem przez badane osoby (porównanie grup) – *średnie wartości*

Osoby pracujące za granica w sytuacjach stresowych przede wszystkim poszukują emocjonalnego wsparcia aby uwierzyć we własne siły i możliwości, aby nie poddawać się powstałym trudnościom i przeszkodom, zwracają się także ku religii poszukując duchowego wsparcia. Starają się przy tym nie tracić humoru i podejmować aktywne formy radzenia sobie z problemem. Dążą przy tym do pozytywnego przewartościowania zaistniałej sytuacji, podejmują konkretny plan działania. Niektórzy z nich podejmują ucieczkę od problemu, próbują zajmować się czymś innym, zaprzestać działanie i wyładować negatywne emocje. Zdecydowanie rzadziej poszukują akceptacji, instrumentalnego wsparcia. Nie obwiniają się na ogół za występujące problemy i nie próbują zażywać substancji psychoaktywnych jaki remedium na występujące problemy i sytuację stresową.

Pracownicy zatrudnieni w kraju najczęściej w sytuacjach trudnych, stresowych zachowują się podobnie, ponieważ głównie poszukują u innych osób emocjonalnego wsparcia aby radzić sobie ze stresem, wyraźnie zwracają się ku religii ale też stosują strategię ucieczki od problemów podejmując czynności zastępcze niezwiązane z zaistniałą sytuacją trudną. Działaniom tym towarzyszy na ogół chęć stawienia czoła zaistniałym problemom poprzez planowanie własnych działań, pozytywne przewartościowania sytuacji i aktywne radzenie sobie polegające na skoncentrowaniu na problemie i możliwościach jego rozwiązania. Pragną też często wyładować negatywne emocje, zachować dobry humor, nie popadać w apatię, zwątpienie. Niekiedy zaprzestają aktywnego działania, akceptują sytuację trudną, stosują zasadę zaprzeczania, że to nie mogło im się przydarzyć i poszukują instrumentalnego wsparcia u innych osób. Ostatecznością jest obwinianie siebie, że popadło się w tarapaty życiowe lub zawodowe oraz zażywanie substancji psychoaktywnych.

Istotne statystycznie różnice stwierdzono jedynie między radzeniem sobie ze stresem emigrantów i pracowników polskich tylko w odniesieniu do kilku sposobów reakcji na sytuację stresową. I tak osoby pracujące za granicą w sytuacjach trudnych częściej od osób z grupy porównawczej zajmują się czymś innym ($p<0,000$) lub planują zmiany ($p<0,000$), dokonując pozytywnych przewartościowań ($p<0,000$), poszukują wsparcia emocjonalnego ($p<0,003$) i instrumentalnego ($p<0,005$). Niekiedy też częściej są w stanie obwiniać siebie za zaistniałe problemy ($p<0,032$). Pozostałe sposoby działania podejmowane w walce ze stresem nie wykazują istotnych różnić mimo odmiennych środowisk zawodowych w jakich funkcjonują badane osoby. Natomiast sposoby radzenia sobie ze stresem są wykorzystywane w stopniu przeciętnym przez wszystkich badanych.

Jak ustalono na postawie analiz statystycznych zarówno problemy w pracy, jak i sposoby radzenia sobie ze stresem emigrantów i pracowników polskich różnicowane są na poziomie wysoce istotnym przez wiek, płeć, stan cywilny, staż zawodowy, miejsce obecnego zamieszkania, wykształcenie, charakter firmy umiejętność posługiwania się w języku obcym, styl życia, standard życia za granicą, charakter wykonywanej pracy oraz pełnioną rolę zawodową. Zależność w próbie jest wyraźna, ale niska. Z problemami w pracy najczęściej radzą sobie osoby w wieku do 20 lat, kobiety, osoby żyjące w konkubinacie, pracownicy ze stażem zawodowym od 5 do 10 lat, mieszkańcy miast do 20 tys., osoby legitymujące się wykształceniem magisterskim, parujący w firmach prywatnych, posługujące się biegle językiem obcym, posiadający stała pracę, osoby które nie potrafią określić czy standard ich życia się podwyższył czy też nie oraz pracownicy umysłowi i samodzielni specjaliści.

Poszukując związków i zależności miedzy problemami dominującymi w pracy badanych osób, stanowiących dla nich duże obciążenie emocjonalne a sposobami radzenia sobie ze stresem zastosowano analizę kanoniczną.

Ustalono, że w grupie emigrantów na podstawie dwudziestu zmiennych określających najczęściej spotykane problemy w pracy można wyjaśnić maksymalnie 19,52% wariancji zmiennej określającej sposoby radzenia sobie ze stresem oraz – 19,89% zmienności w zbiorze problemów w pracy na podstawie czternastu sposobów radzenia sobie ze stresem. Występuje sześć par kanonicznych (Rc_1 – 0,705, $p<0,000$, Rc_2 – 0,676, $p<0,000$, Rc_3 – 0,602, $p<0,000$,

Rc_4 – 0,567, p<0,000, Rc_5 – 0,525, p<0,000, Rc_6 – 0,463, p<0,000) (tabela 1). Uzyskany rozkład wyników świadczy o wielu złożonych zależnościach korelacyjnych i różnorodności występujących powiązań miedzy problemami jakich doświadczają osoby pracujące za granica a ich sposobami radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Potwierdza to tezę o dużym zróżnicowaniu warunków pracy emigrantów i problemów jakim musza stawić czoła w nowym środowisku zawodowym[20].

Okazuje się, że w sytuacji gdy emigranci w nowym środowisku pracy nie mogą liczyć na wsparcie społeczne, pozostawieni są sami sobą w bardzo dużym stopniu obwiniają siebie za zaistniała sytuację ale nie zaprzestają działania i nie podejmują czynności zastępczych aby uciec od problemu.

W przypadku trudnej sytuacji społecznej spowodowanej w zespole pracy częstymi konfliktami i ograniczoną swoboda wyboru metod pracy emigranci czujący się bardzo zagubieni w tej sytuacji nie potrafią sobie z nią aktywnie radzić, zwracają się najczęściej ku religii, tu szukając duchowego wsparcia albo też zażywają środki psychoaktywne pozwalające uciec im od problemów.

Z kolei osoby, dla których dużym problemem jest brak niezbędnych informacji w pracy chociaż czują się docenianymi pracownikami i mają zabezpieczone pod względem logistycznym warunki pracy radzą sobie poprzez pozytywne przewartościowania i akceptację zastanej sytuacji. Nie obwiniają się za ten stan rzeczy, nie zaprzeczają, ze nie ma problemu ale też odrzucają zażywanie substancji psychoaktywnych jako środek pomagający rozwiązać ten ich problem zawodowy.

Natomiast emigranci czujący się w pełni docenianymi pracownikami, kompetentni i nieobawiający się nowych wyzwań, których praca nie związana jest z odpowiedzialnością materialna funkcjonujący w trudnych warunkach wynikających z braku niezbędnych narzędzi, środków finansowych itp. najczęściej starają się zaradzić temu problemowi poprzez zajmowanie się czymś innym stosując także strategię zaprzeczania. Jest to przykra dla nich sytuacja, jednak nie zaprzestają działań i nie szukają wsparcia instrumentalnego u innych.

Tab. 1. Macierz współczynników korelacji kanonicznej między najczęściej występującymi problemami w pracy a sposobami radzenia sobie ze stresem – osoby pracujące za granicą

Kryteria / predykatory		Zmienna kanoniczna					
		Rc_1	Rc_2	Rc_3	Rc_4	Rc_5	Rc_6
SPOSOBY RADZENIA SOBIE ZE STRESEM	Aktywne radzenie sobie	-0,013	**-0,414**	0,251	0,099	0,023	0,123
	Planowanie	0,252	-0,200	0,291	-0,159	**0,455**	**0,810**
	Pozytywne przewartościowanie	0,078	**-0,419**	**0,408**	0,357	-0,270	-0,152
	Akceptacja	0,361	0,176	**0,938**	0,182	-0,315	-0,197
	Poczucie humoru	0,073	0,318	-0,061	**-0,786**	-0,246	**-0,652**
	Zwrot ku religii	-0,179	**0,511**	-0,211	0,102	0,012	0,334
	Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-0,326	0,012	-0,209	0,298	-0,083	0,036

[20] Por. R. Bera, *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Wyd. UMCS, Lublin 2011; R. Bera, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Wyd. UMCS, Lublin 2012.

	Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,352	-0,380	0,356	**-0,599**	0,035	-0,101
	Zajmowanie się czymś innym	**-0,583**	-0,213	-0,298	**0,493**	0,263	0,058
	Zaprzeczanie	-0,001	-0,362	**-0,443**	**0,402**	-0,164	**-0,574**
	Wyładowanie	0,276	0,285	-0,205	0,232	**0,915**	0,231
	Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,099	**0,760**	**-0,492**	0,041	**-0,491**	0,074
	Zaprzestanie działań	**-0,592**	-0,020	-0,178	**-0,717**	0,133	-0,131
	Obwinianie siebie	**0,458**	-0,264	**-0,519**	-0,093	**-0,579**	**0,461**
Rc		**0,705**	**0,676**	**0,602**	**0,567**	**0,525**	**0,463**
p<		**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**
NAJCZĘŚCIEJ SPOTYKANE PROBLEMY W PRACY	Jestem niedocenianym pracownikiem	-0,068	-0,086	**-0,448**	**-0,783**	0,147	**-0,499**
	W sytuacjach trudnych w pracy mogę liczyć tylko na siebie	**0,503**	-0,036	0,073	0,146	0,015	0,377
	Otrzymuję zadania przekraczające moje możliwości realizacyjne	0,112	0,107	0,156	-0,128	0,187	**0,514**
	Pracuję w ciągłym deficycie czasu	0,114	-0,050	0,002	-0,069	-0,390	-0,390
	W pracy musze godzić wiele sprzecznych interesów i oczekiwań przełożonych oraz współpracowników	-0,058	-0,112	-0,247	0,220	**0,600**	-0,048
	W moim zespole pracy dochodzi często do konfliktów	0,030	**0,687**	0,045	0,242	-0,133	**0,417**
	Bardzo łatwo na moim stanowisku popełnić błąd, za który grożą surowe sankcje	-0,059	0,317	-0,377	-0,031	-0,233	-0,156
	Nie jestem akceptowany w zespole pracy	0,237	-0,080	0,217	0,010	-0,394	0,294
	Mój przełożony dręczy mnie psychicznie	-0,044	-0,140	-0,089	-0,188	0,268	-0,021
	W swojej pracy nie wykorzystuję w pełni swoich możliwości, zdolności i kwalifikacji	-0,333	0,324	-0,181	-0,075	-0,237	0,212
	Nie mam jasno określonych swoich obowiązków	0,216	0,349	0,276	0,217	-0,104	**-0,809**
	Moja praca związana jest z odpowiedzialnością materialną	0,202	-0,306	-0,333	**-0,478**	-0,056	**-0,416**
	Moja praca związana jest z odpowiedzialnością prawną	-0,181	-0,027	0,342	0,189	-0,422	**0,575**
	Mam stałe poczucie zagrożenia utraty pracy	0,315	-0,186	-0,070	0,396	0,163	**-0,635**
	Mam nieokreślony czas pracy	0,354	-0,183	-0,090	0,254	-0,199	0,302
	Mam ograniczoną swobodę wyboru metod pracy	0,286	**0,424**	-0,022	-0,080	-0,121	0,195
	W pracy często brakuje odpowiednich narzędzi, środków finansowych itp.	-0,229	-0,017	**-0,517**	**0,574**	**0,425**	0,211
	Trudno mi działać ze względu na brak niezbędnych informacji	-0,316	-0,124	**0,916**	-0,201	-0,003	0,251
	Podejmując nowe zadania obawiam się, że nie uda mi się tego zrobić lub że ujawni się brak moich kompetencji	0,274	-0,077	0,172	**-0,424**	-0,082	-0,129
	Mam jeszcze zbyt małe doświadczenie zawodowe	-0,164	0,038	-0,062	-0,072	0,339	0,176

W przypadku dostrzeganych przez emigrantów w ich pracy problemów wynikających z braku odpowiednich narzędzi i środków finansowych oraz konieczności godzenia w pracy wielu sprzecznych interesów i oczekiwań przełożonych oraz współpracowników badani odrzucają strategię obwiniania siebie za zaistniała sytuację, nie zażywają środków psychoaktywnych, starają się natomiast planować lepiej swoje działanie rozwiązywać problemy z tego wynikające. Często też dają przy tym upust swoim negatywnym emocjom.

Emigranci, którzy w pracy są w pełni docenianymi pracownikami, mają wyraźnie określone obowiązki zawodowe, nie czują zagrożenia utraty pracy i których praca nie związana jest z odpowiedzialnością materialną jako główne problemy w swoim funkcjonowaniu zawodowym wskazują częste konflikty w zespole pracowniczym i wykonywanie pracy związanej z odpowiedzialnością prawną, otrzymywanie zadań przekraczających możliwości realizacyjne aby im zaradzić najczęściej obwiniają siebie za zaistniałą sytuację, mają zły humor, starają się zaprzeczyć, że to faktycznie występuje. Mimo tego poczucia winy podejmują aktywne działa-

nia planistyczne by wyjść z tej trudnej sytuacji i inaczej ułożyć relacje społeczne w zespole pracy, poradzić sobie z ponoszoną odpowiedzialnością prawną i nowymi zadaniami.

Wyniki przeprowadzonych analiz korelacyjnych wskazują, ze w grupie pracowników zatrudnionych w kraju na podstawie dwudziestu zmiennych określających najczęściej spotykane problemy w pracy można wyjaśnić maksymalnie 16,86% wariancji zmiennej określającej sposoby radzenia sobie ze stresem oraz – 12,78% zmienności w zbiorze problemów wpracy na podstawie czternastu sposobów radzenia sobie ze stresem. Występuje sześć par kanonicznych (Rc_1 – 0,625, $p<0,000$, Rc_2 – 0,570, $p<0,000$, Rc_3 – 0,516, $p<0,000$, Rc_4 – 0,475, $p<0,000$, Rc_5 – 0,460, $p<0,000$, Rc_6 – 0,430, $p<0,000$) (tabela 2).

Osoby pracujące w kraju, które nie obawiają się nowych zadań, bo są przekonane, że im sprostają, czują się bowiem w pełni kompetentne a ich funkcjonowanie jest zaakceptowane w zespole pracy jako główny problem zawodowy wskazują zagrożenie wynikające z możliwości bardzo łatwego popełnienia błędu na ich stanowisku pracy za który grożą surowe sankcje. Za zaistniałą sytuację nie obwiniają siebie, nie wyładowują na zewnątrz swoich emocji negatywnych, jedynie towarzyszy im zły nastój, nie dopisuje humor.

Z kolei ci pracownicy zatrudnieni w kraju, którzy pracują w ciągłym deficycie czasu, w swojej pracy nie wykorzystują w pełni możliwości, zdolności i kwalifikacji a ich praca związana jest z odpowiedzialnością prawną radząc sobie z tą sytuacja trudną nie wykonują zwrotu ku religii ale starają się dokonać pozytywnych przewartościowań. Wartością dodana w ich sytuacji jest fakt, że mogą liczyć na wsparcie innych osób, w pracy nie muszą godzić wielu sprzecznych interesów i oczekiwań przełożonych oraz współpracowników a także podejmując nowe zadania nie mają obawy, czy im sprostają, bo czują się w pełni kompetentni.

