PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 2/2018

**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, 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, Waldemar Urbanik

RECENZENCI

Jerzy Kaźmierczyk, Elżbieta Perzycka, Aleksander Piecuch, Ladislav Rudolf, Jan Stebila, Renata Tomaszewska-Lipiec, 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

Inetta Nowosad
Rozwój szkoły przez zmianę kultury szkoły 13

Danuta Urbaniak-Zając
Normatywne i nienormatywne teorie profesjonalności 25

Ryszard Gerlach
Marginalizacja i wykluczenie – przyczyny i zapobieganie 37

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Anna Sobczak
Praktyka absolwencka jako forma zdobywania doświadczenia zawodowego przez ludzi młodych 47

Magdalena Otto-Dudek, Anita Famuła-Jurczak Magdalena Zięba
Osoby z dysleksją rozwojową a praca zawodowa 59

Bogusław Pietrulewicz, Hanna Łosyk
Edukacyjno-społeczne problemy przestrzeni pracy w kontekście Gospodarki 4.0 69

Alicja Balcerak
Krytyczna refleksja jako katalizator innowacyjności pracowniczej 79

Katarzyna Ludwikowska
Przydatność zawodowa w perspektywie zatrudnialności 95

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Maciej Bardelas
Czynniki determinujące wybór szkoły sportowej – raport z badań 109

Mirosław Bobek
Plany na przyszłość pracowników młodocianych kończących naukę
w Rzemieślniczej Szkole Zawodowej 121

Marek Woś
Wpływ oddziaływań wychowawczo-społecznych nauczyciela na bezpieczeństwo
w placówce oświatowo-wychowawczej 135

Marcin Olkiewicz
Elastyczne formy zatrudnienia pielęgniarek i położnych
determinantem jakości kapitału ludzkiego szpitali 149

Waldemar Lib
Samorealizacja zawodowa kobiet na podkarpackim rynku pracy – raport z badań 163

Kamila Radlińska, Agnieszka Lisowska, Jevgenijs Kurovs
Analiza wahań sezonowych bezrobocia kobiet w Polsce 171

Włodzimierz Deluga, Magdalena Majewska
Znaczenie przedsiębiorstw społecznych w łagodzeniu problemu bezrobocia
i przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu 181

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Iryna Fedorovych, Petro Babiy
Instytucjonalni handlowcy giełdowi: ocena skuteczności i wskaźniki rozwoju 195

V. RECENZJE

Joanna Michalak-Dawidziuk – recenzja – Cz. Plewka (red.), „Nauczyciel i uczeń
w przestrzeni edukacyjnej", Koszalin 2016 209

VI. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku „Problemy Profesjologii" 217

TABLE OF CONTENTS

FROM EDITORS 9

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Inetta Nowosad
School development through changing school culture 13

Danuta Urbaniak-Zając
Normative and non-normative theories of professionalism 25

Ryszard Gerlach
Marginalization and exclusion – causes and prevention 37

II. CONCEPTS AND ANALYSES

Anna Sobczak
Graduate internship as a form of gaining professional experience by young people 47

Magdalena Otto-Dudek, Anita Famuła-Jurczak Magdalena Zięba
People with developmental dyslexia and professional work 59

Bogusław Pietrulewicz, Hanna Łosyk
Social and education problems at the working space in the fourth-generation industry context 69

Alicja Balcerak
Critical reflection as a catalyst for practice-based innovation 79

Katarzyna Ludwikowska
Professional suitability in the perspective of employability 95

III. COMMUNICATIONS AND RESEARCH REPORTS

Maciej Bardelas
Factors determining the choice of a sports school – test report 109

Mirosław Bobek
Plans for the future of young people graduating from the craft vocational school 121

Marek Woś
A teacher's socio-educational influence on safety in an educational establishment 135

Marcin Olkiewicz
Flexible employment for nurses and midwives as the determinant of quality of human capital in hospitals 149

Waldemar Lib
Women's professional self-fulfillment in the Podkarpackie labour market – research report 163

Kamila Radlińska, Agnieszka Lisowska, Jevgenijs Kurovs
Analysis of seasonal fluctuations of women's unemployment in Poland 171

Włodzimierz Deluga, Magdalena Majewska
The importance of social enterprises in mitigating the problem of unemployment
and counteracting social exclusion 181

IV. FOREIGN EXPERIENCE

Iryna Fedorovych, Petro Babiy
Institutional stock market traders: performance appraisal and development benchmarks 195

V.REVIEWS

Joanna Michalak-Dawidziuk – review – Cz. Plewka (red.), „Nauczyciel i uczeń
w przestrzeni edukacyjnej", Koszalin 2016 209

VI. COMMUNICATIONS, INFORMATION

Regulations on how to prepare materials for publications in the semi-annual
'The Problems of Professiology' 217

Od Redakcji

Przekazujemy Państwu kolejny numer półrocznika „Problemy Profesjologii". Treścią czasopisma są problemy, które wyznaczają aktualne koncepcje teoretyczne i praktyczne przestrzeni profesjologicznej człowieka. W tej przestrzeni zachodzą zmiany, które bezpośrednio lub pośrednio wpływają na zachowania człowieka. Prezentujemy więc zagadnienia zmian globalnych w przestrzeni pracy oraz wywołujące skutki o charakterze indywidualnym i społecznym np. problemy zatrudnienia, marginalizacji, wykluczenia.

W tym numerze czasopisma szczególną uwagę kierujemy na problemy wychowania i edukacji. Złożoność tej problematyki podnoszona przez środowiska naukowe, ale też praktyków edukacji, wskazuje na potrzeby zmian w tym zakresie. Prezentowane prace są tutaj szczególnie charakterystyczne dla omawianych zjawisk. Zapewne ta przestrzeń stawania się zawodowego człowieka, jego profesjonalizacja to istotne elementy profesjologicznego rozwoju człowieka. Te problemy stanowią wyzwanie dla dalszych badań, dla rozwoju teorii i praktyki profesjologicznych koncepcji rozwoju człowieka.

Zachęcamy Państwa do analizy przedstawionych materiałów oraz zapraszamy do współredagowania naszego czasopisma.

Redaktor Naczelny

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Inetta Nowosad
Uniwersytet Zielonogórski

ROZWÓJ SZKOŁY PRZEZ ZMIANĘ KULTURY SZKOŁY

Streszczenie

W artykule przyjęto założenie, iż zmiana codziennej praktyki szkolnej zorientowanej na wzrost uczniowskich osiągnięć może zaistnieć jedynie poprzez zmianę kultury szkolnej. Przywoływane zostały wnioski badań, które zostały opracowane przez zespoły z grupy państw o bardzo zróżnicowanym profilu edukacyjnym lub uwzględniające specyfikę procesów doskonalenia w różnych kontekstach międzynarodowych. Choć w opracowaniu uwzględniono dwie grupy czynników, wewnątrzszkolnych i zewnętrznych (kontekstowych), to jednak ujęcie tematu w centrum analiz postawiło rolę i znaczenie kultury szkoły w grupie czynników wewnątrzszkolnych, istotnych w procesie wspierania jakości i efektywności szkoły.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, rozwój szkoły, jakość szkoły, efektywność szkoły.

SCHOOL DEVELOPMENT THROUGH CHANGING SCHOOL CULTURE

Abstract

It was assumed in the article that the change of everyday school practice oriented at the growth of pupils' achievements is only possible through changing school culture. There are references to research conclusions which were elaborated by teams from a group of countries with very diversified educational profiles or taking into account the specificity of improvement processes in various international contexts. Even though the study incorporates two groups of internal and external (contextual) factors, the role and importance of school culture within the group of internal factors was given priority in the process of reinforcement of school quality and efficiency.

Key words: School culture, school development, school quality, school efficiency.

Wstęp

Pojęcie kultury szkolnej nie jest łatwe do określenia. Treści i znaczenia, które zawiera w sobie kategoria kultury szkoły (szkół) nie zostały jak dotąd opracowane jednoznacznie i wciąż brakuje definicji akceptowanej przez większość badaczy[1]. Różnice wynikają z niejasnych wskazań czym są: życie szkolne, jakość szkoły i klimat szkoły. Trudność w definiowaniu kategorii

[1] T. Daly, *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualisation*, "Irish Educational Studies" 2008, Vol. 27 (1), s. 5-6.

kultury zauważyli Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn, którzy już w 1952 r. zebrali 156 różnych definicji tego pojęcia sugerując brak konsensusu co do jego znaczenia[2]. Prawdopodobnie liczba ta zasadniczo wzrosła, a wątpliwości głoszone przez badaczy w latach 80. XX wieku wydają się wciąż tak samo aktualne. Nadal wskazuje się na wiele różnych poglądów na to, czym jest kultura szkoły. W zasadzie każda poważniejsza praca badawcza zawiera własne definicje robocze i podejścia do koncepcji kultury szkoły.

Różnorodność ujęć definicyjnych wywodzi się z różnych dyscyplin i podejść badawczych: antropologii kultury, socjologii wychowania, psychologii społecznej, czy też nauki o zarządzaniu. Eksponują inne aspekty, uznawane za kluczowe i w efekcie przyjmują odmienne rozumienie kultury szkoły. Wielość perspektyw wyznaczanych przez różne tradycje badawcze nie ulega zmianie i mimo wczesnej konceptualizacji kategorii kultury szkoły, przypadającej na lata 50. XX wieku[3], do tej pory nie ma jednoznacznej spójnej definicji. Z tego powodu Frederick Erickson uważał, że założenia odnoszące się do kultury szkoły to raczej idealistyczne koncepcje i porównywał do bitów w pamięci komputera lub kodów genetycznych populacji, zgodnie z którymi kultura to duża grupa informacji przechowywana przez daną społeczność. W tym ujęciu uczenie się jest uważane za międzypokoleniowe – a sama kultura jest tożsama z tradycją przekazywaną w procesie socjalizacji[4].

Chociaż szczegółowy przegląd koncepcji kultury szkolnej wykracza poza zakres opracowania, to uzasadnione wydaje się wskazanie, że rozumienie kultury szkoły zostało zdominowane przez „typ wspólnej wizji i wspólnych wartości" tworzących ze szkoły unikalny i spójny podmiot[5]. Wówczas, przez kulturę szkoły możemy rozumieć całość wartości, norm zachowań, podstawowych założeń i sposobów myślenia i działania, tworzone przez społeczeństwo lub zbiorowość. Kultura szkoły przejawia się w wyborach, nawykach i formach działania, ale także w symbolicznych ich manifestacjach, jak: obrzędy, rytuały, mity, sztuka i praktyki religijne.

Mimo trudności definicyjnej, analiza procesów wewnątrzszkolnych przez pryzmat kultury oceniana jest przez badaczy jako konieczna, zwłaszcza w osiągnięciu zrozumienia procesów wprowadzania udanych zmian w szkołach[6]. Podkreślana jest potrzeba zrozumienia, w jaki sposób w szkole kształtują się praktyki społeczne zorientowane na poprawę jakości i efektywności. Co ciekawe, ten konsensus dotyczący roli kultury szkolnej zdaje się być konfrontowany z wątpliwościami co do prawdziwej natury wewnętrznej dynamiki szkoły i proce-

[2] A.L. Kroeber & C. Kluckhohn, *Culture: A critical review of concepts and definitions.* Cam-bridge: Papers of the Peabody Museum, Harvard University, 1952, Vol. XLVII, No. 1, http://www.pseudology.org/Psyhology/CultureCriticalReview1952a.pdf [11.2017].

[3] T. Daly, *School culture and…, op. cit.*

[4] F. Erickson, *Conceptions of school culture: an overview*, "Educational Administration Quaterly" 1987, Vol. 23(4), s. 13.

[5] T. Daly, *School culture and…, op. cit*., s. 6.

[6] P. Angelides, & M. Ainscow, *Making sense of the role of culture in school improvemen,* "School Effectiveness and School Improvement" 2000, Vol. 11(2), p. 150.

sów w niej zachodzących, w tym roli i znaczenia wpływów zewnętrznych w udanej reformie szkolnej[7].

Bezprecedensowa presja na poprawę pracy szkół może oznaczać, że istnieje większa niż kiedykolwiek potrzeba zrozumienia czynników wpływających na sposób zmiany na poziomie mikro (szkoły jako jednostki), zaś przewaga rozważań dotyczących kultury szkoły, wskazywać na rosnące uznanie głównej roli kultury szkoły w wysiłkach na rzecz zmiany[8]. Dlatego celem artykułu uczyniono ukazanie wybranych wyników badań oraz koncepcji, które odnoszą się do efektywności szkoły i skutecznej poprawy uczniowskich osiągnięć (rozwoju szkoły). W tym nurcie wyeksponowano jedną z koncepcji – kształtowania kultury szkoły lub rekulturacji, która zyskuje uznanie na arenie międzynarodowej – głównie w krajach anglosaskich, choć również w Europie i Azji.

Zmiana podejścia do rozwoju szkoły

Ze względu na istniejące znaczne różnice pomiędzy krajami, uwarunkowane zwłaszcza specyficznym kontekstem funkcjonowania systemów edukacyjnych, praktycznie niemożliwe jest opracowanie ogólnego modelu, który jednoznacznie wyjaśniłby uwarunkowania sukcesu lub niepowodzenia w zakresie wprowadzania usprawnień pracy szkół i miał zastosowanie we wszystkich krajach. Jednakże poszukiwania takie istnieją i wskazują na rosnącą potrzebę zrozumienia i zrealizowania tego, co Michael Fullan nazywa „reformą całego systemu" – odpowiadając na pytanie: jak poprawić jakość wszystkich szkół w dystrykcie, regionie, stanie, prowincji kraju[9]. Obszar tak zorientowanych poszukiwań w nurcie badań nad jakością i efektywnością pracy szkół stanowi stosunkowo nowy obszar podejmowany przez badaczy, w zasadzie dopiero w nowym tysiącleciu. Fullan w opisie tego zjawiska podkreśla „Od wielu lat wiemy, że lepsza edukacja jest kluczem do społecznej i globalnej produktywności oraz dobrobytu indywidualnego i społecznego. Jednak dopiero od niedawna zaczęliśmy zadawać sobie pytania o sposób na skuteczną reformę całego systemu"[10]. W poszukiwaniach o znamionach uniwersalności trzeba mieć na uwadze, że i tak w procesie rozwoju każda ze szkół będzie musiała sama podjąć się wysiłku na rzecz zmiany i przyjąć określoną filozofię edukacji, zgodną z ze sposobem myślenia i działania szkolnej społeczności.

Rozwój szkoły można zatem rozumieć jako specyficzne działania/interwencje wywierane na szkoły z zewnątrz lub/i podejmowane przez podmioty reprezentujące ją wewnątrz, zorientowane na wspieranie jakości i efektywności procesów wewnątrzszkolnych i osiągnięcie trwa-

[7] S. Sarason, *Revisiting "The culture of school and the problem of change"*, Teachers College Press, New York and London 1996; A. Hargreaves, *Pursuing the boundaries of educational change*, [in] A. Hargreaves (ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change*, Springer, Dordrecht 2005.

[8] D. Hansen, *Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher's creed*, Teachers College Press, New York and London 2001; P. Davies, G. Coates, *Competing conceptions and values in school strategy:*

Rational planning and beyond, "Educational Management, Administration and Leadership" 2005, Vol. 33(1), p. 109-124.

[9] M. Fullan, *Przedmowa*, [w:] M. Barber, M. Mourshed, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey and Co, 2007, www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/

[10] *Ibidem.*

łej poprawy. Proces rozwoju szkoły będzie zatem dotyczyć działań celowych i co ważne, zorientowanych na wywieranie trwałego wpływu na poprawę uczniowskich osiągnięć[11]. W opracowaniu istotne jest wskazanie grupy czynników zewnętrznych – kontekstowych, jak i wewnętrznych – oddziaływujących w szkole jako specyficznej jednostce traktowane z dużą granicą błędu. Bowiem, choć udało się zdefiniować i opisać szereg czynników na różnych poziomach systemów edukacyjnych, które w większości krajów są powiązane z efektywną poprawą funkcjonowania szkół (przynajmniej w pewien sposób), to jednak trudno było wyodrębnić czynniki, które działałyby w dokładnie taki sam sposób we wszystkich krajach[12].

Wyniki badań międzynarodowych ukazywały różne zjawiska. Nawet jeśli wybrane czynniki pokrywały się, to ich wpływ różnił się w poszczególnych krajach od (bardzo) pozytywnego do (bardzo) negatywnego. Ponadto nawet w jednym kraju, badania wykazywały istnienie różnic pomiędzy poszczególnymi szkołami. Bowiem poprawa funkcjonowania szkół może być odmiennym procesem w szkołach, które już odniosły sukces i w szkołach, które dopiero na ten sukces liczą[13]. Empiryczne dowody uzyskiwane przez badaczy tylko utrudniały nakreślenie wspólnego modelu i wskazanie jednoznacznych, uniwersalnych zaleceń. Można jedynie, jak to niektórzy uzasadniają[14] wskazać na pewne ramy, w obrębie których można rozwijać lub wyjaśniać proces skutecznego rozwoju szkół zorientowanego na jakość i efektywność procesów wewnątrzszkolnych.

Istotne wydaje się dokonanie analizy stanu badań nad procesami zorientowanymi na efektywność procesów wewnątrzszkolnych i wyeksponowanie tych, w których badacze są zgodni, iż istnieją grupy czynników, czy nazywając inaczej ramy skutecznego rozwoju szkoły. Układ czynników wyodrębniony przez zespół Effective School Improvement (ESI)[15] wyróżnia uwarunkowania kontekstowe (zewnętrzne) i uwarunkowania szkolne (wewnętrzne), których siła oddziaływania została potwierdzona skutecznymi interwencjami skierowanymi

[11] Por. I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły,* IBE, Warszawa 2003.

[12] G. J. Reezigt i B. P. M. Creemers, (Ed.), *A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project.* Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2001; D. Hopkins, A. Harris, L. Stoll, T. Macka, *School and System Improvement: State of the Art Review Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement*, Limassol, Cyprus, 6th January 2011, https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf [10.12.2017]; C. Belleia, X. Vannia , J.P. Valenzuela, D. Contrerasb, *School improvement trajectories: an empirical typology, School Effectiveness and School Improvement,* 2015, https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/bellei_et_al_-school_improvement_trajectories.pdf [10.12. 2017].

[13] L. Stoll & D. Fink, *The cruising school: The unidentified ineffective school*, [in:] L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*, Falmer, London/Washington 1998, p. 189-206.

[14] B.P.M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement - Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, [w:] T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Dordrecht 2007, s. 825-838; B.P.M. Creemers, L. Kyriakides, *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*, Routledge: New York 2012.

[15] Bert Creemers, Rob de Jong, Gerry Reezigt, He-chuan Sun, Jaap Scheerens (The Netherlands); Marcel Crahay, Marc Demeuse, Regine Denooz, Anne Matoul (Belgium); Pennti Nikkanen, Jouni Valijarvi (Finland); Georgia Kontogiannopoulou-Polydores, Yiouli Papadiamantaki, Georges Stamelos (Greece); Emilio Lastrucci, Roberto Melchiori, Rocco Postiglione (Italy); Isabel Lopes da Silva, Eunice Gois (Portugal); Mercedes Muňos-Repiso, F. Javier Murillo, Josu Solabarrieta, Aurelio Villa, Lourdes Hernández, M. José Pérez Albo (Spain); Louise Stoll, Felicity Wikeley, Caroline Lodge, Jim Brown (United Kingdom).

na poprawę pracy szkół. Wyniki uzyskane przez zespół badaczy ESI, zostały w artykule uzupełnione lub poddane konfrontacji z innymi, uzyskiwanymi w projektach doskonalenia pracy szkół, zorientowanymi na jakość i efektywność oddziaływań szkoły, które w ocenie badaczy, niezależnie od kontekstu danego kraju, są wskazywane jako istotne[16].

Tab. 1. Uwarunkowania rozwoju szkoły

Uwarunkowania kontekstowe (zewnętrzne)	Uwarunkowania szkolne (wewnętrzne)
1. Nacisk na poprawę •mechanizmy rynkowe; •ewaluacja zewnętrzna i formalna rozliczalność; •podmioty zewnętrzne; •udział społeczeństwa w edukacji, zmiana społeczna, polityka edukacyjna stymulująca zmiany. **2. Zasoby** •zakres przyznanej szkołom autonomii; •zasoby finansowe i korzystne środowisko pracy; •lokalne wsparcie. **3. Cele edukacyjne** •formalne cele edukacyjne zorientowane na osiągnięcia uczniów.	**1. Kultura szkoły zorientowana na poprawę i doskonalenie** •wewnętrzny nacisk na poprawę; •autonomia szkoły; •wspólna wizja; •gotowość do stania się organizacją uczącą się; •historia działań zorientowanych na poprawę i doskonalenie; •identyfikacja, zaangażowanie i motywacja; •przywództwo; •stabilna kadra nauczycielska; •czas przeznaczony na poprawę. **2. Procesy zorientowane na poprawę i doskonalenie** •ocena potrzeb; •diagnozowanie potrzeb; •określenie szczegółowych celów; •planowanie działań doskonalących; •implementacja; •ewaluacja; •refleksja. 3. **Zakładane wyniki poprawy i doskonalenia** (uwzględniające kryteria efektywności i poprawy) •zmiana jakości szkoły; •zmiana jakości kadry pedagogicznej; •zmiana jakości wyników uczniów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. P.M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement - Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, [w:] T. Townsend (red.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer: Dordrecht 2007, s. 831-833.

Każda interwencja zorientowana na poprawę funkcjonowania szkoły jest osadzona w specyficznym dla danego kraju kontekście edukacyjnym. Wówczas rozwój szkoły/systemu edukacji skierowany na poprawę jakości i efektywności procesów wewnątrzszkolnych jest zawsze skonfrontowany uwarunkowaniami kontekstowymi. W ich grupie niezależnie od specyfiki państw wyodrębnione zostały trzy grupy czynników: nacisk na poprawę, zasoby na rzecz poprawy oraz cele edukacyjne[17]. Na początku procesu doskonalenia, presja wywierana na poprawę funkcjonowania okazuje się najważniejszym czynnikiem kontekstowym. W dalszej kolejności istotne są zasoby, ponieważ poprawa szkoły może mieć miejsce tylko w ra-

[16] Por. R. De Jong, M. Demeuse, R. Denooz, & G. J. Reezigt, *Effective school improvement: Programmes in the United Kingdom and the United States of America. A re-analysis of school improvement programmes*. Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2001.

[17] Por. H. Sun, *National contexts and effective school improvement*, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2003.

mach ograniczeń zasobów danego kontekstu. I kolejna rzecz, to cele edukacyjne. Poprawa wyników w poszczególnych szkołach zawsze będzie musiała być zgodna z celami edukacyjnymi ustalonymi w danym kontekście. Nawet gdy szkoły mogą swobodnie decydować o własnych osiągnięciach w zakresie samodoskonalenia, muszą zawsze pozostawać w zgodzie z szerszymi celami edukacyjnymi określonymi w danym kontekście.

Znaczenie kontekstu jest wyraźnie podkreślone w badaniach porównawczych na arenie międzynarodowej, ale może mieć również wpływ na szczeblu lokalnym, dlatego też warto je uwzględnić we wszystkich badaniach krajowych dotyczących skutecznej poprawy funkcjonowania szkoły. W tym kontekście istotne znaczenie przypisuje się stabilności polityki edukacyjnej. Inicjatywy na rzecz rozwoju szkół (jakości i efektywności procesów wewnątrzszkolnych) mogą być znaczące i promowane w polityce edukacyjnej. Wówczas stanowią zewnętrzną presję na poprawę funkcjonowania szkół. Kiedy polityka edukacyjna zmienia się zbyt szybko, szkoły mogą doświadczyć „przeciążenia inicjatyw", co w efekcie może okazać się niezgodne z zamierzeniami. Dlatego wydaje się, że pewna stabilność w polityce oświatowej jest konieczna, o ile nie dotyczy braku równowagi pomiędzy centralizacją a decentralizacją[18].

Nacisk na doskonalenie i poprawę stanowi zewnętrzną presję. Jak się okazuje wysoce istotną w całym procesie. Fikcją jest założenie, że szkoły rozpoczną i przeprowadzą samodzielnie proces zorientowany na poprawę. W tym celu potrzebny jest impuls, bodziec, tu określany jako forma nacisku. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że może to mieć tak samo wpływ pozytywny, jak negatywny. Pozytywny wpływ zachodzi, kiedy szkoły potrafią go przyjąć i wykorzystać, zaś szkodliwy (negatywny wpływ) w sytuacji gdy szkoły nie posiadają umiejętności inicjowania zmian, zwłaszcza jeśli nie otrzymują odpowiedniego wsparcia. Międzynarodowe badania przeprowadzone przez Zehavę Rosenblatt wykazały, że większość zmian zaistniałych w środowisku szkolnym była zainicjowana i wprowadzana przez rządy, a nie szkoły[19]. Analizując znaczenie impulsów pochodzących z zewnątrz środowiska szkolnego, zespół badaczy ESI, wskazał na cztery czynniki stanowiące nacisk na poprawę funkcjonowania: mechanizmy rynkowe, ocenę zewnętrzną, podmioty zewnętrzne oraz udział społeczeństwa w edukacji i zmianach społecznych[20]. Truizmem wydaje się uzasadnienie zależności poprawy funkcjonowania szkół i codziennych warunków pracy w szkołach. Efektywne wykorzystanie społecznego potencjału szkoły wymaga zmiany relacji szkoła – system szkolny (szkoła – państwo) i pomyślnej modernizacji w kierunku tworzenia szkołom przestrzeni do rozwoju[21].

---

[18] I. Nowosad, *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów,* „Studia Pedagogiczne" 2011, LXIV, s. 27-42.

[19] Z. Rosenblatt*, Skill flexibility and school change: A multi-national study*, "Journal of Educational Change" 2004, nr 5, s. 1-30.

[20] B. P. M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement…*, *op. cit.*, s. 830.

[21] G. Smink, *The Cardiff conference, ICSIE 1991*, "Network News International" 1991, 1(3), s. 3.

Kultura szkoły zorientowana na poprawę i doskonalenie

Badania efektywności procesów edukacyjnych już u progu lat 90. XX wieku zwróciły uwagę na rangę procesów wewnątrzszkolnych jako składowych kultury szkoły. Promowane podejście wymagało zmiany relacji szkoła – system szkolny (szkoła – państwo) i pomyślnej modernizacji w kierunku tworzenia szkołom przestrzeni do rozwoju[22]. Było też efektem odrzucenia prostego założenia, iż korekty szkolno-organizacyjne, jak i zewnętrzne regulacje same z siebie doprowadzą do wysokiej efektywności pracy szkoły zorientowanej na jakość. Z większą troską zaczęto przyglądać się szkolnemu życiu i procesom w nim zachodzącym. Centralne miejsce szkoły w procesie jej rozwoju oparto na teoriach skuteczności i poprawy, które zwracają uwagę, iż skuteczna poprawa wymaga zaistnienia określonych procesów na poziomie szkoły[23].

Ponieważ zmiany wyrażają się na poziomie funkcjonowania klas oraz w codziennych sytuacjach szkolnych, zwraca to uwagę na rolę nauczycieli w tych procesach. Jednakże, dla skutecznego usprawnienia pracy szkoły inicjatywy poszczególnych nauczycieli okazują się niewystarczające. Nauczyciele mogą skutecznie wprowadzać znaczne zmiany na poziomie klas, które mogą wywierać silny wpływ na wyniki uczniów, ale przez takie jednostkowe działania trudno oczekiwać trwałego wpływu na szkołę jako organizację. Ulepszenia podejmowane przez jednego nauczyciela z reguły nikną (na przykład gdy nauczyciel zmienia szkołę), chyba, że szkoła jako organizacja jest zdeterminowana do kontynuowania jego wysiłków. Te ważne inicjatywy na rzecz zmiany i poprawy jakości edukacji są problematyczne dla systemów edukacyjnych, które nie mają silnej tradycji w doskonaleniu procesów na poziomie szkoły. Wówczas poszczególne działania nauczycieli wykazujących się innowacyjnym podejściem w rozwoju szkoły nie odgrywają większego znaczenia, bowiem nie mają charakteru powszechnego. Jednakże z drugiej strony, w osiągnięciu skutecznej poprawy rzadko się zdarza, by działania usprawniające dotyczyły wszystkich nauczycieli, taka sytuacja zdarza się jedynie w małych szkołach. Poprawa funkcjonowania w szkołach średnich lub w większych szkołach podstawowych często dotyczy konkretnych obszarów pracy szkoły lub zespołów nauczycieli.

W rozwoju szkoły, kultura szkoły jest postrzegana jako tło, w którym dokonują się procesy usprawniające, a zakładane wyniki są docelowymi założeniami tych procesów. Zespół ESI dokonując analizy czynników wywierających wpływ na procesy wewnątrzszkolne zorientowane na efektywność i poprawę wyróżnił trzy istotne obszary (Tabela 1): kulturę szkoły zorientowaną na poprawę i doskonalenie, procesy zorientowane na poprawę i doskonalenie

[22] Ibidem.

[23] Warto zapoznać się z bogatym dorobkiem badaczy w ramach Międzynarodowego Projektu Doskonalenia Szkół (OECD International School Improvement Project) D. Hopkins, *OECD International School Improvement Project*, United Kingdom ISIP Steering Group, Falmer Press, London, New York 1987; D. Hopkins, *Improving the Quality of Schooling: Lessons from the OECD International School Improvement Project. The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis*, "School Organisation" 1990, Vol. 10 (2-3), s. 179-194; D. Hopkins, M. Ainscow & M. West, *School improvement in an era of change,* Cassell, London 1994; C. Teddlie & D. Reynolds, *The international handbook of school effectiveness research*, Falmer, London/New York 2000.

oraz zakładane wyniki poprawy i doskonalenia. Wszystkie trzy są ze sobą powiązane i stale na siebie oddziałują. Kultura szkoły wpływa nie tylko na wybór procesów, ale również na wybór zakładanych wyników. Wybrane rezultaty mają wpływ na wybór procesów, a ich sukces lub porażka może zmienić kulturę szkoły. Wyniki są również zależne od pomyślnego wdrożenia procesów. Te wzajemne powiązania podkreślają cykliczny charakter skutecznej poprawy szkoły, która nie ma wyraźnego początku lub końca[24].

Kultura szkoły zorientowana na poprawę i doskonalenie eksponuje w szkole klimat przychylny działaniom usprawniającym. W większym stopniu wyraźna jest tendencja do inicjowania i kontynuacji poprawy funkcjonowania szkoły, niż unikania zmian i lęku przed poprawą. Kulturę usprawniania można uznać za podstawę wszystkich procesów doskonalenia w szkole. Badania ESI, wyizolowały dziewięć czynników, które przyczyniają się do poprawy kultury szkoły: wewnętrzny nacisk na poprawę funkcjonowania, istnienie autonomii szkoły, wspólna wizja, gotowość do stania się organizacją uczącą się, istniejąca historia procesów ukierunkowanych na poprawę i doskonalenie, poczucie własności, silne kierownictwo, stabilna kadra nauczycielska, czas.