Tab. 2. Macierz współczynników korelacji kanonicznej między najczęściej występującymi problemami w pracy a sposobami radzenia sobie ze stresem przez osoby zatrudnione w kraju

Kryteria / predykatory		Zmienna kanoniczna					
		Rc_1	Rc_2	Rc_3	Rc_4	Rc_5	Rc_6
SPOSOBY RADZENIA SOBIE ZE STRESEM	Aktywne radzenie sobie	-0,376	0,390	0,096	0,356	0,143	-0,271
	Planowanie	0,236	0,293	**-0,475**	-0,274	**0,453**	**0,468**
	Pozytywne przewartościowanie	-0,063	**0,441**	-0,302	0,370	-0,148	0,321
	Akceptacja	0,284	-0,268	0,384	-0,079	-0,094	**0,404**
	Poczucie humoru	**-0,508**	-0,056	0,285	-0,113	-0,303	**0,433**
	Zwrot ku religii	0,215	**-0,444**	-0,111	**0,469**	0,053	**-0,461**
	Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-0,116	0,222	0,354	-0,127	-0,031	-0,349
	Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,136	-0,161	0,129	**0,547**	0,039	0,132
	Zajmowanie się czymś innym	0,076	0,032	0,167	-0,020	**0,482**	-0,075
	Zaprzeczanie	0,122	-0,066	-0,142	**-0,532**	0,246	-0,035
	Wyładowanie	**-0,538**	0,069	0,176	0,119	0,229	-0,286
	Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,269	-0,012	-0,168	0,097	**-0,523**	0,112
	Zaprzestanie działań	0,025	0,074	0,313	-0,363	**-0,593**	**-0,599**
	Obwinianie siebie	**-0,545**	-0,332	**-0,535**	-0,024	-0,225	0,011
Rc		**0,625**	**0,570**	**0,516**	**0,475**	**0,460**	**0,430**
p<		**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**

NAJCZĘŚCIEJ SPOTYKANE PROBLEMY W PRACY	Jestem niedocenianym pracownikiem	0,197	-0,203	0,313	0,147	0,371	-0,028
	W sytuacjach trudnych w pracy mogę liczyć tylko na siebie	-0,010	**-0,537**	**-0,704**	-0,001	0,049	0,088
	Otrzymuję zadania przekraczające moje możliwości realizacyjne	-0,012	0,263	**-0,522**	0,215	**0,551**	0,047
	Pracuję w ciągłym deficycie czasu	-0,248	**0,429**	0,251	-0,228	-0,201	0,026
	W pracy musze godzić wiele sprzecznych interesów i oczekiwań przełożonych oraz współpracowników	0,183	**-0,540**	-0,210	-0,175	0,070	0,119
	W moim zespole pracy dochodzi często do konfliktów	0,247	-0,089	0,273	**-0,600**	-0,199	0,165
	Bardzo łatwo na moim stanowisku popełnić błąd, za który grożą surowe sankcje	**0,554**	0,159	-0,042	0,149	0,009	-0,198
	Nie jestem akceptowany w zespole pracy	**-0,475**	0,123	-0,286	-0,170	-0,021	**0,425**
	Mój przełożony dręczy mnie psychicznie	0,152	0,097	0,231	0,365	-0,055	**-0,648**
	W swojej pracy nie wykorzystuję w pełni swoich możliwości, zdolności i kwalifikacji	-0,293	**0,531**	0,054	0,272	0,168	0,082
	Nie mam jasno określonych swoich obowiązków	-0,354	0,064	-0,120	-0,319	**-0,486**	-0,031
	Moja praca związana jest z odpowiedzialnością materialną	-0,056	-0,129	0,030	-0,277	-0,048	-0,284
	Moja praca związana jest z odpowiedzialnością prawną	-0,021	**0,494**	0,351	-0,314	0,104	0,137
	Mam stałe poczucie zagrożenia utraty pracy	0,232	-0,284	0,160	**-0,553**	-0,100	0,155
	Mam nieokreślony czas pracy	-0,298	0,010	0,237	0,013	**0,409**	-0,050
	Mam ograniczoną swobodę wyboru metod pracy	-0,011	-0,122	0,311	0,114	**0,451**	0,100
	W pracy często brakuje odpowiednich narzędzi, środków finansowych itp.	-0,018	0,309	-0,096	-0,200	**0,415**	0,212
	Trudno mi działać ze względu na brak niezbędnych informacji	0,309	0,327	-0,211	0,065	-0,237	**-0,674**
	Podejmując nowe zadania obawiam się, że nie uda mi się tego zrobić lub że ujawni się brak moich kompetencji	**-0,519**	**-0,656**	0,216	-0,088	**-0,501**	-0,356
	Mam jeszcze zbyt małe doświadczenie zawodowe	0,161	0,236	0,182	0,230	-0,192	0,217

Pracownicy otrzymujący adekwatne zadania do ich możliwości realizacyjnych i uzyskujący społeczne wsparcie nie widzą potrzeby podejmowania działań planistycznych zmieniających ich sytuację zawodową. Nie mają też powodu aby się za cokolwiek obwiniać w związku z wykonywana pracą.

W przypadku tych osób zatrudnionych w kraju, które mają dobre relacje w zespole pracy i nie występują w nim konflikty oraz niezagrożone są utratą pracy stale poszukują wsparcia instrumentalnego, są osobami głęboko wierzącymi, odrzucają w tej sytuacji strategie zaprzeczania.

Natomiast pracownicy, dla których szczególnie odczuwanymi problemami zawodowymi są kwestie związane z otrzymywaniem zadań przekraczających ich możliwości realizacyjne mimo, że mają jasno określone swoje obowiązki zawodowe, funkcjonowanie w nieokreślonym czasie pracy, przy ograniczonej swobodzie wyboru metod, częstym brakiem narzędzi i środków finansowych jako środek zaradczy podejmują czynności planistyczne lub próbują zajmować się czymś innym uciekając od tych problemów. Jednak zdecydowanie odrzucają jako środek zaradczy zaprzestanie działań czy też stosowanie środków psychoaktywnych. Należy zauważyć, iż są to osoby, które podejmując nowe zadania nie mają obaw czy im sprostają bo czują się w pełni kompetentni.

W sytuacji, gdy niektórzy pracownicy mają poważny problem bo są nieakceptowani w zespole pracy, chociaż ich przełożony nie dręczy ich psychicznie i nie są pozbawieni niezbędnych informacji starają się temu zaradzić w różny sposób. Najczęściej podejmują czynności planistyczne jak wyjść z tej sytuacji, starają się niekiedy akceptować ten stan rzeczy,

nadrabiać poczuciem humoru. Jednak nie próbują zaprzestać działania czy zwracać się ku religii.

Podsumowanie

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że występuje istotna zależność między problemami zawodowymi polskich emigrantów jakie mają w nowym środowisku pracy a preferowanymi przez nich stylami radzenia sobie ze stresem. Podobne zależności stwierdzono także w grupie porównawczej – pracowników zatrudnionych w kraju. Okazuje się, że problemy z jakimi muszą się zmierzyć emigranci dotyczą głównie braku możliwości wykorzystania w pełni posiadanego potencjału wiedzy i umiejętności bo pracują najczęściej poniżej swoich kwalifikacji, obawiają się odpowiedzialności materialnej i prawnej, nie mogą liczyć na swobodę wyboru metod pracy i wsparcie społeczne. Zbliżoną strukturę problemów zawodowych w środowisku pracy emigrantów polskich do krajów unijnych w swoich eksploracjach stwierdzili również inni badacze[21].

Należy odnotować, iż podobny jest charakter głównych problemów zawodowych osób pracujących w kraju. Dla nich również istotną kwestią będącą źródłem przykrych napięć i negatywnych emocji jest obawa związana z ponoszoną odpowiedzialnością prawną i materialną, brakiem możliwości pełnego wykazania się w pracy oraz wykorzystania posiadanych zasobów osobistych. Emigranci w większym jednak stopniu od osób pracujących w kraju mają ograniczone możliwości wykorzystania w pracy swoich możliwości, zdolności i kwalifikacji. Bardziej odczuwają presję związaną z ponoszoną odpowiedzialnością prawną i materialną. Bardziej dotkliwy jest też dla nich brak wsparcia społecznego, i konieczność w sytuacjach trudnych liczenia tylko na siebie. Nie mają też możliwości wyboru metod pracy, co ogranicza ich podmiotowość, powoduje rutynę, nie pozwala wykazać się kreatywnością. Nieograniczony natomiast czas pracy dezorganizuje im życie prywatne.

Zarówno emigranci, jak i osoby pracujące w kraju w sytuacjach trudnych przyjmują różne strategie działania w zależności od charakteru doświadczanych problemów i konsekwencji jakie mogą one im przynieść w przypadku braku rozwiązania. Ukształtowało się tu wiele związków zależnościowych potwierdzających tezę o zróżnicowanych warunkach pracy, indywidualnych różnicach w reagowaniu na sytuacje trudne i większej odporności na napięcia i obciążenia zawodowe osób młodszych wiekiem, lepiej wykształconych, znających języki obce, pracujących w firmach prywatnych, pełniących role samodzielnych specjalistów lub wykonujących pracę umysłową.

Należy odnotować, iż dominują aktywne formy reagowania na sytuacje trudne, przede wszystkim związane z podjęciem nowej strategii funkcjonowania adekwatnej do zaistniałej sytuacji, a więc przewartościowanie celów i sposobów postępowania, skoncentrowanie swojej

[21] R. Bera, *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Wyd. UMCS, Lublin 2011; S. Zgórska, *Postawy wobec pracy emigrantów polskich w Szwecji a ich sytuacja zawodowa* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2013; G. Konieczny, *Społeczne uwarunkowania mobbingu w środowisku pracy polskich emigrantów zarobkowych* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2014.

uwagi na rozwiązaniu występujących problemów. Tylko w nielicznych sytuacjach skupiano się na własnych emocjach, obwiniano siebie i prezentowano raczej wycofanie niż podjęcie aktywniej postawy w sytuacji postrzeganych barier efektywnego funkcjonowania zawodowego. Można więc skonstatować, że problemy zawodowe jakie występują w pracy osób migrujących zarobkowo nie stanowią dla nich barier uniemożliwiających realizację własnych planów zawodowych. Nie dostrzega się też oznak wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji czy też obniżenia zaangażowania zawodowego. Podobnie jak w grupie porównawczej – osób funkcjonujących na krajowym rynku pracy. Chociaż trzeba podkreślić, iż przed większymi wyzwaniami stają osoby podejmujące pracę w nowym środowisku społeczno-zawodowym, diametralnie niekiedy różniącym się od tego znanego we własnym kraju.

Bibliografia

Bańka A., *Psychologia jakości życia*, Wyd. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2005.

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

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

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

Bera R., Korczyński M., *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec „obcych" i „innych"*, Wyd. UMCS, Lublin 2012.

Biela A., *Nauka pracy absolwentów szkół jako strategia alternatywna wobec migracji zarobkowej polskiej młodzieży*, [w:] A. Biela (red.), *Nauka pracy, doradztwo zawodowe i przedsiębiorczość młodzieży*, Kancelaria Senatu RP, Warszawa 2007.

Cabak M., *Podmiotowe uwarunkowania budżetu czasu wolnego osób migrujących zarobkowo i sposobów jego spędzania*, Wyd. UMCS, Lublin 2016.

Danielewicz W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2006.

Dudek B., Waszkowska M., Hanke W., *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999.

Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2004.

Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Wyd. PWN, Warszawa 2007.

Krawczyk R., *Młodzi emigranci polscy pracujący w Wielkiej Brytanii. Adaptacja zawodowa a poczucie szczęścia,* Wyd. Difin, Warszawa 2017.

Konieczny G., *Społeczne uwarunkowania mobbingu w środowisku pracy polskich emigrantów zarobkowych* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2012.

Lazarus R., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York 1984.

Łosiak W., *Psychologia stresu*, Wyd. Akadem. i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Maslach Ch., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wyd. PWN, Warszawa 2000.

Ratajczak Z., *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.

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

Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki,* Tom 1: *Podstawy psychologii*, Wyd. GWP, Gdańsk 2000.

Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P., *CISS. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005.

Wrześniewski K., *Pomiar radzenia sobie ze stresem*, „Promocja zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna", 1996, Nr 3(8-9).

Wrześniewski K., *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.

Wrześniewski K., *Interakcyjny model radzenia sobie ze stresem po zawale serca*, [w:] K. Wrześniewski, D. Włodarczyk (red.), *Choroba niedokrwienna serca. Psychologiczne aspekty leczenia i zapobiegania*, GWP, Gdańsk 2004.

Zgórska S., *Postawy wobec pracy emigrantów polskich w Szwecji a ich sytuacja zawodowa* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2013.
Zielińska P., *Hierarchia wartości a styl życia polskich emigrantów* (niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS), Lublin 2015.

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Kateryna Binytska
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

ANALYSIS OF THE LEGAL FRAMEWORK OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL IN THE CZECH REPUBLIC

Abstract

The article analyzes the content of the basic normative legal documents in the sphere of education of the Czech Republic. Special attention is paid to the analysis of normative-legal base, which regulates the issues of professional training of the future primary school teachers in the Czech Republic since 1989. The author focuses on the articles of normative-legal acts, which regulate the quality of providing higher education and pedagogical education as well under the conditions of the country's accession to the Bologna process.

Key words: legal framework, the law of the Czech Republic, the training of primary school teachers

ANALIZA BAZY NORMATYWNO-PRAWNEJ FACHOWEGO PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI SZKOŁY PODSTAWOWEJ W REPUBLICE CZESKIEJ

Streszczenie:

W artykule przeanalizowano treść podstawowych, normatywno-prawnych dokumentów w dziedzinie edukacji w Republice Czeskiej. Szczególną uwagę zwrócono na analizę bazy normatywno-prawnej, która od 1989 roku reguluje kwestie kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli szkół podstawowych w Republice Czeskiej. Uwaga autora została skupiona również na artykułach o aktach normatywno-prawnych, które regulują kwestie zabezpieczenia jakości kształcenia wyższego i edukacji pedagogicznej, w tym także w warunkach przyłączenia tego kraju do procesu bolońskiego.

Słowa kluczowe: baza normatywno-prawna, prawo, Republika Czeska, przygotowanie nauczyciela szkoły podstawowej.

Introduction

Socio-economic transformations that take place in Ukraine require strategic changes in the education system, particularly with regard to pedagogical education, the effectiveness of which provides the solution of the problems of qualitative changes in the system as a whole and will ensure intensive development of the society. That is why improving the effectiveness of professional training of the future primary school teachers that form the basis of the education system in the country is one of the priorities of the system of higher education.

During the last years in the countries of the European Union the complex of measures took place that ensured the improvement and harmonization of legal framework of professional training of the future teachers of primary school.

In this regard, it is important to study tendencies of professional training of the future primary school teachers in the countries of Eastern Europe – participants of the European Union, and introduction of experience of reforming of the system of higher education of these countries in Ukraine.

The problem of professional training of the future teachers of primary school is conditioned by the dynamic changes in the socio-political, economic spheres of our country in general and in education in particular. The relevance of this issue is also connected with the effective implementation of updated legal and regulatory framework of the educational space of Ukraine (the Strategy of state personnel policy for 2012-2020, the National strategy of education development in Ukraine for the period until 2021, the Law of Ukraine "Of Higher Education"), which largely depends on the complex solution of tasks as for the formation of goals, organizational-structural, content and technological components of the educational process of training of the future specialists in higher educational institutions, including the future teachers of primary school.

The National strategy of education development in Ukraine for 2012-2021, determines formation of professionalism of the specialists of pedagogical sphere as a priority direction of development of the system of higher education[1].

Modern primary school teachers should receive high quality professional training, high level of qualification, get special competencies needed to work with children of primary school age, as well as the opportunity to obtain educational degree of a master.

In the countries of Eastern Europe they have high demands to the professional training of highly qualified modern teachers. Such scientists as V. V. Rubtsov and A. A. Margolis mention that only in 7 EU countries the training of teachers for primary schools is based on the master's programs, in particular in Estonia, Finland, Germany, Poland, Portugal, Slovenia, the Czech Republic. In most of the Eastern European countries educational programs of training of primary school teachers are designed for three to four years, with the exception of Poland, where there is a five-year period of study. The existing models of training primary

[1] *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року,* http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 [10.03.2017].

school teachers for the sphere of educational use the parallel mastering of knowledge of theory and practice[2].

The goal of the article is general characteristic of legal framework, which regulates the issues of professional training of the future teachers of primary schools in the Czech Republic since 1989, and clearing out its state under the conditions of the country's joining the Bologna process.

Main Part

In contemporary Ukrainian comparative-pedagogical works the relevance of study of the problems of pedagogical education development in the countries of Central and Eastern Europe, in particular the Czech Republic, is determined by the growing interest to comparing the educational models of European countries that have successfully integrated into unitary European educational space.

Today, the actual problem for the Ukrainian educational system is the harmonization of the regulatory framework that regulates the creation of effective system for training pedagogical staff. Considering the creation of the regulatory framework for the development of the domestic education system, the Author believes that the experience of the "neighbouring countries" of Ukraine, members of the European Union should be taken into account. During the period of radical reforms in the Ukrainian educational system, special interest has arisen in studying the experience of the Czech Republic, since the transformations in this country took place under conditions similar to Ukrainian ones, albeit with some advance.

Let us make as an example the experience of reforming the education system in the Czech Republic. Political and social changes in the Czech Republic started in November 1989 when it had adopted new state laws, particularly laws that regulate relations in the field of education. The education sector is a complex branch that needs to respond flexibly to social and economic changes in the society, but this branch, unfortunately, remains very inert system and the fundamental modification of the laws continued until 2004, when the new legislative acts in the field of education were adopted.

The main law of the country is the Czech Constitution, which was adopted on 16 December 1992 and provided the general legal framework and was the basis for the further development of legislation. The rights and duties of the state in respect of education are determined by the Charter of fundamental rights and freedoms (the Law, which is part of the constitutional order). Czech citizens have guarantees, first and foremost it is the right for education, namely "for free education in primary and secondary schools and universities." Czech citizens have the right for free choice of profession and professional training, which is reflected in the legal regulation of the state.

[2] Рубцов В.В., Марголис А.А., *Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога,* http://psyjournals.ru/pj/2010-2/32221.shtml [04.01.2017].

In the process of reforming the sphere of education the Czech Republic used the experience of other European countries and recommendations of international organizations. The first official document, determining the course of reforms was the Law "Of Quality and Accountability in the Sphere of Education", prepared by the Ministry of education in 1994, which became the basis of adopted in 2001 the National programme of education development in the Czech Republic (so called White Book). The programme gave impulse to the future reforms in this area. Its main conceptual tasks concerning the education reform were realized on the basis of long-term development plans of the education system at the national level, which are closely related to public administration reform. In 2007 the Strategy of lifelong education in the Czech Republic was adopted, in which the main directions of development of the education system were formulated. The state policy of the Czech Republic in the field of education is clearly set out in the National programme of education development, so-called "White Book" (2001)[3]

So, guided by the National programme of the development of education of 2001/2002 school year in the Czech higher educational institutions took place clear distinction between bachelor and master educational programmes. Students who have completed bachelor educational program receive higher education with assignment of the (degree) "bachelor". At this level they can graduate or continue their education according to the following master's programme[4].

The conducted analysis of scientific literature shows that the reforming of the education system in the Czech Republic continued most actively during the integration of the country to the common European educational space.

The legal bases for the joining of the educational system of the Czech Republic to the Bologna process were consolidated in the new Law "Of Education" (2004), the Law "Of School" (2004, 2012)[5].

Important regulatory supplement to these documents is the Act "Of Pedagogical Workers" (2004), which sets out new requirements to teachers' qualifications, in particular it defines that the master's degree is a prerequisite for awarding qualification of a teachers of primary and secondary school.

With the aim of adaptation of the Czech model when obtaining higher education in accordance with the European requirements in the Universities, the three-level professional training was introduced. Education of the first level of getting higher education is bachelor (3 years), the second level – master's degree (2 years), the third level – doctorate (3-5 years)[6].

---

[3] MŠMT, *Zprava o vyvoji ceskeho školstvi od listopadu 1989 (v oblasti regionalniho školstvi)* Č. j.: 25461/2009 – 20, http://www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/.

[4] *Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [w:] zákon ze dne 24. září 2004*, Sbírka zákonů, 2004, Částka 190, Č, 561, Ĺëĺęňđíí. Äŕíł, Đĺćčě äîńńóďó: http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf. – Íŕçâŕ ç Íęđŕíŕ.

[5] *Європейські інновації в системі навчання іноземних мов у Чеській Республіці,* http://www.srw.kspu.edu/?p=1123.

[6] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, Praha, 2001, 98 s., http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf.

When transiting in the learning process to the next level of higher education it is allowed for a student to change the university, faculty and specialization. To continue study for the master's curriculum it is necessary to pass two or three exams that are profile for a particular specialty.

There is no clearly prescribed period of training of students in the Czech universities. In order to complete the training program on the chosen specialty, the student should pass the exams and tests of the specific list of subjects and to get the required amount of points. The theoretical component of pedagogical education includes the study of pedagogy, general educational psychology and sociology[7].

Complex and multifaceted Bologna process has become the driving force that influenced the reform of the activity of the Czech higher educational institutions. V. Yanikova identifies the following positive features of the Bologna process for the pedagogical faculties of the Czech universities, in particular:

– The Bologna process despite all the contradictions, gave the new impetus regarding the national debate on higher education;

– The Bologna process has enabled the teachers of pedagogical faculties faster and more efficiently to navigate in the international space of higher education, as well as to exchange experience not only in the sphere of teaching and researches, but also in the sphere of management of higher education institutions and to cooperate with other institutions, improving and ensuring the effective learning process in the institutions and in the system of higher education as a whole;

– Owing to the encouraging the mobility of students most of them can, at least for one semester, study at a foreign university;

– Pedagogical faculties have improved methods of recognizing academic achievements of students [8].

On 1 January 2005 the new law "On education" 561/2004 Coll. was adopted, which regulated the development of primary, secondary, vocational and higher education system. It replaced not only the old Law "Of School", but also the Law "Of activity of state administration and local self-government bodies in the sphere of education". It sets out the principles and objectives of education, proposed the two-level system for the development of educational programmes (documents), which goal was the improvement of the education system. The law provided for the system of long-term educational plans defined by the strategy of development of the education system at the national and regional levels, also annual reports that show its implementation were prepared and submitted. The determination of duration of the learning process for each level of education creates conditions for the introduction, organization, preparation and completion of the learning process. The new definition of people with special educational needs promotes their integration into separate

[7] *Європейські інновації в системі навчання іноземних мов у Чеській Республіці*, http://www.srw.kspu.edu/?p=1123.

[8] Яникова В., Болонский *процесс и педагогическое образование в Чехии,* Высшее образование в России, 2009, nr 9, S. 134.

classes and training on specialized programs. The law also regulates the process of education management, namely, defines the legal status of schools, both public and private, regulates the order of their formation or liquidation, registration, financing, rights and duties of the supervisors and the powers of each level of management, i.e. municipalities, the Ministry of education, youth and sports and other ministries. The law defines a number of bylaws regulating the organization and provision of educational services, financing at all educational levels and others.

The Law No. 563/2004 "Of staff training and of amendments to certain legislative acts" (entered into force since 01. 01. 2005) defines the requirements for the preparation of teachers, their professional training according to the new needs of the society.

The Law "Of universities" (No. 111/1998 Coll. with changes and additions) allowed not only the establishment of state universities but also private higher education institutions, which operate in the system of higher education. In accordance with the law the legal status of the state universities changed, which (with the exception of military universities and police universities) are state institutions, but the public has the right to supervise them, also the institutions have gained wide autonomy as for the determination of curricula and financial-economic activity.

In May 2006 the Law 179/2006 Coll. entered into legal force "Of verification and recognition of postgraduate education". This law allows adults to obtain certificates of qualification on the basis of knowledge obtained during the practice and professional activity without compulsory school stationary training[9].

At the beginning of the XXI century in the Czech Republic the projects of two major legislative acts in the sphere of education were realized: one of them changes the structure, organization and the content of the education system and gives schools more opportunities to implement their freedom, while the educational institutions are responsible for the development of educational programs; the other is aimed at improving the economic situation and social status of teachers[10].

Thus, in the Law "Of education" of 01.07.1990, the refusal from the policy of total control of state bodies over the activity of higher educational institutions was approved; it also granted academic rights and freedoms to higher education institutions, defined bodies of self-government; equal rights of citizens for obtaining any level of education, and also introduced new levels of higher education – bachelor and master. But the most important innovation was the establishment of the democratic representative body – the Council for higher education.

The rapid development of higher education system, changing the conditions for economic growth, the demands of society, led to the development of the new standards in the sphere of harmonization of educational space. The general directions of these processes were

---

[9] *Struktury systemů vzdělavani a odborne připravy v Evropě Česka republika*, Vydani 2009/10, https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjKgYvlsuDSAhVB3iwKHf23DiAQFghAMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10185_1_1%2Fdownload%2F&usg=AFQjCNFEY4KAZrQP74dLCmNWrPoecSEjEA&bvm=bv.149760088,d.bGg&cad=rjt.

[10] *Diskuse na aktualni tema: Vzdelavaci program Evropske unie. Socrates, Erasmus (zkusenosti po dvou letech existence)*, Aula, 2000, № 8, - P. 43-46.

reflected in the Law "Of higher education" No. 111 of 1998, which determined the orientation of the system of higher education on continuous improvement of the quality of education and adaptation of the national education system to the requirements stated by the relevant international documents that were adopted from 1998 to 2003, namely the Lisbon Convention, Sorbonne, Bologna Declaration, Prague Communiqué[11].

The Law "Of higher education" No. 111 of 1998 established in the of higher education of the Czech Republic full autonomy of the university sector and its organs of self-government and self-regulation[12].

It should be mentioned that in the Czech Republic since 2001 in the national programme of the development of the sphere of education a highly qualified teacher is considered as a major factor in the development of the education system. The adoption of this document was the starting point of the reform of pedagogical education in the Czech Republic. The main thesis of this document was the development and approval of professional standards for all categories of teachers as a basis for educational plans and programmes of their training in higher educational institutions. Thus, the professional standard of teacher training has become, on the one hand, a unified framework for constructing educational programmes of training teachers in the Czech Republic, and on the other hand, a system of national accreditation criteria of educational programmes for preparation of teachers, assignment of qualifications to the graduates after their successful training on such programmes.

Conclusions

The above-mentioned legal documents reflect the intentions of the Czech government to reduce the differences in the existing programmes of teacher training, to bring them into conformity with the standards of the professional activity of the pedagogues of the European countries, using them as the basis for building the system of pedagogical education. During this period, there were adopted other important documents that reinforce the new standards and requirements but not only of the changes in professional preparation of teachers in the Czech Republic[13].

Thus, in 2004, the Act " Of educational workers" was published, which established new requirements for teachers' qualifications, in which, in particular, it is determined that a master's degree is a necessary condition for awarding qualification of teachers in primary

[11] *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system convened in Paris (Sorbonne, 25th May 1998), 1998, Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19th of June 1999. Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education in Prague.* Prague, 19th May 2001, s. 43.

[12] Кананыкина Е.С., *Пути создания общеевропейского образовательного пространства в законодательстве Чехии, Словакии, Македонии и Греции*, NB: Административное право и практика администрирования, 2013, nr 5, С. 24–44.

[13] Рубцов В.В., Марголис А.А., *Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога,* http://psyjournals.ru/pj/2010-2/32221.shtml [04.01.2017].

and secondary schools. In 2004 the state requirements to the content of all levels of pre-school and general secondary education were consolidated at the national level.

Bibliography

Diskuse na aktualni tema: Vzdelavaci program Evropske unie. Socrates, Erasmus (zkusenosti po dvou letech existence), Aula, 2000, № 8.

Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system convened in Paris (Sorbonne, 25th May 1998), 1998, Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna, 19th of June 1999. Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education in Prague. Prague, 19th May 2001.

MŠMT, *Zprava o vyvoji českeho školstvi od listopadu 1989 (v oblasti regionalniho školstvi)* Č. j.: 25461/2009 – 20, http://www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, 2001, 98 s., http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf.

Struktury systemů vzdělavani a odborne připravy v Evropě Česka republika, Vydani 2009/10, https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjKgYvlsuDSAhVB3iwKHf23DiAQFghAMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10185_1_1%2Fdownload%2F&usg=AFQjCNFEY4KAZrQP74dLCmNWrPoecSEjEA&bvm=bv.149760088,d.bGg&cad=rjt.

Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [w:] zákon ze dne 24. září 2004, Sbírka zákonů, 2004, Částka 190, Č, 561, Ĺëĺęňđîí. Äŕíł, Đĺćčě äîńňóďó: http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf. – Íŕçâŕ ç Íęđŕíŕ.

Європейські інновації в системі навчання іноземних мов у Чеській Республіці, http://www.srw.kspu.edu/?p=1123.

Кананыкина Е.С., *Пути создания общеевропейского образовательного пространства в законодательстве Чехии, Словакии, Македонии и Греции*, NB: Административное право и практика администрирования, 2013, nr 5.

Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 [10.03.2017].

Рубцов В.В., Марголис А.А., *Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога*, http://psyjournals.ru/pj/2010-2/32221.shtml [04.01.2017].

Яникова В., Болонский *процесс и педагогическое образование в Чехии,* Высшее образование в России, 2009, nr 9.

Oksana Rudenko

Kyiv National Economics University named after Vadym Hetman

THE TRANSFORMATION OF SOCIAL AND LABOR RELATIONS: NATURE AND OBJECTIVE NECESSITY IN CONDITIONS OF INNOVATIVE ECONOMY

Abstract

The strategic tasks of Ukraine are an increase in the competitiveness of the national economy, integration with European economic space and the development of the social state. It is impossible to solve these problems without the transformation of labor institute, the growth of its innovative components. The purpose of the article is to research the transformational processes in the system of social and labor relations and their influence on the innovation economy. The comparative methods of analysis, synthesis, abstraction, theoretical generalization are used in the study. The methodological basis of the study is the dialectical method of investigation.

Key words: social-labor relations; transformation of social and labor relations; innovation economics; processes; radio-electronic industry.

TRANSFORMACJA RELACJI SPOŁECZNO-ZAWODOWYCH: ISTOTA I OBIEKTYWNA KONIECZOŚĆ W WARUNKACH INNOWACYJNEJ GOSPODARKI

Streszczenie

Strategicznymi zadaniami Ukrainy są: podwyższenie konkurencyjności narodowej gospodarki, integracja z europejską ekonomiczną przestrzenią oraz rozwój społecznego państwa. Nie można rozwiązać tych problemów bez transformacji instytucji pracy, wzrostu jej innowacyjnych elementów. Celem artykułu **jest** zbadanie procesów transformacji w systemie relacji społeczno-zawodowych i ich wpływu na innowacyjną gospodarkę. W badaniach wykorzystano metody analizy porównawczej, syntezy, abstrakcji, indukcji i dedukcji oraz teoretycznej generalizacji. Metodologiczną podstawą jest metoda dialektyczna.

Słowa kluczowe: relacje społeczno-zawodowe, transformacja relacji społeczno-zawodowych, innowacyjna gospodarka, przemysł radioelektroniczny.

Introduction

One of the most important priorities of Ukraine's economic development and ensuring the competitiveness of the national economy is to create conditions for innovative development

that demands an innovatively active type of the employee and new relationship between the main parties of social and labor relations (SLR). Changes in the workplace, particularly in SLR occurred during the development of society, but have obtained a special magnitude and globality in recent decades due to innovations and new technologies. Knowledge workers become the active part of knowledge management processes, with their creative activity constituting a strategic value for virtually every organization[1][2]. Modern society is trying to adapt to changes, but it is not always easy. It is necessary to overcome the latent social resistance to the introduction of innovations, especially in the field of SLR.

However the available SLRs don't promote a harmonization of interests of owners of the physical and human capital, a formation of the socially responsible relation of employers and personnel to implementation of the obligations, an increase in the level of the involvement of workers to innovative activity, a distribution of innovative forms of employment, compensation, democratization of management and, as a result, don't promote a formation of innovative economics[3].

As a result of this, the concept of “transformation of SLR” requires further study and the identification of major transformation processes in the system of SLR in Ukrainian companies. Theoretical understanding of these problems directly affects the practical implementation and, therefore, the quality of modern life and the future of society.

Conceptual issues of "transformation of SLR"

As for the interpretation of the concept of "the transformation of SLR", we will outline the conceptual issues that define the essence of these processes to the specific characteristics of labor relations and global trends.

Firstly, the transformation of SLR is an important part of the transformation process of the public relations, as these two phenomena are inextricably linked. The transformation of SLR can be considered as a result and as the reason of public changes and also as an integral part of public transformations.

Secondly, the transformation of SLR is a continuous process which the depth and intensity change depending on external and internal factors.

Thirdly, the transformation of SLR takes place at all levels (national, sectoral, territorial, organizational and personal), so the transformation processes in the field of SLR should be considered at different levels, as these processes at every level have their peculiarities and forms of expression.

---

[1] A. Sokół, I. Figurska, *Creativity as one of the core competencies of studying knowledge workers*, "Entrepreneurship and Sustainability Issues", 2017 5(1): 23-35, http://doi.org/10.9770/jesi.2017.5.1(2) [19.02.2018].

[2] F. Akhter, *Unlocking digital entrepreneurship through technical business processes*, "Entrepreneurship and Sustainability Issues", 2017 5(1): 36-42, https://doi.org/10.9770/jesi.2017.5.1(3) [22.02.2018].