Rekulturacja – proces kształtowania kultury szkoły

Proces kształtowania nowej kultury szkoły zwraca uwagę na dwie bardzo istotne kwestie: członków organizacji – wspólnotę i proces uczenia się. W efekcie w proces celowego przekształcania kultury szkoły można traktować jako umiejętność rozwiązywania problemów i adaptacji do nowych warunków, który Michael Fullan nazwa „rekulturacją". Demonstruje ona trudności związane z przekształcaniem kultury szkoły jako procesu udanej zmiany, w tym konieczność zmierzenia się ze złożonością przekonań, norm, wartości szkolnej społeczności, silnie związanych z historią oraz społecznym i politycznym kontekstem[25]. Zmiana kultury „wyraża się w jej przejściu ze stanu dotychczasowego do stanu oczekiwanego, jednoznacznie odmiennego", co oznacza, że „owa modyfikacja dotyczy istotnych elementów kultury organizacji i ma charakter: intencjonalny, empirycznie sprawdzalny oraz trwały", jednakże „ma swoje nieprzenikalne granice, a proces kształtowania kultury jest sterowany tylko warunkowo"[26]. Dlatego Fullan w rekulturacji zwraca uwagę na dwa inne aspekty wspierające proces udanej zmiany: restrukturację i reorientację temporalną, które łącznie pozwalają na wgląd, czy szkoły pomyślnie lub bez powodzenia poradziły sobie z procesem zmian.

Fullan, dokonując analizy dotychczasowych praktyk szkół we wprowadzaniu zmian, zauważa, iż w dużej mierze koncentrują się one na narzucaniu nowych zadań – czyli restrukturyzacji – zamiast na ich przekwalifikowaniu, czyniąc ze szkół miejsca stymulujące nauczycieli i wspierające w dokonywaniu znaczących zmian od wewnątrz. Restrukturyzacja jako cel sam w sobie jest procesem, który nie wnosi do szkolnej codzienności zmian w trwałej popra-

[24] B. P. M. Creemers, L. Stoll, G. Reezigt and the ESI team, *Effective School Improvement…*, *op. cit.*, s. 832-833.

[25] M. Fullan, *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass 2001.

[26] M. Czerska, *Zmiana kulturowa w organizacji*, Difin, Warszawa 2003, s. 37-38.

wie uczniowskich osiągnięć. Świadomość ta skupia uwagę na specyfice zmian w szkołach i na tym, że nie każda zmiana jest dla szkoły ważna, czy choćby nawet potrzebna. W rozwoju szkoły musi być na nią poświęcony dłuższy czas i zmienione podejście do jej postrzegania (odczuwania). Zmiana kultury to bowiem długi proces, który przewartościowuje najgłębsze poziomy uznawanych wzorców i wartości i zmienia perspektywę z zewnętrznej (wyznaczane terminy) na wewnętrzną, we wszystkich obszarach: kultury szkoły oraz struktury i czasu jako czynników wspierających. Nie wydaje to się zaskakujące. Winston Churchill uważał, że poprawa wymaga zmian; zaś bycie doskonałym – częstych zmian[27]. Zatem dążenie do osiągnięcia satysfakcjonujących i wysoce skutecznych zmian siłą rzeczy absorbuje więcej czasu. Czas pozwala nam na porządkowanie, zapamiętywanie nowych danych (informacji, doświadczeń). W procesie rekulturacji istotne są zatem wewnętrzne postawy wobec czasu, czyli subiektywne miary orientacji temporalnej. Jego percepcja ma dla człowieka charakter regulacyjny i może wspierać proces rekulturacji.

Kultura szkoły tworzy środowisko psychospołeczne, które ma głęboki wpływ na całą społeczność szkoły: nauczycieli, administrację i uczniów. Leslie Kaplan przypisuje jej kluczowe znaczenie w procesie zmiany i uważa, że kultura szkoły kształtuje jej organizację[28]. Poprzez wzmocnienie wśród pracowników wspólnej identyfikacji na znaczenie codziennych aspektów szkolnego życia, kultura pełni w szkole różne funkcje, których świadomość i uwzględnienie ma istotne znaczenie w procesie zmiany i jest to[29]:

• Budowanie poczucia tożsamości – jasno zdefiniowane i wspólne postrzeganie wartości wspiera proces budowania tożsamości jednostek, stwarza członkom organizacji poczucie, kim są i wzmacnia ich odrębność jako grupy.

• Wzmacnia zaangażowanie – jako sposób myślenia o innych i wyjście poza siebie. Sprzyja wzrostowi aktywności włączania się w coś większego niż indywidualny, własny interes.

• Kształtuje standardy zachowania – kultura określa język i działania pracowników zapewniając spójność behawioralną, określa normy i niepisane zasady, w tym także to, co pracownicy powinni mówić i robić w danych sytuacjach.

• Zapewnia kontrolę społeczną – wspólne wartości kulturowe, wierzenia i praktyki zachowują się w nieformalnych regułach (zinstytucjonalizowane normy), które zwiększają stabilność systemu społecznego oraz wzmacniają i kształtują kulturę w cyklu powtarzalnym.

Zakończenie

Rozwój szkoły jest skomplikowanym procesem, w którym trudno sformułować zalecenia w sposób całkowicie normatywny. Rozwijane przez badaczy poszukiwania na arenie międzynarodowej odwołujące się do teorii efektywności i doskonalenia (rozwoju) ewidentnie po-

[27] To improve is to change; to be perfect is to change often.

[28] L.S. Kaplan, W. A. Owings, *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*, Corwin Press 2013, (e-book 2014).

[29] P. Angelides, & M. Ainscow, *Making sense of the role of culture in school improvement*, "School Effectiveness and School Improvement" 2000, Vol. 11(2), s. 150. (145-163)

twierdzają, że skuteczna poprawa wymaga podjęcia działań na poziomie szkoły i zaangażowania nauczycieli[30] i nazywają ten proces kształtowaniem kultury szkoły lub rekulturacją. Jednak trudno jednoznacznie wskazać na konkretne czynności, korzystniejsze wydaje się przyjęcie (zgodnie z sugerowanym przez zespół ISE), szerokich ram, w których szkoły odnajdą procesy do zastosowania w swojej jednostce. Wówczas przyjęte ramy mogą mieć wymiar uniwersalny, a procesy opracowane przez szkoły koncentrować się na poprawie uczniowskich osiągnięć, jako podstawowym celu. Warto mieć na uwadze, iż uniwersalność podejścia dotyczy wyłącznie wzmocnienia orientacji szkoły – dostarczenia materiału do refleksji. W codziennej praktyce, szkoły będą musiały każdą zmianę interpretować w ramach własnej sytuacji i zgodnie z własnymi potrzebami, które przejawiają się w specyficznej dla szkoły kulturze.

Bibliografia

Angelides P. & Ainscow M., *Making sense of the role of culture in school improvement*, "School Effectiveness and School Improvement" 2000, Vol. 11(2).

Barber M., Mourshed M., *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey and Co, www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/ [11.11.2017].

Belleia C., Vannia X., Valenzuela J.P., Contrerasb D., *School improvement trajectories: an empirical typology*, "School Effectiveness and School Improvement" 2015, https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/bellei_et_al_school_improvement_trajectories.pdf [10.12.2017].

Creemers B. P.M., Stoll L., Reezigt G. and the ESI team, *Effective School Improvement - Ingredients for Success The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*, [in:] T. Townsend (Ed.), I*nternational Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Dordrecht 2007.

Creemers B.P.M., Kyriakides L., *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, Routlege, London and New York. 2008.

Creemers B.P.M., Kyriakides L., *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*, Routledge, New York 2012.

Czerska M., *Zmiana kulturowa w organizacji*, Difin, Warszawa 2003.

Erickson F., *Conceptions of school culture: an overview*, "Educational Administration Quaterly" 1987, Vol. 23(4).

Daly T., *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualization*, "Irish Educational Studies" 2008, Vol. 27 (1).

Davies, P., G. Coates, *Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond*, "Educational Management, Administration and Leadership" 2005, Vol. 33(1).

De Jong R., Demeuse M., Denooz R., & Reezigt G. J., *Effective school improvement: Programmes in the United Kingdom and the United States of America. A re-analysis of school improvement programmes*, Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2001.

Fullan M., Przedmowa, [w:] M. Barber, M. Mourshed, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey and Co, 2007, www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/

Fullan, M., *Leading in a culture of change*, San Francisco: Jossey-Bass 2001.

Hansen D., *Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher's creed*, Teachers College Press, New York and London 2001.

Hargreaves, A., *Pursuing the boundaries of educational change*, [in:] A. Hargreaves (ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change*, Springer, Dordrecht 2005.

Hopkins D., *OECD International School Improvement Project*, United Kingdom ISIP Steering Group, Falmer Press, London, New York 1987.

Hopkins D., *Improving the Quality of Schooling: Lessons from the OECD International School Improvement Project. The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis*, "School Organisation" 1990, Vol.10(2-3), s. 179-194.

Hopkins D., Ainscow M. & West M., *School improvement in an era of change*, Cassell, London 1994.

[30] B. P.M. Creemers, L. Kyriakides, *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, Routlege, London and New York 2008.

Hopkins D., Harris A., Stoll L., Macka T., *School and System Improvement: State of the Art Review Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement*, Limassol, Cyprus, 6th January 2011,
https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf [10.12.2017].

Hopkins, D., *Towards effective school improvement*, "School Effectiveness and School Improvement" 1995, No. 6.

Kaplan L.S., Owings W.A., *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*, Corwin Press 2013, (e-book 2014).

Kroeber A.L. & Kluckhohn C., *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cam-bridge: Papers of the Peabody Museum, Harvard University, 1952, Vol. XLVII, No. 1, w:
http://www.pseudology.org/Psyhology/CultureCriticalReview1952a.pdf [11.11.2017].

Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, IBE, Warszawa 2003.

Nowosad, I., *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, „Studia Pedagogiczne" 2011, LXIV.

Reezigt G. J., Creemers B. P. M. (Ed.), *A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project, Groningen Institute for Educational Research*, University of Groningen, Groningen (The Netherlands) 2001.

Reynolds D., Creemers B., Stringfield S., Teddlie C. & Schaffer E. (Eds.), *World class schools: International perspectives on school effectiveness,* Routledge/Falmer, London 2002.

Rosenblatt Z., *Skill flexibility and school change: A multi-national study*, "Journal of Educational Change" 2004, No. 5.

Sarason, S., Revisiting, *The culture of school and the problem of change*, Teachers College Press, New York and London 1996.

Smink G., *The Cardiff conference, ICSIE 1991*, "Network News International" 1991, Vol. 1(3).

Stoll L., & Fink D., *The cruising school: The unidentified ineffective school*, [in:] L. Stoll & K. Myers (Eds.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*, Falmer, London/Washington 1998.

Sun H., *National contexts and effective school improvement*, University of Groningen/GION, Groningen (The Netherlands) 2003.

Teddlie C., & Reynolds D., *The international handbook of school effectiveness research*, Falmer. London/New York 2000.

Danuta Urbaniak-Zając
Uniwersytet Łódzki

NORMATYWNE I NIENORMATYWNE TEORIE PROFESJONALNOŚCI

Streszczenie

Artykuł rozpoczyna się od przedstawienia różnicy między słownikowym (znaczenie w języku polskim) a teoretycznym rozumieniem przymiotnika „profesjonalny". W literaturze anglojęzycznej „profesjonalny" pochodzi od „profesji", uznawanej – w tradycyjnym ujęciu – za zawód szczególny. W wielu krajach wyodrębniła się socjologia profesji, analizująca procesy profesjonalizacji. W Polsce zagadnieniami związanymi z organizacją pracy zawodowej, rozwojem zawodowym człowieka itp. zajmuje się głównie socjologia pracy i pedagogika pracy. Autorka przedstawia w artykule wybrane teorie profesjonalności, sygnalizując możliwość ich wykorzystania jako źródła inspiracji w badaniach empirycznych. Dokonała ich roboczego podziału na stanowiska „normatywne" i „nienormatywne". Stanowiska normatywne określają cechy, które winny spełniać zawody aspirujące do miana profesji, nienormatywne opisują warunki działania profesjonalnego.

Słowa kluczowe: Teorie profesjonalności, atrybuty profesji, autonomia profesji, autonomia praxis.

NORMATIVE AND NON-NORMATIVE THEORIES OF PROFESSIONALISM

Abstract

The article begins with a presentation of the difference between a dictionary meaning in Polish and a theoretical understanding of the adjective "professional". In English literature, "professional" comes from "profession", which – in a traditional approach – is considered to be an exceptional occupation. Sociology of profession (that analyses the processes of professionalisation) emerged in many countries. In Poland, issues related to organization of professional work, professional development of people etc. are mainly dealt with by the sociology of work and the pedagogy of work. The author of the article presented selected theories of professionality, suggesting the possibility of their use as a source of inspiration for empirical research. She divided them into "normative" and "non-normative" standpoints. Normative standpoints define the features which should be fulfilled by occupations that aspire to be professional and non-normative standpoints describe the conditions of professional activity.

Key words: Theories of professionality, attributes of professions, autonomy of professions, autonomy of praxis.

Wstęp

W języku potocznym rzadko używane jest słowo „profesja", częściej różne formy przymiotnika „profesjonalny", niektóre osoby określa się też mianem „profesjonalisty". W „Słowniku wyrazów obcych" z 1980 r „profesjonalny" wyjaśniony był następująco: „(od rzecz. profesja) 1. Zajmujący się czymś zawodowo; zawodowy. 2. Traktowany, uprawiany jako zawód"[1]. A więc w wydawnictwie sprzed niemal 40 lat rozumienie słowa „profesjonalny" było tożsame słowu „zawodowy"[2]. W najnowszym (elektronicznym) „Słowniku języka polskiego PWN" przywoływane jest to wcześniejsze znaczenie, ale wskazywane są także nowe: „profesjonalny – 1. będący specjalistą w jakiejś dziedzinie; 2. uprawiany jako zawód; 3. będący na wysokim poziomie w danej dziedzinie; 4. spełniający wymagania profesjonalistów"[3]. Ujmując te znaczenia łącznie, można by powiedzieć, że nie każde działanie zawodowe jest jednocześnie profesjonalne. Staje się takim, jeśli osiąga wysoki poziom, przy czym określenie co tworzy ten poziom, mieści się w gestii profesjonalistów (wskazują oni wymagania). Kiedy dziś przypisuje się osobie, działaniu, warunkom stworzonym do działania, przedmiotom[4] aspekt profesjonalności, to tym samym dokonuje się ich pozytywnego wartościowania. W przypadku działania to pozytywne wartościowanie odnosi się zwykle do precyzyjnie zakreślonej sprawności, fachowości, o wyraźnym technicznym lub quasi-technicznym wymiarze. Profesjonalista jest fachmanem (np. profesjonalne montowanie okien, profesjonalny makijaż) lub/i ekspertem (np. profesjonalny doradca, procesjonalny analityk rynku).

Ale „profesja", „profesjonalizacja", „profesjonalność" są także terminami teoretycznymi. W USA i w wielu państwach Europy zachodniej wyodrębniła się specjalna subdyscyplina naukowa: socjologia profesji. W naszym kraju zagadnieniami związanymi z organizacją pracy zawodowej, rozwojem zawodowym człowieka itp. zajmuje się głównie socjologia pracy i pedagogika pracy, od jakiegoś czasu także psychologia doradztwa zawodowego. Perspektywa profesjonalności nabrała u nas większego znaczenia po zmianie ustrojowej 1989 r., kiedy zaczęła być traktowana przez przedstawicieli różnych dziedzin jako szansa na nowe ujmowanie działań zawodowych, tworzące warunki dla wzrostu samodzielności i odpowiedzialności wykonawców działań, a tym samym optymalizacji osiąganych efektów[5]. Z przeglądu literatury przedmiotu wynika jednak, że teorie profesji nie znalazły w naszym kraju większego od-

[1] *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa, 1980, s. 602.

[2] Zgodnie z takim znaczeniem „zawodoznawstwo" w kolejnym wydaniu książki K. Czarnieckiego, S. Karasia zamienione zostało na „profesjologię": K. Czarniecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*, ITE, Radom 1996.

[3] *Słownik języka polskiego*, https://sjp.pwn.pl/sjp/;2508549 [05.06.2018].

[4] Kiedy w wyszukiwarce internetowej wpisałam „profesjonalny", to na wyświetlonej liście pojawiło się m.in. profesjonalny siewnik do trawy, profesjonalny dron.

[5] C. Sikorski, *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, PWN, Warszaw 1995; B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli: Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Poznań – Toruń 1998; M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997.

dźwięku, nie ukształtował się tak ukierunkowany nurt pracy badawczej w naukach społecznych[6]. Ja zainteresowałam się kwestią profesjonalności poszukując płaszczyzny dla integracji zawodów pedagogicznych.

W niniejszym artykule przedstawię wybrane teorie profesjonalności, dzieląc je roboczo na stanowiska „normatywne" i „nienormatywne". W polskich publikacjach częściej pojawiają się odniesienia do tych pierwszych i w związku z tym to do nich ogranicza się nierzadko rozumienie profesji. Stanowiska, które nazwałam normatywnymi określają cechy, jakie winna osiągnąć grupa zawodowa aspirująca do miana profesji. Od dawna wskazuje się jednak na ograniczenia tych stanowisk, wynikają one choćby z tego, że opracowane były w warunkach dalece odbiegających od współczesnych. Od lat 70. XX. zaczęto tworzyć koncepcje nienormatywne, które koncentrują się na strukturalnych warunkach działań profesjonalnych. Właśnie ta perspektywa teoretyczna stanowiła dla mnie źródło inspiracji w badaniach doświadczeń zawodowych absolwentek i absolwentów pedagogiki[7]. Nie jestem więc badaczką procesów profesjonalizacji, lecz wykorzystuję istniejące już teorie we własnej pracy naukowej. Jestem pedagogiem (społecznym), który planując badania empiryczne poszukiwał płaszczyzny, pozwalającej na identyfikację tego, co jest wspólne dla wielu zawodów pedagogicznych[8]. Nie przedstawiam tu swoich badań, przywołuję je tylko po to, by określić moją relację wobec teorii profesjonalności (jestem ich użytkowniczką) i zasygnalizować ich możliwe wykorzystanie. Z racji ograniczonej znajomości w naszym kraju teorii profesji (zwłaszcza tworzonych na gruncie niemieckim) chciałabym przybliżyć je osobom analizującym problematykę profesjologii.

Atrybutowe (wskaźnikowe) koncepcje profesji i ich źródło

W języku angielskim słowo „*profession"* oznacza z jednej strony powołanie, a z drugiej specyficzną działalność zawodową, odmienną od – cechującej się powtarzalnością – pracy mechanicznej, działalność, której podstawą jest praca umysłowa. *Profession* wymaga innego przygotowania niż „zawody mechaniczne", ponieważ same umiejętności zdobywane w praktyce zawodowej – głównie przez naśladowanie mistrza – nie są wystarczające dla ich wykonywania[9].

---

[6] Nieco wyraźniej pojawił się w analizach dotyczących aktywności zawodowej pracowników socjalnych (np. M. Łuczyńska, *Pracownicy socjalni w procesie profesjonalizacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2013; E. Kantowicz, *Profesjonalizm czy osobiste zaangażowanie – dylematy etyczne pracy socjalnej*, „Praca Socjalna" 2010, nr 2.

[7] Patrz D. Urbaniak-Zając, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Impuls, Kraków 2016.

[8] Laikom wydaje się, że na kierunku studiów pedagogika kształci się nauczycieli. Nie jest to prawdą (wyjątek stanowią jedynie nauczycielki wczesnej edukacji). W ramach kierunku pedagogika prowadzi się wiele specjalizacji z reguły nie powiązanych z pracą w szkole. W klasyfikacji zawodów i specjalności (Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy z dnia 7 sierpnia 2014 r. – tekst jednolity; Dz.U. z 2018 r. poz. 227) w grupie (nr 23) *Specjaliści nauczania i wychowania* wyodrębniono podgrupę *Specjaliści nauczania i wychowania gdzie indziej niesklasyfikowani* (nr 2359), w ramach której wymienionych zostało 14 zawodów pedagogicznych nie powiązanych wprost ze szkołą, m.in. pedagog animacji kulturalnej, trener osobisty (coach, mentor, tutor), pedagog specjalny, wychowawca w placówkach oświatowych, wsparcia dziennego, wychowawczych i opiekuńczych oraz instytucjach pieczy zastępczej.

[9] B.D. Gołębniak, *Aplikacje konstruktywizmu do poradoznawstwa*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, Wyd. PWN, Warszawa 2009, s. 43; C. Sikorski, *Profesjonalizm, op. cit*., s. 12.

W starszej literaturze przedmiotu wyraźna jest tendencja do ujmowania profesji jako zawodów, które osiągnęły wyższy poziom rozwoju[10]. Jeśli są traktowane jako zawody szczególne, to niezbędny staje się zestaw cech je charakteryzujących. Poszczególni badacze problemu proponowali mniej lub bardziej podobne zestawy atrybutów (cech), mające pozwolić na odróżnianie profesji od nie-profesji. Wydaje się, że główną inspirację stanowił dla nich „wzór uznany w naszym społeczeństwie za 'profesjonalny'"[11], opracowany przez T. Parsonsa (jest to zastosowanie i uszczegółowienie jego ogólnej teorii funkcjonowania systemu społecznego).

Zdaniem Parsonsa podstawową funkcją działań profesjonalnych jest integracja i stabilizacja systemu społecznego, któremu ze względu na wewnętrzne napięcia stale grozi dezintegracja. Profesjonalista w odróżnieniu od przedsiębiorcy, czy biznesmena nie uczestniczy w grze rynkowej, jego funkcja sprowadza się do pomocy w rozwiązywaniu szczególnych problemów społecznych. Takich, które nie mogą być rozwiązane ani w ramach środowisk naturalnych (rodzina, społeczność lokalna), ani poprzez bezpośrednie wykorzystanie mechanizmów rynkowych. Rolę profesjonalisty cechuje:

- *osiąganie* (a nie przypisanie) – osoby aspirujące do jej pełnienia muszą zdobyć określone umiejętności oraz niezbędną do ich opanowania wiedzę;
- *uniwersalizm* (a nie partykularyzm) – podjęcie pracy przez profesjonalistę i jej jakość nie są uzależnione ani od okoliczności przestrzenno-czasowych, ani od typu relacji istniejącej między profesjonalistą a odbiorcą jego świadczeń;
- *aspektowość funkcjonalna* (a nie ogólna mądrość) – profesjonalista jest „*wyspecjalizowanym ekspertem w specyficznie określonej, jakkolwiek szerokiej i skomplikowanej dziedzinie*"[12]. Zakres wzajemnych oczekiwań i żądań profesjonalisty i odbiorców jego działań jest ograniczony. Funkcjonalna aspektowość roli pozwala na oddzielenie kontekstu praktyki zawodowej od innych kontekstów społecznych, w jakich działa profesjonalista;
- *neutralność afektywna* (a nie emocjonalne zaangażowanie) – profesjonalista kontroluje emocje i utrzymuje dystans wobec problemu i adresata swojego działania, co ma pozwolić na formułowanie kompetentnej diagnozy i podjęcie stosownych działań. Powinien być np. świadomy istnienia mechanizmów psychicznych (np. mechanizmu przeniesienia i przeciw-przeniesienia) i systematycznie kontrolować własne działanie.
- *orientacja na zbiorowość* (a nie dobro indywidualne) – źródłem legitymizacji władzy profesjonalisty wobec jego klientów jest orientacja na zbiorowość, na ochronę obowiązujących norm. We wzorze roli ta orientacja ma charakter strukturalno-instytucjonalny, a nie motywacyjny, nie wynika z indywidualnych pobudek altruistycznych, lecz oddaje społecznie pożądane ukierunkowanie działania. Mechanizmem ją podtrzymującym jest społeczna gratyfikacja, np. poprzez przyznawanie profesjonalistom wysokiego prestiżu społecznego[13]. Jednocześnie wzór roli profesjonalnej wymaga także ochrony klienta przed wykorzystywaniem "*jego bezradności,*

[10] H. Hartmann, *Arbeit, Beruf, Profession*, „Soziale Welt" 1968, nr 2, s. 193-216.
[11] T. Parsons, *System społeczny*, Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2009, s. 337.
[12] *Ibidem*, s. 339.
[13] M. Pfadenhauer, *Professionalität*, Springer, Wiesbaden 2003, s. 86.

niekompetencji technicznej i irracjonalności"[14]. Dlatego w procesie kształcenia przekazuje się adeptom etos profesji, mający zapobiec nadużywaniu przez nich strukturalnej zależności odbiorców ich działań. Warto zauważyć, że przestrzeganie zasad etycznych ma znaczenie funkcjonalne. Albowiem skuteczność działania profesjonalnego jest bardziej prawdopodobna wówczas, kiedy odbiorca świadczeń ufa profesjonaliście, kiedy czuje się bezpieczny. Źródło zaufania ma tkwić w strukturze roli zawodowej (a nie w cechach osobowych profesjonalisty)[15].

Jak już wspominałam, „echa"[16] wzoru roli profesjonalnej opracowanej przez Parsonsa dają o sobie znać w – nieco odmiennie konfigurowanych przez poszczególnych badaczy – wiązkach cech charakteryzujących działania profesjonalne. Do najczęściej przywoływanych atrybutów należą:

a) przynależność do profesji poprzedzona jest długotrwałym, teoretycznie ugruntowanym, specjalistycznym wykształceniem;
b) reprezentanci profesji podlegają normom etycznym (istnieje kodeks etyczny danej profesji), co ma chronić odbiorców działań przez nadużyciami;
c) praca profesjonalistów służy dobru wspólnemu;
d) profesjonaliści mają autonomię w wykonywaniu zawodu w odniesieniu do klientów i instytucji; profesja kontroluje m.in. standardy kształcenia i dostęp do jej wykonywania;
e) profesjonalista traktowany jest jako ekspert posiadający naukowe i praktyczne kompetencje;
f) profesjonaliści łączą się w samorządne organizacje zawodowe, stojące na straży obrony interesów grupy zawodowej[17].

Rezygnuję z wymieniania dalszych cech uznawanych za ważne przez innych badaczy problemu[18], ponieważ współcześnie znaczenie wskaźnikowych koncepcji profesji maleje. Zwraca się uwagę na ich statyczność i ahistoryczność, na tkwiące u ich podstaw założenie, że rozwój zawodów już się zakończył (profesja jako końcowy etap rozwoju). Dyskusyjną sprawą jest również sposób uzasadnienia tych koncepcji[19]. Gdyby przyjąć, że specyficzne cechy profesji wyprowadzone zostały z obserwacji tzw. klasycznych profesji (lekarza, prawnika, duchownego), to brakuje uzasadnienia dla wyboru właśnie tych, a nie innych zawodów jako przedmiotu

[14] T. Parsons, *op. cit.*, s. 344.

[15] R. Merten, *Professionalisierung*, [w:] F. Stimmer (red.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*, R. Oldenburg, Wien 2000, s. 517.

[16] Używam określenia „echa", ponieważ teoria Parsonsa jest rzadko przywoływana wprost.

[17] U.R. Raven, *Professionalisierung*, [w:] R. Bauer (red.), *Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens*, t. 3, R. Oldenburg, München 1996, s. 1559-1560. Ten zestaw cech przedstawiałam już wcześniej: D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski, *Koncepcja badań empirycznych*, [w:] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Impuls, Kraków 2015.

[18] Np. Łuczyńska*, op. cit*., S. Staub-Bernasconi, *Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards*, [w:] *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Springer, Wiesbaden 2013.

[19] Zob. np. A. Combe, W. Helsper (red.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1966, s. 9-10.

obserwacji. Niejasna jest też zasada wyboru cech mających profesje konstytuować[20]. Nie ma więc przekonywującego uzasadnienia dla normatywności tych atrybutowych (wskaźnikowych) teorii. Wątpliwe jest też ich praktyczne znaczenie, polegające na wskazywaniu kierunku zabiegów grupy zawodowej, dążącej do podwyższenia własnego statusu społecznego. Kilka lat temu działania w tym kierunku podjęli reprezentanci pracy socjalnej i osiągnęli większość z wymienionych wskaźników – poza autonomią zawodową – a mimo to społeczny prestiż zawodu nie wzrósł. Można by więc przypuszczać, że to właśnie w autonomii zawodowej tkwi „siła" profesji. Odwołując się do analiz Parsonsa, źródło autonomii (której on nie eksponował) należy upatrywać w wiedzy leżącej u podstaw umiejętności, prowadzących do rozwiązania określonych problemów. Wiedzy, która nie będąc dostępna nikomu spoza profesji, daje jej reprezentantom wyróżnioną pozycję. To oni określają, jaki problem należy do zakresu ich kompetencji, jakie działania powinny być podjęte, w jakim czasie itp. Współcześnie trudno jest przyjąć istnienie takiej „wiedzy tajemnej", dostępnej tylko zamkniętej grupie osób, ścieżki dystrybucji specjalistycznej wiedzy zróżnicowały się, w efekcie stała się ona dostępna dla zainteresowanych osób (głownie za sprawą Internetu). Na przykład osoba chora zbierająca z różnych źródeł informacje o przypadłości, na którą cierpi, nie jest laikiem przyjmującym bezdyskusyjnie poglądy i interpretacje lekarza. Ów lekarz[21] z kolei nie jest niezależny w swoich decyzjach nie tylko od świadomego całej sytuacji pacjenta, ale także od organizacji, w ramach której działa (obojętnie czy jest to publiczna czy prywatna służba zdrowia).

W literaturze podnoszona jest jeszcze jedna forma krytyki atrybutowych koncepcji profesji. W wyniku przyjęcia przesłanek funkcjonalizmu profesje przedstawiane były jako efekt „historyczno-naturalnych" przemian, właściwych dla nowoczesnych społeczeństw. Pomijano rolę intencjonalnych działań podejmowanych przez zainteresowane jednostki czy grupy (reprezentantów przyszłych profesji). Na znaczeniu interesu grupowego w inicjacji i przebiegu procesów profesjonalizacji skupili się badacze upatrujący w wyodrębnianiu się profesji przejawu nowych nierówności społecznych, w tradycyjny sposób powiązanych z dostępem do władzy[22]. Specjalistyczną wiedzę potraktowali jako kapitał klasy średniej, pozwalający uzyskać jej przedstawicielom przewagę nad innymi[23]. To typowe dla kapitalistycznego społeczeństwa dążenie było i jest ukrywane poprzez eksponowanie ochrony dobra wspólnego i społecznej odpowiedzialności profesjonalistów. H. Daheim zauważał, że istotą procesu profesjonalizacji jest dążenie do uwolnienia się spod wpływu społecznych instancji kontrolujących, by utrzymać monopol świadczeń i autonomię działania, co przynosi członkom profesji wysokie dochody i społeczny prestiż. Profesjonaliści zabiegając o utrzymanie osiągniętej pozycji, podtrzymują ochronną

[20] Dla przykładu S. Lester w porządku historycznym wyróżnia następujące typy, zdecydowanie różniące się między sobą: profesje starożytne (duchowieństwo, uniwersytecka nauka, prawo i medycyna), średniowieczna aktywność związana z handlem (do tej grupy dołącza też stomatologię i architekturę), profesje społeczeństwa przemysłowego (inżynierowie), zróżnicowane profesje powstałe w XX. wieku: od nauczycieli i pracowników socjalnych po menagerów i pracowników banków. S. Lester, *Professional standards, competence and capability*, www.sld.demon.co.uk/profnal.pdf

[21] Przywołuję rolę lekarza, ponieważ reprezentuje ona tradycyjną profesję.