[3] I. Brinkley, *The Knowledge Economy: How Knowledge is Reshaping the Economic Life of Nations*, http://www.theworkfoundation.com/downloadpublication/report/41_41_ke_life_of_nations.pdf [21.06.2017].

Fourthly, the transformation of the system of social relations (including SLR as its structural element) is caused by the formation of a new stage of social development, is carried out on another level compared to the previous periods. The value system of social development and the interests of the parties and the subject of SLR in the workplace is changing qualitatively.

So, we'll give the definition of "the transformation of SLR". The transformation of SLR is a continuous process of qualitative and quantitative changes in the system of SLR (their subject (object), subjects, etc.) that have positive and negative effects in the context of the public, particularly economic, changes at all levels and in different planes simultaneously and in parallel, resulting in changing the characteristics of the various components of SLR and as a result, there is a new format of relations in the workplace that demands qualitatively new approaches to their regulation according to the new economic model.

Research of the transformation of SLR

In order to study the transformation processes in the system of SLR we conducted a survey in the form of a questionnaire. The questionnaire covered 499 respondents from 8 companies of the radio-electronic industry of Ukraine.

As we have studied the directions of the transformation of SLR separately analyzing various components of the subject of industrial relations, both questions and indicators, characterizing transformational processes in the system of SLR, have been formulated by this criterion in order to obtain the necessary information for the analysis.

The first direction of the transformation of SLR is connected with the employment relations.

The most widespread forms of innovative employment at the domestic enterprises of the radio-electronic industry are employment on the basis of contracts of civil character, secondary employment, employment on the terms of part-time or part-time employment. The majority of employees continue their work at a constant basis, full time with the written execution of the employment contract.

In the research course it is established that the state enterprises are less inclined to the use of innovative forms of employment, especially it concerns the large enterprises (SE "Lviv Plant "Lorta", SE "Ukroboronservice", DPVTP).

In order to save money at the enterprises, an additional or unscheduled work is distributed among staff members. The research has shown that usually it leads to an increase in the load of workers and, as a result, a decrease in efficiency of work.

Private enterprises are more mobile and modern in this aspect. Indicators of the use of innovative employment are higher, in particular such forms of innovative employment as leasing and remote employment are presented there[4]. Respondents note that the existence of flexible forms of SLR promotes attraction talented professionals living in the remote areas or

[4] V. Blyzniuk, *Transformation of institution of employment as an adaptation of the labor market*, http://mest.meste.org/MEST_Najava/V_Blyzniuk.pdf [02.08.2015].

abroad and also strengthens the competition between workers and induces them to an improvement of professional, individual and personal characteristics. It testifies in favor of the further use of innovative forms of employment despite a number of shortcomings which have such forms.

This confirms the distribution of respondents to the question "Do you believe that innovative forms of employment are more efficient and convenient compared to traditional forms of employment?" (Fig. 1).

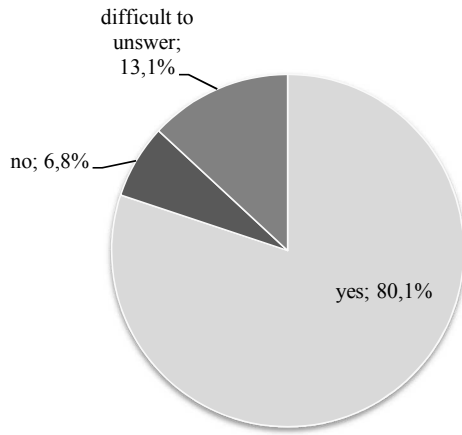


Fig. 1. Distribution of respondents' answers to the question "Do you believe that innovative forms of employment are more efficient and convenient compared to traditional forms of employment?"

Source: compiled by the author.

The second direction of the transformation of SLR, connected with contents and the nature of work.

During the research it has been found out that the share of innovative activity and project works (Fig. 2) in total of tasks/works according to official (working) instructions at the enterprises of the radio-electronic industry is rather high and averages 23%. At the studied enterprises the share of project works is slightly lower than a share of innovative activity, and it demonstrates that the development of the ideas that are the result of innovative activity is not always embodied in the material form. It is possible to expect the further growth of these indicators as the number of the state orders and consequently, and the volume of funds for development and introduction of new types of the equipment and technologies increase.

To enhance the role of innovation and creative work, the survey results showed that a fairly high percentage of respondents gladly engaged in innovation (48.7%) and design (80.6%), which promotes innovation in enterprises.

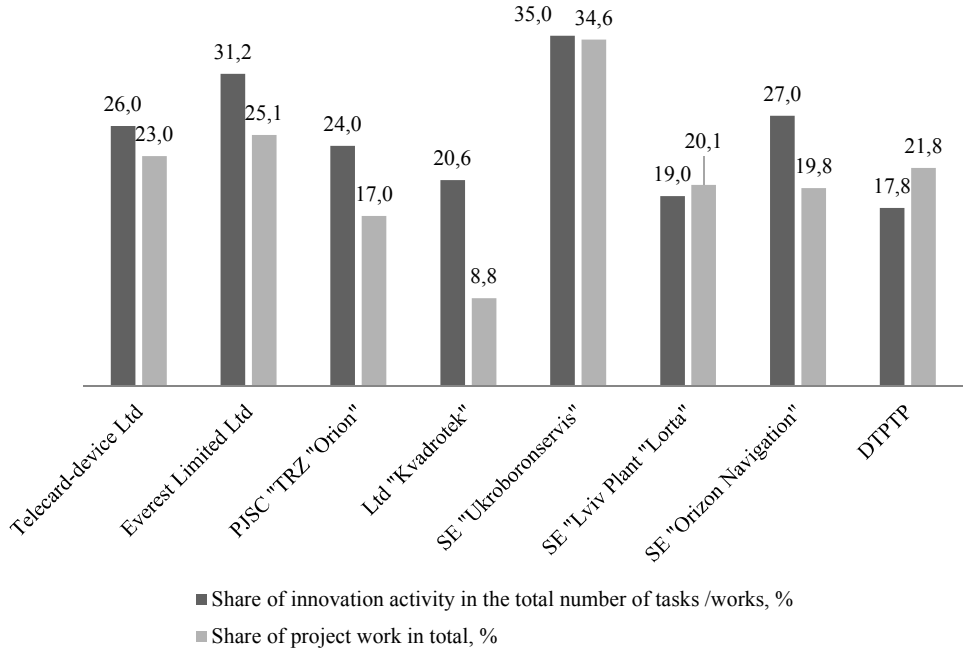


Fig. 2. A share of innovative and project works in total of tasks / works according to official (working) instructions at the enterprises of the radio-electronic industry in 2016

Source: compiled by the author.

It is necessary to notice that at each enterprise there is an insignificant percent of workers who don't like to be engaged in innovative and/or design activity. It is connected with the fact that each person has the abilities, bents and requirements and not always such type of works is pleasant to hired workers. Therefore, before involving workers in innovative and/or design activity, it is necessary to conduct interviews and questioning.

The third direction of the transformation of SLR is connected with the regulation and an operating mode.

As results of the research, the percentage of workers who work in flexible working hours is approximately 10-30%. At the same time most of respondents (86,4%) considers the flexible mode of working hours as the most effective. 72,9% of respondents positively approve the five-day mode of working hours and only 15,8% shift work is pleasant.

The distribution of answers of respondents to the question "How do you consider what modes of working hours are the most effective?" it is represented in Fig. 3.

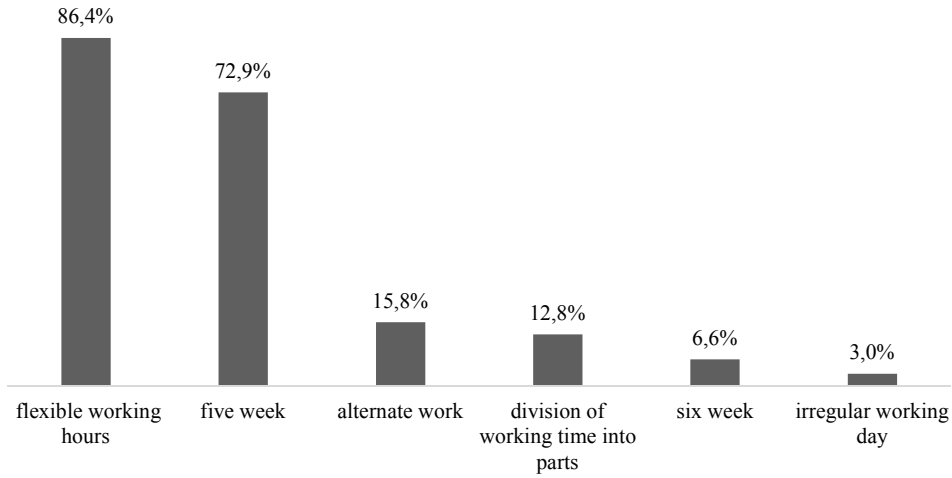


Fig. 3. Distribution of answers of respondents to the question "How do you consider what modes of working hours are the most effective?"

Source: compiled by the author.

In the conditions of a formation of innovative economics, the introduction of flexible working hours positively influences the workers that are occupied with intellectual and innovative activity as under such circumstances the worker can realize most fully creative potential and make the new ideas[5][6]. In this regard the indicator of employees coverage of the enterprises in the flexible mode of working hours is extremely small, that doesn't promote an activization of innovative activity of workers.

Research on the effectiveness of a flexible work found that its use has a positive effect on health and enabling employees to work process. So, quality and employment of the worker depend on the satisfaction of his personal needs and a permission of situations outside work. A flexible schedule is the most favorable combination for a quality of work and personal life outside the office, businesses and jobs. It also helpful for workers, who are raising families, attending graduate school, commuting long distances, traveling, or balancing multiple jobs[7].

The fourth direction of the transformation of SLR is connected with the terms and conditions of work.

In the course of the research it is established that processes of automation and mechanization of work are widespread at the enterprises of the radio-electronic industry. It is confirmed by the fact that almost all respondents (98,2%) use the computer equipment and

[5] L. Gratton, *The future of work*, http://www.lyndagrattoncom/uploads/BSR%20%20LG%20investigates%20the%20FOW.pdf [08.06.2015]

[6] U. Huws, *The transformation of work in a global knowledge economy: towards a conceptual framework*, http://www.ftu-namur.org/fichiers/WORKS-Conceptual_framework.pdf [02.12.2014]

[7] M. Beblavý, *Let's get to work: the future of labor in Europe*, Centre for European Policy Studies (CEPS), 2014.

80,4% of respondents consider that it minimizes the negative impact of the production environment on human health.

At the same time, it should be noted that the percentage of respondents satisfied with the level of automation and a computerization of work at the state enterprises, is much lower, than at private enterprises (Fig. 4). It demonstrates that having enough automated and mechanized equipment, the speed of updating of a technical and technological base is slow and partial and it doesn't promote the development of innovative activity. While private enterprises quickly react to requirements of time and introduce a new (modernized) equipment by means of which workers can develop and introduce an innovative production and processes.

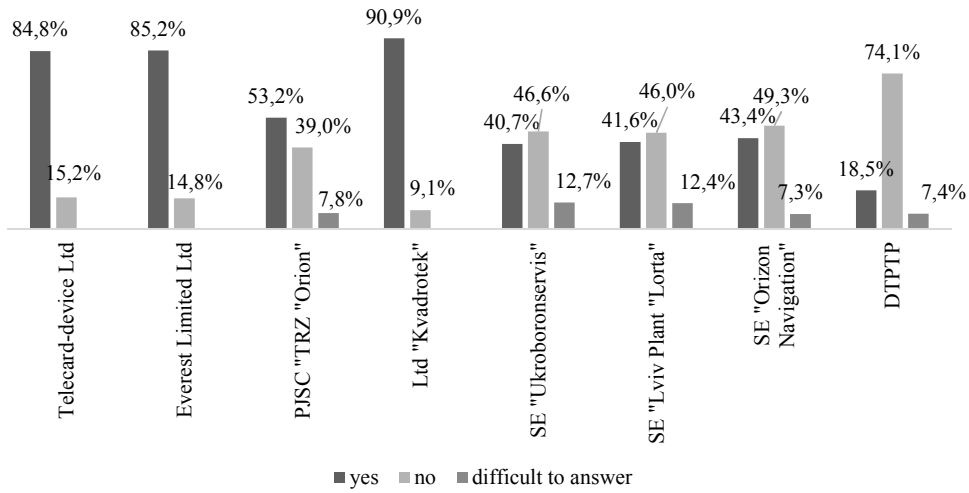


Fig. 4. Distribution of respondents to the question "Are you satisfied with the level of automation (computerization) and mechanical (technical equipment) work in the company?"

Source: compiled by the author.

The fifth direction of the transformation of SLR is connected with the relations arising in connection with the development of personnel.

The leader among forms of vocational education is an electronic training: 77,6% of respondents have included this form of vocational education in the five of the most effective. The second and third place was taken by "learning of foreign languages" and "participation in projects" – respectively 70,5% and 65,5% of respondents have chosen these forms of vocational education as such which promote high-quality performance of tasks and improvement of results. As we can see, almost 80% of employees have recognized e-learning as the most effective form of vocational training, which is an extremely high indicator.

It demonstrates that this form of vocational education conforms to requirements of time as workers are mobile, flexible and seek not only to gain continuously knowledge, but also to save time and resources. An electronic training is the innovative technology directed to increase in competence and mobility of workers, promotes activization of innovative activity

of personnel[8]. The results of research on the efficiency of vocational forms of education are given in Fig. 5.

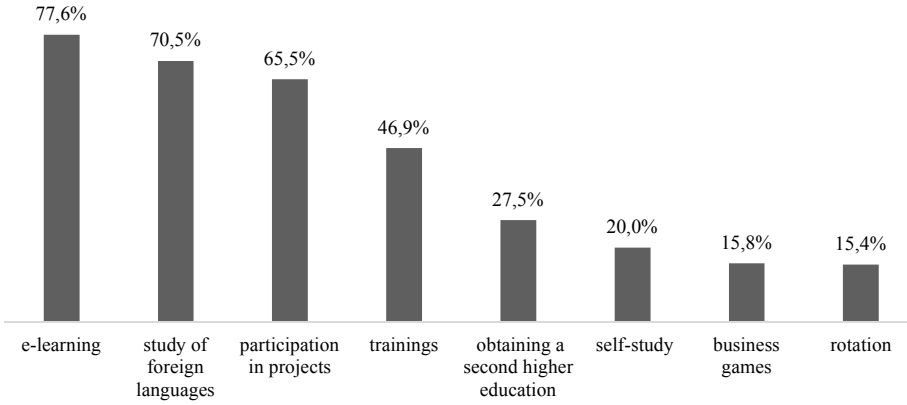


Fig. 5. Distribution of respondents to the question "Which of the following forms of vocational training, in your opinion, contribute to more effective implementation of the objectives and improve results?"

Source: compiled by the author.

The sixth direction of the transformation of SLR is connected with the organization of an individual and collective work. As shown in Fig. 6, the percentage of respondents who can make decisions without the agreement of compulsory management in public enterprises is much lower than in private. This is because state-owned enterprises are more conservative, and, secondly, the activities of companies, are linked to defense and security, including company belonging to the military-industrial complex (SE "Ukroboronservis", SE "Lviv Plant "Lorta"). In this context, the possibility of making independent decisions on such enterprises is very low. The same applies to decisions related to innovation activities, while all stages of the coordination of such a decision with the management will pass, its relevance and economic expediency are lost. The timely decision on innovation allows the company to influence the current business situation and even further define the trend of the industry as a whole.

The distribution of respondents to the question "Do you have the opportunity to make decisions without the agreement of compulsory management?" is shown in Fig. 6.

[8] S. McIntosh, *Hollowing out and the future of the labor market*, 2013, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/250206/bis-13-1213-hollowing-out-and-future-of-the-labour-market.pdf [08.02.2017].

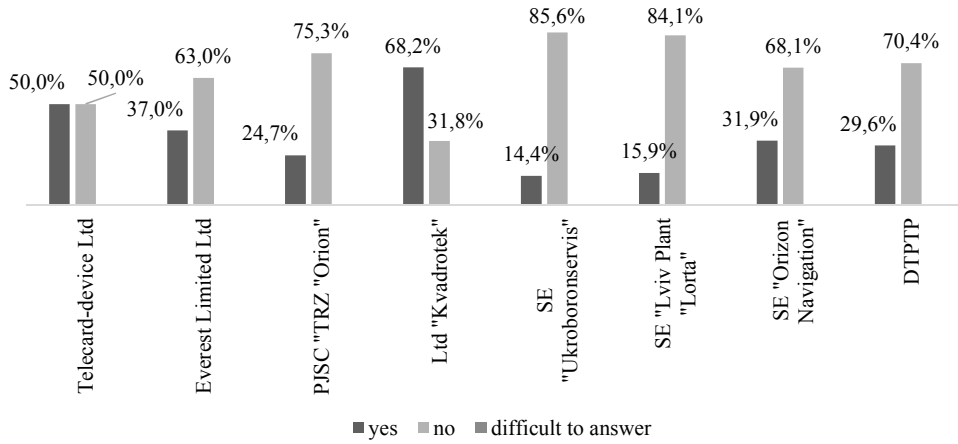


Fig. 6. Distribution of respondents to the question "Do you have the opportunity to make decisions without the consent of the mandatory leadership?"

Source: compiled by the author.

The seventh direction of the transformation of SLR is connected with the evaluation of individual skills and results. The distribution of respondents to the question "What modern methods of evaluation of employees, in your opinion, are the most effective and promote innovation?" is shown in Fig. 7.

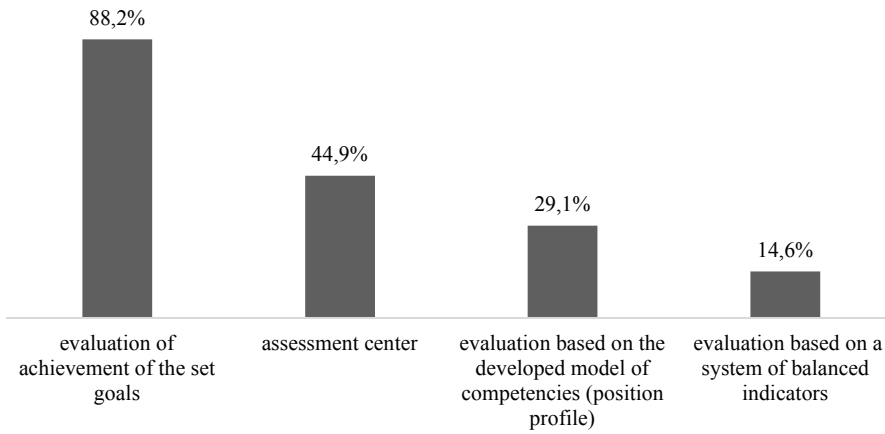


Fig. 7. Distribution of respondents to the question "What are the current methods of evaluation of employees, in your opinion, are the most effective?"

Source: compiled by the author.

The leader among methods of an evaluation is the evaluation behind the achievement of goals: 88,2% of respondents have chosen this method of an assessment of workers. The second and third place was taken by "the centers of estimation (Assessment Center)" and

"estimates on the basis of the developed model of competences (a position profile)" – respectively 44,9% and 29,1%.

The poll of workers has confirmed efficiency and effectiveness of the practice of the using innovative assessment methods. As the results of research testify, at the enterprises of the radio-electronic industry such modern methods of an assessment of workers are most widespread: an assessment on the basis of the developed model of competences (a position profile) and on achievement of goals. However, at the studied enterprises some services of the centers of estimation (Assessment Center) are almost not used. This is because this method requires large expenditures of money and staff time.

In terms of innovation the economics actualized the need to use modern methods of employees evaluation, through computerization and improved virtualization work, satisfying the requirements of all aspects of industrial relations[9][10].

The eighth direction of the transformation of SLR is connected with the remuneration for work.

The research of the enterprises of the radio-electronic industry has shown that almost all company wages do not depend on individual employees performance, which is a significant factor of demotivation. During the survey, the majority of respondents (69.9%) expressed that they were not satisfied with the individualization of remuneration. Considering that the survey was conducted among highly skilled and perspective employees, who hold the positions of managers and professionals, it is necessary to warn that it may have a negative impact on the company's results and contribute to the loss of human capital and thus inhibit innovation development.

The study found that employees of private companies are more satisfied with the compensation package than the employees of state enterprises (Fig. 8). This is because private firms engaged in a competitive selection of professionals, attracting the most talented and skilled, sufficiently motivated and demonstrating good results, respectively, and salaries must be competitive, including a decent compensation package. The guide is personally interested in these employees, expecting an increase in future income. It is more complicated to do it in state enterprises. Firstly, the bureaucratic procedure of dismissal is rather complicated. Secondly, the leadership of state-owned enterprises, although interested in hiring professionals, however, does not have personal interests, such as owners of private enterprises.

[9] D.G. Oblinger, *Game Changers: Education and Information Technologies*, 2012, https://net.educause.edu/ir/ library/pdf/pub72031.pdf [27.06.2017];

[10] L.A. Karoly, *The 21st Century at Work: Forces Shaping the Future Workforce and Workplace in the United States*, http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/testimonies/2007/ RAND_CT273.pdf [04.11.2015].

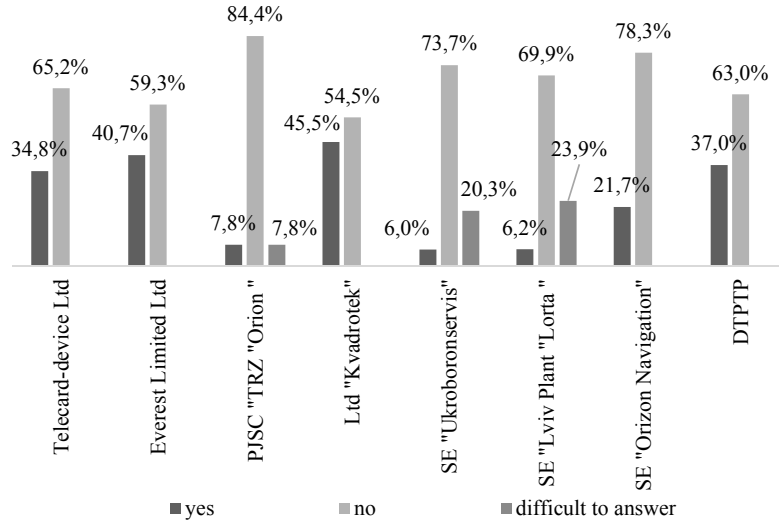


Fig. 8. Distribution of respondents to the question "Are you satisfied with the compensation package for your company?"

Source: compiled by the author.

The ratio of the average salary of employees working in conditions of standard and innovative employment (Fig. 9) shows that the salary of employees working in conditions of innovative employment is higher than the average salary of employees working in conditions of standard employment. This is because the radio-electronic industry is a specific branch which demands highly skilled staff. The pay of employees that are involved temporarily in the performance of certain types of works is high as the work has creative, innovative character and demands high qualifications and corresponding knowledge.

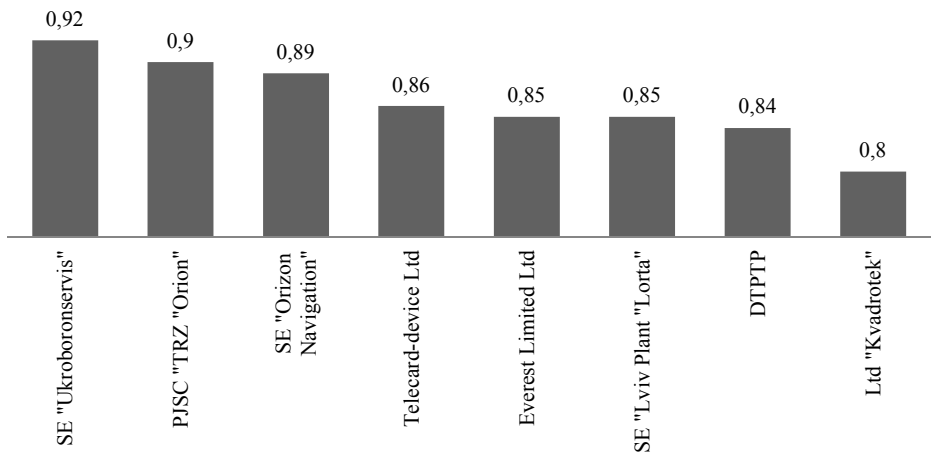


Fig. 9. Value of the average wages of employees who work under standard employment and innovation

Source: compiled by the author.

The ninth direction of the transformation of SLR is connected with the respect for standards of the labor legislation and collective agreements and contracts.

The changes accompanying the development of a modern economic system (globalization of the world and the growth of openness of the national economy, growing competition, continuous structural shifts, revolutionary changes in production factors, mobility, production flexibility, etc.) steel on the agenda of the opportunity and the need to use not only typical employment contracts (labor contracts), but also so-called atypical.

As A. Kolot marks, there are all bases to claim that the reasons of distribution of atypical employment contracts tightly correlate with the reasons of distribution of innovative forms of employment. Atypical employment contracts are, so to speak, an attempt to normalize the conditions of non-standard employment. These contracts shall carry to neoclassical and relational type of contracts[11].

It is confirmed by the results of our research (Fig. 10). The share of atypical employment contracts corresponds to a level of prevalence of innovative forms of employment at the enterprises researched by us.

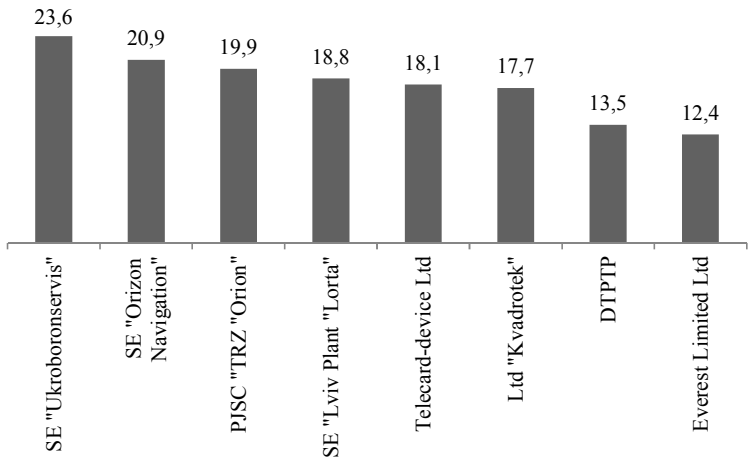


Fig. 10. Share of atypical employment contracts in total

Source: compiled by the author.

Conclusion

Consequently, the diagnosis of transformations, in the context of various components of the subject of SLR at the enterprises of the electronic industry, showed that innovative forms of employment have not been disseminated, despite the expediency of intensifying their use, since about 80% respondents consider innovative forms of employment to be more efficient and convenient compared with traditional ones. The wages of employees who work under

[11]А.М. Колот, *Соціально-трудова сфера: етап відносин, нові виклики, тенденції розвитку: монографія*, КНЕУ, Київ, 2010.

innovative employment conditions are on average 8-20% higher than the salaries of employees working under standard employment conditions. Although the share of innovation and design work in the total number of tasks/works is rather high, enterprises do not fully utilize their innovative potential, since the vast majority of respondents indicated that they are pleased to be engaged in innovative activities. The percentage of respondents satisfied with the level of automation and computerization of labor at state-owned enterprises is much lower than that of private ones. With a sufficient amount of automated and mechanized equipment, the speed of updating the technical and technological base is slow and partial, which does not contribute to the innovative development of enterprises. Most respondents prefer a flexible working time regime, but the percentage of workers, who use it, is significantly lower. It has been established that there is a progressive type of transformation in enterprises. The conclusion is made on the need to assess the impact of the level of the transformation of SLR on the enterprises under study on the efficiency of their innovation activities using the tools we have worked out.

As the result of our sociological research we can make the conclusion about the need to track changes in employment and labor relations in the context of innovation. In Ukrainian enterprises, the electronic industry is a progressive transformation, characterized by gradual changes, the long process of change, and a continuity process. This type of transformation is provided by the history of the development of radio-electronic industry and the financial and economic situation. Enterprises have no confidence in tomorrow for radical and rapid transformations in SLR.

Bibliography

Akhter F., Unlocking *digital entrepreneurship through technical business processes*, "Entrepreneurship and Sustainability Issues", 2017 5(1): 36-42. https://doi.org/10.9770/jesi.2017.5.1(3) [22.02.2018].

Beblavý M., *Let's get to work: the future of labor in Europe*, Centre for European Policy Studies (CEPS), 2014.

Blyzniuk V., *Transformation of institution of employment as an adaptation of the labor market*, http://mest.meste.org/MEST_Najava/V_Blyzniuk.pdf [02.08.2015].

Brinkley I. *The Knowledge Economy: How Knowledge is Reshaping the Economic Life of Nations*, http://www.theworkfoundation.com/downloadpublication/report/41_41_ke_life_of_nations.pdf [21.06.2017].

Gratton L., *The future of work*, http://www.lyndagratton.com/uploads/BSR%20-%20LG%20investigates%20the%20FOW.pdf [08.06.2015].

Huws U., *The transformation of work in a global knowledge economy: towards a conceptual framework*, http://www.ftu-namur.org/fichiers/WORKS-Conceptual_framework.pdf [02.12.2014].

Karoly L.A., *The 21st Century at Work: Forces Shaping the Future Workforce and Workplace in the United States,* http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/testimonies/2007/RAND_CT273.pdf [04.11.2015].

Колот А.М.,*Соціально-трудова сфера: етап відносин, нові виклики, тенденції розвитку: монографія*, КНЕУ, Київ, 2010

McIntosh S., *Hollowing out and the future of the labour market*, 2013, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/250206/bis-13-1213-hollowing-out-and-future-of-the-labour-market.pdf [08.02.2017].

Oblinger D.G., *Game Changers: Education and Information Technologies*, 2012, https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub72031.pdf [27.06.2017].

Sokół A., Figurska I., *Creativity as one of the core competencies of studying knowledge workers*, "Entrepreneurship and Sustainability Issues", *2017* 5(1): 23-35. http://doi.org/10.9770/jesi.2017.5.1(2) [19.02.2018].

V. RECENZJE

Joanna Michalak-Dawidziuk

Recenzja książki

Janusz Bielski

Nauczyciel doskonały.
Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela

Oficyna Wydawnicza Impuls

Kraków 2017

Nakładem Oficyny Wydawniczej Impuls została wydana w 2017 r. książka autorstwa Janusza Bielskiego pt. *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela* – ss.174 (ISBN 978-83-8095-148-8). Książka porusza ważny problem, jakim jest nauczyciel we współczesnej szkole. Proces zmian następujący na świecie, mający poważny wpływ na szkołę, a także kolejne reformy wdrażane w systemie edukacji czynią zawód nauczyciela niezwykle trudnym. Sytuacja ta stanowi poważne wyzwanie dla uczelni, przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, a następnie dla samego nauczyciela w szkole, który stale musi nabywać nowe umiejętności i kompetencje. Monografia uwzględnia czternaście rozdziałów, poprzedzonych wstępem, w którym Autor formułuje szereg pytań dotyczących nauczyciela, m.in.: jaki powinien być nauczyciel idealny? jakie kompetencje zawodowe powinien mieć, aby dobrze spełniał swoje funkcje, jego praca przynosiła pożądane rezultaty? jaki model nauczyciela funkcjonuje obecnie w świadomości społecznej?

Podejmując próbę odpowiedzi Autor stwierdza, iż „Rynek pracy potrzebuje przede wszystkim absolwentów – nauczycieli wszechstronnie wykształconych, z intuicją opartą na interdyscyplinarnej wiedzy i bogatej osobowości" (s. 8). Jednocześnie Autor zwraca uwagę, iż „Wiele wyższych uczelni bardziej przypomina zakłady produkujące „wyroby" złej jakości" (s. 9). Kontynuując rozważania Autor odwołuje się do dawnego modelu nauczyciela opisywanego w literaturze „(..) człowieka o niewzruszonych zasadach i szerokich horyzontach" (s. 9). Jednocześnie zwraca uwagę, iż status zawodu nauczyciela jest wyższy w ocenie społecznej niż wśród samych nauczycieli. Autor nawiązuje do badań, wykazujących słabe strony tej profesji „(…) mężczyznom najbardziej doskwiera niska pozycja materialna, polityczna, towarzyska, a kobietom – mała atrakcyjność: czują, że są gorzej ubrane, uważają, że zalety ich osobowości i umysłu są niesłusznie lekceważone" (s. 9-10). *Wstęp* Autor podsumowuje myślą K. Konarzewskiego

„(…) nauczyciele powinni być bardziej oczytani, towarzysko obyci i lepiej wynagradzani, aby ich pozycja społeczna mogła się poprawić" (Konarzewski, s. 148-149).