[22] H. Daheim, *Zum Stand der Professionssoziologie*, [w:] B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (red.), *Erziehen als Profession*, Springer, Wiesbaden 1992.

[23] M. Pfadenhauer, *op. cit*., s. 51.

ideologię: przekonują, że wewnętrzna kontrola służy interesom klientów, ponieważ kontrola zewnętrzna byłaby niekompetentna. Podobnie deklarowana odpowiedzialność za dobro wspólne jest zasłoną dla intencji kontrolowania rynku[24].

Struktura działań profesjonalnych – nienormatywne teorie profesji

a) Działalność profesjonalna jako zastępcza interpretacja

O ile nadmierna koncentracja na profesjonalnej autonomii faworyzuje interes grupy zawodowej, to w interesie społecznym leży ochrona autonomii życiowej praxis (*Lebenspraxis*), bowiem to tylko w sferze ludzkiej aktywności mogą być rozwiązywane problemy, czyli sytuacje kryzysowe. W ujęciu ogólnym sytuacje stają się kryzysowymi, kiedy skuteczne wcześniej wzory działania przestają się sprawdzać, tzn. przestają prowadzić do zamierzonych efektów. Ale brak sprawdzonych wzorów nie znosi konieczności podejmowania decyzji (bierność jest też decyzją, ponieważ ma określone skutki), natomiast w warunkach kryzysu ich racjonalność staje pod znakiem zapytania. Szczególnie ważna staje się więc systematyczna analiza uwarunkowań kryzysu, a przede wszystkim „intelektualne opracowywanie roszczeń ważności (Geltungsanspruche) normatywnych i deskrypcyjno-analitycznych wzorów rozwiązywania problemów praktyki”[25]. Zdaniem niemieckiego socjologa U. Oevermanna to stanowi właśnie zakres kompetencji profesjonalistów. Ich aktywność w tym zakresie powinna być strukturalnie odłączona od polityki, władzy i gospodarki, bo tylko wówczas możliwa jest wolność analiz i niedogmatyczny namysł nad kryteriami ważności. Jeśli tego pola wolności nie ma, to zmniejszają się społeczne zasoby pokonywania kryzysów.

Oevermann wprowadza rozróżnienie między potrzebą profesjonalizacji (*Professionalisierungsbedürftigkeit*) danego typu działania od faktycznie osiągniętej profesjonalności (*Professionalisiertheit*). Potrzeba profesjonalizacji występuje wówczas, kiedy w sytuacji konieczności podjęcia decyzji mającej praktyczne konsekwencje, brak jest wystarczających informacji dla sformułowania *pełnego* jej uzasadnienia[26]. Decyzja jest podejmowana mimo obciążenia ryzykiem błędu[27]. Dlatego też odroczona w czasie, dokonana *post factum* analiza argumentów uzasadniających lub kwestionujących podjętą decyzję ogrywa tak ważną rolę, może bowiem zwiększyć albo zmodyfikować zasoby wiedzy profesjonalnej[28]. Profesjonalność osiągnięta wyraża się w działaniach odbudowujących i chroniących autonomię życiowej praxis, „uszko-

[24] H. Daheim, *op.cit*., s. 23.

[25] U. Oevermann, *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*, [w:] A. Combe, W. Helsper (red.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996, s. 84.

[26] *Ibidem*, s. 131.

[27] U. Oevermann wyklucza ze sfery działań profesjonalnych aktywność techniczną. Inżynier nie mając wystarczającej ilości danych *nie może* rozpocząć np. budowy mostu, natomiast terapeuta, wychowawca, czy lekarz pomimo braku istotnych informacji *musi* podjąć działanie (jego niepodjęcie ma również praktyczne konsekwencje).

[28] Krańcowym przykładem jest praca lekarza patologa, który posiadaną wcześniej wiedzę uzupełnia na podstawie sekcji zwłok.

dzonej" doświadczeniem kryzysowym. Tym samym podstawowym warunkiem profesjonalności danego działania jest brak nacisku na potencjonalnego klienta, nakłaniającego go do podjęcia współdziałania z profesjonalistą. Wszelki nacisk wynikający z najlepszych nawet intencji, ogranicza i tak już „uszkodzoną" autonomię podmiotu, czyni go biernym obiektem zabiegów[29]. Warunkiem dobrowolnego zwrócenia się o pomoc jest uświadomienie sobie przez potencjalnego klienta istnienia problemu oraz niemożności jego samodzielnego rozwiązania. *Świadome zobowiązanie się do współpracy* jest punktem wyjścia do budowania profesjonalnego kontraktu (*Arbeitsbündnis*)[30]. Główne zdanie profesjonalisty polega na przeprowadzeniu interpretacji sytuacji problemowej w zastępstwie (*stellvertretende Deutung*), w imieniu osoby, która w danym momencie mierzy się z problemem, traci poczucie pewności, doświadcza kryzysu. Znalazła się w sytuacji, kiedy – prowadzone ustawicznie przez uczestników życia społecznego – *rozumienie praktyczne* przestało wystarczać, niezbędne stało się *rozumienie metodyczne*, prowadzone z zastosowaniem określonych reguł, wypracowanych na gruncie naukowym. Pierwszy sposób rozumienia jest naturalny, naśladowczy, skrótowy, relatywnie szybki i skuteczny w rutynowych okolicznościach, drugi jest sztucznie wywołany, wymaga stosowania określonych zabiegów, czasochłonny. Przypisanie profesjonaliście funkcji zastępczej interpretacji jest konsekwencją wysokiego wartościowania autonomii praktyki życiowej. To co nowe pojawia się za sprawą działających podmiotów, a więc zmiana może dokonać się wyłącznie w praktyce życia. Tym samym metodyczne poznawanie może jedynie rekonstruować dokonania praktyki życia w kryzysie, ale nie może tej praktyki zastąpić.

Dziedzinami działań profesjonalnych szczegółowo analizowanych przez U. Oevermanna jest nauka (jako zbiór praktyk społecznych) oraz praktyka terapeutyczna, dokładniej terapia psychoanalityczna. Każda z tych dziedzin ma swoją specyfikę, w każdej nieco inaczej realizuje się model działań profesjonalnych. Ale ich cechą wspólną jest – podstawowy dla zasadności modelu 'zastępczej interpretacji' – brak osobistej odpowiedzialności profesjonalistów za praktyczną realizację możliwych rozwiązań kryzysu (naukowcy nawet jeśli postulują, rekomendują określone rozwiązania, to sami ich nie wdrażają; psychoanalitycy rekonstruują sytuację pacjenta, nie podejmują jednak za niego praktycznych decyzji). W koncepcji U. Oevermanna cechą działania profesjonalnego jest rezygnacja z władzy wynikającej zarówno z atrybutów roli, jak i specyfiki stosowanej wiedzy.

b) Profesjonalność w perspektywie interakcyjnej

Perspektywa interakcyjna zakłada otwartość relacji społecznych, ponieważ procesowi wymiany znaków symbolicznych zawsze towarzyszy ich interpretacja. Jej efekt – po stronie każdego z partnerów interakcji – może być zróżnicowany, zależy bowiem od ich wcześniejszej

[29] Terapeuta, jeśli nawet widzi objawy uzasadniające profesjonalna interwencję, nie powinien się narzucać z pomocą, powinien czekać, aż pacjent podejmie samodzielną decyzję.

[30] Niemiecki termin *Arbeitsbündnis,* tłumaczę jako 'kontrakt'. Ale w używanych przez autora kontekstach ma on bogatsze znaczenie, które trudno jest oddać polskim odpowiednikiem – dosłownie chodzi o „więź pracy", o wzajemne zobowiązanie oparte na zaufaniu.

wiedzy, doświadczeń, zajmowanej pozycji itp. Przy przyjęciu takich przesłanek nie ma uzasadnienia konstruowanie modelu działań profesjonalnych jako zbioru kryteriów, które miałyby być punktem odniesienia dla całościowych ocen różnych postaci działania zawodowego. Warto natomiast rekonstruować pojedyncze wymiary działań zawodowych i porównywać je z tymi samymi wymiarami działań prowadzonych w ramach innych zawodów, czy aktywności zarobkowych[31], pojawia się wówczas szansa na identyfikację ich specyfiki. Konsekwencją przyjęcia realistycznego podejścia do praktyki zawodowej jest gotowość do odsłaniania problematycznych aspektów prowadzonych działań, a nie koncentracja na etyczno-normatywnych wyobrażeniach (jak być powinno). Zadaniem teoretyków profesji przyjmujących przesłanki interakcjonizmu jest rekonstrukcja warunków, w jakich toczą się działania profesjonalne. Te warunki są niejednorodne, obowiązują w nich różne regulacje, co jest źródłem napięć ujawniających się w codziennej praktyce zawodowej.

F. Schütze wskazuje dwa podstawowe uwarunkowania działania profesjonalnego: a) przyznanie grupie zawodowej mandatu, licencji do prowadzenia aktywności ukierunkowanej na rozwiazywanie określonych problemów społecznych[32], b) odwoływanie się przedstawicieli profesji do określonej dziedziny (lub dziedzin) symbolicznego świata sensu (höhersymbolische Sinnwelt(en), który orientuje działania profesjonalne, określa niejako ich wewnętrzną specyfikę. Stanowi odniesienie dla profesjonalno-etycznych rozważań analizujących sposób realizacji zleconego mandatu[33]. W czasach współczesnych społecznie uznane, symboliczne światy sensu tworzone są na gruncie poszczególnych dyscyplin naukowych.

Przyznanie grupie zawodowej przez społeczeństwo (w istocie przez administracje państwa) mandatu pozwalającego ingerować w życie ludzi, pozwalającego nie tylko udzielać im wsparcia, ale także stawiać określone wymagania zależnie od celów polityki społecznej, powoduje, że profesjonaliści stają się uczestnikami selekcji społecznych, kontroli społecznej, biorą w różnym stopniu udział w stygmatyzowaniu, a więc w działaniach, które zdaniem Oevermanna, znoszą atrybut profesjonalności. Schütze, i podobnie inni interakcjoniści, uważa, że współcześnie niemal wszystkie działania profesjonalne przebiegają w organizacjach, a na

[31] Schütze stwierdza, że w interakcjonistycznej perspektywie analizy działania zarówno medycyna naukowa, jak i 'medycyna naturalna' traktowane są równoprawnie. Ponieważ kryteria oceny działań uznawane w medycynie naukowej, nie mogą być traktowane jako miara oceny całokształtu praktyki prowadzonej przez reprezentantów medycyny naturalnej: „obie alternatywy należą do odrębnych relatywnie skonsolidowanych światów społecznych, z określonymi zasobami sensu (*Sinnressourcen*) (...), mającymi dla pacjentów porównywalne znaczenie" F. Schütze, *Sozialarbeit als „bescheidene" Profession*, [w:] B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (red.), *Erziehen als Profession*, Springer, Wiesbaden 1992, s. 139.

[32] Przyznanie mandatu do rozwiązywania określonego typu problemów jest efektem wcześniejszych udanych zabiegów grupy zawodowej. Uzasadnieniem dla organizacji pomocy profesjonalnej jest wcześniejsze doświadczenie społeczne, pokazujące, że samodzielna likwidacja sytuacji uznanych za problemowe jest - jeśli nie niemożliwa - to znacznie utrudniona. Mandat nie tylko definiuje stan rzeczy, do którego odnosi się dana praktyka zawodowa, ale także określa zachowania przedstawicieli zawodu, wyznacza bowiem obszar kompetencji zawodowych, np. typy problemów, do rozwiązywania których upoważniona jest dana profesja, ale także zobowiązuje osoby dotknięte tymi problemami do ich likwidacji.

[33] F. Schütze, *Organisationszwange und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen*, [w:] A. Combe, W. Helsper (red.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.

pewno takie usytuowanie cechuje aktywność wspierająco-pomocową. Nie mogą się więc uwolnić od oddziaływań społeczno-politycznych. W codziennej praktyce pojawia się więc napięcie między „dobrem ogólnym (społecznym)" a „dobrem indywidualnym". Dobro ogólne określane jest na poziomie polityki państwa, a jego osiąganie sterowane jest przepisami prawnymi (o różnym stopniu ogólności i zakresie obowiązywania). Dobro indywidualne natomiast określane jest przez poszczególne osoby, w tym te doświadczające różnych problemów. Zadanie profesjonalisty polega na wypracowaniu sytuacyjnego „balansu", uwzględniającego niezgodnie źródła oczekiwań. Nie ma rozwiązań wzorcowych, które mogłyby być kopiowane w dowolnych warunkach. Pracownik szukający jednoznacznych rozwiązań, pomijający złożoność warunków działania może popaść w skrajności, stając się swego rodzaju „policjantem", skoncentrowanym głównie na dyscyplinowaniu swoich klientów, albo „dobrym człowiekiem", chaotycznie wykorzystywanym przez klientów dla przypadkowych celów, których sam nie aprobuje.

Swego rodzaju przeciwwagę dla oczekiwań społeczno-politycznych (które uzewnętrznia wspomniany mandat) kierowanych pod adresem profesjonalistów, stanowi dyscyplinarna wiedza naukowa. Jest ona źródłem symbolicznego świata sensu, określającego wartości i pożądane kierunki aktywności. Jeśli jednak źródło podstawowych orientacji w działaniach profesjonalisty ma pochodzić z wiedzy teoretycznej, której nie podzielają jego klienci, to ujawnia się nowa płaszczyzna napięć: między „światem sensu nauki" a „społecznym światem sensu klientów". Wiedza teoretyczna jest abstrakcyjna, ogólna i obowiązuje w ramach przyjmowanych założeń. Codzienna wiedza uczestników życia społecznego jest konkretna, pochodzi bowiem z ich indywidualnego doświadczenia, co ma dowodzić jej pewności. Również na tej płaszczyźnie niezbędne jest poszukiwanie sytuacyjnych uzgodnień, czy też rozwiązywanie dylematów.

Interakcjoniści dużo uwagi poświęcają odsłanianiu tych dylematów, czyli sytuacji, które nie mają jednoznacznych rozwiązań (są argumenty „za" i „przeciw")[34]. Pokazują, że występują one w codziennej praktyce zawodowej, mają strukturalne uwarunkowania, tzn. nie można ich zlikwidować w wyniku decyzji poszczególnych osób, trzeba sobie z nimi „radzić". Te powtarzające się problemy nie są wskaźnikiem nieudolności pracowników lecz niezgodności reguł, które muszą brać pod uwagę organizując swoje działania profesjonalne.

Zakończenie

Przywołane teorie profesjonalności wyraźnie pokazują jak niejednoznacznym pojęciem jest „profesja" i „profesjonalność". Profesja rozumiana jako zawód, który „osiągnął" najwyższy poziom dojrzałości, czy rozwoju, charakteryzowana jest za pomocą zespołu cech, które winni osiągnąć jej przedstawiciele. Przy przyjęciu tej perspektywy można odnosić zbiór wskaźników do konkretnego zawodu i sprawdzać, w jakim zakresie są one realizowane[35]. Współcześnie ta tradycyjna koncepcja profesji poddawana jest krytyce. Zwraca się m.in. uwagę, że dowodzenie

[34] Więcej na ten temat D. Urbaniak-Zając, *op. cit.,* s. 48-50.

[35] Zobacz np. J. Piekarski, *Profesjonalność w doświadczeniu absolwentów pedagogiki*, [w:] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Impuls, Kraków 2015.

niezbędności profesjonalnej autonomii służy w istocie interesowi samych profesjonalistów – eksponowanie pracy na rzecz dobra wspólnego jest ideologią, a nie zasadą regulującą działanie. Teorie U. Oevermanna i F. Schütza koncentrują się przede wszystkim na warunkach działania profesjonalnego. Ta pierwsza określa minimalny warunek, jaki musi być spełniony, by działanie uznać za profesjonalne, jest nim ochrona autonomii praktyki życiowej. Dlatego profesjonalista może być jedynie zastępczym interpretatorem warunków, w jakich doszło do kryzysu i warunków możliwej zmiany, a nie decydentem, określającym, co należy robić. Tego wymagania nie spełnia większość zawodowych działań pedagogicznych (oraz wspierająco-pomocowych), ponieważ nawiązanie relacji między pedagogiem a adresatem jego działań rzadko jest dobrowolne[36]. Ale nie może być ono również spełnione przez wiele innych zawodów, które (podobnie jak pedagodzy) funkcjonują w ramach organizacji, na co zwraca uwagę F. Schütze, podnosząc kwestię zlecanego mandatu społecznego. Być może dlatego autor ten nie określa żadnych minimalnych warunków działań profesjonalnych. Skupia się na złożoności warunków działania, na niezgodności kierowanych oczekiwań i uwzględnianych reguł, prowadzących do powstawania dylematów profesjonalnych, które muszą być rozwiązywane sytuacyjnie. Nie ma sprawdzonych a kontekstowych wzorów, które mogłyby być kopiowane (w tej perspektywie wątpliwa jest możliwość przenoszenia tzw. dobrych praktyk z jednej instytucji do drugiej, a tym bardziej z jednego kraju do drugiego).

Bibliografia

Combe A., Helsper W. (red.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.

Czarniecki K., Karaś S., *Profesjologia w zarysie (rozwój zawodowy człowieka)*, ITE, Radom 1996.

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

Daheim H., *Zum Stand der Professionssoziologie*, [w:] B.Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (red.), *Erziehen als Profession*, Springer, Wiesbaden 1992.

Gołębniak B.D., *Aplikacje konstruktywizmu do poradoznawstwa*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, PWN, Warszawa 2009.

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

Hartmann H., *Arbeit, Beruf, Profession*, „Soziale Welt" 1968, nr 2.

Kantowicz E., *Profesjonalizm czy osobiste zaangażowanie – dylematy etyczne pracy socjalnej*, „Praca Socjalna" 2010, nr 2.

Łuczyńska M., *Pracownicy socjalni w procesie profesjonalizacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2013.

Merten R., *Professionalisierung*, [w:] F. Stimmer (red.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*, R. Oldenburg, Wien 2000.

Oevermann U., *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*, [w:] A. Combe, W. Helsper (red.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.

Parsons T., *System społeczny,* Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2009.

Pfadenhauer M., *Professionalität*, Springer, Wiesbaden 2003.

Piekarski J., *Profesjonalność w doświadczeniu absolwentów pedagogiki*, [w:] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Impuls, Kraków 2015.

Raven U. R., *Professionalisierung*, [w:] R. Bauer (red.), *Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens*, t. 3, R. Oldenburg, München 1996.

Schütze F., *Sozialarbeit als „bescheidene" Profession*, [w:] B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (red), *Erziehen als Profession*, Springer, Wiesbaden 1992.

[36] U. Oevermann, *op. cit*., s. 162, stwierdza, że warunkiem profesjonalności nauczycieli jest zniesienie obowiązku szkolnego.

Schütze F. *Organisationszwange und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen*, [w:] A. Combe, W. Helsper (red.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1996.

Sikorski C., *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, PWN, Warszawa 1995.

Słownik języka polskiego, https://sjp.pwn.pl/sjp/;2508549 [05.06.2018].

Słownik wyrazów obcych PWN, Warszawa 1980.

Staub-Bernasconi S., *Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards* [w:] *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven,* Springer, Wiesbaden 2013.

Urbaniak-Zając D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Impuls, Kraków 2016.

Urbaniak-Zając D., J. Piekarski, *Koncepcja badań empirycznych*, [w:] D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Impuls, Kraków 2015.

Ryszard Gerlach
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

MARGINALIZACJA I WYKLUCZENIE – PRZYCZYNY I ZAPOBIEGANIE

Streszczenie

Marginalizacja i wykluczenie postrzegane są jako jedne z najważniejszych kwestii społecznych obecnych czasów. Występują one w obrębie poszczególnych krajów, regionów, jak i całego świata. Stały się także ważnymi kategoriami politycznymi. Konieczne są więc działania zmierzające do likwidacji zarówno skutków marginalizacji i wykluczenia, jak i, a może przede wszystkim, przyczyn. Jednym z najbardziej skutecznych sposobów w tym względzie jest edukacja dla wszystkich przez całe życie, która umożliwia nie tylko pozostawanie poza kręgiem zmarginalizowanych i wykluczonych, ale wyjście z niego tych wszystkich, którzy z różnych powodów w nim się znaleźli.

Słowa kluczowe: marginalizacja, wykluczenie, edukacja.

MARGINALIZATION AND EXCLUSION – CAUSES AND PREVENTION

Abstract

Marginalization and exclusion are perceived to be some of the most significant social issues of modern times. They occur both within particular countries and globally; they have also become important political categories. Thus, there is the need to undertake actions aiming at eliminating both the results of marginalization and exclusion, and their causes. One of the most effective ways of doing that is providing lifelong education for everyone, which allows a person to remain outside the circle of the marginalized and excluded ones, as well as to exit the circle, if one has already become its part.

Key words: Marginalization, exclusion, education.

Wprowadzenie

Rozważania swoje chciałbym rozpocząć od stwierdzenia, że współczesny świat zagubiony jest w dychotomiach. Na jednym biegunie mamy do czynienia z szybkim tempem wzrostu gospodarczego, nadprodukcją dóbr, przyrostem konsumpcji, powstawaniem nowych zamożnych klas społecznych, na drugim równie szybko rozrastają się enklawy ludzi wykluczonych, pozbawionych dostępu do dóbr, bezrobotnych bądź generujących zjawisko poor jobs (nędznej pracy). Jak pisze W. Smoczyński, obecnie droga w dół jest łatwa, ta w górę znacznie trudniejsza: w pa-

rze ze wzrostem nierówności dochodów przyszedł spadek przepuszczalności klas[1]. Dlatego rozmaite scenariusze przyszłości mówią o ostro rysującej się polaryzacji społeczeństwa, o zauważalnej, nawet w społeczeństwach zamożnych i mających stosunkowo długie tradycje demokratyczne, tendencji do coraz silniejszego różnicowania się społeczeństwa, pogłębiania się stratyfikacji społecznej. Nieuchronnie prowadzić to może do powstawania luki cywilizacyjnej, w której miliony ludzi oddalą się od szansy równoprawnego udziału w tworzeniu dóbr, w podziale zysków i profitów, gdzie będą mogli tylko liczyć na zasiłki z publicznych subsydiów.

Stąd też, za jeden z negatywnych skutków procesu zmian, jaki dokonuje się we wszystkich sferach naszego życia, uznaje się zjawisko, które nie powinno mieścić się w standardach wyznaczonych dla instytucji państwa demokratycznego, ani nie powinno być akceptowane społecznie. Chodzi tu o szeroko komentowany obecnie przez rozmaite gremia problem marginalizowania jednostek czy grup społecznych.

Przyczyny marginalizacji i wykluczenia

Marginalizacja i często kojarzona z nią kategoria wykluczenia społecznego tworzą strukturę wielopostaciową wpływającą w równej mierze na wzory zachowania jednostek, jak i całych grup środowiskowych, spotykaną zarówno w praktykach normatywnych, jak i przejawach funkcjonowania przestrzeni społecznej. Marginalizacja i wykluczenie postrzegane są jako jedna z najważniejszych kwestii społecznych naszych czasów, występujących w obrębie poszczególnych krajów, regionów, jak i całego świata. Zjawiska te stały się także ważnymi kategoriami politycznymi, które muszą brać pod uwagę demokratyczne rządy i organizacje międzynarodowe.

W literaturze przedmiotu spotykane są stanowiska, że występowanie zjawisk ukrytych pod nazwą marginalizacja i wykluczenie jest sprawą naturalną i nieodłączną każdego typu zbiorowości społecznej. Przykładem jest opinia M. Foucaulta, który uważa, że w każdym społeczeństwie istnieje margines. Wiąże się z tym jeden z donioślejszych problemów jego teorii społecznej, a mianowicie problemem ekskluzacji. Autor precyzyjnie identyfikuje i klasyfikuje systemy wykluczeń istniejących w społeczeństwach. Pierwszy z nich tworzy wykluczenia w związku z pracą i produkcją ekonomiczną; drugi, to wykluczenia z procesu reprodukcji; trzeci – wykluczenia z dyskursu i produkcji symboli; czwarty – wykluczenia z działalności o charakterze ludycznym[2].

Pomimo niewątpliwej popularności omawianych kategorii w literaturze przedmiotu trudno jest doszukać się powszechnego consensusu w sprawie definiowania tych kategorii pojęciowych. Wykluczenie społeczne określane jest często jako „niezdolność do uczestnictwa w uznawanych za ważne aspektach życia społecznego – gospodarczych, politycznych i kulturowych”,

[1] W. Smoczyński, *Prekariusze wszystkich krajów*, [w:] *Niezbędnik inteligenta*, „Polityka” 2012, nr 1 (wydanie specjalne), s. 85.

[2] M. Foucault, *Szaleństwo i społeczeństwo*, [w:] *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*, Warszawa 2000, s. 83 i nast.

lub jako „dynamiczny i wielowymiarowy proces pełnego odcięcia lub częściowego ograniczenia dostępu do różnych społecznych, gospodarczych, kulturowych i politycznych systemów, które pomagają jednostce w integracji ze społeczeństwem”[3]. Z kolei marginalność określa się jako „brak uczestnictwa jednostek i grup społecznych w tych sferach życia, w których uzasadnione jest – stosownie do określonych kryteriów – oczekiwanie, że jednostki te i grupy będą w nich uczestniczyły”. Przyjmuje się, że marginalność, to określony stan, marginalizacja natomiast, to proces, w którym marginalność powstaje. Uznaje się też, że – jak pisze R. Szarfenberg – marginalność społeczna jest pojęciem o szerszym zakresie znaczeniowym, niż pojęcie wykluczenia społecznego. Obejmuje też przypadki dobrowolnego nieuczestnictwa w życiu społecznym[4]. Analiza określeń marginalizacji i wykluczenia społecznego umożliwia, zdaniem wspomnianego autora, sytuowanie tego zjawiska w następujących kontekstach:

- uczestnictwa/partycypacji w życiu społecznym i zbiorowym;
- dostępu do zasobów, dóbr, instytucji i systemów społecznych;
- ubóstwa i deprywacji potrzeb;
- praw społecznych i ich realizacji.

Jak wynika z powyższego pojęcie wykluczenia nie prowadzi do łatwych uogólnień i wniosków. Z powodu wielowymiarowości i wielokontekstowości, nie może być traktowane tylko jako opis określonego stanu rzeczy, czy zachodzących procesów społecznych. Powinno być także wykorzystywane do analizowania, wyjaśniania i lepszego rozumienia zachodzących zjawisk. Przyjmuje się też często wyróżniać trzy podstawowe rodzaje lub typy wykluczenia społecznego:

- gospodarcze, niezdolność do uczestnictwa w życiu gospodarczym,
- polityczne, niezdolność do uczestnictwa w politycznych aspektach życia społecznego,
- kulturowe, niezdolność do uczestnictwa w kulturowych aspektach życia społecznego[5].

Wykluczenia te mogą na siebie wzajemnie oddziaływać, pozytywnie lub negatywnie. W niniejszych rozważaniach mowa jest przede wszystkim o pierwszym z wymienionych rodzajów. Wykluczenie i marginalizacja mogą też mieć różne przyczyny. Autorzy zajmujący się tą problematyką zwracają uwagę między innymi na: usytuowanie geograficzne czy miejsce zamieszkania, ubóstwo, wielodzietność, niski poziom wykształcenia i brak kwalifikacji, brak dostępu do zatrudnienia, ograniczony lub brak dostępu do edukacji, niepełnosprawność i inne. Wspomniany już R. Szarfenberg, przedstawiaja je w postaci czterech ogólnych hipotez:

- przyczyny wykluczenia społecznego tkwią w samych wykluczonych i ewentualnie ich bliskich (brak wykształcenia, niepełnosprawność, lenistwo, mała dynamiczność i elastyczność itp.);
- przyczyny wykluczenia społecznego są w innych, w ich złośliwych działaniach, w egoizmie (to oni wykluczają, żeby zachować swoją uprzywilejowaną pozycję);
- przyczyny wykluczenia społecznego tkwią w samej konstrukcji i fundamentach „społecznego domu” (jest zbyt mały, zbyt ekskluzywny, za mało dostępny);

[3] R. Szanferberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Warszawa 2006, s. 20, 23.
[4] *Ibidem*, s. 20-22.
[5] *Ibidem*, s. 19-20.

- przyczyny wykluczenia społecznego są poza wykluczonymi i poza „regularną i zorganizowaną społecznością" (to bezosobowe procesy, np. gospodarcze)[6].

Wydaje się, że wymienione przyczyny są wielce prawdopodobne. Nakładają się one jednak na siebie i trudno, w moim przekonaniu, ustalić jedną przyczynę lub jednorodną grupę przyczyn. Nie zmienia to jednak faktu, że konieczne są działania zmierzające do likwidacji nie tylko skutków wykluczenia i marginalizacji, ale przede wszystkim ich przyczyn. W literaturze oraz dokumentach organizacji krajowych i międzynarodowych podkreśla się zdecydowanie, że rolę znaczącą może i powinna tu odegrać edukacja, rozumiana jako całożyciowy proces uczenia się.

Parafrazując przytoczone wyżej stanowiska i opinie można sformułować tezę, że pojęcie marginalizacji i wykluczenia sytuuje się w działaniu, w którym jednostki bądź grupy społeczne zostają odrzucone przez kogoś innego, na podstawie decyzji i okoliczności zewnętrznych, na które nie mają żadnego wpływu. Rozważając w tym kontekście to zjawisko należy mieć na uwadze wzajemne relacje między ludzkim działaniem i odpowiedzialnością z jednej strony, a rolą sił zewnętrznych, w tym społeczno-politycznych, które kształtują warunki życia grup czy jednostek.

Pisząc o marginalizacji i wykluczeniu, warto zauważyć, że procesy te nie są wynikiem tylko wpływów zewnętrznych. Może on też wynikać z osobistych decyzji, w których ludzie sami siebie wykluczają z różnych aspektów życia społecznego poprzez na przykład zaniechanie kształcenia, odejścia z pracy, nie podejmowanie ról społecznych. Interesująco do tego aspektu problemu nawiązuje L. Witkowski[7]. Autor zwraca uwagę przede wszystkim na swoiste paradoksy dotyczące statusu tego zjawiska. Nie zubożając rozumienia i znaczenia tej kategorii zwraca uwagę, że nie może być ono rozpatrywane tylko w aspekcie negatywnym, nasyconym stanem poczucia deprywacji, zepchnięcia na pobocze jakiegoś głównego nurtu, odstępstwa od ustalonego wzorca czy normy, uprzedmiotowienia czy wręcz ubezwłasnowolnienia. Należy bowiem zauważyć fakt automarginalizacji i autowykluczenia wpisanych w wysiłek budowania własnej tożsamości, własnego poczucia wolności i to nie tylko przez jednostki czy środowiska, ale będących przejawem szerszych gier społecznych.