Rozdział I. *Osoba nauczyciela w literaturze pedagogicznej* Autor rozpoczyna rozważaniami teoretycznymi o nauczycielu na gruncie literatury pedagogicznej, odwołując się do dzieła Andrzeja Frycza Modrzewskiego *O poprawie Rzeczypospolitej,* który sytuował stan nauczycielski na równi z najwyższymi stanami, a także Komisji Edukacji Narodowej, która utworzyła dla nauczycieli osobny „stan akademicki". Następnie Autor zwraca uwagę na liczne badania, poświęcone nauczycielowi, jakie miały miejsce w XX wieku i które w konsekwencji doprowadziły do wyodrębnienia subdyscypliny pedagogicznej – *pedeutologia.* Autor książki charakteryzuje dorobek badaczy tego okresu, dla których obszarem badawczym była osoba nauczyciela, tj. J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, M. Kreutza, S. Szumana, S. Baleya i W. Dzierzbicką. Następnie omawia trendy modelu nauczyciela w XX wieku, w którym skupiono się nad jego przygotowaniem do realizacji zadań, związanych z procesem edukacyjno-wychowawczym. Autor zwraca uwagę, iż współcześnie następuje koncentracja nad badaniem rzeczywistego otoczenia nauczyciela i analizą czynników warunkujących większą efektywność pracy. Masowy charakter zawodu nauczyciela powoduje, iż istnieje konieczność właściwego przygotowania studenta do wykonywania zawodu oraz kształtowania postawy nacechowanej potrzebą doskonalenia. Jest to spowodowane faktem rzeczywistego i aktywnego udziału nauczyciela w procesie następujących zmian, jakim podlega system edukacyjny. Autor prezentuje współczesnych badaczy, prowadzących badania pedeutologiczne, m.in. W. Okonia, K. Lecha, R. Radwiłowicza, S. Palkę (koncentrujących uwagę na efektywności pracy nauczyciela w kontekście wyników nauczania), K. Denek, R. Kwaśnicę (zajmujących się kontekstem kompetencji zawodowych). Ponadto Autor odwołał się do dorobku naukowego badaczy zagranicznych, prezentując w zarysie dorobek badawczy m.in. ze Stanów Zjednoczonych i Niemiec. Jednocześnie zwraca uwagę na wyposażenie nauczyciela w procesie przygotowania do zawodu w wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i socjologiczną.

W dalszym wywodzie Autor scharakteryzował współczesne metody, techniki, narzędzia i procedury badawcze, które – w procesie badania nauczyciela – przenoszone są współcześnie z takich nauk, jak: prakseologia, cybernetyka, socjologia, nauki ergologiczne. Pod koniec XX i XXI wieku nauczyciel podlegał szczególnej krytyce. Przedstawicielami tego nurtu są m.in.: E. Reimer i I. Illich, którzy uważają, iż w procesie przekazywania uczniom wiedzy rola nauczyciela obecnie jest najmniejsza. Na tym gruncie zrodziła się w Stanach Zjednoczonych antypedagogika, która w Polsce pojawiła się w 1985 r. Ruch ten kontestował represyjny charakter dotychczasowych systemów edukacyjnych. W poważnym stopniu oparty był na koncepcji psychologii humanistycznej C. Rogersa. Debata nad niedoskonałością systemu edukacyjnego doprowadziła do krytycznej refleksji, dotyczącej konieczności zmian w tym systemie. Pojawia się trend zmierzający do zmiany dotychczasowej *edukacji adaptacyjnej* (utrwalający istniejący model życia społecznego, hamujący zmiany cywilizacyjne i przystosowujący młodzież i nauczycieli do zastanej rzeczywistości) *edukacją krytyczno-kreatywną*, inicjującą innowacje, twórczość i zmianę otaczającego świata. Kolejne reformy systemu oświaty wprowadziły nowe zadania dla nauczyciela. W ostatnich latach wprowadzono do procesu kształcenia nowe pojęcie,

tj. kompetencji lub osiągnięć ucznia, co nakłada na nauczycieli nowe zadania. Także uczelnie, przygotowujące przyszłych nauczycieli do wykonywania zawodu powinny orientować się w nowych trendach wdrażanych reform. Autor odwołując się do prowadzonych współcześnie badań nad nauczycielem i jego efektywnością pracy stwierdza luki i niedoskonałości. Przeważają prace o charakterze normatywnym lub skrajnie empiryczne pozbawione głębokiej podstawy teoretycznej. Podsumowując Autor jednak stwierdza, iż „(…) nasz system edukacyjny staje się coraz bardziej doskonały, nadążający za postępem wiedzy pedagogicznej i innych nauk" (s. 26). Jednocześnie jednak wskazuje na potrzebę uświadomienia nauczycielowi, iż nie jest jedynym przekaźnikiem wiedzy. Uczeń pozyskuje wiedzę poprzez: internet, książki i czasopisma, biblioteki szkolne, e-booki, programy edukacyjne w stacjach telewizyjnych, komputerowe gry edukacyjne i symulacyjne. Dlatego też nauczyciel powinien prowadzić zajęcia w sposób dynamiczny i interaktywny. Ponadto, musi dostosowywać narzędzia przekazywania wiedzy do wymagań i oczekiwań uczniów, jak również do ich zdolności. Autor jednocześnie wymienia wśród nowoczesnych form kształcenia e learning, oraz blended-learning – połączenie nauki tradycyjnej z nauką na odległość prowadzoną drogą elektroniczną. Jednocześnie stwierdza, iż dynamika postępu może spowodować za kilka lat lub miesięcy odkrycie kolejnych nowych metod.

W rozdziale *Przemiany edukacyjne w czasach współczesnych* Autor poddaje refleksji zmiany w systemie oświaty, będące wynikiem przemian społeczno-polityczno-gospodarczych, zapoczątkowanych w Polsce w 1989 r. W ramach następującego procesu zmian wdrażany jest model „edukacji krytyczno-kreatywnej – pobudzającej do innowacji, twórczości i zmian otaczającego nas świata" (s. 31), który powoduje zmianę myślenia o roli nauczyciela w procesie edukacyjno-wychowawczym. W nowej perspektywie nauczyciel postrzegany jest jako doradca i osoba wspomagająca ucznia w uczeniu się. Autor zwraca uwagę, iż wdrażanie reformy edukacyjnej wymagało „nakreślenia przewodniej idei reformy" (s. 33), w tym m.in. celów, zadań, programów działania, a także podstaw programowych i autorskich programów nauczania. Proces reformowania systemu edukacji odnosi się nie tylko do Polski, „Na całym niemal świecie działania szkoły poddawane są poważnej krytyce" (s. 33). Autor podkreśla, iż u podstaw wdrożonej w latach dziewięćdziesiątych w Polsce reformy systemu edukacji leży „rozwój osoby ludzkiej" (s. 34). Takie ujęcie odwołuje się m.in. do personalistycznej filozofii człowieka, która w kontekście edukacji sytuuje ucznia „jako osobę, która w wyniku swej indywidualności, wolności i autonomii dominuje ponad wszystkim" (s. 35). Takie podejście „Wymaga od nauczyciela poszanowania godności i intymności ucznia" (s. 35). Jako główne założenia reformy oświatowej w Polsce Autor wskazuje: różnorodność programów kształcenia z jednoczesną wolnością wyboru przez nauczyciela, uelastycznienie systemu klasowo-lekcyjnego, dzięki możliwości organizowania fakultatywnych zajęć grupowych, budowanie programów kształcenia w oparciu o efekty, w podziale na wiedzę, umiejętności i kompetencje, utworzenie obiektywnego, zewnętrznego systemu oceniania oraz wprowadzenie w nauczaniu zintegrowanym oceny opisowej.

Przygotowanie nauczyciela do zawodu to kolejny rozdział, w którym Autor podkreśla konieczność holistycznego kształcenia nauczycieli, uwzględniającego zarówno umiejętności zawodowe, wiedzę specjalistyczną, jak i „całą osobowość nauczyciela" (s. 44). Kontynuując rozważania Autor podkreśla dynamiczny charakter sytuacji edukacyjnych i wiążący się z tym brak możliwości pełnego przygotowania nauczyciela do wykonywania zawodu. Stąd konieczność permanentnego doskonalenia nauczyciela.

W rozdziale *Kompetencje tworzące zawód nauczyciela* Autor wskazuje kompetencje aksjologiczne (praktyczno-moralne) i instrumentalne, jako istotne w zawodzie nauczyciela. Jednocześnie podkreśla nadrzędną rolę kompetencji aksjologicznych, które umożliwiają nauczycielowi określenie celów, powiązania ich z wartościami oraz dostosowanie środków i metod. Kompetencje instrumentalne służyć powinny nauczycielowi jedynie w procesie realizacji dydaktyki. Autor zwraca uwagę na odmienność sposobów wyposażania nauczycieli w wymienione kompetencje: instrumentalne kształcone są „za pomocą słowa, pokazu, środków multimedialnych" (s. 54), natomiast kompetencje aksjologiczne „kształtują się głównie w dialogu, w kontaktach międzyludzkich" (s. 54). W tym kontekście uczelnie powinny dostosować proces przygotowywania studentów do zawodu nauczyciela, uwzględniając potrzeby współczesnej szkoły.

Komunikacja interpersonalna w edukacji to rozdział, w którym Autor wskazuje komunikacje interpersonalną, jako główny czynnik sukcesu pedagogicznego. Wyjaśniając pojęcie określa je jako umiejętność nauczyciela „koncentrowania swojej uwagi na powierzonych mu wychowankach" (s. 55). Dokonując analizy procesu komunikacji, podkreśla konieczność podmiotowego i empatycznego podejścia nauczyciela do ucznia. Jednocześnie Autor zwraca uwagę na znaczenie woli obu strony – zarówno nauczyciela, jak i ucznia, w kreowaniu konstruktywnego dialogu i współdziałania. Dokonując analizy komunikacji interpersonalnej wskazuje także występujące bariery, dzieląc je na wewnętrzne ze strony nauczyciela np. „posługiwanie się zbyt trudnym językiem" (s. 56), ze strony ucznia „niski poziom motywacji do aktywnego uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych" (s. 57) i zewnętrzne (np. „zbyt duża liczebność grupy na zajęciach" (s. 57). Na zakończenie rozdziału Autor charakteryzuje role ucznia i proponowane reakcje nauczyciela.

W rozdziale *Style oddziaływania wychowawczego nauczyciela* Autor odwołuje się do pierwszych badaczy nad stylami oddziaływania wychowawczego tj. R.K. White'a i R. Lippitt'a, którzy, jako pierwsi, wprowadzili pojęcie *stylu.* Autor wymienia i charakteryzuje „trzy style oddziaływań: autokratyczny, demokratyczny i *laissez-faire* – styl wolnej ręki, liberalny"(s. 65). Odwołując się do wyników badań Cocha i Frencha Autor wskazuje większą efektywność stylu demokratycznego, jednakże zwraca uwagę – powołując się na literaturę naukową[1] - na lepszą skuteczność stylu autokratycznego w określonych sytuacjach, np. „sytuacja zagrożenia" (s. 69). Także na gruncie oddziaływania wychowawczego – w kontekście eksperymentu White'a i Lippitt'a – Autor zwraca uwagę na sprzeczność w zakresie produktywności stylów. Przeprowadzone badania wykazują, iż ilość wykonanej pracy jest wyższa w przypadku

[1] S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej,* PWN, Warszawa 1975.

zastosowania stylu autokratycznego, lecz wyższą jakość i oryginalność uzyskuje się stosując styl demokratyczny (s. 69). Kontynuując rozważania Autor zwraca uwagę na „tzw. ciepło emocjonalne emitowane przez wychowawców" (s. 70). W tym kontekście przywołuje wyniki badań G.M. Harringtona, dotyczące „roli uśmiechu w pracy nauczyciela" (s. 70) oraz J. Sobańskiej, poświęcone konfliktom uczniów z nauczycielami, jako przyczyny obniżenia wyników nauczania. Na zakończenie rozdziału Autor przedstawia w układzie tabelarycznym style oddziaływania wychowawczego oraz ich cechy charakterystyczne i skutki.

Błędy nauczycieli w procesie wychowania to rozdział, w którym Autor rozpoczyna rozważania od jednej z najpoważniejszych nieprawidłowości, tj. pseudowychowania, przywołując poglądy na ten temat A.M. Tchorzewskiego i B. Śliwerskiego. Jednocześnie przedstawia i charakteryzuje „cztery kategorie wychowania" (s. 74) , które opracował J. Filek, tj.: „nieadekwatne, fikcyjne, wyobcowane, zawładające" (s. 74). Kontynuując refleksję nad wychowaniem Autor stwierdza, iż „nie zasługują na miano wychowania" (s. 75): tresura, administrowanie, tylko trening, moralizowanie, kształtowanie osobowości sprowadzanej tylko do reifikacji (uprzedmiotowienia ucznia), manipulacji uczniem oraz wychowanie toksyczne. Jako kolejne nieprawidłowości w procesie wychowania Autor wymienia wychowanie nieskuteczne, tj. „które rozminęło się w swoich rezultatach z oczekiwanymi celami" (s. 75) oraz błędne, tj. „które dostarcza doświadczeń niezgodnych z celem" (s. 75). Do negatywnych cech wychowawcy Autor zalicza: „rygoryzm, agresję, hamowanie aktywności ucznia, obojętność nauczyciela, eksponowanie siebie, uleganie (bezradność), zastępowania (wyręczanie), idealizowanie dziecka oraz niekonsekwencję" (s. 76). W układzie tabelarycznym zostały przedstawione błędy i właściwe zachowania nauczyciela-wychowawcy, a także skutki błędów wychowawczych. Na zakończenie Autor stwierdza, iż w zapobieganiu błędów wychowawczych „najważniejsze są odpowiednie kompetencje pedagogiczne" (s. 78) nauczyciela.

W rozdziale *Model nauczyciela dynamicznego (efektywnego)* Autor scharakteryzował cechy, postawy i zachowania nauczycieli, które zalicza do najbardziej efektywnych, tj. aktywny udział nauczycieli w debatach, prowadzonych na szerszym forum, zapoznaje się z literaturą zawodową i wdraża lub modyfikuje prezentowane rozwiązania, inspiruje środowisko pedagogiczne do dyskusji na tematy dydaktyczno-wychowawcze, przygotowuje programy autorskie, czas pracy zawodowej wykorzystuje wyłączenie do realizacji zamierzonych zadań dydaktyczno-wychowawczych, jest rzetelny i słowny, określa wysokie wymagania uczniom, jednocześnie pomagając słabszym i wspierając zdolnych, w procesie poznania ucznia wykazuje wysoki stopień zaangażowania i zdeterminowania, poprzez m.in. kontaktowanie się z rodzicami, organizuje w sposób oryginalny zajęcia pozalekcyjne, nawiązuje z własnej inicjatywy kontakty z ekspertami.

W rozdziale *Rozwój zawodowy nauczyciela* Autor przedstawia koncepcję rozwoju zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów samowiedzy i samokontroli. „Systematyczna i wnikliwa ocena własnego postępowania dydaktycznego i wychowawczego przyczynia się zatem do zawodowego rozwoju nauczyciela" (s. 84). W tekście zostały wymienione i scharakteryzowane fazy rozwoju zawodowego nauczycieli, tj.: wzorców metodycznych, kry-

tycznej refleksji, samokontroli nauczyciela oraz twórcza. Autor podkreśla podmiotowe podejście do nauczyciela w prezentowanej koncepcji oraz możliwość jej praktycznego zastosowania „w procesie kształcenia i wychowania, np. być pomocna w opracowaniu programów form kształcenia podyplomowego dla różnych grup nauczycielskich, lub stanowić podstawę do nakreślenia wymagań na kolejne stopnie awansu zawodowego" (s. 85).

Kształcenie nauczycieli do nowych potrzeb edukacyjnych to rozdział, w którym Autor przedstawił osiem tez dotyczących kształcenia współczesnych nauczycieli. Są to: „Współczesnemu nauczycielowi potrzebna jest głęboka wiedza teoretyczna, refleksja filozoficzna, a nie tylko wiedza praktyczna w postaci metodycznych reguł działania" (s. 87), „Kształcenie nauczycieli powinno być otwarte na różne orientacje teoretyczne" (s. 90), „W kształceniu nauczycieli powinno się odchodzić od unifikującej standaryzacji i dążyć do personalizacji osobowości nauczycielskiej" (s. 90), „Nauczyciel powinien być w swoich działaniach pedagogicznych zorientowany na wielokierunkowe komunikowanie się z uczniem" (s. 91), „W kształceniu i doskonaleniu nauczycieli powinno odchodzić się od strategii sterowania do strategii oferowania" (s. 91), „Należy tak przygotować studentów, aby w swojej pracy jako nauczyciele byli zdolni do działań innowacyjnych i twórczych" (s. 91), „Edukacja nauczycielska i późniejszy okres doskonalenia zawodowego nie powinny być zdominowane wyłącznie przez myślenie „rynkowe" (s. 91), „Współczesny nauczyciel powinien posługiwać się najnowszą technologią informatyczną" (s. 93), „W nowym modelu zreformowanej edukacji zmienia się rola nauczyciela i uczniów w procesie nauczania i uczenia się" (s. 93). Przedstawione tezy Autor formułuje na podstawie analizy poglądów współczesnych badaczy, własnych badań oraz wieloletniego doświadczenia.

Rozdział *Zagadnienie autorytetu nauczyciela* Autor rozpoczyna od refleksji nad znaczeniem autorytetu w różnych kulturach, cywilizacjach i religiach. Na gruncie pedagogiki określa je jako zbiór „swoistych przymiotów i kompetencji nauczycieli i wychowawców, zwiększających ich możliwości oddziaływania na wychowanków" (s. 97). W rozważaniach teoretycznych Autor poddaje analizie pojęcie autorytetu odwołując się do poglądów m. in. L. Stomma, M. Fromma, H. Arendt, E. Durheima, F. Bacoma, S.Milgrama. Podejmując kwestię autorytetu w procesie wychowania Autor stwierdza, iż: „autorytet wychowawcy jest warunkiem skuteczności jego pracy" (s. 106). Jednakże „tylko umiarkowany autorytet stanowi gwarancję rozwoju harmonijnej osobowości" (s. 106). Omawiając problem postrzegania przez młodzież autorytetu, Autor zwraca uwagę na występujący brak autorytetów, który skutkuje transformacją wartości. Sytuacja ta skłania do refleksji nad procesem wychowawczym, uwzględniającym kształtowanie autorytetu już w okresie dzieciństwa. W procesie tym ważną rolę odgrywają rodzice i wychowawcy, którzy powinni zadbać o dostrzeżenie w otoczeniu ludzi, którzy powinni być otoczeni społecznym szacunkiem. Kontynuując Autor prowadzi rozważania na temat celu wychowania, określonego „jako postulowany stan, który chce się osiągnąć w wyniku oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych" (s. 111). Wśród źródeł wychowania Autor wymienia wartości, normy moralne oraz prawa natury. Autor omawia także pojęcie *ideału wychowania* – jako

najwyższego celu wychowania oraz *wzoru osobowego*, jako przykład konkretnej osoby. Jednocześnie Autor podkreśla, iż cele wychowania determinowane są wieloma czynnikami, m.in.: orientacją filozoficzną, aksjologiczną, światopoglądem, czy też poglądami filozoficznymi.

W rozdziale *Uwarunkowania efektywności pracy pedagogicznej nauczyciela* Autor monografii rozpoczyna rozważania nad pojęciem efektywności pracy od podkreślenia wieloznaczności pojęcia oraz stwierdzenia, iż jest to pojęcie badane zarówno na gruncie pedagogicznym, psychologicznym, socjologicznym, jak i prakseologicznym. Autor zwraca uwagę, iż „Najbardziej uniwersalna definicja efektywności wywodzi się z prakseologii" (s. 115), która określa dwie jej postacie, tj. skuteczność i ekonomiczność. W rozdziale Autor omawia różne ujęcia efektywności odwołując się m.in. do J. Zieleniewskiego, H. L. Le Chateliera, T. Tomaszewskiego. Efektywność na gruncie pedagogiki rozważana jest w kontekście jej uwarunkowań. Jest ściśle związana z zadaniami i czynnościami oraz celami dydaktycznymi i wychowawczymi. W działaniach dydaktycznych nauczyciela – w ujęciu prakseologicznym – efektywność rozumiana jest jako „sprawność i skuteczność jego oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych" (s. 119). Pojęcie odnosi się także do wychowawcy, który m.in. „sprawnie realizuje zadania wychowawcze" (s.119). Na zakończenie rozdziału Autor prezentuje wyznaczniki efektywności według B. Żechowskiej[2] – są nimi: 1) mechanizmy motywacyjne zdeterminowane: potrzebami i zadaniami, 2) determinanty osobowościowe (zdolność do wykorzystania własnych możliwości, samoregulacja własnego działania i postaw, cechy osobowości: ambicja, fantazja, inwencja, elastyczność), 3) wysoki poziom kompetencji zawodowych (pedagogicznych) – (nadmiar wiedzy i umiejętności, zapewniających wykonanie zadań), 4) jasno określone cele (bezpośrednie i długofalowe) oraz zadania skonkretyzowane (szczegółowe i złożone).

Rozdział *Od czego zależy skuteczność pracy nauczyciela?* stanowi próbę odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule. Autor podkreśla, iż skuteczność jest uzależniona od wielu czynników, do których zalicza m.in.: postrzeganie dzieci i młodzieży w perspektywie personalistycznej. „Personalizacja, czyli stawanie się osobą, oznacza tu przede wszystkim rozwijanie podmiotowości" (s. 123), podmiotowe traktowanie ucznia, akceptację ucznia, rozumienie empatyczne ucznia, autentyzm nauczycieli i wychowawców, wysoki poziom kompetencji pedagogicznych nauczyciela oraz styl oddziaływania wychowawczego nauczyciela na uczniów.

Ostatni rozdział w recenzowanej monografii zatytułowany *Metody oceny sprawności działania pedagogicznego nauczyciela* Autor rozpoczyna od wskazania głównych cech sprawnego działania, tj.: celowości, racjonalności, dokładności, ekonomiczności i skuteczności. Autor omawia narzędzia konieczne do oceny sprawności działań pedagogicznych nauczyciela podczas lekcji. „Działanie nauczyciela w trakcie lekcji jest skuteczne wówczas, gdy każdy uczeń coś wyniósł z lekcji" (s. 127). Prezentowane definicyjne ujęcia pojęcia *lekcja* prowadzą Autora do zmodyfikowania definicji J. Poplucza[3], która uzyskuje następujące brzmienie: „Lekcja to podporządkowana realizacji celów kształcenia struktura zadań i czynności nauczyciela

[2] B. Żechowska, *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, problemy, tendencje. Studium porównawcze,* Uniwersytet Śląski, Katowice 1982.

[3] J. Poplucz, *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

i uczniów oraz warunków pracy" (s. 128). Tak sformułowana definicja m.in. „zwraca uwagę na podporządkowanie organizacji lekcji" (s. 128). Autor podkreśla konieczność odpowiednio zorganizowanej lekcji. Jednocześnie odwołuje się do teorii organizacji, wymieniając następujące fazy: przygotowawczą, wykonawczą i kontrolną, a następnie wymienia szczegółowo elementy lekcji w podziale na poszczególne jej części. Na zakończenie omawiania tej problematyki Autor kieruje czytelnika do dwóch „przewodników" do oceny lekcji, które zostały umieszczone w aneksie monografii.

W dalszym wywodzie Autor koncentruje uwagę na omówieniu oceny czynników warunkujących sprawność pracy pedagogicznej i jej efekty. Rozważania rozpoczyna od określenia czynników warunkujących kształtowanie umiejętności pedagogicznych. Do nich zalicza „cechy osobowości nauczyciela, wiedzę oraz doświadczenie pedagogiczne" (s. 131). Każde działanie oraz jego sprawność zależna jest od różnych warunków, które prakseolodzy określają mianem „możliwości działania" (s. 131). Autor zwraca uwagę, iż każde działanie wynika z potrzeby, która rodzi cel. Uświadomienie celu określa stosunek nauczyciela do realizowanych zadań i „uzasadnia pojęcie działania" (s. 132). Kończąc wywód Autor monografii wymienia elementy, które powinny być przedmiotem oceny nauczyciela, tj.:

„– efekty jego pracy pedagogicznej,

– sprawność jego pracy, przejawiająca się w odpowiednim i skutecznym posługiwaniu się umiejętnościami pedagogicznymi,

– predyspozycje kierunkowe (aksjologiczne) i instrumentalne – kompetencje pedagogiczne determinujące tę sprawność,

– działalność na rzecz środowiska społecznego" (s. 134).

Aneks uwzględnia jedenaście narzędzi badawczych, w tym m.in. arkusze obserwacji, oceny, gromadzenia informacji, oceny efektywności, testy.

Podjęcie tematu nauczyciela – wobec bogactwa literatury poświęconej problematyce nauczyciela – jest poważnym wyzwaniem. Także zasięg omawianego tematu, sugerowany już przez tytuł książki, czyni to wyzwanie niezwykle trudnym. Jednakże recenzowana monografia ma charakter porządkujący, stanowi rodzaj poradnika, który może być adresowany zarówno do studentów, przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela, jak i szeroko rozumianego środowiska oświatowego, w tym dyrektorów szkół i placówek oraz nauczycieli-praktyków.

Bibliografia

Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, 2 *Szkoła*, Warszawa 1991.

Mika S., *Wstęp do psychologii społecznej,* PWN, Warszawa 1975.

Poplucz J., *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

Żechowska B., *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, problemy, tendencje. Studium porównawcze,* Uniwersytet Śląski, Katowice 1982.

Izabella Kust

Recenzja książki

Czesław Plewka (red.)

Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji. Nauka – Edukacja – Rynek pracy

Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej

Koszalin 2017

W 2017 roku nakładem Wydawnictwa Uczelnianego Politechniki Koszalińskiej została opublikowana monografia wieloautorska Czesława Plewki pt. *Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji. Nauka – Edukacja – Rynek pracy*. Książka prezentuje rozważania przedstawicieli zarówno polskich, jak i zagranicznych ośrodków naukowych na temat współczesnego człowieka uczestniczącego w dynamicznych i złożonych procesach, zachodzących na rynku pracy. We wprowadzeniu Redaktor monografii podkreśla, iż dominująca część zawartych w monografii tekstów dotyczy obszarów związanych z pedagogiką pracy. Publikacja podzielona jest na cztery części:

I. Cywilizacyjne uwarunkowania funkcjonowania człowieka współczesnej cywilizacji

II. Środowiskowe sytuacyjne aspekty funkcjonowania człowieka współczesnej cywilizacji

III. Wybrane aspekty dotyczące funkcjonowania współczesnego nauczyciela

IV. Edukacyjne aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji.

W części I. Cywilizacyjne uwarunkowania funkcjonowania człowieka współczesnej cywilizacji zostało umieszczonych sześć artykułów. Autorem pierwszego tekstu zatytułowanego *Przemiany cywilizacyjno-kulturowe a wskaźniki jakości życia i pracy człowieka* jest Tadeusz Piątek (Uniwersytet Rzeszowski). W tekście Autor podejmuje problematykę jakości, w tym jakości życia i pracy. Podkreśla, iż badania tej problematyki podejmowane są przez badaczy różnych dyscyplin naukowych, m. in. ekonomii, socjologii, ale przede wszystkim pedagogów pracy. Autor podejmuje próbę znalezienia odpowiedzi na pytania: jaka jest rola pracy oraz jaki jest jej wpływ na jakość życia człowieka? Rozważania dotyczą także problemu: jak powinno się wykorzystać wartości wynikające z procesu pracy w kształtowaniu osobowości jednostki i budowania jej systemu wartości? W artykule *Potrzeby i oczekiwania pracodawców współczesnego rynku pracy – wyzwania, bariery, kierunki działań* Czesław Plewka (Politechnika Koszalińska) koncentruje się na dynamicznym rynku pracy, który generuje problemy zarówno dla pracodawców, jak i pracowników, a także systemu edukacyjnego. Jednocześnie zwraca uwagę,

iż permanentne przemiany mają wpływ na zmiany potrzeb i oczekiwań pracodawców zarówno w zakresie ilości, jak i kwalifikacji oraz kompetencji pracowników. Sytuacja ta powoduje częste reformy systemu oświaty, których celem jest właściwe przygotowanie młodego człowieka do funkcjonowania na zmiennym rynku pracy. Autor w tekście zaprezentował listę działań, koniecznych do poprawy współczesnego rynku pracy. Józef Szopiński (Wyższa Szkoła „Humanistas" w Sosnowcu) w artykule pt. *Psychologiczne wyznaczniki innowacyjności. Jak je rozwijać?* zwraca uwagę, iż procesy zmniejszania się zasobów materialnych na świecie oraz dążenia do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej powodują konieczność poszukiwania zasobów wewnętrznych człowieka. Stąd wzrost zainteresowania badaczy takimi obszarami jak kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość. Autor zaprezentował w tekście wyniki badań przeprowadzonych wśród menedżerów, w wyniku których wskazał cechy osobowościowe menedżerów innowacyjnych i naśladowniczych. W konkluzji Autor zwraca uwagę na konieczność wdrożenia nowego modelu edukacji, skoncentrowanej na rozwijaniu innowacyjności w kolejnych młodych pokoleniach. Ewa Flaszyńska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), autorka artykułu pt. *Ograniczenia instytucjonalne barierą w efektywnym działaniu służb zatrudnienia i służb pomocy społecznej* zwraca uwagę na problem niedoskonałego potencjału oraz nieskutecznego działania służb społecznych. W kontekście poszerzającego się zjawiska wykluczenia społecznego, spowodowanego długotrwałym bezrobociem w znacznym stopniu wzrasta znaczenie służb społecznych, których zadaniem jest efektywna realizacja polityki społecznej, mającej na celu ograniczenie skali bezrobocia i biedy. W artykule Autorka podejmuje próbę ukazania barier w skutecznym funkcjonowaniu służb zatrudnienia i pomocy społecznej, które ograniczają rzeczywistą pomoc osobom korzystającym z pomocy tych instytucji. Elżbieta Gaweł-Luty (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni) w artykule pt. *Miejsce wartości w kreowaniu współczesnego człowieka* zwraca uwagę na znaczenie wartości i ich wpływu na godne życie człowieka. Skomplikowane procesy, następujące we współczesnym świecie, powodują konieczność odrzucenia przez jednostkę stereotypowego działania i powielania wyuczonych wzorów zachowań, a w ich miejsce nabywania nowych kompetencji i umiejętności. Autorka poddaje refleksji postawy dorastającej młodzieży, funkcjonującej w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, która często nie potrafi udzielić odpowiedzi na zasadnicze pytanie: dokąd zmierzam? jakimi wyznacznikami kierować się w dokonywaniu wyborów?, czym kierować się w ocenie własnego lub innych postępowania? W ostatnim artykule w rozdziale I pt. *Decyzje strategiczne tożsamości w zglobalizowanym społeczeństwie sieciowym,* Liubov Pomytkina (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa na Ukrainie) skoncentrowała się na aspekcie psychologiczno-pedagogicznych założeń programu kształcenia studentów, w kontekście ich przygotowania do podejmowania – po ukończeniu studiów – różnorodnych ról. Jednocześnie Autorka zwraca uwagę na uwarunkowania funkcjonowania współczesnego człowieka, jako podmiotu społeczeństwa sieciowego, w tym jego wpływu na podejmowane przez jednostkę strategiczne decyzje.