Najczęściej jednak problem marginalizacji i wykluczenia jest rozpatrywany w aspekcie negatywnych konotacji życia społecznego. J. Delors zauważa, że wraz ze wzrostem i postępem gospodarczym tworzą się coraz to nowe podziały, kolejne przepaści między regionami, społeczeństwami i jednostkami. Jego zdaniem „światowy wzrost gospodarczy jest wyraźnie nieegalitarny"[8]. Dlatego też zaleca, aby zwalczać wszelkie formy wykluczenia głównie poprzez działania w sferze edukacji.

Wydaje się więc, że poziom wykształcenia, posiadana wiedza i umiejętności, czy też uczestnictwo w edukacji, traktować można jako swego rodzaju korelaty szeroko rozumianego wykluczenia. Im wyższy poziom wykształcenia i aktywniejsze uczestnictwo w edukacji, tym mniejsze jest zagrożenie ubóstwem i wykluczeniem i na odwrót.

---

[6] *Ibidem*, s. 15-16.

[7] L. Witkowski, *O paradoksach marginalizacji*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005, s. 17-31.

[8] J. Delors, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 54.

Reasumując dotychczasowe rozważania przyjąć należy, że zjawisko marginalizacji i wykluczenia społecznego obejmuje zarówno aspekt dobrobytu materialnego, jak i aspekt podmiotowości. W kategoriach pierwszego wyraża się przede wszystkim niskim poziomem życia czy wręcz ubóstwem, spowodowanym między innymi brakiem zatrudnienia, złą sytuacją na rynku pracy i trudnościami w odnalezieniu swojego miejsca w procesach modernizacyjnych oraz brakiem umiejętności przystosowania się do zmieniających się warunków życia i pracy. W perspektywie drugiego jest to brak uprawnień do uczestnictwa we wszystkich aspektach życia społecznego-kulturowego, do wysuwania roszczeń, egzekwowania swoich praw.

Edukacja jako sposób zapobiegania marginalizacji i wykluczeniu

Zagadnienie marginalizacji i wykluczenia w pewnym uproszczeniu sprowadzić można do zagadnień związanych z reprodukcją biedy, zarówno w wymiarze symbolicznym, czyli intelektualno-kulturowym, jak i materialnym. Pamiętać jednak należy, że istnieją osoby czy też grupy wrażliwe na wykluczenie oraz poważnie zagrożone wykluczeniem. Wymienia się wśród nich między innymi dzieci i młodzież „wypadającą" z systemu szkolnego, osoby bezrobotne, szczególnie długotrwale oraz osoby o niskich kwalifikacjach.
Wśród działań zapobiegających wykluczeniu wymienić można cztery rodzaje działań priorytetowych. Są to:

1. działania zapobiegające, wczesne ostrzeganie, prewencja,
2. działania wyrównawcze, kompensujące gorsze wyposażenie życiowe ludzi,
3. działania w rozwiązywaniu problemów dojmujących, dla których nie wypracowano dobrych rozwiązań,
4. działania o charakterze powszechnym (uniwersalne na rzecz równego dostępu, równych szans, zmniejszania zróżnicowań nie wykluczające ubogich i zagrożonych wykluczeniem społecznym[9].

W każdym z tych obszarów można ustalić działania edukacyjne, które bezpośrednio lub przynajmniej pośrednio wpływać mogą na ograniczenie zjawiska wykluczenia. Szczególnie jednak w drugim i trzecim wymienia się konkretne propozycje, jak np.:

- rozwój programów kształcenia dla dzieci i młodzieży z trudnościami w nauce, podejmowanie kształcenia wyrównawczego, rozwój programów włączających dzieci „wypadające" z systemu,
- system edukacji ustawicznej dla ludności w wieku niemobilnym i z niższym potencjałem zatrudnialności,
- wspieranie efektywnej drogi ze szkoły na rynek pracy: praktyki i staże, doradztwo zawodowe dla młodzieży, wsparcie pracodawców w dokształcaniu zawodowym[10].

---

[9] *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*. Dokument przygotowany przez powołany 14.04. 2003 r. przez prezesa rady Ministrów Zespół Zadaniowy do Spraw Reintegracji Społecznej, Warszawa 2003, s. 45.

[10] *Ibidem*, s. 46.

Pisząc na temat rodzajów wykluczenia zwrócono uwagę na trzy jego rodzaje: gospodarcze, polityczne i kulturalne. Wydaje się, że w każdym z nich doszukiwać się można, wśród przyczyn bezpośrednich lub pośrednich, brak lub ograniczony dostęp do edukacji. Dlatego rozwój kształcenia ustawicznego uznany być może za jeden z bardziej skutecznych sposobów likwidacji lub przynajmniej znacznego ograniczania tego zjawiska. Założyć można bowiem, że:

- jednostki posiadające określone, wymagane przez rynek pracy kwalifikacje i kompetencje, w znacznie mniejszym stopniu zagrożone są bezrobociem niż osoby tych walorów pozbawione, a tym samym ich szanse uczestnictwa w życiu gospodarczym znacznie wzrastają,
- posiadanie zatrudnienia oraz wykształcenia nie tylko zawodowego, ale również ogólnego, wzmacnia pozycję jednostki w grupie społecznej, w środowisku, ułatwia zrozumienie zachodzących przemian społeczno-politycznych, kształtowanie własnego światopoglądu, kultury politycznej, a także umożliwia aktywne uczestnictwo w różnych aspektach życia politycznego,
- odpowiednie wykształcenie, poparte rzeczywistymi kwalifikacjami umożliwia nie tylko zaspokajanie podstawowych potrzeb własnych i najbliższej rodziny, ale także stwarza szanse uczestnictwa w kulturowych aspektach życia społecznego[11].

Pamiętać jednak należy, że wiedza i umiejętności nie są nikomu dane raz na zawsze. Dlatego rozwój kształcenia ustawicznego, obejmującego całe życie jednostki umożliwia nie tylko pozostawanie poza kręgiem osób wykluczonych i zmarginalizowanych, ale także wyjścia z niego tych wszystkich, którzy z różnych powodów w nim się znaleźli. Rację mają autorzy Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia, kiedy piszą, że walka z wykluczeniem i marginalizacją przybierać powinna dwa oblicza:

1) należy zapobiegać tym zjawiskom stwarzając wszystkim równe szanse dostępu do edukacji, tak podstawowej, jak i dalszej,
2) należy dążyć do ich cofnięcia, aby ci, którzy są na marginesie, odzyskali swoje szanse[12].

Warto więc uwzględniać zalecenia Rady Europy dla nowych państw członkowskich dotyczące bardziej skutecznego inwestowania w kapitał ludzki i kształcenie ustawiczne. Powinno to się odbywać poprzez:

- „rozwój spójnej strategii kształcenia ustawicznego,
- zapewnienie równego dostępu do edukacji oraz poprawę jej skuteczności i jakości,
- uruchomienie silniejszych bodźców do inwestowania w kształcenie i zaangażowanie partnerów społecznych”[13].

Są to propozycje warte rozważenia, bo przecież zjawisko wykluczenia i marginalizacji dotyczy również w znacznym stopniu naszego kraju.

---

[11] R. Gerlach, *Kształcenie ustawiczne przeciw marginalizacji i wykluczeniu*, [w:] B. Baraniak (red.), *Wartości w pedagogice pracy*, Warszawa – Radom 2008, s. 221-222.

[12] *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa 1997, s. 50-51.

[13] E. Kryńska, *Realizacja potrzeb edukacyjnych polskiego rynku pracy. Mity i rzeczywistość*, [w:] Z. Sirojć (red.), *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*, Warszawa 2005, s. 45.

Zmniejszanie liczby osób zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem powinno być priorytetem działań zarówno w odniesieniu do rynku europejskiego, jak i rynków pracy poszczególnych państw[14].

Refleksja końcowa

Marginalizacja i wykluczenie nie są zjawiskami, które pojawiły się dopiero pod koniec XX i na początku XXI wieku. Występują one w historii ludzkości, lecz dopiero – jak pisał B. Geremek – w ostatnich 30 latach ubiegłego stulecia stały się znaczącym wyzwaniem, któremu świat współczesny musi stawić czoła[15]. Konieczne więc są działania na rzecz diagnozowania przyczyn oraz ustalania działań zapobiegających, a przynajmniej ograniczających te zjawiska. Raz jeszcze warto zatem podkreślić, edukacja dla wszystkich przez całe życie uznana być może za najbardziej skuteczny sposób w tym zakresie. Osoby posiadające wysokie kwalifikacje zawodowe mają szanse zaistnieć na rynku pracy i rozwijać się zawodowo, a co za tym idzie uniknąć marginalizacji i wykluczenia.

Bibliografia

Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997.

Delors J., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

Foucault M., *Szaleństwo i społeczeństwo*, [w:] *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*, Warszawa 2000.

Geremek B., *Spójność, solidarność i wykluczenie*, [w:] J. Delors, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

Gerlach R., *Kształcenie ustawiczne przeciw marginalizacji i wykluczeniu*, [w:] B. Baraniak (red.), *Wartości w pedagogice pracy*, Warszawa – Radom 2008.

Komisja Europejska, *Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela 2010.

Kryńska E., *Realizacja potrzeb edukacyjnych polskiego rynku pracy. Mity i rzeczywistość*, [w:] Z. Sirojć, *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka,* Warszawa 2005.

Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski. Dokument przygotowany przez powołany 14.04.2003 r. przez prezesa rady Ministrów Zespół Zadaniowy do Spraw Reintegracji Społecznej. Warszawa 2003.

Smoczyński W., *Prekariusze wszystkich krajów*, [w:] *Niezbędnik inteligenta*, „Polityka" 2012, nr 1 (wydanie specjalne).

Szanferberg R., *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, Warszawa 2006.

Witkowski L., *O paradoksach marginalizacji*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz 2005.

[14] Komisja Europejska, *Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela 2010, s. 5.

[15] B. Geremek, *Spójność, solidarność i wykluczenie*, [w:] J. Delors, *Edukacja …,* s. 229-230.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Anna Sobczak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PRAKTYKA ABSOLWENCKA JAKO FORMA ZDOBYWANIA DOŚWIADCZENIA ZAWODOWEGO PRZEZ LUDZI MŁODYCH

Streszczenie

Przejście ze szkoły na rynek pracy stanowi dla wielu młodych ludzi ogromne wyzwanie. Coraz częściej pracodawcy oczekują od kandydatów, nie tylko określonego wykształcenia, ale też umiejętności praktycznych oraz odpowiedniego stażu pracy, czego niejednokrotnie brakuje młodym. Głównym więc problemem ludzi młodych w poszukiwaniu zatrudnienia zgodnego z ich kwalifikacjami oraz aspiracjami jest brak doświadczenia zawodowego. Podjęte w niniejszym artykule rozważania dotyczą sytuacji młodzieży na rynku pracy oraz istoty praktyki absolwenckiej, która może być dla młodych szansą na zdobycie cennego doświadczenia zawodowego. Instytucja praktyki absolwenckiej została prawnie usankcjonowana w celu ułatwienia ludziom młodym startu zawodowego oraz nawiązania współpracy z pracodawcą i wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.

Słowa kluczowe: rynek pracy, ludzie młodzi, praktyka, doświadczenie zawodowe.

GRADUATE INTERNSHIP AS A FORM OF GAINING PROFESSIONAL EXPERIENCE BY YOUNG PEOPLE

Abstract

The transition from school to the labour market is a challenge for many young people. More and more often employers expect from candidates, not only specific education, but also practical skills and appropriate work experience. Young people often lack skills needed in the workplace. Therefore the main problem of young people in seeking employment in line with their qualifications and aspirations is lack of professional experience. The considerations discussed in this article concern the situation of young people on the labour market and the essence of graduate internship, which may be an opportunity for young people to gain valuable professional experience. The institution of graduate internship has been legally sanctioned in order to facilitate professional start for young people and to establish cooperation with the employer as well as use the acquired knowledge in practice.

Key words: labour market, young people, internship, professional experience.

Wstęp

Współczesny rynek pracy jest niezwykle wymagający, w szczególności dla osób młodych, które po ukończeniu edukacji stają przed niełatwym zadaniem znalezienia zatrudnienia zgodnego z ich wykształceniem oraz aspiracjami, zwłaszcza w czasach masowego szkolnictwa wyższego[1]. Wraz z pojawieniem się nadpodaży ludzi kończących edukację na poziomie wyższym nastąpiły istotne zmiany w wymaganiach pracodawców względem potencjalnych pracowników. Obecnie pracodawcy, oprócz odpowiedniego wykształcenia, oczekują także, że kandydaci do pracy będą posiadali umiejętności praktyczne, najlepiej potwierdzone kilkuletnim doświadczeniem zawodowym na podobnym stanowisku pracy. Według Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości pracodawcy wymagają średnio od potencjalnego pracownika 1,5 roku stażu pracy[2]. Niejednokrotnie ludziom młodym będącym na początku swojej drogi zawodowej, nie jest łatwo sprostać tym oczekiwaniom, a to utrudnia im, bądź wręcz uniemożliwia, ubieganie się o wymarzoną pracę. Ponadto szybko zmieniająca się rzeczywistość w znacznym stopniu oddziałuje na współczesne rynki pracy, co skutkuje ich wysoką niestabilnością. Wciąż pogłębiająca się globalizacja, informatyzacja oraz liczne przeobrażenia gospodarcze i społeczne wpływają na poziom, formę oraz strukturę zatrudnienia[3]. Obecny rynek pracy jest więc niezwykle dynamiczny, a to niesie ze sobą znaczny ładunek ryzyka oraz niepewności. Tracy Shildrick wskazuje że „rezultaty globalizacji spowodowały, iż wejście młodych ludzi w okres postszkolny stało się bardziej nieuporządkowane, skomplikowane i nieprzewidywalne”[4]. Również Magdalena Piorunek podkreśla, że „otaczający świat podlega stałym zmianom, wszystko wokół jest chwiejne, niepewne”[5]. Wszystko to wzmaga konkurencję o stabilne, atrakcyjne miejsca pracy, o dostęp do których ludzie młodzi zmuszeni są rywalizować ze starszym pokoleniem posiadającym większe doświadczenie zawodowe, co sprawia, że są oni dla pracodawców kandydatami atrakcyjniejszymi[6].

Biorąc pod uwagę bariery, na jakie napotykają młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy, ważne jest szukanie oraz wskazywanie rozwiązań ułatwiających młodym przejście ze szkoły na rynek pracy. Celem artykułu jest przedstawienie jednego z nich, a mianowicie praktyki absolwenckiej, która stanowi dla młodych ludzi szansę na zdobycie cennego doświadczania zawodowego, co może być kluczowe w późniejszym uzyskaniu zatrudnienia zgodnego z kwalifikacjami oraz preferencjami młodej osoby.

---

[1] Por. m. in. M. Tomlinson, *Education, Work and Identity. Themes and Perspectives*, Bloomsbury Academic, London-New York 2013, s. 192.

[2] M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015, s. 9.

[3] U. Kalina-Prasznic, *Wpływ globalizacji i integracji na zmiany rynku pracy,* [w:] M. Noga, M. K. Stawicka (red.), *Rynek pracy w Polsce w dobie integracji europejskiej i globalizacji,* CeDeWu, Warszawa 2011, s. 7-8.

[4] T. Shildrick, *Poor work and social exclusion: marginalised youth transitions,* [w:] J. Evans, W. Shen (red.), *Youth employment and the future of work*, Strasburg 2010, s. 101.

[5] M. Piorunek, *Młodzież wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości – kontekst transformacji kulturowych,* [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec niegościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 184.

[6] J. Górniak (red.), *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2013, s. 7.

Sytuacja ludzi młodych na rynku pracy w Polsce

Pomimo ogólnej poprawy na europejskich, w tym także na polskim rynku pracy, dane statystyczne dotyczące zawodowego funkcjonowania ludzi młodych wciąż są niezadowalające, a problem ze znalezieniem oraz utrzymaniem zatrudnienia przez młodych, w szczególności zgodnego z ich kwalifikacjami oraz aspiracjami, jest nadal jedną z najczęściej podnoszonych kwestii zarówno przez analityków rynku pracy, jak i socjologów oraz pedagogów. Dlatego też młodzi, zgodnie z Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, zaliczani są jako jedna z kategorii społecznych znajdujących się w szczególnej sytuacji na rynku pracy[7].

Analizując sytuację młodzieży na rynku pracy w Polsce niewątpliwie należy zwrócić uwagę na skalę bezrobocia w tej grupie wiekowej. Jak słusznie zauważa Marta Makuch cechą charakterystyczną współczesnego bezrobocia jest objęcie nim określonych kategorii społecznych, które ze względu na swoje właściwości są dla pracodawców mniej atrakcyjne. Grupami defaworyzowanymi na rynku pracy są właśnie osoby młode, ludzie starsi oraz kobiety[8]. Podkreślić należy, że młodzi stanowią grupę społeczną, którą problem bezrobocia dotyka w największym stopniu[9]. Wysoki poziom bezrobocia wśród młodych występuje w większości państw Unii Europejskiej. Według danych Eurostatu średnia stopa bezrobocia młodych w wieku 15-29 lat w krajach członkowskich wyniosła w 2016 roku 14,3%. Największy problem braku pracy wśród młodzieży występuje w Grecji oraz Hiszpanii, gdzie bezrobocie wśród młodych odnotowano odpowiednio na poziomie 38,4% i 33,3%. W omawianym okresie czasu stopa bezrobocia młodych Polaków wyniosła 11,8%. Natomiast w 2016 roku najniższe bezrobocie młodych zaobserwowano w Niemczech. Stopa bezrobocia młodzieży w tym kraju przekroczyła niewiele ponad 6%[10].

Obecnie na znaczeniu nabiera również kwestia bezrobocia absolwentów, w szczególności w kontekście coraz lepszego ich wykształcenia. Twierdzenie, że ukończenie szkoły wyższej chroni przed brakiem zatrudnienia, jest dziś nieaktualne, a duże wyzwanie dla instytucji rynku pracy stanowią obecnie absolwenci szkół wyższych, którzy poszukują pracy zgodnej z ich wykształceniem oraz oczekiwaniami[11]. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego na koniec 2016 roku w Polsce zarejestrowanych jako bezrobotni było 52 tys. absolwentów szkół wyższych[12]. Zbyszko Melosik wskazuje, że „obecnie mamy do czynienia ze zjawiskiem przeedukowania społeczeństwa, odnoszącym się do sytuacji, w której nie ma korelacji między

---

[7] Ustawa z dn. 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2014, poz. 598). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140000598 [08.02.2018].

[8] M. Makuch, *Polityka społeczna wobec wyzwań rynku pracy w XXI wieku*, [w:] M. Makuch (red.), *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wydawnictwo CEdu, Wrocław 2014, s. 10.

[9] M. Pańków, *Młodzi na rynku pracy. Raport z badania*, Warszawa 2012, s. 10.

[10] Eurostat, *Youth unemployment rate by sex, age and country of birth*, appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do [08.02.2018].

[11] M. Makuch, *Polityka społeczna wobec…, op. cit.,* s. 10.

[12] Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2016 roku*, http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-rynku-pracy-osob-mlodych/rok-2016/ [08.02.2018].

istniejącą strukturą zawodową i potrzebami rynku a strukturą absolwentów opuszczających placówki edukacji wyższej"[13]. W konsekwencji wspomnianego przeedukowania społeczeństwa oraz niedopasowania strukturalnego podaży pracy (pracowników o danych kwalifikacjach oraz kompetencjach) oraz popytu na pracę (pracodawców wraz z ich zapotrzebowaniem na określonych pracowników) część młodych legitymujących się dyplomem szkoły wyższej zmuszona jest podejmować zatrudnienie na stanowiskach pracy, na których pracowały do tej pory osoby z niższymi kwalifikacjami[14].

Trudna sytuacja młodych na rynku pracy w dużej mierze wpłynęła na pojawienie się innego niepokojącego zjawiska dotyczącego funkcjonowania społeczno-zawodowego młodzieży. Obecnie część młodych nie pracuje, nie uczy się, ani też nie podejmuje żadnej aktywności mającej na celu podnoszenie kwalifikacji zawodowych na przykład w ramach szkoleń czy kursów zawodowych. Ta grupa młodych została określona jako NEET *(ang. not in employment, education or training*). Kategoria NEET oznacza więc ludzi młodych, którzy znajdują się zarówno poza rynkiem pracy, jak i obszarem edukacji[15]. Problem występowania kategorii NEET na rynku pracy zauważalny jest we wszystkich państwach Unii Europejskiej. W niektórych z nich do NEET-sów zalicza się już prawie co czwartą młodą osobę do 29. roku życia. W Polsce w roku 2016 wskaźnik NEET wśród młodych w wieku 15-29 lat wynosił 13,8%[16]. Zaakcentować trzeba, że do zbiorowości NEET należą osoby, które nie pracują ani nie uczą się z własnego wyboru, młodzież, która mimo chęci i podejmowanych starań nie znajduje zatrudnienia[17], jak również młodzież niezdolna do podjęcia jakiejkolwiek aktywności edukacyjnej bądź też zawodowej z powodu różnych niezależnych od niej czynników, takich jak choroba, niepełnosprawność lub konieczność opieki nad innymi członkami rodziny[18]. Grupa NEET-sów jest także zróżnicowana pod względem wykształcenia. Należą do niej zarówno osoby młode o niskich kwalifikacjach oraz wykształceniu, jak również absolwenci szkół wyższych, którym nie udało się znaleźć satysfakcjonującego zatrudnienia spełniającego ich oczekiwania. Młode dobrze wykształcone osoby aktywnie poszukujące pracy, nie przypadkowej, ale adekwatnej do ich kwalifikacji i aspiracji zaliczane są do jednej z subgrup NEET-sów, a mianowicie poszukujących/oczekujących (*ang. the opportunity-seekers)*[19].

---

[13] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 135.

[14] J.M. Szaban, *Rynek pacy w Polsce i Unii Europejskiej*, Difin, Warszawa 2016. s. 304.

[15] J. Grotowska-Leder, B. Serafin-Juszczak, *Zbiorowość NETT-niewykorzystane zasoby pracy młodzieży. Skala, dynamika i wybrane cechy zjawiska w perspektywie Unii Europejskiej,* [w:] L. Machol-Zajda, C. Sadowska-Snarska (red.), *Rynek pracy i polityka społeczna w XXI wieku. Aktualne problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok-Warszawa 2014, s. 13.

[16] Eurostat, *Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and educational attainment level (NEET rates),*

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do [08.02.2018].

[17] R. Cymru, R. Newton, *A flexible, voluntary sector approach to engagement*, [w:] S. Upton (red.), *Engaging Wale's disengaged youth*, IWA, Cardiff 2010, s. 32.

[18] J. Grotowska-Leder, B. Serafin-Juszczak, *Zbiorowość NETT-niewykorzystane…, op. cit*., s. 13-15.

[19] Eurofound, *NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012 s. 26.

Istotnym problemem dotyczącym funkcjonowania młodych na rynku pracy, jest także fakt, że młodzież, która dopiero rozpoczyna swoją drogę zawodową, często nie jest konkurencyjna na rynku pracy z uwagi na brak posiadanego doświadczenia zawodowego. W głównej mierze to właśnie brak umiejętności praktycznych oraz brak odpowiedniego stażu pracy, którego wymagają współcześni pracodawcy, powoduje, że młodzi „spychani" są na tak zwany wtórny rynek pracy. Według teorii dualnego rynku pracy, która mówi o jego podziale (segmentacji) na rynek wtórny oraz pierwotny, segment ten oferuje nieatrakcyjne stanowiska pracy z niskimi dochodami i niewielkimi szansami rozwoju oraz awansu zawodowego[20]. Co więcej wtórny rynek pracy, w przeciwieństwie do rynku pierwotnego, charakteryzuje się niestabilnością oraz niskim bezpieczeństwem zatrudnienia[21]. Elżbieta Kryńska oraz Eugeniusz Kwiatkowski wskazują, że rynek wtórny utożsamiany jest z grupą ludzi, określanych jako „pokrzywdzeni", którzy zostają zatrudnieni w oparciu o gorsze stosunki pracy[22]. Na ten segment rynku pracy oprócz ludźmi młodych, zostają wypchnięci także imigranci oraz część kobiet[23]. W tym miejscu należy podkreślić, że segmentacja rynku pracy jest dziś szczególnie istotnym problemem dla młodych, którzy często nie posiadają doświadczenia zawodowego, a to niejednokrotnie utrudnia im wejście na pierwotny rynek pracy odznaczający się stabilnymi formami zatrudnienia oraz stanowiskami o wyższych dochodach, gdzie możliwy jest rozwój kompetencji oraz awans. Jednak postępująca obecnie segmentacja rynku pracy, która czyni z ludzi młodych pracowników drugiej kategorii, skazuje ich na gorsze warunki zatrudnienia oraz znacznie ogranicza perspektywy rozwoju zawodowego[24]. To właśnie młodzi ludzie w wieku 15-24 lata są najczęściej zatrudniani w oparciu o niestandardowe formy zatrudnienia, które są dziś nieodłącznym elementem wtórnego rynku pracy (umowy zlecenie, umowy o dzieło, umowy o świadczenie usług przez osobę samozatrudnioną, prowadzącą własną działalność gospodarczą)[25]. Zatrudnienie takie nie zapewnia młodym ludziom poczucia stabilizacji oraz spełnienia zawodowego. Nie są one również gwarantem długotrwałej relacji z pracodawcą, a więc pracownik nie posiada pewności wieloletniego uzyskiwania dochodów, co utrudnia młodym ludziom usamodzielnienie się i uzyskanie niezależności finansowej[26]. Osoby młode, nieposiadające odpowiednich umiejętności praktycznych oraz doświadczenia zawodowego, które umożliwiałoby im znalezienie lepszego miejsca pracy, często pozostają na tymczasowych, dorywczych i niskopłatnych stanowiskach, co po pewnym czasie powodu-

[20] E. Kryńska*, Segmentacja rynku pracy,* Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996, s. 97.

[21] A. McTier, A. McGregor, *Influence of work–welfare cycling and labour market segmentation on employment histories of young long-term unemployed,* „Work, Employment and Society" 2018, 32(1), s. 20-37.

[22] E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 214.

[23] M. Reich, D. M. Gordon, R. C. Edwards, *Dual labor markets. A theory of labor market segmentation*, „American Economic Review" 1973, 63 (2), s. 359-365.

[24] K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 169.

[25] Główny Urząd Statystyczny, *Pracujący w nietypowych formach zatrudnienia*, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/pracujacy-w-nietypowych-formach-zatrudnienia,11,1.html [08.02.2018].

[26] B. Skowron-Mielnik, *Zagrożenie ze strony elastycznych form zatrudnienia i organizowania pracy*, [w:] C. Sadowska-Snarska (red.), *Elastyczne formy pracy. Szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2008, s. 63.

je dewaluację ich kwalifikacji zawodowych uzyskanych w trakcie edukacji[27]. Co więcej, uważa się, że tymczasowe kontrakty tworzą jedną z najważniejszych blokad dla uzyskania stabilnego zatrudnienia przez osoby z ograniczonymi kompetencjami oraz doświadczeniem, gdyż wiele z nich nie potrafi wyjść z tego typu zatrudnienia[28]. Dlatego też tak ważny jest odpowiedni start młodych na rynku pracy, jaki może zapewnić im odbycie praktyki absolwenckiej, w toku której młodzi mają szansę na nawiązanie współpracy z największymi, prestiżowymi przedsiębiorstwami oraz zdobycie cennego doświadczenia zawodowego.

Istota praktyki absolwenckiej

Praktyka absolwencka stanowi narzędzie umożliwiające młodym ludziom start zawodowy. Anna Maria Manek wskazuje, że start zawodowy jest procesem wielowymiarowym, charakteryzującym się podejmowaniem wyborów, przeżywaniem kryzysów oraz poczuciem niepewności i zagubienia[29]. Ponadto start zawodowy i podjęcie pierwszego zatrudnienia pełni ważną funkcję w późniejszym rozwoju zawodowym, a także w dużym stopniu warunkuje jakość dalszego funkcjonowania na rynku pracy[30]. Z tego powodu niezwykle istotne jest świadome korzystanie przez ludzi młodych z rozwiązań, które mogą pomóc im w stawianiu pierwszych kroków na rynku pracy.

Wśród form zdobywania doświadczenia zawodowego przez ludzi młodych, prócz praktyki absolwenckiej, wyróżnić trzeba również działalność w organizacjach młodzieżowych i studenckich, wolontariat, staże oraz dorywcze prace zarobkowe. W tym miejscu zwrócić szczególną uwagę należy na wszelkiego rodzaju aktywności związane z wolontariatem, takie jak organizowanie imprez, spotkań i kampanii, prowadzenie zajęć oraz warsztatów, czy też pomoc w zarządzaniu projektami i programami prowadzonymi przez różne organizacje[31], które mogą być dla młodzieży okazją do zdobycia przygotowania zawodowego. Jak wskazuje Magdalena Barańska „wolontariat może służyć jako narzędzie planowania kariery zawodowej, ponieważ jest formą edukacji pozaformalnej, dostępnej dla każdego, sprzyjającą poszerzaniu kompetencji, umiejętności, kształtującą cechy charakteru, budującą kapitał społeczny”[32]. Warto również podkreślić możliwość podjęcia płatnego stażu przez młodych do 30 roku życia realizowanego za pośrednictwem urzędów pracy. Jednak zgodnie z Ustawą z dnia 20.04.2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, która reguluje zasady

[27] J.M. Szaban, *Rynek pacy w…, op. cit.,* s. 140.

[28] OECD, *Promoting better labour market outcomes for youth*, Melbourne 2014, s. 7.

[29] A.M. Manek, *Start zawodowy w biznesie. Zarys problematyki psychologicznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010, s. 7-12.

[30] P. Sloane, P.L. Latreille, N. O'Leavy, *Modern labour economics*, Routledge, New York 2013, s. 2.

[31] D. Moroń, *Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo i praktyka*, Wrocław 2009, s. 155, podaję za: M. Barańska, *Wolontariat jako element planowania kariery młodych osób,* [w:] M. Rosalska, A. Wawrzonek (red.), *Wymiary aktywizacji zawodowej dorosłych. W poszukiwaniu metody*, Fundacja Familijny Poznań, Wrocław 2015, s. 73-74.