Część II. Środowiskowe sytuacyjne aspekty funkcjonowania człowieka współczesnej cywilizacji uwzględnia cztery artykuły. Zdzisław Wołk (Uniwersytet Zielonogórski) jest autorem pierwszego tekstu pt. *Dom rodzinny jako miejsce budowania wizerunku pracy i kultury pracy*,

w którym koncentruje się na znaczeniu domu rodzinnego, jako miejscu kształtowania kultury pracy przyszłych pracowników. Autor ukazuje wieloaspektowy kontekst domu rodzinnego, podkreślając jego znaczenie w procesie wychowawczym dziecka, w tym kształtowania w nim wizerunku pracy. Wskazuje wagę zarówno wyposażenia domu rodzinnego, jak i osób zamieszkałych w nim – ich zachowań, postaw oraz systemu wartości, jaki respektują. Na proces kształtowania u dziecka postaw wobec pracy poważny wpływ ma angażowanie dzieci do prac domowych oraz wypowiedzi domowników na temat wykonywanej pracy. Działania te wpływają na kształtowanie wyobrażenia dziecka zarówno o pracy jego rodziców, jak i ogólnego obrazu pracy. W drugim artykule, pt. *Radzenie sobie ze stresem w zawodach z misją społeczną*, Ewa Ryś (Politechnika Koszalińska) zwraca uwagę na istotę zawodów z misją społeczną, tj. realizację zadań służących społeczeństwu. Ich ideą jest działanie ukierunkowane nie na wynagrodzenie lecz na pomoc drugiemu człowiekowi. Autorka podkreślając stresogenny charakter zawodów z misją społeczną, wskazała na konieczność wyposażania pracowników (lub kandydatów do tych zawodów) w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego w kompetencje umożliwiające radzenie sobie ze stresem. Magdalena Łuka (Katolicki Uniwersytet Jana Pawła II w Lublinie) w tekście pt. *Wsparcie personalistyczne dla osób wchodzących na współczesny rynek pracy* przedstawia różne sposoby osób wchodzących na rynek pracy. Autorka zwraca uwagę, iż „do grup osób w szczególnie trudnej sytuacji zaliczamy osoby młode, absolwentów oraz osoby po 50. roku życia" (s. 169). Jednocześnie podkreśla konieczność stałego wspierania osób wchodzących na rynek pracy, nie tylko w okresie edukacyjnym, ale także w trakcie podejmowania działań z zakresu innych obszarów aktywności. Podsumowując omawiany problem Autorka zwraca uwagę na konieczność dokonywania oceny programów, realizowanych w praktyce oraz stałego ich doskonalenia. Część II finalizuje artykuł Moniki Pawłowskiej (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie) pt. *Innowacyjność w kontekstach teorii racjonalnego wyboru,* w którym zostały przedstawione wyniki badań, wskazujące, iż młodzież podejmując decyzje edukacyjne kieruje się czynnikami ekonomicznymi. Może to oznaczać, iż nie wszyscy uczniowie potrafią postrzegać podejmowane decyzje w dłuższej perspektywie. Jednocześnie uwzględnianie jedynie aspekty ekonomicznego w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych może świadczyć o braku hierarchii wartości.

W części III. Wybrane aspekty, dotyczące funkcjonowania współczesnego nauczyciela uwzględniono cztery artykuły. Pierwszy – autorstwa Tatiany Walkowiak – zatytułowany *Nauczyciel XXI wieku – jego warsztat pracy, kompetencje i kwalifikacje* podejmuje kwestię świadomości zadań, jakie nakłada na nauczyciela współczesna edukacja oraz wynikająca z nich konieczność stałego doskonalenia zawodowego. Autorka zwraca uwagę na znaczenie edukacji w przygotowaniu dzieci i młodzieży do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Określa edukację jako inwestycję społeczną, gospodarczą i polityczną, jednocześnie podkreśla rolę wykształcenia we współczesnym społeczeństwie informacyjnym. W kontekście powyższego Autorka rozważania koncentruje na fundamentalnym zadaniu nauczyciela, tj. rozumieniu otaczającego świata i umiejętności kierowania sobą oraz przygotowaniu młodych pokoleń do uczestnictwa w całożyciowym procesie uczenia się. Jarosław Michalski (Akademia Pedagogiki

Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) w tekście pt. *Kilka uwag na temat profesjonalizmu nauczyciela,* koncentruje rozważania na kwestii całościowego postrzegania profesjonalizmu nauczyciela, tj. zarówno w aspekcie pracy dydaktycznej, wychowawczej, jak i opiekuńczej. Autor podkreśla znaczenie świadomości nauczyciela odpowiedzialności za efekty swej pracy w procesie kreowania humanistycznego świata. Stąd konieczność podejmowania przez nauczyciela samodzielnych badań własnej pracy. Franciszek Bereźnicki (Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie) w tekście zatytułowanym *Nowatorstwo dydaktyczne nauczycieli* poddaje refleksji nowatorskie działania nauczyciela postrzegane w kategoriach twórczych działań. Zaznacza jednak, iż nowatorstwo pozbawione wartości uznanych społecznie nie jest działaniem twórczym. Nowatorstwo – według Autora tekstu – przejawia się w odrzuceniu przez nauczyciela rutynowych działań i naśladownictwa zastanych sytuacji oraz poszukiwaniu i wdrażaniu nowych, oryginalnych rozwiązań, które będą tworzyć nowoczesną edukację. Szczególne znaczenie Autor przypisuje – zbyt rzadko stosowanej we współczesnej szkole – metodzie projektu, podkreślając różnorodność możliwości jej realizacji. Ostatnim w III części artykułem jest tekst Kamili Wasilewskiej (Zespół Szkół nr 7 w Koszalinie) i Tomasza Parafiniuka (Politechnika Koszalińska) pt. *Program Erasmus+ czyli wzmocnienie profesjonalnego profilu nauczyciela.* Autorzy rozpoczynają swoje rozważania od myśli Jacquesa Delors'a „W obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać" (Delors, 1998, s. 9). W tym kontekście Autorzy uznają edukację za najważniejszy element rozwoju młodego człowieka. Stąd kluczowa rola nauczyciela – jego profesjonalizmu, przygotowania do wykonywania przypisanych zadań. Sytuacja ta rodzi refleksję Autorów artykułu na temat procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym nabywania nowych kompetencji wymaganych we współczesnej szkole, funkcjonującej w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu. W procesie tym ważną rolę pełni program Erasmus+, umożliwiający nawiązywanie współpracy, organizacji szkoleń i mobilności kadry pedagogicznej. Działania te umożliwiają poszerzanie wiedzy nauczycieli w zakresie systemów edukacyjnych w Europie, a także wymianę doświadczeń nauczycieli w zakresie m. in. metod dydaktycznych i wychowawczych, stosowanych w szkołach europejskich.

Część IV. Edukacyjne aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji jest najobszerniejsza – liczy trzynaście artykułów. Pierwszy tekst autorstwa Franciszka Szloska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) pt. *Kształcenie zawodowe w Polsce u progu kolejnych zmian systemowych* stanowi refleksję Autora nad zmianami, jakie dokonywane były w obszarze szkolnictwa zawodowego od początku przemian społeczno-polityczno-gospodarczych w Polsce do 2016 roku. W tekście poddane zostały analizie rozwiązania strukturalno-programowe, jakie wdrożone były w wymienionym okresie oraz ich wpływ na procesy następujące na rynku gospodarczym i w systemie edukacji. Autor odnosząc się do założeń, kolejnych zmian określonych w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* stwierdza, iż „przyjęte w nowej reformie systemu kształcenia zawodowego zmiany strukturalne, programowe i organizacyjne są bardziej przekonywujące niż dotychczasowe" (s. 259). Jednak na zakończenie podkreśla znaczenie ścisłego współdziałania z życiem gospodarczym w

procesie przygotowywania specjalistów, konieczność przyjęcia rozwiązań systemowych, z powodzeniem funkcjonujących w krajach wysoko rozwiniętych oraz „przywrócenia drożności dla uczniów wszystkich typów szkół zawodowych" (s. 259). Nellia Nyczkało (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy) w artykule pt. *Całożyciowa edukacja zawodowa jako międzynarodowy trend: Kontekst Ukraiński* poddaje analizie koncepcje całożyciowej edukacji zawodowej, a także rozwiązania prawne przyjęte przez organizacje międzynarodowe. W tym kontekście Autorka poddaje refleksji możliwości zastosowania wymienionych doświadczeń zagranicznych na Ukrainie na początku XXI wieku. Jednocześnie podkreśla znaczenie uwarunkowań rozwoju osobistego i samorealizacji w systemie kształcenia ustawicznego. Założenie „człowiek – jego osobowość" powinno stanowić – zdaniem Autorki – priorytet w realizacji państwowej strategii edukacyjnej. W artykule zostały zaprezentowane zalecenia w zakresie rozwoju ustawicznego kształcenia zawodowego, zarówno na poziomie centralnym, jak i lokalnym oraz uniwersyteckim i akademickim. Kazimierz Wenta (Politechnika Koszalińska) w artykule pt. *Dyskusja nad kwantową dydaktyką dla dorosłych. Emocjonalna świadomość kwantowa w twórczym samouctwie* podjął autorską refleksję nad kwantową dydaktyką dla osób dorosłych. Autor wskazuje na konieczność zwrócenia się ku teorii chaosu, która zakłada, że świat fizyczny jest deterministyczny. Teoria ta powinna być jedną z podstaw działalności dydaktycznej. Na podstawie prezentowanych wyników badań poddaje pod rozwagę zainteresowanie się kwantowym samouctwem. W artykule pt. *Szkolenie zawodowe przyszłych inżynierów programujących z wykorzystaniem podejścia interdyscyplinarnego* Władysław Kruhlyk, Kateryna Osadcha, Viacheslav Osadchyi (Ukraina) prezentują opis przyszłych specyfik profesjonalnej aktywności inżynierów oprogramowania. Opis ten został przedstawiony w trzech obszarach *człowiek-technologia*, *człowiek-system znaków* oraz *człowiek-człowiek.* Autorzy podkreślili znaczenie interdyscyplinarnego podejścia, które uznawane jest za istotny element procesu rozwoju ich kwalifikacji zawodowych. Tekst pt. *Specyfika kształcenia w Polsce oficerów elektroautomatyków okrętowych na globalny rynek pracy* autorstwa Dariusza Tarnapowicza i Zbigniewa Matuszaka (Akademia Morska w Szczecinie) podejmuje problematykę procesu kształcenia oficerów elektroautomatyków okrętowych. Autorzy charakteryzują podstawy prawne tego typu kształcenia, podział Morskich Jednostek Edukacyjnych, kształcących oficerów mechaników okrętowych, a także organizację studiów na kierunku Mechatronika na Wydziale Mechanicznym AM w Szczecinie. Ponadto, w artykule opisano specyfikę uzyskiwania uprawnień oficerskich w pozauczelnianych jednostkach dydaktycznych. W drugim artykule autorstwa Dariusza Tarnapowicza i Zbigniewa Matuszaka *Kształcenie uzupełniające oficerów mechaników okrętowych – absolwentów Akademii Morskich w Polsce* autorzy scharakteryzowali kształcenie uzyskiwane przez oficerów mechaników okrętowych absolwentów Akademii Morskich. W tekście skoncentrowano się na kształceniu uzupełniającym oficerów mechaników okrętowych w systemie doskonalenia zawodowego. Na przykładzie Studium Doskonalenia Kadr Oficerskich Akademii Morskiej w Szczecinie Autorzy tekstu przedstawili zakres i cel kształcenia ustawicznego oficerów mechaników okrętowych. Natalja Szałygina (Narodowy Uniwersytet Obrony Ukrainy) i Walentyna Swystun (Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy) w artykule pt. *Model kompetencji komunikacyjnej oficerów sztabów wielonarodowych podczas szkolenia zawodowego do*

udziału w międzynarodowych operacjach pokojowych zaprezentowały model kształtowania się kompetencji komunikacyjnych, które dla oficerów sztabów wielonarodowych stanowią podstawę właściwego wykonywania obowiązków w trakcie międzynarodowych operacji pokojowych. W tekście pt. *Motywacje do bezpiecznych zachowań poprzez ustawiczne szkolenie dorosłych w zakładzie pracy autorstwa* Wojciecha Oleszaka i Marcina Oleszaka (Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie) zwrócono uwagę na rolę szkolenia bhp w kształtowaniu wśród pracowników bezpiecznych postaw. Autorzy artykułu podkreślają potrzebę uświadomienia uczestnikom szkoleń znaczenia życia i zdrowia w celu zmotywowania ich do bezpiecznych zachowań. Istotną kwestią w tym procesie jest uczestnictwo pracowników przedsiębiorstwa w tego typu szkoleniach, co zapewnia utrwalanie ich bezpiecznego postępowania. Wasyl Iagupow (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukraina) i Adil Bekirowa (Krymski Inżyniersko-Pedagogiczny Uniwersytet Ukrainy) w artykule pt. *Wymagania pedagogiczne podmiotowego podejścia aktywnego do kształcenia fachowej podmiotowości przyszłych nauczycieli klas początkowych w uczelniach wyższych* koncentrują się na wymaganiach pedagogicznych w procesie przygotowywania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela klas początkowych. Zwracają uwagę na kształtowanie „podmiotowego stosunku do siebie, innych i przyszłego działania edukacyjnego, a co najważniejsze do uczniów" (s. 347). W artykule Edwarda Pomytnina pt. *Rozwój duchowego potencjału osobowości jako strategiczny cel działań edukacyjnych* zaprezentowano wyniki badań, dotyczących „identyfikacji gotowości nauczycieli do rozwoju duchowego potencjału młodzieży uczącej się" (s. 363). W tekście omówiony został społeczno-psychologiczny model rozwoju człowieka w zarysie historycznym. Autor podkreślił, iż podstawowym celem edukacji powinien być rozwój duchowy współczesnego człowieka. Walentyna Swytsun i Olesia Obuchowska (Instytut Szkolenia Zawodowego Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy) w tekście pt. *Kompetencje prawne dyrektora uczelni zawodowej jako ważny składnik jego kompetencji administracyjnej* zwrócono uwagę na wybrane funkcje administracyjne dyrektora uczelni zawodowej w warunkach gospodarki rynkowej. Do omówionych w artykule funkcji należą: wyznaczanie celów, prognozowanie, integracja, marketing, reprezentacja. Autorki podkreśliły konieczność podnoszenia kwalifikacji prawnych, które stanowią niezbędny element w procesie zarządzania uczelnią zawodową. W tekście zaprezentowano wyniki badań, przeprowadzonych wśród omawianej grupy, dotyczących znajomości przepisów prawa w zakresie funkcjonowania systemu oświaty. W artykule pt. *Edukacja medialna w przygotowaniu kadr dla mediów masowych* Jan Kania zwraca uwagę, iż współczesna edukacja medialna postrzegana jest w trzech obszarach: edukacji o mediach, przez media i dla mediów. W tekście Autor koncentruje się jednak na edukacji dla mediów, charakteryzując system edukacji medialnej, funkcjonujący na wszystkich poziomach struktury edukacyjnej, tj. od szkoły podstawowej do wyższej. Prowadzone przez uczelnie badania losów absolwentów kierunków, przygotowujących do pracy w mediach wykazują, iż poważna ich część nie znajduje pracy zgodnej z kierunkiem kształcenia. Autor w tekście formułuje wniosek, iż edukacja dla mediów nie nadąża zarówno za zmianami w komunikowaniu masowym, jak i za wyzwaniami, jakie stają przed pracownikami mediów. Paweł Ptak (Politechnika Częstochow-

ska) w artykule pt. *Analiza wykorzystania programów symulacyjnych w diagnostyce i pomiarach obwodów elektronicznych* omawia wybrane programy symulacyjne, które mogą być wykorzystane zarówno do badań naukowych, jak i w procesie dydaktycznym. Omawiane przez Autora programy służą jako efektywna metoda prowadzenia pomiarów lub badań diagnostycznych obwodów elektronicznych i cyfrowych w przypadku braku dostępu do aparatury badawczej lub odpowiednich środków do budowy stanowiska pomiarowego. W procesie dydaktycznym można je wykorzystać w trakcie zajęć laboratoryjnych lub do pracy własnej studenta.

Recenzowana monografia stanowi cenne źródło wiedzy z zakresu funkcjonowania współczesnego człowieka w zmieniającym się świecie. Książka prezentuje wielość ujęć zagadnień, podjętych przez Autorów artykułów. Problemy omawiane w tekstach prezentowane są zarówno na gruncie teoretycznym, jak i empirycznym. Udział Autorów zagranicznych poszerza perspektywę prezentowanych obszarów, co niewątpliwie uatrakcyjnia recenzowaną książkę. Brak tłumaczeń niektórych teksów ukraińskich Autorów rekompensuje ich omówienie przez Redaktora monografii w obszernym wprowadzeniu. Książka adresowana jest zarówno do badaczy i studentów pedagogiki, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki pracy, jak również innych dziedzin naukowych, w tym psychologii, socjologii, zarządzania.

Bibliografia

Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Przeł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

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**

- 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.