[32] M. Barańska, *Wolontariat jako element planowania kariery młodych osób,* [w:] M. Rosalska, A. Wawrzonek (red.), *Wymiary aktywizacji zawodowej dorosłych. W poszukiwaniu metody*, Fundacja Familijny Poznań, Wrocław 2015, s. 65.

odbywania staży, młody człowiek chcący skorzystać z tej formy aktywizacji zawodowej musi być zarejestrowany w urzędzie pracy jako osoba bezrobotna[33]. Fakt ten nie pozwala więc młodzieży uczącej się lub studiującej w trybie stacjonarnym na zdobywanie doświadczenia zawodowego w formie wyżej wymienionego stażu. Z tego też powodu wydaje się, że praktyka absolwencka, której dużym atutem jest dobrowolność obu stron (pracodawcy oraz praktykanta) w podejmowaniu decyzji o nawiązaniu współpracy, bez konieczności pośrednictwa publicznych służb zatrudnienia lub też ingerencji innych jednostek administracji państwowej[34], stanowi rozwiązanie lepsze oraz elastyczniejsze, z którego może skorzystać większa liczba osób młodych niż w przypadku staży oferowanych przez urzędy pracy.

Instytucja praktyki absolwenckiej została prawnie usankcjonowana w celu umożliwienia ludziom młodym nabycia umiejętności oraz wiedzy praktycznej, a także poznania charakteru pracy, którą będą wykonywać w przyszłości[35]. Zasady zawierania umowy o praktykę absolwencką oraz obowiązki pracodawcy, jak i praktykanta zostały określone w Ustawie z dnia 17 lipca 2009 roku o praktykach absolwenckich[36]. Ustawa ta stanowi odpowiedź na zapotrzebowanie wprowadzenia prawnie ustanowionych, a więc legalnych rozwiązań, które mają na celu nabycie kompetencji zawodowych u pracodawcy oraz wyeliminowania tak zwanej szarej strefy często zniechęcającej osoby młode do podejmowania aktywności na rynku pracy w formie praktyki[37].

Praktyka absolwencka swoim zakresem obejmuje wszystkie zainteresowane osoby, które nie posiadając doświadczenia zawodowego, pragną poznać miejsce pracy wraz z rzeczywistymi warunkami zatrudnieni, a także przygotować się do wykonywania określonych zadań w ramach prowadzonej działalności przez pracodawcę[38]. Zgodnie z Ustawą z dnia 17 lipca 2009 roku o praktykach absolwenckich na praktykę absolwencką może zostać przyjęta każda osoba, która ukończyła przynajmniej gimnazjum i nie przekroczyła 30. roku życia w dniu rozpoczęcia praktyki. Natomiast podmiotami, które są uprawnione do podjęcia współpracy w oparciu o umowę o praktykę absolwencką z osobami spełniającymi wymienione powyżej kryteria wykształcenia i wieku, mogą być wszystkie osoby fizyczne, osoby prawne lub też jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej[39].

Praktyka absolwencka może być odbywana odpłatnie lub nieodpłatnie. W przypadku, gdy pracodawca zdecyduje się na wypłacanie świadczenia pieniężnego praktykantowi, to jego miesięczna kwota nie może wynosić więcej niż dwukrotność obowiązującego minimalnego

---

[33] Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2018 r. poz. 107, 138). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych,* http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20040991001 [15.04.2018].

[34] G. Spytek-Bandurska, *Aktywizacja zawodowa szczególnych kategorii bezrobotnych*, Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 183.

[35] *Ibidem*, s. 183.

[36] Dz. U. 2009 r., nr 127, poz. 1052, [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091271052 [10.02.2018].

[37] G. Spytek-Bandurska, *Aktywizacja zawodowa szczególnych…, op. cit*., s. 183.

[38] *Ibidem*, s. 183.

[39] Ustawa z dnia 17.07. 2009 roku o praktykach absolwenckich (Dz. U. 2009 Nr 127, poz. 1052). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091271052 [10.02.2018].

wynagrodzenia za pracę[40]. Zdaniem Grażyny Spytek-Bandurskiej wprowadzenie maksymalnego wynagrodzenia praktykanta ma na celu wyeliminowanie przypadków traktowania przez pracodawców zadań wykonywanych przez praktykantów jako zastępczą formę świadczenia pracy w oparciu o odpłatne zatrudnienie (umowę o pracę, umowę zlecenia, czy umowę o dzieło). Jak dodaje autorka „zakłada się, że jeśli oczekiwania przedsiębiorcy zostaną spełnione i pojawiają się możliwości ekonomiczno-organizacyjne do zatrudniania, to powinien on zawrzeć umowę o pracę i zaoferować absolwentowi wynagrodzenie odpowiednie do rodzaju powierzonych zadań, zgodnie z przepisami wewnątrzzakładowymi"[41].

W myśl Ustawy z dnia 17 lipca 2009 roku o praktyce absolwenckiej podstawę prawną współpracy pracodawcy i praktykanta stanowi umowa o praktykę absolwencką. Powinna być ona zawarta w formie pisemnej. Umowa o praktykę absolwencką ma charakter cywilny oraz pozwala stronom swobodnie kształtować ich obowiązki oraz prawa. W każdej umowie muszą jednak znaleźć się następujące informacje:

- rodzaj pracy, w której praktykant ma nabywać doświadczenie i pozyskiwać umiejętności praktyczne;
- termin odbywania praktyki;
- tygodniowy wymiar godzin pracy przewidziany w ramach praktyki;
- wysokość świadczenia pieniężnego, jeżeli praktyka ma być odpłatna[42].

Ważną funkcję ochronną praktykanta stanowi ograniczenie czasowe odbywania praktyki, które dopuszcza możliwość jej trwania przez maksymalnie 3 miesiące. Istnieje możliwość zawarcia kolejnej umowy o praktykę absolwencką pomiędzy absolwentem a tą samą organizacją, lecz łączny czas trwania tych umów także nie może przekroczyć 3 miesięcy. Możliwe jest wcześniejsze rozwiązanie stosunku prawnego, który łączy obie strony. Przy nieodpłatnej praktyce umowa może zostać rozwiązana na piśmie w każdym czasie. Natomiast jeżeli praktyka jest odpłatna, to dopuszcza się rozwiązanie umowy zachowując siedmiodniowy termin wypowiedzenia. W rezultacie interesy absolwentów są odpowiednio zabezpieczone, gdyż mogą oni w uproszczony oraz szybki sposób zrezygnować z formy zdobywania doświadczenia zawodowego w postaci praktyki absolwenckiej[43].

Podmiot przyjmujący na praktykę absolwencką jest zobowiązany do przestrzegania regulacji Kodeksu Pracy dotyczących:

- równego traktowania w zatrudnieniu;
- dobowego oraz tygodniowego wymiaru czasu pracy;
- godzin nadliczbowych;
- dobowego oraz tygodniowego wypoczynku;
- pracy w godzinach nocnych.

---

[40] *Ibidem.*

[41] G. Spytek-Bandurska, *Aktywizacja zawodowa szczególnych…, op. cit.*, s. 185.

[42] Ustawa z dnia 17.07. 2009 roku o praktykach absolwenckich (Dz. U. 2009 Nr 127, poz. 1052). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091271052 [10.02.2018].

[43] G. Spytek-Bandurska, *Aktywizacja zawodowa szczególnych…, op. cit.*, s. 186.

Ponadto zakazane jest przyjmowanie absolwenta na praktykę do pracy szczególnie niebezpiecznej, której cechy określono w Kodeksie Pracy[44] .

Na wniosek praktykanta po zakończeniu praktyki podmiot, u którego została zrealizowana praktyka, zobligowany jest do wystawienia zaświadczenie w formie pisemnej o odbytej praktyce. Zaświadczenie to powinno zawierać co najmniej opis rodzaju wykonywanej pracy oraz umiejętności nabytych przez absolwenta podczas odbywania praktyki[45]. Aby zwiększyć szanse praktykanta na znalezienie stałego miejsca pracy, strony mogą dowolnie ustalić, jakie informacje uwzględnione zostaną w zaświadczeniu[46].

Bez wątpienia praktyka absolwencka oraz jej liczne zalety związane z możliwościami, jakie niesie za sobą dla ludzi młodych nieposiadających, a chcących zdobyć doświadczenie zawodowe i wykorzystać wiedzę teoretyczną zdobytą w procesie edukacji zasługują na uwagę oraz aprobatę. Zdaniem Grażyny Spytek-Bandurskiej unormowanie przez prawo praktyki absolwenckiej, które miało miejsce wraz z ustanowieniem Ustawy o praktykach absolwenckich w roku 2009 było słuszne i należy się jej poparcie, gdyż „każda inicjatywa zmierzająca do poszerzenia katalogu możliwych form doskonalenia zawodowego ułatwia wybór młodym ludziom i przedsiębiorcom, którzy lepiej dostosowują oferowane rozwiązanie do swoich potrzeb i sytuacji, w jakiej się znajdują”[47]. Ważną zaletą instytucji praktyki absolwenckiej stanowi łatwość jej zastosowania, która związana jest z brakiem konieczności powoływania się na przepisy prawa pracy, dzięki czemu pracodawca oraz praktykant uzyskują elastyczną oraz autonomiczną możliwość ustalania warunków wzajemnej współpracy. Ponadto ustawa nie obciąża pracodawców zobowiązaniami wynikającymi z przepisów dotyczących ubezpieczeń zdrowotnych oraz społecznych, co skutkuje uproszczeniem stosowania praktyki absolwenckiej i zwiększa zainteresowanie tą formą aktywizacji zawodowej ludzi młodych. Istotnym atutem instytucji praktyki absolwenckiej jest fakt, że nawiązanie współpracy pomiędzy przedsiębiorstwem i absolwentem nie wymaga pośrednictwa publicznych służb zatrudnienia, a więc korzystać z niej mogą osoby nieposiadające statusu bezrobotnego[48].

Pomimo przytoczonych wyżej argumentów popierających ustanowienie instytucji praktyki absolwenckiej poprzez wprowadzenie Ustawy z dnia 17 lipca 2009 roku, należy także zwrócić uwagę, że nie jest ona wolna od wad i z przepisów przewidzianych w ustawie wyłaniają się również niekorzystne uwarunkowania dla osób chcących podjąć współpracę z pracodawcą w oparciu o umowę o praktykę absolwencką. Istotną tutaj kwestią jest możliwość nieodpłatności praktyki, którą dopuszcza ustawa, co w rzeczywistości oznacza, że absolwent, który często posiada już pewne zobowiązania finansowe, nie jest w stanie samodzielnie ich wypełnić. Zgodnie z ustawą decyzja czy praktykant otrzyma wynagrodzenie czy też nie, leży po stronie podmiotu zawierającego z absolwentem umowę o praktyce absolwenckiej. Rodzi to

[44] *Ibidem*, s. 185-186.

[45] Ustawa z dnia 17.07. 2009 roku o praktykach absolwenckich (Dz. U. 2009 Nr 127, poz. 1052). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091271052 [10.02.2018].

[46] G. Spytek-Bandurska, *Aktywizacja zawodowa szczególnych…, op. cit*., s. 186-187.

[47] *Ibidem*, s. 183.

[48] *Ibidem*, s. 184-187.

podstawę do ewentualnych nadużyć, których mogą dopuszczać się pracodawcy chcący wykorzystywać nieodpłatną praktykę absolwencką jako alternatywę płatnego zatrudnienia w oparciu o umowę o pracę lub o umowy cywilno-prawne, a praktykantów traktować jako tanią siłę roboczą, bo jak wskazuje Grażyna Spytek-Bandurska „zatrudnienie pracownicze na podstawie umów terminowych jest dla pracodawców zbyt kosztowne i biurokratyczne, zaś staże oferowane bezrobotnym są nazbyt sformalizowane i obciążające budżet państwa"[49]. Również fakt, że jeden pracodawca uprawomocniony jest do zawieranie nieograniczonej liczby umów o praktykę absolwencką z młodymi ludźmi poniżej 30. roku życia, rodzi pytania o możliwe nieuczciwe mechanizmy postępowania pracodawców, którzy dążąc do ograniczenia kosztów pracy, będą posiłkowali się tymczasowym bezpłatnym wsparciem kadrowym w postaci absolwentów, mimo, że nieposiadających doświadczenia zawodowego, to często o wysokich kwalifikacjach, a więc stanowiących cenny kapitał ludzki dla organizacji.

W tym miejscu wskazać należy, że wyżej wymienione nieuczciwe praktyki pracodawców łamałyby zasady etyki biznesowej wyrażonej w koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu (ang. *corporate social responsibility, w skrócie CSR*), mówiącej między innymi o tym, że współpraca z interesariuszami, którymi są także osoby zatrudnione w przedsiębiorstwie powinna opierać się na zasadach dialogu społecznego oraz poszukiwaniu rozwiązań korzystnych dla wszystkich[50]. W myśl tej idei każdemu pracownikowi, a więc i osobie odbywającej praktyki powinno być zapewnione prawo do równego traktowania oraz godziwego wynagrodzenia[51]. Zgodnie z powyższym, najkorzystniejszym więc wariantem praktyki absolwenckiej dla młodej osoby byłaby jej odpłatna forma, która nie tylko pozwalałaby na zdobycie doświadczenia zawodowego, lecz również stanowiłaby tymczasowe źródło dochodu.

Zakończenie

W ramach podsumowania podkreślić należy liczne atuty instytucji praktyki absolwenckiej oraz jej ważną rolę, którą może odgrywać w zdobywaniu doświadczenia zawodowego przez ludzi młodych, w szczególności biorąc pod uwagę ich obecną, trudną sytuację na rynku pracy. Na współczesnym rynku pracy młodzież, w tym także absolwenci szkół wyższych, borykają się z trudnościami w znalezieniu zatrudnienia, przede wszystkim zgodnego z ich kwalifikacjami oraz aspiracjami. Młodzi ludzie muszą konkurować na rynku pracy ze starszymi pokoleniami, które mogą pochwalić się większym doświadczeniem zawodowym, stanowiącym coraz częściej nieodłączny, a w wielu przypadkach główny element oczekiwań pracodawców względem kandydatów do pracy. Przejście ze szkoły na rynek pracy to niełatwy etap w życiu młodego człowieka, który charakteryzuje się intensywnym poszukiwaniem własnej drogi zawodowej, a także dość częstymi rozczarowaniami wynikającymi z niemożliwości spełnienia

[49] *Ibidem*, s. 184.

[50] B. Rok, *Odpowiedzialny biznes w nieodpowiedzialnym świecie,* Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa 2004, s. 18.

[51] M. Hopkins, *Corporate social responsibility and international development. Is business the solution?* Earthscan, London-Sterling 2007, s. 155.

swoich aspiracji oraz realizacji planów[52], źródłem których niejednokrotnie jest brak umiejętności praktycznych oraz stażu pracy. Dlatego też ważne jest wskazywanie ludziom młodym możliwych rozwiązań, które mogą ułatwić im start zawodowy.

Bez wątpienia w społeczeństwie neoliberalnym coraz większa grupa młodych ludzi posiada coraz to większe aspiracje w sferze zdobycia sukcesu społeczno-zawodowego, przede wszystkim wysokiego statusu i poziomu życia. Nie zawsze jednak aspiracje mogą być urzeczywistnione, a to z uwagi na różnorodne uwarunkowania biograficzne oraz specyfikę rynku pracy. Szybka kariera rzadko jest możliwa a trajektorie rozwoju osobistego i zawodowego niekiedy są źródłem różnorodnych sprzeczności (w szczególności w przypadku kobiet). W każdym razie orientacja na karierę jest w polskich warunkach zjawiskiem społecznym (szczególnie dotyczy to takich prestiżowych kierunków jak prawo, medycyna, kierunki politechniczne). Na praktykę absolwencką można spojrzeć z kilku punktów widzenia, z jednej strony może być ona tak, jak zakłada się w jej modelu „idealnym" źródłem doświadczenia zawodowego, pogłębieniem kompetencji zdobytych w trakcie procesu kształcenia, z drugiej strony może stanowić odroczenie decyzji młodych ludzi w zakresie swoich dalszych losów zawodowych. Wreszcie może być ona również strukturalną koniecznością, kiedy młody człowiek nie może znaleźć jakiejkolwiek pracy. W każdym z tych trzech przypadków bez względu na jej specyfikę, jak również niezależnie od przedstawionej krytyki niektórych przepisów dotyczących praktyki absolwenckiej, ma ona swój sens i uzasadnienie. Co więcej, jest ona rozwiązaniem, które bardzo dobrze wpisuje się zarówno w dynamikę współczesnego rynku pracy, jak i oczekiwania oraz zapotrzebowanie młodych na poszerzanie swoich kompetencji i zdobywanie doświadczenia zawodowego, a więc można twierdzić, że praktyka absolwencka stanowi perspektywiczne rozwiązanie dedykowane ludziom młodym rozpoczynającym swoją drogę zawodową.

Bibliografia

Barańska M., *Wolontariat jako element planowania kariery młodych osób,* [w:] M. Rosalska, A. Wawrzonek (red.), *Wymiary aktywizacji zawodowej dorosłych. W poszukiwaniu metody*, Fundacja Familijny Poznań, Wrocław 2015.

Cymru R., Newton R., *A flexible, voluntary sector approach to engagement*, [w:] S. Upton (red.), *Engaging Wale's disengaged youth*, IWA, Cardiff 2010.

Eurofound, *NEETs Young people not in employment, education or training. Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

Eurostat, *Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and educational attainment level (NEET rates*), http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do [08.02.2018].

Eurostat, *Youth unemployment rate by sex, age and country of birth*, appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do [08.02.2018].

Główny Urząd Statystyczny, *Pracujący w nietypowych formach zatrudnienia*, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/pracujacy-w-nietypowych-formach-zatrudnienia,11,1.html [08.02.2018].

Górniak J. (red.), *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2013.

Grotowska-Leder J., Serafin-Juszczak B., *Zbiorowość NETT-niewykorzystane zasoby pracy młodzieży. Skala, dynamika i wybrane cechy zjawiska w perspektywie Unii Europejskiej,* [w:] L. Machol-Zajda, C. Sadow-

[52] S. Kaczor, *Pierwsza praca w życiu młodych ludzi*, „Problemy Profesjologii" 2013, nr 1, s. 51.

ska-Snarska (red.), *Rynek pracy i polityka społeczna w XXI wieku. Aktualne problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok-Warszawa 2014.
Hopkins M., *Corporate social responsibility and international development. Is business the solution?* Earthscan, London-Sterling, 2007.
Kaczor S., *Pierwsza praca w życiu młodych ludzi*, „Problemy Profesjologii" 2013, nr 1, s. 51.
Kalina-Prasznic U., *Wpływ globalizacji i integracji na zmiany rynku,* [w:] M. Noga, M. K. Stawicka (red.), *Rynek pracy w Polsce w dobie integracji europejskiej i globalizacji,* CeDeWu, Warszawa 2011.
Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015.
Kryńska E., Kwiatkowski E., *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
Kryńska E., *Segmentacja rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.
Makuch M., *Polityka społeczna wobec wyzwań rynku pracy w XXI wieku*, [w:] M. Makuch (red.), *Współczesny rynek pracy. Zatrudnienie i bezrobocie w XXI wieku*, Wydawnictwo CEdu, Wrocław 2014.
Manek A.M., *Start zawodowy w biznesie. Zarys problematyki psychologicznej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010.
McTier A., McGregor A., *Influence of work–welfare cycling and labour market segmentation on employment histories of young long-term unemployed,* „Work, Employment and Society" 2018, 32(1).
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.
Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2016 roku*, http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-rynku-pracy-osob-mlodych/rok-2016/ [08.02.2018].
OECD, *Promoting better labour market outcomes for youth*, Melbourne 2014.
Pańków M., *Młodzi na rynku pracy. Raport z badania*, Warszawa 2012.
Piorunek M., *Młodzież wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości – kontekst transformacji kulturowych,* [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec niegościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
Reich M., Gordon D. M., Edwards R. C., *Dual labor markets. A theory of labor market segmentation*, „American Economic Review" 1973, 63(2).
Rok B., *Odpowiedzialny biznes w nieodpowiedzialnym świecie*, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa 2004.
Shildrick T., *Poor work and social exclusion: marginalised youth transitions,* [w:] J. Evans, W. Shen (red.), *Youth employment and the future of work*, Strasburg 2010.
Skowron-Mielnik B., *Zagrożenie ze strony elastycznych form zatrudnienia i organizowania pracy*, [w:] C. Sadowska-Snarska (red.), *Elastyczne formy pracy. Szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2008.
Sloane P., Latreille P. L., O'Leavy N., *Modern labour economics*, Routledge, New York 2013.
Spytek-Bandurska G., *Aktywizacja zawodowa szczególnych kategorii bezrobotnych*, Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
Szaban J.M., *Rynek pacy w Polsce i Unii Europejskiej*, Difin, Warszawa 2016.
Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
Tomlinson M., *Education, work and identity. Themes and perspectives*, Bloomsbury Academic, London-New York 2013.
Ustawa z dnia 14 marca 2014 roku o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (DzU 2014, poz. 598). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140000598 [08.02.2018].
Ustawa z dnia 17.07. 2009 roku o praktykach absolwenckich (Dz. U. 2009 Nr 127, poz. 1052). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20091271052 [10.02.2018].
Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. z 2018 r. poz. 107, 138). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20040991001 [15.04.2018].

Magdalena Otto-Dudek
Anita Famuła-Jurczak
Magdalena Zięba

Uniwersytet Zielonogórski

OSOBY Z DYSLEKSJĄ ROZWOJOWĄ A PRACA ZAWODOWA

Streszczenie

Praca stanowi ważny element w życiu każdego człowieka. Dla jednych może stać się sensem życia, czy też być narzędziem do osiągania innych celów. Bez wątpienia aktywność zawodowa każdego człowieka jest ważna. To, jaką pracę zawodową podejmuje człowiek w pewnej mierze uzależnione jest od jego wcześniejszych doświadczeń, w tym także – a może przede wszystkim – doświadczeń edukacyjnych. W tekście podjęto próbę refleksji nad znaczeniem doświadczeń zdobywanych przez dziecko z dysleksją rozwojową a możliwością, czy też barierami w podejmowaniu pracy zawodowej.

Słowa klucze: praca, doświadczenie, dysleksja, rozwój.

PEOPLE WITH DEVELOPMENTAL DYSLEXIA AND PROFESSIONAL WORK

Abstract

Work is an important element in the life of every human being. For some, it can become the meaning of life or be a tool for achieving other goals. Undoubtedly, the professional activity of every person is important. What kind of professional work does a man depend to a certain extent on his previous experience, including - or perhaps first of all - educational experience. The text attempts to reflect on the meaning of experiences acquired by a child with developmental dyslexia and the possibility or barriers to taking up a job.

Key words: work, experience, dyslexia, development.

Wstęp

Rozwój społeczeństwa w dużej mierze uzależniony jest od indywidualnych zdolności, talentów oraz motywacji do działań twórczych. Zatem niezwykle ważną rolę powinno się przypisywać rozpoznawaniu i wyzwalaniu indywidualnych preferencji, zdolności wychowanków, gdyż te w przyszłości mogą się stać podstawą do efektywnej i satysfakcjonującej pracy zawodowej.

Zmieniająca się rzeczywistość powoduje, że przed edukacją stawiane są coraz to szersze oczekiwania. Szkoła stała się miejscem, w którym nie tylko kształtowane są umysły jednostek w aspekcie ogólnym, ale także podejmowane są działania mające na celu przygotowanie ich do wyboru określonego zawodu, czy też drogi kariery zawodowej. Projektując indywidualną karierę i drogę zawodową niezwykle ważne jest uwzględnienie czynników podmiotowych oraz warunków środowiskowych, które w dużym stopniu mogą wpływać na podejmowane decyzje. Celem artykułu jest refleksja nad znaczeniem doświadczeń, które zdobywa uczeń z dysleksją rozwojową w procesie edukacyjnym a jego dalszymi wyborami zawodowymi. Specyficzne trudności w uczeniu się nie powinny stanowić ograniczeń w dokonywanych wyborach dróg zawodowych. W pierwszej części tekstu przedstawiono założenia dotyczące znaczenia pracy zawodowej w życiu jednostki, ukazano znaczenie wyboru zawodu dla jej dalszego funkcjonowania. W drugiej części podjęto kwestie dotyczące dysleksji, wskazano nie tylko ograniczenia, które towarzyszą osobom z dysleksją, ale także wyeksponowano ich predyspozycje i umiejętności. Trzecią część poświęcono wpływowi doświadczeń zdobytych przez jednostkę w toku procesu socjalizacyjno-edukacyjnego na jej wybory życiowe.

Znaczenie pracy zawodowej w życiu jednostki

Uczniowie z dysleksją rozwojową doświadczają niejednokrotnie sytuacji, które wpływają na budowanie samooceny nieadekwatnej do ich możliwości. W tej części tekstu przybliżone zostanie zagadnienie związane z rolą pracy w życiu człowieka oraz podjęta będzie próba wskazania na znaczenie samooceny przy wyborze zawodu.

Problematyka aktywności zawodowej jest poruszana przez wielu autorów z różnych dziedzin wiedzy, wielu badaczy zajmowało się także motywowaniem jednostek do pracy[1]. Jednak zanim zostanie przybliżone znaczenie aktywności zawodowej w życiu człowieka należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czym jest praca? Z uwagi na liczne definicje tej kategorii można najogólniej powiedzieć, że praca „jest istotnym elementem życia człowieka, stwarza możliwość rozwoju, dostarcza niezbędnych środków finansowych oraz może wpływać na lepsze zdrowie i samopoczucie, jednak jednocześnie może być źródłem frustracji, a nawet choroby”[2].

Pracę można rozpatrywać w aspekcie społecznym, filozoficznym, ekonomicznym, jak i historycznym. W obszarze tych aspektów jest ona postrzegana jako: proces społeczny niezbędny dla rozwoju osobowości człowieka, źródło dobrobytu jednostki i społeczeństwa czy też jako zmiany zachodzące w procesie produkcyjnym[3]. Z uwagi na podjętą problematykę skoncentrowano się na pracy, jako czynniku warunkującym rozwój osobowości jednostki. Tym samym skoncentrowano się wyłącznie na podmiotowej funkcji pracy, zgodnie z którą

[1] S. Borkowskiej (1985 i n.), J. Penca (2000), czy J. Reykowskiego (1975). Motywowaniem do pracy zajmowali się m.in. L. Kozioł (2002), Z. Jasiński (1998), M. Juchnowicz (1993; 1999), Cz. Sikorski (2004), X. Gliszczyń- ska (1979).

[2] R. Derbis, *Znaczenie pracy dla jakości życia*, [w:] A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Wyd. UMC-WSP, Poznań-Częstochowa 1995, s. 27–40.

[3] J. Stępień, *Socjologia pracy i zawodu*, Wyd. AR, Poznań 2001, s. 18.

jednostka podejmuje działania nie tylko w celu zaspokojenia własnej egzystencji, ale także – a może przede wszystkim – w celu realizacji potrzeb wyższego rzędu[4]. R. Ossowski pisze: „Praca jest wartością, która umożliwia jednostce pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Zapewnia jej materialne warunki egzystencji, określa rolę i status w ramach organizacji społecznej. Należy podkreślić, że praca oprócz funkcji ekonomicznej, spełnia też wiele innych – jest warunkiem, okazją lub sposobem realizacji wielu potrzeb pozaekonomicznych. (...)"[5]. Praca staje się istotnym elementem w funkcjonowaniu społecznym oraz indywidualnym jednostki, wyznacza jej miejsce w społeczeństwie.

Praca pełni ważną rolę w życiu człowieka. Warto jednak podkreślić, że niezbędnym elementem w wyborze zawodu/podejmowaniu pracy jest samoocena jednostki[6]. N. Chmiel zakłada, że samoocena jest niezbędna, gdyż służy określeniu silnych i słabych stron w odniesieniu do roli zawodowej, a dokonywana jest na zasadzie introspekcji[7]. Podobne podejście do rozumienia samooceny odnajdujemy u J. Maciejewskiej i M. Durdy, które piszą, że jest ona niezbędna w celu własnego rozwoju i wiąże się ze zbieraniem informacji o przebiegu i wynikach własnej pracy[8]. Uzmysłowienie sobie przez jednostkę własnej wartości staje się kluczem do przejęcia przez nią kontroli nad własnym postępowaniem, które z bezwolnego i opartego na zewnętrznym umiejscowieniu kontroli ma szansę stać się celowe.

Samoocena a wybór zawodu

Rozwój jednostki odbywa się w określonej rzeczywistości. Pomimo tego, że rzeczywistość ta dostarcza określonych wzorców zachowań, wyznacza horyzonty kulturalnego i społecznego uczestnictwa, to jednak to, jak będzie wyglądał kształt ludzkiego życia zależy od woli człowieka, od tego „czy uczyni je bogatym, wykorzystując istniejące warunki, czy uczyni je interesującym, a może i twórczym, podejmując zadania trudne, niekiedy przerastające aktualne siły, a jednak możliwe do wykonania"[9].

Wychodząc z założenia, że rozwój jednostki, a w tym jej samoocena, uzależniona jest od jakości interakcji, w jakie wchodzi w społeczeństwie, od tego, jaki wizerunek siebie samego buduje na podstawie napływającej do niej informacji ze świata zewnętrznego[10] to można założyć, że pod wpływem interakcji społecznych i napływających do jednostki informacji na jej temat będzie u niej kształtowała się wiedza o sobie samej. Mówiąc o samowiedzy należy przywołać najszerszą definicję zaproponowaną przez J. Kozieleckiego, zdaniem którego jest

[4] *Ibidem*, s. 18.

[5] R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wyd. WUWSP, Bydgoszcz 1999, s. 32.

[6] Por. N. Chmiel , *Psychologia pracy i organizacji*, Wyd. GWP, Gdańsk 2003, s. 110.

[7] Por. N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk 2003, s. 110.

[8] J. Maciejewska, M. Durda, *Samoocena pracy nauczyciela, czy warto podejmować diagnozy*, „Nowe w szkole" 2002, nr 4.

[9] B. Suchodolski, *Kształt życia*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1979, s 54.

[10] Szerzej P. Bokszański, M. Ziółkowski, *Przekonania a działania. O różnych sposobach badania przekonań – refleksja metodologiczna*, [w:] A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.), *Teoria i praktyka socjologii empirycznej, Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, Wyd. PAN, Warszawa 1990, s. 195; G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Wyd. PAN, Warszawa 1975, s. 112.

to „zbiór sądów i wyobrażeń na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych [...], człowiek zdobywa ją w procesie zamierzonego lub niezamierzonego poznania, a następnie w trakcie refleksji formułuje sądy o sobie”[11]. Powyższa definicja obejmuje zarówno właściwości fizyczne, cechy osobowości, jak również relacje z innymi ludźmi. Na skutek interakcji z innymi, strukturalizacji i restrukturalizacji napływających doświadczeń ze świata zewnętrznego, ale także z własnych przemyśleń, jednostka buduje obraz samego siebie, przekonania na temat własnych umiejętności, możliwości. Przekonania te mają istotny wpływ na to, w jaki sposób radzimy sobie z określonymi zadaniami, jakie cele sobie ustanawiamy[12].

J. Szczepański przedstawiając znaczenie pracy w rozwoju cywilizacji, wskazuje, że jest ona podstawowym czynnikiem skupiającym ludzi w społeczności. Zdaniem Autora praca wykonywana przez człowieka różni się od pracy wykonywanej przez zwierzęta. Przede wszystkim ma ona charakter nie tylko planowy, ale również refleksyjny. Wskazując na znaczenie pracy dla człowieka i zbiorowości warto odwołać się do słów socjologa, który mówił, że „(…) praca ludzka rozwija zdolności człowieka, kształtuje jego umysł i inne cechy, czyli osobowość”[13]. Dalej autor wskazuje: „praca przekształca również wzajemne stosunki między ludźmi, tworzy stosunki nowe, utrwala je i instytucjonalizuje”[14].

Zawód – zdaniem J. Szczepańskiego – to „ustalony system czynności stale wykonywanych, poprzez które jednostka uczestniczy w gospodarce narodowej (w systemie gospodarczym grupy) i za które otrzymuje środki służące do utrzymania się przy życiu i zaspokojenia swoich potrzeb”[15]. J. Szczepański zaznacza, że zawód kształtuje osobowość jednostki, „decyzja wyboru zawodu jest również decyzją o kierunku kształcenia, a zatem określa intelektualną stronę osobowości; wyznacza jej miejsce w społecznym podziale pracy, w grupach społecznych, w skali prestiżu, czyli jej pozycję w społeczeństwie; określa przyjmowane przez nią systemy wartości, wzory zachowania się i wyznacza w znacznym stopniu jej aspiracje i ambicje życiowe”[16]. Praca zawodowa – zdaniem Autora – wprowadza jednostkę w określone relacje społeczne, jak również wpływa na jej samopoczucie wyzwalając u niej emocje o różnym zabarwieniu. Ponadto aktywność zawodowa może człowiekowi nadawać sens życia stając się inspiracją do działań twórczych, ale także może przyczynić się do wyobcowania i zautomatyzowania wykonywanych czynności[17]. Potwierdzeniem znaczenia samooceny są badania przeprowadzone przez M. Piorunek, z których wynika, że emocje towarzyszące projektowaniu kariery zawodowej są wśród młodzieży spolaryzowane. Od radości i wiary we własne siły po poczucie pustki, rezygnacji, zagubienia, niepewności, lęku, obawy, niepokoju[18].

---

[11] J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wyd. PWN, Warszawa 1986, s. 8-9.

[12] A. Bańka, *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*, Poznań-Warszawa 2005.

[13] J. Szczepański, *Zagadnienia socjologii współczesnej*, Wyd. PWN, Warszawa 1965, s. 10.

[14] *Ibidem*.

[15] *Ibidem*, s. 11.

[16] *Ibidem*.

[17] Zob. szerzej: J. Szczepański, *Zagadnienia socjologii, op. cit.*

[18] M. Piorunek, s. 217-218.

W kontekście powyższych rozważań nasuwa się pytanie: jaką wiedzę na własny temat zdobywają uczniowie z dysleksją rozwojową i jakie znaczenie może mieć ona dla podjęcia aktywności zawodowej?

Osoby z dysleksją rozwojową w świetle doświadczeń edukacyjnych

Termin „dysleksja" został użyty po raz pierwszy przez R. Berlina w 1887 roku, który opisał tzw. dysleksję nabytą, czyli utratę umiejętności czytania, najczęściej występującą wspólnie z utratą mowy – afazją[19]. Według Słownika pedagogicznego „etymologicznie termin *dysleksja* składa się z dwóch członów, które pochodzą z języka greckiego: przedrostka -*dys* – nie, który sugeruje brak, utratę czegoś oraz wyrazu *lexis* – mowa"[20]. Jeśli osoba ma tylko trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, takie zaburzenie oznacza się terminem: dysortografia (pochodzi od greckich wyrazów *orthos – „prawidłowy"* i *grapho – „piszę", „rysuję").* Gdy zaburzenie dotyczy tylko niekaligraficznego, brzydkiego pisma – nazywa się je dysgrafią (przedrostek *dys*- i słowo *grapho – „piszę"*)[21]. Aktualnie termin „dysleksja" używany jest w dwóch znaczeniach: węższym i szerszym. W węższym znaczeniu jest to jeden z trzech różnych zespołów symptomów specyficznych trudności i określa jedynie specyficzne trudności w czytaniu. W znaczeniu szerszym – dysleksja to specyficzne trudności w czytaniu, pisaniu oraz trudności w opanowaniu poprawnej pisowni[22].

M. Bogdanowicz w 1996 roku opisała dysleksję powołując się na definicję opublikowaną przez Research Committe The Orton Dyslexia Society – Towarzystwo Dysleksji im. S. Ortona: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w pisaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni"[23]. Europejskie Towarzystwo Dysleksji podaje taką definicję pojęcia dysleksja: „Dysleksja jest to odmienność

[19] P. A. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych,* Wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 11.

[20] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny,* Wyd. PWN Warszawa 1981, s. 63.

[21] Por. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów,* Wyd. Operon, Gdynia 2005, s. 21.

[22] P.A. Gindrich, *op. cit.*, s. 13.

[23] *Ibidem*, s. 13.

w nabywaniu umiejętności czytania, poprawnej pisowni i umiejętności wypowiadania się na piśmie, które są uwarunkowane neurobilogicznie”[24].

Pojęcia: dysleksja i specyficzne trudności w uczeniu się stosowane są zamiennie, gdyż ich zakres znaczeniowy jest taki sam. Potwierdza to M. Bogdanowicz: „Specyficzne trudności w uczeniu się mogą dotyczyć różnych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych lub pewnych ich zakresów. Najczęściej wymienia się specyficzne trudności w nauce czytania i pisania, zwane też dysleksją rozwojową”[25]. Kiedy mowa jest o dysleksji rozwojowej, znaczy to, że opisywane specyficzne trudności występują od początku edukacji w szkole (istnieje jeszcze termin „dysleksja nabyta”, którego używa się w odniesieniu do osób dorosłych, które przeszły uszkodzenie mózgu). Podłoże dysleksji i dysortografii, czyli specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, stanowią deficyty procesów poznawczych odpowiedzialnych za przebieg tych złożonych czynności, przy jednocześnie prawidłowym rozwoju intelektualnym[26]. Termin „dysleksja rozwojowa” powstał jako precyzyjne określenie całego syndromu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu[27].

Dysleksja to zaburzenie uwarunkowane biologicznie o szerokim spektrum objawów. Potrafi ona wywołać frustrację i niechęć do wszystkiego, co wiąże się ze szkołą i z uczeniem się. Potrzeba ciągłego aktualizowania i weryfikowania wiedzy o sposobach postępowania z dzieckiem ze specyficznymi trudnościami w pisaniu i czytaniu jest ogromna, bowiem oprócz rodziców i terapeutów, każdy nauczyciel powinien wiedzieć o dysleksji możliwie jak najwięcej. Dzięki odpowiedniej i szybko rozpoczętej terapii możliwa jest właściwie dostosowana, do indywidualnych potrzeb dziecka, pomoc, która może mu pozwolić uniknąć wielu porażek i niepowodzeń szkolnych. Zbagatelizowanie problemu niesie za sobą poważne konsekwencje w czasie jego całej szkolnej kariery.

Dysleksja to nie tylko problemy z opanowaniem materiału obowiązującego w szkole. Trudności towarzyszą człowiekowi przez całe życie w wielu codziennych czynnościach. Specyficzne trudności widać na przykład przy czytaniu nut, zapamiętywaniu sekwencji ruchowych w czasie zajęć sportowych, rzucaniu piłki do celu, utrzymaniu równowagi w czasie jazdy na rowerze, wrotkach, łyżwach, deskorolce, itp. Człowiek borykający się z dysleksją ma problem z opanowaniem znaków drogowych, rozróżnieniem kierunków, prowadzeniem samochodu, punktualnością[28].

Bardzo często dysleksję diagnozuje się dopiero w klasach starszych szkoły podstawowej. Wtedy jednak jest już często za późno, aby skutecznie pomóc w przezwyciężeniu trudności w nauce. Pierwsze symptomy braku harmonii w rozwoju zaobserwować można już w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. W okresie przedszkolnym te symptomy stają się coraz bar-

---

[24] M. Bogdanowicz, *Zaburzenia komunikacji pisemnej – autorska propozycja modelu patomechanizmu,* [w:] A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej,* Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2017, s. 70.

[25] M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w uczeniu się pisania i czytania – dysleksja, dysortografia, dysgrafia,* [w:] M. B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej,* Wyd. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2011, s. 19.

[26] *Ibidem*, s. 20.

[27] Por. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *op. cit.,* s. 20.

[28] Por. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *op. cit.,* s. 15.

dziej wyraźne. Wśród nich zaobserwować można np.: opóźnienia rozwoju mowy, rozwoju ruchowego oraz zaburzenia lateralizacji. Około szóstego roku życia pojawiają się nasilone trudności w czytaniu, a zaraz potem – w pisaniu[29]. Dzieci z ryzyka dysleksji to te, u których pierwsze objawy dużych trudności w nauce pisania i czytania pojawiły się przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego. Warunkiem, jaki musi być spełniony, aby dziecko z ryzyka dysleksji nie stało się dzieckiem dyslektycznym, jest szybkie podjęcie prawidłowej pracy korekcyjno-kompensacyjnej[30].

Jest wiele charakterystycznych objawów warunkujących zaburzenia funkcji poznawczych i ruchowych, które powodują trudności w czytaniu i pisaniu. Te symptomy dysleksji można zaobserwować w: „- czytaniu: wolne tempo czytania, słaba technika czytania (przedłużony etap głoskowania, sylabizowania), znaczna liczba błędów, charakterystyczny rodzaj błędów (zależne od dysfunkcji, które są przyczyną tych trudności), słabe rozumienie przeczytanego tekstu i niechęć do czytania; - pisaniu: trudności w pisaniu ze słuchu, ze wzoru i z pamięci, charakterystyczne błędy w pisaniu (zależne od dysfunkcji, które są przyczyną tych trudności, liczne błędy ortograficzne pomimo znajomości zasad); - zachowaniu: objawy nieharmonijnego rozwoju psychomotorycznego. Przejawiają się one jako tak zwane deficyty, czyli opóźnienia rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie funkcji słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych, ruchowych, lateralizacji i koordynacji tych funkcji (integracji percepcyjno-motorycznej)"[31].

W czasie trwania nauki szkolnej, szczególnie w klasach starszych, problemy dyslektyków się nawarstwiają i pogłębiają. Spowodowane są m. in. charakterystycznym dla nich ubogim słownictwem, zniekształcaniem wyrazów, brakiem umiejętności stosowania odpowiednich form gramatycznych, opóźnieniami i zaburzeniami mowy. Występują trudności z czytelnym pismem oraz w uczeniu się języków obcych. Z powodu gorszej pamięci słuchowej ciężko jest osobom z dysleksją uczyć się pamięciowo (wiersz, piosenka, tabliczka mnożenia, daty, chronologia) i zrozumieć instrukcje nauczyciela[32].

Wydawać się może, że osoby, które od dzieciństwa borykają się z tego typu problemami, będą przeżywać porażki spowodowane dysleksją również w dorosłym życiu. Nie musi tak jednak być. Już od pierwszych chwil dziecka w szkole, nauczyciele i rodzice powinni zwracać uwagę na jego predyspozycje związane z późniejszy wyborem drogi życiowej. Powinni ukierunkować rozwój dziecka na rozwijanie cech przydatnych w późniejszym zawodzie. Dysleksja nie musi być ograniczeniem w wyborze zawodu. Dowodem na to może być wielu sławnych ludzi, którzy pomimo specyficznych trudności w nauce, zapisali się na stałe na kartach historii. Jednym z nich jest wynalazca żarówki – T.A. Edison, który bardzo słabo pisał i czytał. J. Tuwim ze względu na swoje kłopoty z matematyką powtarzał siódmą klasę[33]. Francuski

---

[29] Por. A. Nowicka, *Diagnozowanie ryzyka dysleksji u dzieci,* [w:] A. Rudzińska-Rogoża (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka z ryzyka dysleksji,* Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 17.

[30] *Ibidem*, s. 17.

[31] M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *op. cit.,* s. 38.

[32] Por. W. Brejnak, *Dysleksja,* Wyd. Wydawnictwo lekarskie PZWL, Warszawa 2003, s. 90-91.

[33] Por. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *op. cit.,* s. 14.

rzeźbiarz A. Rodin miał trudności w nauce czytania i pisania i z tego powodu rodzina mówiła o nim, że jest „niewyuczalny”[34].

Elastyczne podejście do pracy szansą dla osób z dysleksją

Model współczesnego człowieka zakłada, że „będzie to ten, kto dobrze nawiązuje kontakt z maszynami i komputerami, kto żyje w klimatyzowanych wieżowcach, podróżuje samochodem w szalonym zgiełku, by prześcignąć inne maszyny, komputer i wieżowce, a nawet zdobyć samoloty, telewizory czy lodówki. Tego typu człowiek przypisuje większe znaczenie światu rzeczy, które wytworzył i które wciąż wytwarzał (….) niż światu naturalnemu, którego sam jest tworem. Interesuje się przede wszystkim rzeczami, które sam produkuje. (…) Także i ludzie jemu podobni tracą wartość; jest ich tak wielu; nie ma z nimi żadnego porozumienia; wszyscy śpieszą się, by wykonywać inne rzeczy”[35]. We współczesnym świecie praca zmieniła swój charakter. Aktualnie jednostka bowiem nie jest immanentnie związana z zakładem pracy, gdyż stawia się na dużą fleksybilizację pracy, niepełne zatrudnienie, czy też zatrudnianie freelanserów[36]. Elastyczność w pracy zawodowej jest szczególnie znacząca dla aktywności zawodowej osób z dysleksją. Wspomniano wcześniej, że są to osoby, które najlepiej uczą się przez doświadczenie praktyczne, demonstracje, eksperymenty, obserwacje i pomoce wizualne. Mają problemy z generalizowaniem, przyswojeniem i zastosowaniem zasad.

W toku społecznego uczenia się, przebiegającego w danych sytuacjach, kształtują się określone potrzeby, stosunek emocjonalny do ludzi, spostrzeganie interpersonalne, samoocena i poziom społecznych aspiracji. Kształtuje się osobowość aktywnego uczestnika życia zbiorowego i osobowość samotnika. Jednostki z dysleksją mają trudności z nauką przez co otrzymują niższe oceny podczas egzaminów sprawdzających. Niska średnia ocen niejednokrotnie zamyka przed takimi osobami drogę do dalszej nauki zapewniającej im ciekawą i adekwatną do ich rzeczywistych możliwości pracę zawodową. To właśnie dzięki elastycznym formom zatrudnienia będą mogły odnaleźć się w świecie zawodowym osoby, które wymagają dużej wrażliwości, ciekawości, błyskotliwości, kreatywności a przede wszystkim polisensoryczności w poznawaniu świata.

Zakończenie

Praca zawodowa stanowi ważny element w życiu człowieka a przede wszystkim jest to jego prawo zagwarantowane w Konstytucji RP. Jednostka w procesie socjalizacji wtórnej, która odbywa się w instytucjach, zdobywa doświadczenia przygotowujące ją do aktywności zawodowej. Zgodnie z założeniami podstawy programowej preorientacja zawodowa pojawia się już w edukacji przedszkolnej a rozwijana jest w edukacji szkolnej. Jeżeli uczniowie dyslek-

[34] *Ibidem,* s. 14.

[35] A. Peccei, *Przyszłość jest w naszych rękach,* tłum. I. Wojnar , Wyd. PWN, Warszawa 1987, s. 199-200.

[36] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności,* Wyd. Scholar, Warszawa 2002, s.198.

tyczni nie zostaną zauważeni przez nauczycieli, jeżeli nie skieruje się wobec nich specjalnych działań związanych ze świadomym wyborem zawodu, działań, które będą podkreślały ich szczególne predyspozycje i możliwości, to istnieje niebezpieczeństwo, że podjęta w dorosłym życiu praca zawodowa nie będzie dla nich źródłem satysfakcji. Jednak nie wystarczą tylko działania pozwalające na wybranie odpowiedniej drogi zawodowej, niezbędne – w pracy z dzieckiem z dysleksją rozwojową – są także działania zmierzające do budowania u tych dzieci adekwatnego obrazu samego siebie. Można powiedzieć, że przed szkołą, a szczególnie nauczycielami odpowiedzialnymi za doradztwo zawodowe, spoczywa duża odpowiedzialność związana z doborem odpowiednich narzędzi diagnozujących predyspozycje zawodowe, ale także wymaga się od tych nauczycieli bardzo dużej wiedzy na temat możliwości i predyspozycji, które mają wychowankowie dyslektyczni.

Bibliografia

Bańka A., *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*, Poznań-Warszawa 2005.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności,* Wyd. Scholar, Warszawa 2002.

Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów,* Wyd. Operon Gdynia, 2005.

Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w uczeniu się pisania i czytania – dysleksja, dysortografia, dysgrafia,* [w:] M. Bogumiła Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej,* Wyd. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, Opole 2011.

Bogdanowicz M., *Zaburzenia komunikacji pisemnej – autorska propozycja modelu patomechanizmu dysleksji,* [w:] A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej,* Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2017.

Bokszański P., Ziółkowski M., *Przekonania a działania. O różnych sposobach badania przekonań – refleksja metodologiczna*, [w:] A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.), *Teoria i praktyka socjologii empirycznej, Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, Wyd. PAN, Warszawa 1990.

Brejnak W., *Dysleksja*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.

Chmiel N., *Psychologia pracy i organizacji*, Wyd. GWP, Gdańsk 2003.

Derbis R., *Znaczenie pracy dla jakości życia*, [w:] A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, Wyd. UMC-WSP, Poznań-Częstochowa 1995.

Gindrich P.A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych,* Wyd. UMCS, Lublin 2002.

Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Wyd. PWN, Warszawa 1986.

Maciarz A., *Dylematy ryzyka dysleksji,* [w:] A. Rudzińska-Rogoża (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka z ryzyka dysleksji,* Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2017.

Mead G. H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Wyd. PAN, Warszawa 1975.

Nowicka A., *Diagnozowanie ryzyka dysleksji u dzieci,* [w:] A. Rudzińska-Rogoża (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka z ryzyka dysleksji,* Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny,* Wyd. PWN, Warszawa 1981.

Ossowski R., *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Wyd. WUWSP, Bydgoszcz 1999.

Peccei A., *Przyszłość jest w naszych rękach,* tłum. I. Wojnar , Wyd. PWN, Warszawa 1987.

Reykowski J., *Motywacja. Postawy prospołeczne a osobowość*, Wyd. PWN, Warszawa 1979.

Stępień J., *Socjologia pracy i zawodu*, Wyd. AR, Poznań 2001.

Suchodolski B., *Kształt życia*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.

Szczepański J., *Zagadnienia socjologii współczesnej*, Wyd. PWN, Warszawa 1965.

Bogusław Pietrulewicz
Hanna Łosyk

Uniwersytet Zielonogórski

EDUKACYJNO-SPOŁECZNE PROBLEMY PRZESTRZENI PRACY W KONTEKŚCIE GOSPODARKI 4.0

Streszczenie

Współczesne podmioty gospodarcze wchodzą w epokę nowej rewolucji przemysłowej. Wyznacznikiem epoki jest pełna cyfryzacja i automatyzacja procesów pracy. Przygotowanie do sprostania nowym wyzwaniom wymaga środków i odpowiednio wykwalifikowanych pracowników. Niezbędna jest więc zmiana w systemie przygotowania i doskonalenia zawodowego, umożliwiająca przygotowanie pracownika do pełnienia nowej roli zawodowej w „Gospodarce 4.0".

Słowa klucze: Gospodarka 4.0, innowacyjność, kompetencje pracownicze, organizacja, Przemysł 4.0, rola zawodowa.

SOCIAL AND EDUCATION PROBLEMS AT THE WORKING SPACE IN THE FOURTH-GENERATION INDUSTRY CONTEXT

Abstract

A modern business operator is entering the new industrial revolution era. New challanges requires adequate solutions and highly qualifed workers which are capable of meeting new market requirements. It is necessary to change the method of advanced vocational training and preparing employees to serve a new role as proffesionals in the foruth-generation industry.

Key words: competitiveness, economy 4.0, organization, Industrył 4.0, innovation, role of proffesional.

Wstęp

Trwający postęp technologiczny wpłynął na każdą sferę funkcjonowania człowieka. Kolejne epoki przemysłowe pozwalały na podwyższenie jakości życia, w tym w szczególności modyfikowały pracę człowieka, która od lat pełni funkcję wychowawczą, społeczną i ekonomiczną. Człowiek poruszał się dotychczas w środowisku pracy, względnie trwałym układzie elementów otoczenia, w którym odgrywał określoną rolę zawodową. Jednak charakterystyczna dla naszych

czasów epoka cyfryzacji i automatyzacji wymusza zmianę obrazu tożsamości pracownika i reorganizację dotychczasowego układu środowiska pracy. Zachodzi potrzeba ukształtowania nowego rodzaju kompetencji pracowników i sposobu myślenia o pracowniku i organizacji oraz o toczących się procesach pracy w sposób globalny. Nowe wymagania wobec pracownika mają związek z widocznym społecznym zróżnicowaniem ról zawodowych, procesie kształtowania człowieka organizacyjnego oraz ze zwiększoną dynamiką kariery zawodowej. Zachodząca transformacja całkowicie odmieni gospodarkę naszego stulecia, dlatego niezbędne jest podjęcie działań, które pozwolą przygotować społeczeństwo na zmiany.

Gospodarka 4.0 i jej wymagania

Przyspieszenie globalizacyjne wymusiło potrzebę cyfryzacji przemysłu. Dostępność danych oraz wzrost możliwości obliczeniowych narodziły nowy globalny trend, który przyczynił się do powstania nowej epoki przemysłowej, której jesteśmy świadkami i związanych z nią bezprecedensowych zmian zachodzących w przemyśle. Podążanie za tymi zmianami staje się koniecznością w wielu gałęziach przemysłu, bowiem nie dostosowanie się do procesu zmian może wiązać się ze zmarginalizowaniem i utraceniem przez przedsiębiorstwo pozycji na rynku. Udział w technologicznej rewolucji zostaje wymuszony przez potrzeby współczesnej gospodarki. Automatyzacja pojedynczych procesów staje się więc przeszłością epoki i ustępuje miejsca dla nowej, doskonalszej wersji rewolucji przemysłowej – „Przemysłu 4.0”[1] nazywanego także „fabryką jutra”. Powstała w Niemczech idea polega na wykorzystaniu zachodzących od lat procesów automatyzacji i cyfryzacji w niemieckim przemyśle prowadzących do tworzenia samosterujących i samoadaptujących się systemów socjotechnicznych (*ang. Smart Factories),* które umożliwiają kształtowanie inteligentnych łańcuchów wartości[2]. Nowa epoka przemysłu napędzana jest technologiami, a jej działania skoncentrowane zostają na kompleksowej transformacji wszystkich środków trwałych[3]. Działania złożone na proces zmian oparte są na koncepcji cyberfizycznych systemów, w których występują głębokie oddziaływania na siebie rzeczywistych i wirtualnych światów. Stają się one trzonem nowych powiązań pomiędzy firmami, dostawcami i klientami oraz procesami produkcyjnymi. Przemysł czwartej generacji rozumiany jest jako wspólny termin „łączący technologię i organizację łańcucha wartości dodanej”[4]. Można więc ująć go jako złożone rozwiązanie powstałe „na styku inżynierii, informatyki i wiedzy o zarządzaniu”[5]. Idea oparta jest na założeniu, że istnieją inteligentne systemy, które są usieciowione, co oznacza „ich wertykalne połączenie z innymi procesami wewnątrz organizacji

[1] W pracy zamiennie używane będą zwroty: „Przemysł 4.0”, „Industry 4.0”, „Fabryka jutra”, „Gospodarka 4.0”.

[2] J. Bendkowski, *Zmiany w pracy produkcyjnej w perspektywie koncepcji „PRZEMYSŁ 4.0*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, „Organizacja i zarządzanie” 2017, nr 112.

[3] https://blog.human40.eu/2018/02/07/w-jaki-sposob-wdrozyc-przemysl-4-0-we-wspolczesnym-przedsiebiorstwie/ [31.10.2018].

[4] M. Gotz, J. Gracel, *Przemysł czwartej generacji (Industry 4.0) – wyzwania dla badań w kontekście Międzynarodowym*, KNUV 2017, 1(51), s. 217-235.

[5] *Ibidem*.

i horyzontalnie związanymi z sieciami tworzącymi wartości, które mogą być zarządzane w czasie rzeczywistym od momentu złożenia zamówienia aż po koordynację logistyki zbytu"[6]. Umożliwia więc przede wszystkim łączenie urządzeń w ramach spójnych cyfrowych ekosystemów oraz pogłębianie integracji wewnątrz poziomych i pionowych łańcuchów wartości[7]. W myśl tej idei koncepcja pracy stanie się wydajniejsza, nastąpi optymalizacja czasu i kosztów poprzez jej automatyzację i cyfryzację. Nowe cyfrowe kanały dostępu do konsumenta skierują wytwarzanie produktów, bądź usług pod spersonalizowane potrzeby klienta, a usieciowienie i wymiana danych pozwolą na szybszą reakcję na indywidualne potrzeby klienta. Stosowany tradycyjny model „push" (wypychanie produktów na rynek) zostanie zastąpiony przez model „pull" (produkcja na zamówienie). Zachodzące współcześnie zmiany charakteryzują się głównie transformacją cyfrową i unifikacją świata rzeczywistego maszyn ze światem wirtualnym Internetu. Główne hasła, które wyznaczają ten nowy porządek gospodarowania to cyfryzacja, innowacja i kreatywność. Mimo, że rewolucja przemysłowa dotyczy całego społeczeństwa i wszystkich gałęzi przemysłu, jej najszybsze skutki będą widoczne w zakładach produkcyjnych. To przede wszystkich w tej sferze zachodzi największa zależność maszyna – człowiek, a tempo transformacji w tym obszarze może być trudne do utrzymania dla wielu podmiotów gospodarczych.

Aby realizować idee rewolucji przemysłowej należy przyjąć szersze spojrzenie na zrozumienie jej koncepcji. Należy kształtować świadomość, że nie jest ona ograniczona wyłącznie do nowych technologii, jej równie ważnym elementem jest zmiana sposobów pracy i roli ludzi w organizacji. Podjęcie i rozszerzenie problemu staje się więc koniecznością określenia możliwych skutków i konsekwencji społecznych, będących podstawą dla zmodyfikowania teraźniejszej polityki społeczno-gospodarczej. Wejście w nową epokę gospodarowania niesie ze sobą wiele emocji, związanych z nieznanym, słabo rozpoznanym tematem. Generowane są nowe dylematy i wyzwania, w tym również w aspekcie etycznym. Powszechnie występuje niepokój związany z zagrożeniami jakie niesie za sobą sztuczna inteligencja, zwłaszcza jej wpływ na przestrzeń zawodową człowieka. Z drugiej strony blisko nieokreślona przyszłość w nowej erze przemysłowej daje nam nadzieję na nowe możliwości. W końcu to innowacyjne rozwiązania zmieniły nasz świat zarówno w aspekcie zawodowym, jak i prywatnym poprawiając jakość naszego życia.

Człowiek i organizacja w koncepcji Gospodarki 4.0

Procesy gospodarki 4.0 wywarły duży wpływ na dotychczasowe funkcjonowanie organizacji, stanowiąc kolejny nieunikniony krok rozwoju w przemyśle. Z punktu widzenia strategicznego, firmy już dziś powinny wdrażać usieciowienie, uczyć się nowych technologii i brać aktywny udział w kształtowaniu zmian. Takie podejście pozwoli firmie budować solidny

[6] *Ibidem*.
[7] https://www.pwc.pl/pl/pdf/przemysl-4-0-raport.pdf [03.11.2018].

filar przewagi konkurencyjnej, zabezpieczając tym samym swoją przyszłość. Mimo nieuchronności nadchodzących zmian, wiele polskich podmiotów nie jest gotowych na jakiekolwiek modyfikacje, co więcej można zaobserwować brak wiedzy i świadomości na temat koncepcji „Industry 4.0". Jak wynika z badań przeprowadzonych przez firmę Siemens, przy współpracy z Ministerstwem Przedsiębiorczości i Technologii, około 60% polskich firm z sektora MŚP nie zna bądź nigdy nie słyszało o czwartej rewolucji przemysłu. Natomiast zaledwie 15,5% takich firm wdrożyło bądź zamierza wdrożyć tą koncepcję w swoich organizacjach[8]. Brak wizji i misji związanych z wdrożeniem nowych technologii i sposobów pracy może wiązać się dla wielu przedsiębiorstw ze zmarginalizowaniem na rynku pracy. Możliwe są także w początkowym okresie kosztowne inwestycje, które w ramach czasowych przyniosą wiele korzyści. Zgodnie z koncepcją wdrożenie „Przemysłu 4.0" pozwoli na poprawę jakości produktów i usług, zwiększy skalę zasięgu sprzedaży, a także rentowność i wydajność pracy przy jednoczesnym obniżeniu kosztów. Przyniesie także skokowy wzrost efektywności oraz nowe, zoptymalizowane modele biznesowe. Przewidywana transformacja daje nieznane dotąd możliwości przedsiębiorstwom, ale stawia tym samym przed nimi trudne wyzwania. Cechą organizacji powinna być przede wszystkim jej zdolność nabywania nowej wiedzy, gotowość do zmian, innowacyjność w kształtowaniu nowych, udoskonalonych struktur oraz elastyczność i szybkość reakcji na zmieniające się trendy. Płynne wejście w erę „Przemysłu 4.0" poprzez wykorzystanie dostępnych danych i informacji odbywać powinno się poprzez skalowalność rozwiązań, czyli przez podział zadań na zadania główne oraz składające się na nie działania elementarne. Elementy organizacji powinny zostać optymalnie dopasowanie do ściśle określonych zadań. Innowacyjne i przemyślane łączenie w większe całości pozwoli na wykreowanie sprawnie działających komórek, systemów umożliwiając tym samym skuteczne i nieskomplikowane przenoszenie know-how pomiędzy pracownikami.

Faktem jest, iż zmiany związane z wejściem w życie „Przemysłu 4.0" wymagają przede wszystkim ogromnej dojrzałości biznesowej przedsiębiorców oraz solidnego zaplecza technicznego. Aby przedsiębiorcy byli gotowi do podjęcia wyzwania wejścia w nową epoką, oprócz wprowadzenia innowacji i strukturyzacji dotychczasowych procesów produkcyjnych, muszą także zapewnić w swojej organizacji odpowiednie zasoby ludzkie. Tu problemem mogą być kwestie przeprowadzenia reformy społecznej pozwalającej na stworzenie społeczeństwa zintegrowanego, przygotowanego na wdrożenie nowych technologii i związanych z nimi nowymi rolami zawodowymi. Działania te mogą okazać się znacznie trudniejsze od wdrożenia innowacyjnych rozwiązań ze względu na powstanie nowego, dotąd jeszcze nie znanego pojęcia pracy „człowieka 4.0". W przeciwieństwie do poprzednich epok przemysłowych (np. CIM, w której budowa fabryk miała zastąpić człowieka) „Industry 4.0" ma wspomóc pracę człowieka i sprawić, że organizacja stanie się dla niego lepszym miejscem pracy. Jednym z głównych efektów rewolucji przemysłowej będzie osiągniecie wyższego poziomu współpracy pomiędzy człowie-

[8] *Rzeczpospolita*, https://www.rp.pl/100-lat-polskiej-gospodarki/180609574-Gospodarka-40-jest-nieunikniona.html

kiem i maszyną, co ściśle wiąże się z modyfikacją dotychczasowych ról pracowniczych. Potencjał człowieka zostanie wykorzystany w nowych obszarach, w założeniach z wykonawcy stanie się on zarządcą czynności wykonywanych przez współpracujące z nim roboty. Tym samym wzrośnie zakres odpowiedzialności pracownika, który przejmie rolę kreatora toczących się procesów. Postęp technologiczny nie wyeliminuje człowieka z miejsca z pracy, a jedynie otworzy przed nim nowe możliwości i przedefiniuje jego dotychczasowe stanowiska pracy tworząc nowe, doskonalsze. W nowej epoce przemysłu rola człowieka ulega więc transformacji, a jego determinującą cechą staje się świadomość postępu technologicznego i umiejętność wykorzystania możliwości jakie ze sobą niesie. Pracownik staje się twórczym kreatorem przestrzeni pracy, w której się znajduje i głównym decydentem o jakości i efektywności prowadzonych w organizacji działań. Zmianie ulega więc przede wszystkim model kompetencyjny pracowników. Do przeszłości przechodzą sztywne, uznawane dotychczas standardowe modele kompetencyjne przypisane do określonych stanowisk. Ze względu na coraz częstsze zjawisko przenikania się zawodów, kompetencje przypisane do jednego profilu zawodów zaczynając być istotne w kolejnym. Poszukiwane umiejętności „twarde" to te, związane przede wszystkim z kompetencjami technicznymi i cybertechnicznymi[9]. Zmiany w przemyśle związane z rozwojem sztucznej inteligencji i automatyzacją procesów pracy doprowadziły do sytuacji, w której następuje powolne odejście od nacisku na naukę umiejętności praktycznych. Nowym wyróżnikiem na rynku pracy staną się natomiast umiejętności „miękkie". Już dziś można zauważyć, że w przeważającej liczbie ogłoszeń o pracę podkreśla się istotę kompetencji „miękkich", związanych z pożądaniem od kandydatów kompetencji biznesowych – bycia kreatywnym i innowacyjnym. Równie ważną, poszukiwaną cechą jest przedsiębiorczość charakteryzująca się umiejętnością szybkiego działania i podejmowania strategicznych decyzji oraz elastycznością, którą oczekują zarówno pracodawcy, jak i pracownicy. Na dzisiejszym rynku pracy oczekuje się bowiem autonomiczności w pracy, jak również elastycznych form zatrudnienia. „Gospodarka 4.0" wymusza także potrzebę ciągłego uczenia się i doskonalenia kompetencji. Brak rozwoju zawodowego może skutkować wykluczeniem z rynku pracy.

Wchodzące technologie współczesnego świata to przede wszystkim nowe metody produkcji. W „fabryce jutra" człowiek pozostaje zasobem strategicznym, nieocenionym dla prawidłowego funkcjonowania organizacji, jedynie jego rola ulega całkowitej modyfikacji. Niezbędnym wydaje się więc zredefiniowanie roli człowieka w przestrzeni pracy, stawiając go na stanowisku inicjatora i nadzorcy toczących się w niej procesów o charakterze wszechobecnej cyfryzacji.

Przygotowanie i doskonalenie zawodowe pracowników w koncepcji Gospodarki 4.0

Stanowisko człowieka we współczesnym środowisku biznesowym, praktycznie w każdych gałęziach przemysłu, zmienia się dynamicznie poprzez rozwój rynku i zmienność popytu. Dużym

[9] https://automatykaonline.pl/Wywiady/Pracownik-4.0.-HR-w-obliczu-cyfryzacji-i-automatyzacji

utrudnieniem jest jednak niż demograficzny oraz problemy z wykwalifikowaną kadrą pracowniczą. Występuje globalna niepewność związana z odpowiednim przygotowaniem zawodowym człowieka do pełnienia nowej roli. Maszyny i urządzenia można przeprogramować bądź przebudować dostosowując je do współczesnych potrzeb, jednak problematyczną sferą zostaje dostosowanie człowieka do globalnych zmian. Tak niestabilne otoczenie może dawać wrażenie, że to człowiek jest „spowalniaczem" rozwoju[10]. Spotykać się można z dużą presja związaną z wysokim stopniem automatyzacji i ogromną liczbą podzespołów połączonych z maszynami, urządzeniami i komputerami, które generują coraz to większy przepływ ilości danych pomiędzy nimi. Zabiegi te prowadzą z jednej strony do usprawnienia procesów pracy, z drugiej jednak tworzą je tym samym coraz bardziej złożonymi. Zachodzi więc potrzeba koordynacji i nadzoru samoistnie toczących się procesów poprzez włączenie człowieka w systemy pracy. Niezbędne są działania w kierunku zdobycia wykwalifikowanej kadry posiadającej specjalistyczną wiedzę, zapewniającą umiejętności, wręcz mistrzowskie w danych działaniach zakładu pracy. Istotnym źródłem wiedzy są pracownicy, którzy przeszli ze swoim zakładem wiele etapów rozwoju. Ich wiedza i znajomość zasad funkcjonowania jest niezbędna do budowania „fabryki jutra" poprzez umiejętne interpretowanie zachodzących zjawisk. Posiadana i odpowiednio przekazana przez nich wiedza to istotne źródło informacji dla nowych pracowników. Nabyte przez nich doświadczenie i umiejętności tworzą fundamenty budowania udoskonalonej wersji organizacji.

Rewolucja przemysłowa stawia więc rosnące oczekiwania przed rządami w zakresie ich nowej roli w gospodarce i zaangażowania w pomoc w rozwiązywaniu problemów zawodowych rynku[11]. Zachodzi potrzeba analizy trendów nadchodzących zmian w celu dostosowania oferty edukacyjnej umożliwiającej wejście na rynek pracy. Dotychczasowe ujęcie zostaje zastąpione nowym, wskazującym na potrzebę innowacyjności w procesie przygotowania zawodowego. Strategicznymi elementami staje się zarządzanie i efektywność instytucji odpowiadających za działania w zakresie kreowanie właściwych warunków dla rozwoju społeczeństwa w duchu nowej idei. Szczególnie istotne jest zatrudnienie. Perspektywy te są rozbieżne, bowiem jedne mówią o wzroście zatrudnienia, inne natomiast o likwidacji miejsc pracy. Pozytywny efekt zachodzących zmian koncepcji „Przemysłu 4.0" na rynek pracy wskazują badania firmy doradczej Boston Consulting Group, prognozujące wzrost zatrudnienia o 6% w następnych 10 latach[12]. Perspektywy te oparte są na rosnącym zapotrzebowaniu wysoko wykwalifikowanej kadry pracującej w przemyśle maszynowym i automotive. Inne prognozy wskazują jednak na zmniejszenie się wielkości zatrudnienia ze względu na osiąganą produktywność przez inteligentne fabryki przy obecnym poziomie zamówień i braku potrzeby zatrudniania dotychczasowej liczby pracowników.

Dlatego istotne są odpowiednio wyprzedzające działania systemu edukacyjnego, przygotowującego i doskonalącego kadry pracownicze. Jednocześnie rośnie zapotrzebowanie na powstawanie nowych instytucji pozaedukacyjnych i podjęcie współpracy z systemem szkolnictwa

[10] https://www.hub.fi/pl/hub-news-pl/blog/232-czlowiek-4-0 [03.11.2018].
[11] M. Gotz, J. Gracel, *op. cit.,* s. 217-235.
[12] J. Bendkowski, *op. cit.*

w celu utworzenia kompleksowego systemu edukacyjno-zawodowego. Instytucje te są kluczowe przede wszystkim dla osób dorosłych chcących rozwijać swoje kwalifikacje zawodowe. Powstają one na skutek konieczności doskonalenia zawodowego i występujących problemów zawodowych na lokalnym rynku pracy. Problem zatrudnienia i przygotowania zawodowego jest o tyle utrudniony, iż „według badań OECD, aż 65% dzieci zaczynających naukę będzie pracować w zawodach, które jeszcze nie istnieją”[13]. Zachodzi więc potrzeba wprowadzenia zmian w placówkach i instytucjach edukacyjnych w celu kształtowania postaw i wartości oraz nabywaniu i rozwijaniu kompetencji zawodowych charakterystycznych dla współczesnego rynku pracy. Instytucje i placówki odpowiedzialne za przygotowanie do pracy i rozwój zawodowy tworzą przede wszystkim: rodzina, system edukacji, edukacja pracownicza, system doradztwa zawodowego i pracy, edukacja pozasystemowa, samoedukacja (doskonalenie), instytucje zdrowia, rekreacji, wypoczynku i doskonalenia zawodowego.

Instytucje te biorą udział w procesie przygotowania do wyboru zawodu oraz wykonują zadania związane z orientacją i poradnictwem zawodowym. Ich działania są niezmiernie ważne z punktu widzenia przyszłościowego znaczenia pierwszych kroków zawodowych młodzieży, jak i możliwości przekwalifikowania bądź doskonalenia zawodowego osób dorosłych. Obszar ich działań powinien być ukierunkowany na optymalny rozwój edukacyjny i zawodowy umożliwiający odnalezienie swojej przestrzeni na rynku pracy. Co ważne, dostosowanie się do wymogów rynku pracy systemu oświaty narzucone jest przez Ustawę o systemie oświaty, mówiącej o konieczności dostosowania kierunków i treści kształcenia przez system oświaty do wymogów rynku pracy[14]. Polityka w dziedzinie kształcenia i szkolenia powinna być więc oparta na aktualnych analizach i prognozowanych trendach na zapotrzebowanie zawodowe. Zadanie monitorowania tendencji i pomoc w dostosowywaniu oferty szkoleniowej do potrzeb rynku pracy należy do Europejskiego Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (Cedefop). Analiza tendencji na zapotrzebowanie na rynku pracy stanowi podstawę do tworzenia nowych programów edukacyjnych spójnych z wymaganiami stawianymi przez nadchodzącą redefinicją rynku. Redefinicja rynku związana jest, bowiem ze zmianą dotychczasowych zasad, a także rosnącym zapotrzebowaniu na nowe zawody. W „Gospodarce 4.0” modele biznesowe oparte są przede wszystkim na narzędziach cyfrowych, zauważalny jest ciągły wzrost zapotrzebowania na pracę na żądanie, która opiera się na pracy projektowej. Widocznym trendem staje się więc uberyzacja rynku pracy. Wiele aplikacji już dziś kojarzy pracownika o odpowiednich umiejętnościach i zasobach do wykonania określonego zadania, z osobami poszukującymi kandydata do jego wykonania. Nieuchronne zmiany narzucają wymóg kształtowania konkretnych umiejętności i zdobywania kwalifikacji w nowych dynamicznie rozwijających się branżach. Ważne są działania edukacyjne skierowane na zdobywanie kompetencji zawodowych dostosowanych do potrzeb „Fabryki jutra”. Niezbędnym wydaje się, zredefiniowanie metod i celów kształcenia za-

[13] https://www.hbrp.pl/a/transformacja-i-transfer-wiedzy-w-dobie-cyfryzacji/nBYDWqsC [21.11.2018].

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

wodowego, zdefiniowanie nowych zawodów wraz z wymaganymi kompetencjami oraz położenie większego nacisku na budowanie kompetencji wokół IT. Szeroko rozbudowana i zróżnicowana matryca potrzeb edukacyjnych wymaga także podjęcia współpracy sektora szkolnictwa i biznesu. Jedynie rozwinięte modele współpracy pozwolą na osiągnięcie wyższego poziomu szkół zawodowych.

Rozwój technologiczny pozwolił także na skokowy rozwój edukacji cyfrowej, która ma ogromny wpływ na przyszłość społeczeństwa. „Od nauki technologii i nauki poprzez technologie nie ma dziś ucieczki”[15], konieczność ta obejmuje wszystkie grupy zawodowe i wiekowe, pozwala na poszerzanie i wymianę wiedzy. Rada ds. cyfryzacji jako kluczowe obszary w tym zakresie wskazała: edukację cyfrową i medialną w szkołach, e-aktywizację osób dorosłych, e-intergrację osób wykluczonych cyfrowo[16]. Instytucje i placówki edukacyjne mają za zadanie kształcić i rozwijać kadry zdolne do funkcjonowania w świecie technologii cyfrowych, wykształcając w nich nowe, kluczowe kompetencje charakteryzujące Gospodarkę 4.0. Raport z przeprowadzonych międzynarodowych badań *Harnessing Revolution: Creating the future workforce* wyszczególnia w tym zakresie takie kluczowe pola jak: kompetencje techniczne, zdolności analityczne i gotowość do ciągłej nauki[17]. Nowe programy nauczania należy kształtować w taki sposób, aby zapewniały ich nabycie, przygotowując uczniów na przyszłość, ucząc przede wszystkim umiejętności odpowiedzialnego i kreatywnego korzystania z dostępnych mediów. Trendy technologiczne zmierzają ku stosowaniu w tym celu nowych narzędzi edukacyjnych wspierających rozwój zawodowy. Zachodzi więc potrzeba przygotowania w zakresie edukacji cyfrowej przedsiębiorstw i wspieranie ich działań związanych z edukacją nieformalną, mającą na celu podniesienie kompetencji pracowników. Związane jest to z coraz szerzej stosowanymi szkoleniami i kursami cyfrowymi oraz platformami edukacyjnymi pozwalającymi na zmniejszenie luk kompetencyjnych pracowników. Organizacje coraz częściej wybierają formę e-learningu, która umożliwia efektywne kształcenie pracowników oraz redukuje koszty związane ze szkoleniami tradycyjnymi. Zastosowanie takiego rozwiązania daje możliwość samodzielnego zarządzania i planowania czasu poświęconego nauce i doskonaleniu zawodowemu, a także daje możliwość na globalny transfer wiedzy.

Podsumowanie

Wykorzystanie innowacji organizacyjnych oraz procesowych jest niezbędnym elementem w dalszym rozwoju cyfryzacji i automatyzacji przemysłu. Do niedawna koncepcja „Przemysłu 4.0” stanowiła futurystyczną scenerię, która dziś staje się koniecznością na globalnym rynku pracy. Gospodarka przyszłości pozwala bowiem na bardziej elastyczny i wydajniejszy przebieg

[15] https://www.hbrp.pl/a/transformacja-i-transfer-wiedzy-w-dobie-cyfryzacji/nBYDWqsC [21.11.2018].

[16] *Ministerstwo cyfryzacji*, https://www.gov.pl/documents/31305/0/kierunki_rozwoju_kompetencji_cyfrowych_j._jasiewicz_2016.02.18.pdf/87dd0d91-66fb-1348-e210-94286644f202 [21.11.2018].

[17] https://www.hbrp.pl/a/transformacja-i-transfer-wiedzy-w-dobie-cyfryzacji/nBYDWqsC [21.11.2018].

działań niż dotychczas poprzez kształtowanie inteligentnych łańcuchów wytwarzania. Coraz częściej spotykać się można ze spersonalizowanymi produktami, wytwarzanymi za pomocą systemów cyber-fizycznych (CPS), za które uważa się „sieci elementów obliczeniowych całkowicie kontrolujących proces”[18]. Konsument w skutek działań systemów CPS otrzymuje produkt wytworzony z własnym „dowodem tożsamości”. Rozwój środków produkcji wymusza także zmiany kultury organizacyjnej w zakładach pracy oraz zredefiniowanie roli człowieka w przestrzeni pracy. Niezbędnym wydaje się więc wsparcie organów publicznych oraz modyfikacja działań placówek i instytucji odpowiadających za edukację i rozwój zawodowy człowieka. Działania podjąć należy w kierunku kształtowania i doskonalenia kompetencji w sposób umożliwiający sprostaniu oczekiwaniom rynku pracy XXI-wieku.

Bibliografia

Bendkowski J., *Zmiany w pracy produkcyjnej w perspektywie koncepcji „PRZEMYSŁ 4.0*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, „Organizacja i zarządzanie” 2017, nr 112.

Gotz M., Gracel J., *Przemysł czwartej generacji (Industry 4.0) – wyzwania dla badań w kontekście Międzynarodowym*, KNUV 2017, 1(51).

https://automatykaonline.pl/Wywiady/Pracownik-4.0.-HR-w-obliczu-cyfryzacji-i-automatyzacji

https://blog.human40.eu/2018/02/07/w-jaki-sposob-wdrozyc-przemysl-4-0-we-wspolczesnym-przedsiebiorstwie/ [31.10.2018].

https://www.forbes.pl/przywodztwo/na-czym-polega-gospodarka-40/t0lj840 [14.11.2018].

https://www.hbrp.pl/a/transformacja-i-transfer-wiedzy-w-dobie-cyfryzacji/nBYDWqsC [21.11.2018].

https://www.hub.fi/pl/hub-news-pl/blog/232-czlowiek-4-0 [03.11.2018].

https://www.pwc.pl/pl/pdf/przemysl-4-0-raport.pdf [03.11.2018].

Ministerstwo cyfryzacji, https://www.gov.pl/documents/31305/0/kierunki_rozwoju_kompetencji_cyfrowych_j._jasiewicz_2016.02.18.pdf/87dd0d91-66fb-1348-e210-94286644f202 [21.11.2018].

Rzeczpospolita, https://www.rp.pl/100-lat-polskiej-gospodarki/180609574-Gospodarka-40-jest-nieunikniona.html

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Tekst ujednolicony – zawiera zmiany wprowadzone ustawą z dnia 2 lipca 2004 r., która weszła w życie z dniem 21 stycznia 2004 roku – Dz. U. z 2004 roku Nr 173, poz. 1808).

[18] https://www.forbes.pl/przywodztwo/na-czym-polega-gospodarka-40/t0lj840 [14.11.2018].

Alicja Balcerak
Politechnika Wrocławska

KRYTYCZNA REFLEKSJA JAKO KATALIZATOR INNOWACYJNOŚCI PRACOWNICZEJ

Streszczenie

Innowacja pracownicza jest efektem uczenia się w trakcie i dzięki pracy. Kluczowym elementem procesu uczenia się transformacyjnego jest krytyczna refleksja. Umiejętność i skłonność do refleksji w pracy nie jest powszechna. Zbudowanie nawyku krytycznej refleksji wymaga akceptacji, umiejętności, korzystnych uwarunkowań organizacyjnych i praktyki. Narzędzia wspomagające uczenie się refleksyjne, nawet rodzajowo podobne, nie są ekwiwalentnymi katalizatorami innowacyjności pracowniczej.

Słowa kluczowe: refleksja, uczenie się, innowacja pracownicza, symulacja.

CRITICAL REFLECTION AS A CATALYST FOR PRACTICE-BASED INNOVATION

Abstract

Practice-based innovation is an outcome of workplace learning processes. Critical reflection is considered as the critical component of transformative learning process. Disposition and ability to reflection in work cannot be considered as a natural state. Developing a habit of critical reflection requires acceptance, skills, favourable organizational conditions, and practice. Reflective learning facilitators, even generically similar, are not equivalent as practice-based innovation catalysts.

Key words: reflection, learning, practice-based innovation, simulation.

Wprowadzenie

Z tezą o kluczowym znaczeniu wiedzy w powstawaniu innowacji trudno dyskutować. I wynika to nie tylko z wieloznaczności słowa wiedza, które często wymaga dookreśleń (cicha, jawna, deklaratywna, proceduralna, osobista, *episteme, techne, doxa*). Jednak wiedza jest zarówno podbudową, jak i barierą dla innowacji. Jak ujęli to L. Darsø i S. Høyrup "sukces innowacji wynikał często z tego, że ludzie nie wiedzieli, że czegoś nie da się zrobić"[1]. Wiedza osobista bazuje przecież zarówno na danych, faktach, informacjach (prawdziwych, aktualnych, kompletnych lub nie), jak i opiniach, przekonaniach i uprzedzeniach.

[1] L. Darsø, S. Høyrup, *Developing a framework for innovation and learning in the workplace*, [w:] H. Melkas, V. Harmaakorpi (red.), *Practice-based innovation: Insights, applications and policy implications*, Springer, Berlin – Heidelberg 2012, s. 140-141.

Za właściwe źródło innowacji należy więc uznać nie stan wiedzy (czyli aktualny zasób wiedzy deklaratywnej, aktualny poziom umiejętności, dotychczasowe doświadczenie, również aktualne opinie, przekonania i uprzedzenia), ale procesy towarzyszące zmianom tego stanu, czyli uczenie się. Stąd innowację można określić jako „rezultat uczenia się i kreacji wiedzy, poprzez który zostają zdefiniowane nowe problemy i powstaje nowa wiedza, by je rozwiązać”[2].

Taką perspektywę przyjęto też w tym artykule. Jego temat jest przy tym zawężony do specyficznego rodzaju innowacji – innowacji pracowniczych, czyli będących rezultatem uczenia się w miejscu pracy i poprzez pracę. Uczenie się w tym kontekście oznacza uczenie się w trakcie i dzięki pracy: aktywne, bazujące na osobistym doświadczeniu i interakcjach z innymi ludźmi. Tytułowa refleksja jest pomostem łączącym uczenie się z innowacyjnością pracowniczą.

Cele tego artykułu to wskazanie znaczenia refleksji dla efektywnego transformacyjnego uczenia się, a zatem – w konsekwencji – innowacyjności pracowniczej, rozważenie możliwości jej wspomagania, a także porównanie wybranych metod wspomagania uczenia się refleksyjnego. Tym celom podporządkowano strukturę pracy. Pierwszą część poświecono definicji innowacji pracowniczej i czynnikom wpływającym na innowacyjność w pracy. Następnie zaprezentowano przegląd teorii na temat uczenia się refleksyjnego, w tym klasyfikacje refleksji. W kolejnej części przedyskutowano warunki sprzyjające krytycznej refleksji i zaproponowano model kształtowania się jej nawyku. Następujące później omówienie i porównanie wybranych metod wspomagających refleksję przeprowadzono pod kątem ich przydatności jako katalizatorów innowacyjności pracowniczej.

Innowacje pracownicze, stymulowane praktyką

W klasyfikacji zaproponowanej przez M.B. Jensena i in.[3] (2016) innowacje i związane z nimi uczenie się zachodzi w dwóch trybach STI (*Science, Technology, Innovation*) i DUI (*Doing, Using, Interacting*). W pierwszym innowacja jest efektem pracy ekspertów, np. badaczy z ośrodków R&D, w drugim wyrasta z codziennej praktyki; jest efektem ubocznym doświadczenia i nieformalnego uczenia się w trakcie pracy. Ten rodzaj innowacji, w anglosaskiej literaturze określany bliskoznacznymi terminami *employee-driven innovation*, *practice-based innovation*, *everyday innovation*, w niniejszym tekście będą nazywane innowacjami pracowniczymi.

R. Smith określa innowację pracowniczą (*work(er)-driven innovation*) jako „zależną od kontekstu transformację, która wyłania się z działania zorganizowanego”[4] oraz „społecznie uwarunkowaną praktykę opracowywania nowych i lepszych sposobów działania w trakcie i dzięki zaangażowaniu w pracę”[5]. P. Kesting i J.P. Ulhøi definiują ten rodzaj innowacji jako

[2] P.E. Ellström, *Practice-based innovation: a learning perspective*, “Journal of Workplace Learning” 2010, 22(1/2), s. 36.

[3] M.B. Jensen, B. Johnson, E. Lorenz, B.-A. Lundvall, *Forms of knowledge and modes of innovation*, [w:] B.-A. Lundvall (red.), *The Learning Economy and the Economics of Hope*, Anthem Press, London 2016.

[4] R. Smith, *Work(er)-driven innovation*, “Journal of Workplace Learning” 2017, 29(2), s. 110.

[5] *Ibidem*, s. 113.

„tworzenie i implementację znaczących nowych pomysłów, produktów i procesów będące efektem wysiłku pracowników, którzy nie zostali przydzieleni do tego zadania”[6], natomiast P.E. Ellström wskazuje, że z innowacją pracowniczą (*practice-based innovation*) mamy do czynienia, gdy następuje „odnowienie ich własnych [pracowników] działań, np. poprzez opracowanie i implementację nowych metod pracy, procedur, produktów lub usług, przy czym odnowienie to bazuje na nieformalnym uczeniu się w trakcie pracy”[7].

Zacytowane definicje, choć niesprzeczne, skupiają się na wybranych i różnych aspektach innowacji pracowniczych. Natomiast zbiorczą listę cech charakteryzujących ten typ innowacji można – na podstawie przeglądu literatury przedmiotu[8] - zawrzeć w następujących punktach:

1. Innowacje pracownicze nie są intencjonalne (powstają z innych powodów, niż chęć lub obowiązek opracowania innowacji).
2. Są stymulowane praktyką. Ich autorami są pracownicy, dla których opracowywanie innowacyjnych rozwiązań nie stanowi treści pracy.
3. Treścią innowacji pracowniczej może być produkt, proces, organizacja.
4. Może mieć charakter radykalny, choć najczęściej jest zmianą dostosowawczą.
5. Powstawanie innowacji pracowniczej jest procesem społecznym, wymaga interakcji różnych aktorów.

W procesie innowacji można wyróżnić działania, które składają się na komponent kreatywny (eksploracja okazji/rozpoznanie problemu i generowanie pomysłów) i implementacyjny (promowanie pomysłu i aplikacja nowości). Fizyczna i intelektualna aktywność pracowników związana z tymi działaniami to zachowania innowacyjne w pracy[9]. Wpływ na nią mają czynniki podmiotowe, a także związane z kontekstem pracy (zadaniami) i organizacyjne, zwłaszcza związane ze strukturą, strategią, zarządzaniem (styl przywództwa, realizacja funkcji personalnej), wiedzą organizacyjną (tworzenie, transfer, wykorzystanie), kulturą i klimatem organizacyjnym[10].

Indywidualne determinanty zachowania innowacyjnego obejmują czynniki osobowościowe, kapitał psychologiczny (poczucie samoskuteczności, optymizm, nadzieja, odporność psychiczna), wiedzę, kompetencje (między innymi zdolność komunikowania się, współpracy, rozwiązywania konfliktów) oraz czynniki motywacyjne[11].

---

[6] P. Kesting, J.P. Ulhøi, *Employee-driven innovation: extending the license to foster innovation*, “Management Decision” 2010, 48(1), s. 66.

[7] P. E. Ellström, 2010, *op. cit.,* s. 28.

[8] S. Høyrup, *Employee-driven innovation and workplace learning: basic concepts, approaches and themes*, “Transfer” 2010, 16(2) s. 143–154; S. Høyrup, *Employee-driven innovation: a new phenomenon, concept and mode of innovation*, [w:] S. Høyrup, M. Bonnafous-Boucher, C. Hasse, M. Lotz, K. Moller (red.), *Employee-driven Innovation: A New Approach* (s. 3-33), Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012; P. Kesting, J.P. Ulhøi, 2010, *op. cit.*; P.E. Ellström, 2010, *op. cit.;* R. Smith, 2017, *op. cit*.

[9] G. Messmann, R.H. Mulder, *Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct*, “Human Resource Development International” 2012, 15(1), s. 45.

[10] N. Anderson, K. Potočnik, J. Zhou, *Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework*, “Journal of Management” 2014, 40(5).

[11] A. Wojtczuk-Turek, *Zachowania innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2012.

Innowacje pracownicze powstają często dzięki i w trakcie pracy zespołowej. Z tych względów szczególnego znaczenia nabierają czynniki wpływające na zachowania innowacyjne zespołów. Badania[12] wykazują, że szczególnie mocnymi antecedensami i katalizatorami innowacyjności na poziomie zespołowym są: współzależność, powszechna akceptacja celów w zespole oraz zaangażowanie w ich realizację; akceptacja dla poszukiwania przez zespół nowych rozwiązań, co łączy się również z akceptacją błędów i porażek; dzielenie się wiedzą, interpersonalne relacje z innymi zespołami i grupami funkcjonalnymi, spójność zespołu i związane z nim bezpieczeństwo psychologiczne; orientacja na zadania.

Większość z wymienionych czynników uznawana jest również za wpływające na zdolność uczenia się jednostek, zespołów i organizacji, która to zdolność jest nierozerwalnie związana z innowacyjnością[13]. Z kolei czynnikiem wspomagającym, a nawet warunkującym uczenie się, a przez to innowacyjność indywidualną i zespołową, jest zdolność do refleksji. Znajduje to potwierdzenie w wynikach badań empirycznych[14].

Uczenie się refleksyjne

Refleksja jako kluczowy element procesu uczenia się występuje w wielu szczegółowych teoriach i modelach, zwłaszcza czerpiących inspirację z myśli i dokonań J. Deweya (1859-1952), a także K. Lewina (1890-1947), J. Piageta (1896-1980) i L. Vygotskiego (1896-1934). Na przykład zgodnie z teorią uczenia się empirycznego (*Experiential Learning Theory*)[15] uczenie się przez doświadczanie jest odwzorowane jako zintegrowany proces, w którym można wyróżnić cztery cyklicznie powtarzane stadia: doznawanie konkretnego doświadczenia – refleksja – formułowanie generalizacji i hipotez – eksperymentowanie (testowanie generalizacji i hipotez w następnym doświadczeniu).

Z kolei w podejściu *action science*[16] uczenie się jest traktowane jako proces wykrywania i korygowania błędów, któremu towarzyszy refleksja. D. Schön[17] wprowadził rozróżnienie na refleksję podczas działania (*reflection in action*) i refleksję nad działaniem (*reflection on action*). Pierwsza towarzyszy działaniu, wpływa na jego przebieg, jest niezwerbalizowana i często nieuświadomiona. Refleksja nad działaniem ma charakter retrospektywny, obejmuje krytyczną analizę ex-post strategii, przebiegu i sensu zakończonego działania. To właśnie ten drugi rodzaj

[12] U. R. Hülsheger, N. Anderson, J.F. Salgado, *Team-level predictors of innovation at work: a comprehensive meta-analysis spanning three decades of research*, "Journal of Applied Psychology" 2009, 94(5).

[13] M. Dasgupta, R.K Gupta, *Innovation in organizations: A review of the role of organizational learning and knowledge management*, "Global Business Review" 2009, 10(2).

[14] G. Messmann, R.H. Mulder, *Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behaviour,* "International Journal of Training and Development" 2015, 19(2); M.C. Schippers, M. A. West, J.F. Dawson, *Team reflexivity and innovation: The moderating role of team context*, "Journal of Management" 2015, 41(3).

[15] D.A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1984.

[16] C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning: a theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading 1978.

[17] D.A. Schön, *The reflective practitioner*, Basic Books, New York 1983.

refleksji jest kluczowy dla uczenia się i rozwoju, a także innowacyjnego zachowania praktyka (agenta działania).

C. Argyris i D. Schön sformułowali jeden z bardziej popularnych modeli uczenia się niższego/wyższego poziomu, czyli model uczenia się w pojedynczej/podwójnej pętli[18]. Uczenie się w pojedynczej pętli ma charakter reproduktywny; nie kwestionuje ani celów działania, ani jego założeń. Drugi typ uczenia się (w podwójnej pętli) umożliwia zmianę modelu myślowego na temat działania i jego ram; dochodzi do formułowania pytań o sens, kwestionowania założeń, poszukiwania alternatywnych rozwiązań i odkrywania nowych perspektyw. Przedmiotem refleksji w uczeniu się w pojedynczej pętli jest pytanie „czy robimy to dobrze?", natomiast uczenie się w podwójnej pętli otwiera pole do krytycznej refleksji: „czy dobrze, że to robimy?"

J. Mezirow również rozdziela refleksję towarzyszącą uczeniu się instrumentalnemu (dotyczącą procedur i metod rozwiązywania problemów) od refleksji krytycznej, czyli „procesu krytycznej ewaluacji treści, przebiegu i przesłanek działań w celu interpretacji i nadawania znaczeń doświadczeniu"[19]. Ta druga towarzyszy uczeniu się transformacyjnemu, związanemu ze zmianą ram odniesienia (pespektywy znaczeniowej), czyli zespołu założeń i oczekiwań poprzez który filtrujemy wrażenia zmysłowe. Rama odniesienia predysponuje nasze intencje, oczekiwania i cele kształtując w ten sposób percepcję, poznanie, odczucia i nastawienia. Jej komponentami są nawyki umysłowe *(habits of mind*) i punkty widzenia (*points of view*). Nawyki umysłowe to zespół założeń, który działa jak filtr podczas interpretacji doświadczeń, zaś punkty widzenia to zespół schematów znaczeniowych, które wpływają na konkretne interpretacje i determinują sposób, w jaki oceniamy, klasyfikujemy, artrybuujemy przyczynowość.

Transformacja ram odniesienia może mieć charakter dramatyczny (nagła reorientacja nawyków umysłowych jest często związana z sytuacjami kryzysowymi) lub wynikać z akumulacji doświadczeń i świadomej krytycznej refleksji[20].

D. J. Boud szeroko zdefiniował refleksję jako „ogólne określenie takich intelektualnych i afektywnych aktywności, poprzez które jednostka angażuje się w badanie swojego doświadczenia, aby doprowadzić do nowego sposobu jego odbioru i zrozumienia"[21]. W aspekcie uczenia się w trakcie pracy wprowadził kategorię refleksji produktywnej (*productive reflection*)[22], kontekstualizowanej pracą i miejscem pracy. Refleksja produktywna dotyczy nie tylko samego działania, ale również jego szerszego kontekstu, w tym społecznego (między innymi dlatego powinna być kolektywna), ma charakter generatywny; prowadzi nie tylko do konkretnych działań, ale też wpływa na kontekst pracy, co ułatwia uczenie się refleksyjne w innych, późniejszych sytuacjach.

---

[18] C. Argyris, D.A. Schön, 1978, *op. cit.*

[19] J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco1991, s. 104.

[20] J. Mezirow, *An overview on transformative learning*, [w:] K. Illeris (red.) *Contemporary theories of learning* (s. 90-105), Routledge, New York 2009.

[21] D.J. Boud, R. Keogh, D. Walker, *Promoting reflection in learning: a model*, [w:] D.J. Boud, R. Keogh, D. Walker (red.), *Reflection: Turning experience into learning* (s. 18-40), Kogan Page, London 1985, s. 19.

[22] P. Cressey, D. Boud, P. Docherty, *The emergence of productive reflection*, [w:] D. Boud, P. Cressey, P. Docherty (red.), *Productive reflection at work: learning for changing organisations* (s. 11-26), Routledge, London 2006.

Spójna z ideą produktywnej refleksji wydaje się definicja, jaką zaoferowali S. Hetzner, H. Heid i H. Gruber: „refleksja w pracy to zorientowany na przyszłość, ale retrospektywny kognitywno-afektywny proces, obejmujący uświadomienie i przegląd doświadczeń z miejsca pracy, a także krytyczną analizę ich przyczyn i skutków, który prowadzi do nowych interpretacji i wniosków wpływających na późniejsze działania i zachowanie”[23].

K. Olejniczak na potrzeby swoich badań rozróżnił refleksję oddolną („dyskusje i analizy otrzymanych impulsów oraz bieżącej sytuacji, które odbywają się w wydziale, wśród jego pracowników”[24]) od odgórnej („dyskusje i analizy kwestii ważnych dla poziomu całego departamentu, prowadzone zwykle z udziałem kierownictwa departamentu”[25]).

Ze względu na przedmiot (temat) refleksję w pracy można podzielić na trzy typy:[26]

1. Refleksja dotycząca zadań, w tym – celów związanych z zadaniami i kontekstu w jaki są wbudowane. Ten rodzaj refleksji obejmuje również krytyczne rozważanie innych (różnych od aktualnie stosowanych) metod i strategii wykonywania zadań.
2. Refleksja dotycząca społecznego kontekstu, czyli relacji pomiędzy własnym zachowaniem a społecznym i kulturowym środowiskiem pracy. Obejmuje to również analizę jakości komunikacji z kolegami, norm i wartości.
3. Refleksja dotycząca osiągnięć (wykonania zadań) – badanie związków pomiędzy działaniami a efektami. Obejmuje analizę skuteczności podejmowanych działań, ewaluację konsekwencji działań, identyfikację powtarzających się wzorców w przebiegu zdarzeń, rekonstrukcję własnych procesów decyzyjnych, dociekanie przyczyn sukcesów i porażek.

Warunki sprzyjające krytycznej refleksji

Podstawowym warunkiem skuteczności refleksji jest jej świadome i intencjonalne podejmowanie[27]. Spontanicznej potrzebie refleksji sprzyjają wyzwania – sytuacje trudne, nietypowe, obarczone niepewnością, wykraczające poza codzienną rutynę, wymagające poszerzenia wiedzy. W mniej dramatycznych okolicznościach, w codziennej organizacyjnej praktyce, potrzebę refleksji mogą stłumić bariery: organizacyjne (np. styl zarządzania), poznawcze (np. uleganie błędom poznawczym) i psychologiczne (np. mechanizmy obronne).

Refleksja, zwłaszcza kolektywna, wymaga umiejętności, jak np. umiejętność opisywania doświadczenia, identyfikowania zależności przyczynowo-skutkowych, analizy czynników,

[23] S. Hetzner, H. Heid, H. Gruber, *Using workplace changes as learning opportunities: Antecedents to reflection in professional work*, “Journal of Workplace Learning” 2015, 27(1), s. 36.

[24] K. Olejniczak, *Model organizacyjnego uczenia się dla administracji publicznej*, [w:] K. Olejniczak (red.), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej* (s. 166-199), Scholar, Warszawa 2012, s. 182.

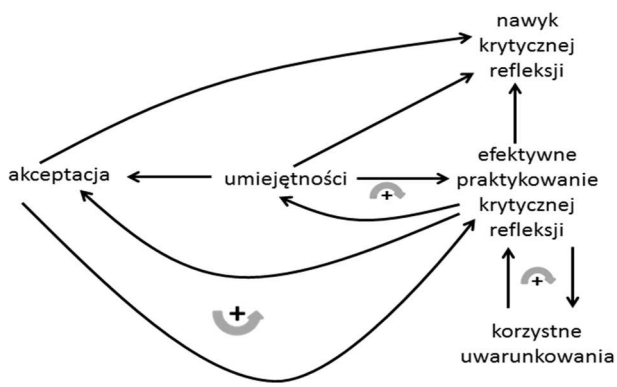
[25] *Ibidem.*

[26] A. Widmann, G. Messmann, R.H. Mulder, *The impact of team learning behaviors on team innovative work behavior: a systematic review*, “Human Resource Development Review” 2016, 15(4), s. 128.

[27] J. Mezirow, 1991, *op. cit.*

które wpływają na doświadczenie, analizy odczuć, które towarzyszą doświadczeniu[28]. Zdolność do uczenia się refleksyjnego nie jest powszechna i najczęściej wymaga treningu[29].

Refleksja w miejscu i w trakcie pracy jest zależna od zasobów, z których najważniejszym i najbardziej oczywistym jest czas (na obserwację, na myślenie, na rozmowy i dyskusje). Dostępność tego czasu zależy od organizacji pracy, stylu zarządzania, a pierwotnie od kultury organizacyjnej, a także kultury narodowej. Zachodnie społeczeństwa charakteryzuje preferencja działania nad „oddawaniem się refleksji"[30]; słowo „refleksja" nie jest chętnie używanym w organizacjach – nawet przez uczestników i organizatorów warsztatów i badań refleksji poświęconym[31]. Uczenie się refleksyjne wymaga zgody na swoistą rewolucję – zmianę sposobu postrzegania jakiegoś fragmentu rzeczywistości, a zatem wystawiania na próbę i ewentualnego zakwestionowania obecnego postrzegania, obecnego stanu wiedzy. Efektem tej rewolucji może być korzystna dla organizacji innowacja, jednak – z drugiej strony – obecna wiedza może być postrzegana jako kluczowa dla efektywnego funkcjonowania organizacji, jako podwalina, na której buduje się jej przyszłość. Są to okoliczności, które wymagają od menedżerów spełniania sprzecznych ról: „mistrzów zmian i strażników status quo"[32]. Dominacja tej drugiej roli nie sprzyja uczeniu się refleksyjnemu samego menedżera i jego podwładnych.



Rys. 1. Czynniki wpływające na nawyk krytycznej refleksji

Źródło: opracowanie własne.

[28] S. Hetzner, H. Heid, H. Gruber, 2015, *op. cit*., s. 36.

[29] D. Coulson, M. Harvey, *Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework,* "Teaching in Higher Education" 2013, 18(4); M. Mackay, A. Tymon, *Taking a risk to develop reflective skills in business practitioners,* "Journal of Education and Work" 2016, 29(3).

[30] O. Serrat, *Knowledge solutions*, Springer, Singapore 2017.

[31] A. Walsh, *Modes of reflection: Is it possible to use both individual and collective reflection to reconcile the 'three-party knowledge interests' in workplace learning?* "European Journal of Education" 2009, 44(3).

[32] A. Pässilä, T. Oikarinen, R. Vince, *The role of reflection, reflection on roles: practice-based innovation through theatre-based learning*, [w:] H. Melkas, V. Harmaakorpi (red.), *Practice-based innovation: insights, applications and policy implications*, Springer, Berlin – Heidelberg 2012, s. 174.

Reasumując, warunki dla skutecznej refleksji w miejscu pracy można podzielić na podmiotowe – związane z akceptacją i umiejętnością uczenia się refleksyjnego (motywacja, aktywne zaangażowanie, umiejętności poznawcze i społeczne) oraz organizacyjne, wpływające na uwarunkowania uczenia się refleksyjnego (miedzy innymi: miejsce i czas na refleksję, kultura organizacyjna, styl zarządzania przełożonego, dostęp do informacji, metody motywowania i oceniania pracowników). Na rysunku 1 przedstawiono wpływ wymienionych powyżej grup czynników na skuteczne praktykowanie refleksji i – w efekcie – na pożądany nawyk krytycznej refleksji. Zaznaczono tam dwa dość oczywiste sprzężenia zwrotne: praktykowanie refleksji wymaga umiejętności, przy czym praktyka te umiejętności zwiększa. Podobnie akceptacja, jest czynnikiem wpływającym na efektywne praktykowanie refleksji i – zwrotnie – dostrzegane skutki efektywnego uczenia się refleksyjnego tę akceptację zwiększają. Trzecie sprzężenie zwrotne łączy efektywne praktykowanie krytycznej refleksji i korzystne uwarunkowania. Interwencje lub warsztaty prowadzone z wykorzystaniem narzędzi wspomagania kolektywnej refleksji mogą – jak wykazują badania[33] – skutkować efektami prorozwojowymi, jak np. poprawa reguł i jakości komunikacji, zwiększenie spoistości grup, wzmocnienie więzi w grupach, sprzyjające uczeniu się zmiany organizacji pracy, zyskanie wsparcia zarządu, a nawet zmiana kultury organizacyjnej. Wynika stąd, że dla budowania nawyku krytycznej refleksji kluczowe jest jej efektywne praktykowanie.

Wybrane metody wspomagające krytyczną refleksję i ich porównanie

Generyczne narzędzia wspomagające kolektywną refleksję, czyli dyskusje, rozmowy, opowiadania (*storytelling*) opierają się na słowie – podstawowym medium interakcji pomiędzy ludźmi. Są one również elementami bardziej skomplikowanych (w sensie zastosowanych narzędzi) metod wspomagających uczenie się refleksyjne, jak np. niżej scharakteryzowane.

Opowiadanie (*storytelling*) można określić jako doświadczenie zakodowane w słowach[34]. Już sam akt „kodowania", czyli tworzenia opowieści wymaga osobistej refleksji. Następnym do niej impulsem jest interakcja pomiędzy opowiadaniem a jego interpretacjami.

Opowiadanie jest formą eksternalizacji wiedzy i oglądów. Jest przy tym z natury aktem kolektywnym, w tym sensie, że opowiada się zawsze komuś. Opowieści zazwyczaj są wystarczająco elastyczne, by słuchacze mogli konstruować interpretacje, wyciągać z nich unikalne wnioski i formułować pytania typu „Co ja bym zrobił(a)?" „Co to dla mnie oznacza?", dzielić się własnymi przemyśleniami, współkonstruować opowieść[35]. W ten sposób tworzy się przestrzeń dla refleksji kolektywnej.

[33] P. Haho, *Paths to deutero-learning through successive process simulations: a case study*, "Knowledge and Process Management" 2004, 11(4), s. 239-251.

[34] K. Stuart, *Narratives and activity theory as reflective tools in action research*, "Educational Action Research" 2012, 20(3), s. 439-453.

[35] R.. Garud, R.L. Dunbar, C.A. Bartel, *Dealing with unusual experiences: A narrative perspective on organizational learning*, "Organization Science" 2011, 22(3), s. 587-601.

Opowiadania można podzielić na ustrukturalizowane i prowizoryczne[36]. Te pierwsze są kompletne w tym sensie, że zawierają podstawowe strukturalne elementy opowieści: początek, środek, zakończenie; punkty zwrotne, a ich fabuła ilustruje pewien określony punkt widzenia. Narracje prowizoryczne odtwarzają fragmenty jakichś aktywności w nieustrukturyzowany sposób i bez wyraźnej fabuły. Badania[37] wykazują, że oba rodzaje odgrywają istotne znaczenie w koordynacji działań osób i grup zaangażowanych w różne etapy procesu innowacyjnego. Jednak opowiadania ustrukturalizowane mogą być użyte również jako narzędzie afirmujące *status quo* lub odgórnie narzuconą zmianę w sposób zniechęcający do krytycznej refleksji[38]. Wartość tego typu opowiadań jako inspiratorów innowacyjności pracowniczej zależy więc od otwartości na krytyczną refleksję opowiadającego.

Narracje dramaturgiczne (*dramaturgical storytelling*) bazują na założeniach Teatru Uciśnionych[39] A. Boala[40], zgodnie z którymi ludzkie ciało jest narzędziem prezentacji postaw, uczuć, pomysłów, relacji. Narracje dramaturgiczne mogą być elementem interwencji *action research* (ściślej: *research-based theatre*). W tych opisanych przez A. Pässilä i współpracowników[41] uczestniczyli pracownicy, menedżerowie, badacze i artyści – aktorzy, czasem inni interesariusze, np. klienci, zaś ich przebieg obejmował następujące etapy:

1. Zbieranie opowieści pracowniczych (*work-stories*). Pracownicy w małych jednorodnych (np. z tego samego działu) grupach opowiadają o sytuacjach i doświadczeniach ważnych w ich pracy i związanych z zadanym przez badaczy tematem (temat powinien być ważny nie tylko dla danej grupy). Opowieści mają stanowić narrację do „teatralnych obrazów" odgrywanych na żywo przez aktora lub zaprezentowanych na fotografiach. To zadanie inspiruje refleksję zarówno osobistą, jak i wspólną – w ramach grupy współdzielącej doświadczenia.

2. Analiza i dramatyzacja opowieści. Badacze analizują zarejestrowane opowieści, identyfikują i klasyfikują problemy, po czym wraz z aktorami przekładają je na scenki.

3. Przedstawienie scenek. Profesjonalni aktorzy odgrywają opracowane w poprzednim etapie scenki przed publicznością – pracownikami. Po czym następują dyskusje, również w małych grupach, ale już niejednorodnych, składających się z pracowników różnych komórek organizacyjnych. W trakcie dyskusji odkrywa się różnice w percepcji problemów, ujawnia i kwestionuje „ciche założenia", które na te różnice wpływają. W tej fazie ujawniają się i krystalizują pomysły na rozwiązanie zidentyfikowanych problemów.

---

[36] C.A. Bartel, R. Garud, *The role of narratives in sustaining organizational innovation*, "Organization Science" 2009, 20(1), s. 107-117.

[37] *Ibidem.*

[38] D.E. Gray, *Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools*. "Management Learning" 2007, 38(5), s. 495-517.

[39] Uczestnicy warsztatów symbolicznie odwzorowują za pomocą różnych technik teatralnych coś, co zdarzyło się lub mogło zdarzyć w rzeczywistości. Widownia odgrywa aktywną rolę jako interpretator i konstruktor przedstawienia. Czyni to teatr przestrzenią komunikacji, a refleksja wywoływana interpretacją przedstawień może inicjować znaczące zmiany społeczne.

[40] A. Boal, *Theater of the Oppressed*, Pluto Press, London 2000.

[41] A. Pässilä, A., Oikarinen, T., *Research-based theater as a facilitator of organizational learning*, [w:] A. Berthoin Antal, P. Meusburger, L. Suarsana (red.), *Learning Organizations. Knowledge and Space* (s. 203-221), Springer, Dordrecht 2014; A. Pässilä, T. Oikarinen, A. Kallio, *Creating dialogue by storytelling*, "Journal of Workplace Learning" 2013, 25/3; A. Pässilä, T. Oikarinen, R. Vince, 2012, *op. cit.*

To podejście ułatwia dostrzeżenie różnic pomiędzy wiedzą wynikającą z doświadczania roli (pracownika, menedżera, lidera) a wiedzą wynikającą z kolektywnej krytycznej refleksji o wypełnianiu roli. Jak wykazują badania[42], sposób w jaki ludzie rozumieją i faktycznie wykonują swoją pracę oraz jak się komunikują często różni się od tego, co widnieje w opisach stanowisk, czy schematach struktury organizacyjnej. Przedstawienie, dzięki swoistemu estetycznemu dystansowi, ułatwia uświadamianie i badanie tych różnic oraz założeń kierujących działaniami uczących się (uczestników interwencji). Pozwala też ujawnić wzorce zachowań, rutyny, ukryte konflikty.

Symulacje behawioralne przypominają narracje dramaturgiczne ze względu na elementy odgrywania ról, jednak nie wymagają wsparcia profesjonalnych artystów. Odgrywanie ról bywa w tej metodzie mocno zredukowane i jest pozostawione pracownikom, którzy wcielają się w role rzeczywiście pełnione w organizacji. Przykładami podejścia bazującego na symulacji behawioralnej jest metoda SimLab™ rozwijana od lat 90. XX w., [43] a także metoda Work-Flow Game[44].

Główne etapy interwencji poprzez symulacje behawioralne:

1. Przygotowanie koncepcji symulacji na podstawie badania procesu. W tym etapie uczestniczą konsultanci i specjaliści z organizacji, w której są prowadzone badania.

2. Seria symulacji. Uczestnikami symulacji są zaangażowani w proces członkowie organizacji (idealnie: wszyscy zaangażowani) i zewnętrzni interesariusze, np. klienci, dostawcy. Część obejmuje role (uczestnicy bezpośredni), część występuje jako obserwatorzy, którzy obserwują symulację, komentują i zadają pytania. W interwencjach organizowanych w celu analizy procesów angażujących wielu (kilkudziesięciu) uczestników symulacja przebiega poprzez narrację wspomaganą ilustracjami i schematami, np. w notacji Business Process Modeling. Tak jest najczęściej w aplikacjach metody SimLab™, dlatego „odgrywanie ról" w tym przypadku zasługuje na cudzysłów; w opisach metody używa się zresztą określenia „discussion-based simulation"[45]. W stosowanej do badania mniej rozbudowanych procesów metodzie Work-Flow Game odgrywanie ról miało bardziej dosłowny charakter; używano realistycznych akcesoriów (komputery, dokumenty, telefony), odtwarzano również fizycznie przemieszczenia ludzi i przepływ informacji.

W pierwszej symulacji odtwarza się proces tak, jak rzeczywiście przebiega. Symulacji towarzyszą wyjaśnienia zaangażowanych w proces osób, dzięki czemu wszyscy uczestnicy symulacji poznają ich punkt widzenia, motywy i problemy z jakimi się mierzą. W czasie dyskusji podsumowującej symulację sugerowane są modyfikacje, które implementuje się w modelu, a bywa, że od razu w rzeczywistym procesie. Cykl symulacja – podsumowanie – modyfikacja

[42] A. Pässilä, T. Oikarinen, A. Kallio, 2013, *op. cit.*

[43] R.. Smeds, R., *Organizational learning and innovation through tailored simulation games: Two Process Re-engineering case studies*, "Knowledge and Process Management" 1997, 4(1); P. Haho, 2004, *op. cit.*; R. Smeds, S. Suominen, P. Pöyry-Lassila, *Co-creating networked educational innovations via process simulations*, [w:] S.A. Meijer, R. Smeds (red.), *Frontiers in Gaming Simulation* (s. 140-147), Springer, Cham 2014.

[44] V. Ruohomäki, *Simulation gaming for organizational development*, "Simulation & Gaming" 2003, 34(4).

[45] R. Smeds, S. Suominen, P. Pöyry-Lassila, 2014, *op. cit.*

modelu powtarza się kilkakrotnie, często z wielomiesięcznymi przerwami pomiędzy każdą symulacją.

3. Podsumowanie serii symulacji owocujące sugestiami zmian i udoskonaleń. Na przykład w projekcie opisanym przez P. Haho[46] uczestnicy zgłosili w sumie 387 pomysłów.

4. Ewaluacja udoskonaleń wprowadzonych do rzeczywistego procesu.

Strefa refleksji w tego typu interwencjach lokuje się, podobnie jak w narracji dramaturgicznej, w obszarze konfrontacji rzeczywistości doświadczanej w codziennej pracy z rzeczywistością odtwarzaną w interaktywnej symulacji. Zrozumienie procesu jako całości, poznanie różnych perspektyw jego oglądu jest mocnym impulsem do zaktywizowania drugiej pętli uczenia się, wystawienia na próbę założeń towarzyszących obecnej pracy. Inspiruje do refleksji indywidualnej, ale także kolektywnej.

Gry symulacyjne są – podobnie jak symulacje behawioralne – specyficznymi modelami symulacyjnymi, których elementami są ludzie. Jednak gra symulacyjna pozostaje grą, czyli „systemem, w którym gracz angażuje się w zdefiniowany przez reguły sztuczny konflikt, skutkujący wymiernym wynikiem”[47]. Innymi słowy, uczestnicy gry symulacyjnej, w przeciwieństwie do uczestników symulacji behawioralnej, kończą w niej udział z określonym wynikiem i można wśród nich wskazać zwycięzcę. Jednak, dążąc do zwycięstwa, nie ujawniają swoich strategii i cząstkowych osiągnięć (w grach konkurencyjnych zabraniają tego zazwyczaj reguły), dlatego znają zawsze tylko fragmenty świata gry.

W zastosowaniach organizacyjnych można stosować gry „szyte na miarę”, czyli odwzorowujące konkretny, realnie istniejący system[48]. Gry uniwersalne, czyli takie, które odwzorowują typowe cechy jakiegoś systemu (np. organizacji społecznej lub gospodarczej) stosowane są głównie w dydaktyce i szkoleniach.

Gry symulacyjne w zastosowaniach pozarozrywkowych rozgrywane są według następującego schematu:

1. Wprowadzenie obejmujące między innymi organizację rozgrywki, zapoznanie uczestników z celem, scenariuszem, regułami gry, narzędziami i akcesoriami.
2. Symulacja (rozgrywka właściwa).
3. Podsumowanie.

Podsumowanie można z kolei podzielić na trzy fazy:

1. Faza opisu, w której uczestnicy, wspomagani przez instruktora (arbitra gry lub innego facyliatora) inwentaryzują fakty kluczowych dla przebiegu rozgrywki, wyjaśniają sobie nawzajem przesłanki krytycznych decyzji. W tej fazie uczestnicy dowiadują się, że ich wyobrażenia o systemie odwzorowanym w grze różniły się, że różne były ich cele i motywacje, a zatem również strategie.
2. Faza interpretacji obejmuje formułowanie i badanie hipotez dotyczących zależności przyczynowo-skutkowych w świecie gry. Przesłanki, które doprowadzały do niektórych

[46] P. Haho, 2004, *op. cit.*

[47] K. Salen, E. Zimmerman, *Rules of play – game design fundamentals*, MIT Press, Cambridge 2003, s. 96.

[48] Przykłady takich zastosowań np. [w:] M.D. Oriesek, M.J. Schwarz, *Business wargaming: securing corporate value*, Gower Publishing, Aldershot 2012.

decyzji w rozgrywce mogą zostać zrewidowane, np. uczestnicy przekonują się, że wynikały one z deficytu informacji, przypisaniu konkurentom własnych motywacji, albo wręcz z popadnięcia w pułapki poznawcze.

3. Generalizowanie to faza podsumowania, w której doświadczenia oraz już sformułowane wnioski konfrontowane są z rzeczywistością. Jeżeli odwzorowanie było wysoce realistyczne (jak w grach „szytych na miarę"), wnioski bywają przenoszone bezpośrednio do systemu oryginalnego. W grach uniwersalnych zachęca się uczestników by przywołali sytuacje np. z życia zawodowego, kiedy natknęli się na problemy o podobnej etologii, jak w rozgrywce – np. związane ze zbytnim przywiązaniem do początkowych założeń lub deficytem informacji.

Przedstawione powyżej metody bazują na opowieściach – w opowiadaniach jest to „czysta" narracja, w narracjach dramaturgicznych wspomagana środkami teatralnymi, zaś w symulacjach behawioralnych – odgrywaniem ról i modelami graficznymi[49]. Gry symulacyjne tworzą zupełnie inny rodzaj opowieści – rozwija się ona poprzez decyzje i działania graczy ograniczonych regułami i scenariuszem gry. Jednak poszczególni gracze, znając tylko częściowo świat gry, polegają na indywidualnych interpretacjach. W czasie rozgrywki opowieści nie są werbalizowane i dopiero jej podsumowanie umożliwia ich odkrycie, konfrontację i syntezę.

Metody te różnią się również rodzajem zastosowań. Symulacje behawioralne i narracje dramaturgiczne są z zasady elementami interwencji *action research*, której główny cel wykracza poza trening refleksyjnego uczenia się. Ich przygotowanie i realizacja są długie i często kosztowne; wymagają zaangażowania specjalistów i masowego uczestnictwa pracowników. Realizowane są z zaangażowaniem i akceptacją zarządu, a często również z jego inicjatywy – stanowią więc przykład metod wspomagających refleksję odgórną. Dotyczy to również gier symulacyjnych „szytych na miarę". Natomiast gry uniwersalne są narzędziami znacznie tańszymi. Stosowane w szkoleniach i w dydaktyce mogą służyć budowaniu akceptacji i umiejętności skutecznej refleksji na etapie edukacji ogólnej i zawodowej. Najtańszą z wymienionych metod są „czyste" opowieści. Jest to narzędzie, które może być stosowane w sposób naturalny w codziennym życiu organizacyjnym jako stymulator refleksji oddolnej. Opowieści mogą być jednak wykorzystane również jako narzędzia perswazji w sposób, który nie tylko nie inspiruje do krytycznej refleksji, ale ją wręcz blokuje.

Skuteczne zastosowanie metod angażujących dużą liczbę pracowników i kadrę zarządzającą (jak narracje dramaturgiczne i symulacji behawioralne) ma większe szanse pozytywnego wpływu na organizacyjne uwarunkowania krytycznej refleksji, niż gry symulacyjne szkoleniowe i dydaktyczne. Jednak, z tych samych względów, nie mogą być stosowane w każdej organizacji; blokerami są między innymi dyrektywny styl zarządzania, konflikty, redukcja personelu, brak wsparcia zarządu[50]. Innymi słowy, wymagają dość wysokiego wyjściowego poziomu korzystnych uwarunkowań (rys. 1).

[49] A. Balcerak, *Reflective learning facilitators*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie" 2017, 18(3), s. 199-212.

[50] V. Ruohomäki, 2003, *op. cit.*

Symulacyjne gry menedżerskie, od dawna obecne w szkołach biznesu, mogą być wykorzystane do treningu krytycznej refleksji przyszłych menedżerów, co zależy jednak od kompetencji stosujących je nauczycieli, zwłaszcza ich umiejętności facylitowania podsumowania. W grach uniwersalnych, bazujących na fikcyjnym scenariuszu, szczególnie trudna jest ostatnia faza refleksji, czyli generalizowanie. Z drugiej strony, fikcyjność zwiększa odwagę decyzyjną graczy i ułatwia im podejmowanie decyzji niestandardowych, łamiących nawyki. Z kolei emocje towarzyszące rozgrywce, dążenie do wygranej i wynik czynią grę doświadczeniem, które może długo utrzymywać się w pamięci. Trudności i kryzysy przeżyte w czasie rozgrywki sprzyjają refleksji podczas działania (*reflection in action*).

W przeciwieństwie do symulacji behawioralnych, których zastosowanie nierzadko skutkuje propozycjami i wdrożeniami innowacyjnych rozwiązań, dydaktyczne i szkoleniowe gry symulacyjne mają głównie pośredni wpływ na innowacyjność pracowniczą, choć możliwe i odnotowywane jest oddziaływanie takich gier jako „otwieraczy oczu" na problemy w miejscu pracy, co jest pierwszym etapem w procesie powstawania innowacji.

Podsumowanie

Nawyk krytycznej refleksji należy do kluczowych czynników wpływających na innowacyjność pracowniczą. Do stworzenia nawyku krytycznej refleksji konieczne jest jej efektywne praktykowanie, a to wymaga akceptacji, umiejętności i korzystnych uwarunkowań organizacyjnych. Niestety, umiejętność krytycznej refleksji nie jest powszechna, a czynniki organizacyjne (np. środowisko pracy, kultura organizacyjna, styl zarządzania) niejednokrotnie wpływają hamująco na jej powstawanie i rozwój. Porównanie metod wspomagających krytyczną refleksję (podsumowane w tab. 1) uprawnia do wniosku, że żadna nie jest pozbawiona wad.

Jedynym możliwym do „udomowienia" i niesformalizowanego praktykowania narzędziem jest opowiadanie; jego stosowanie w trakcie uczenia się nieformalnego jest proste i naturalne, jednak narzędzie to może być, jak już wspomniano, użyte w sposób przeciwskuteczny. W budowaniu kultury uczenia się refleksyjnego sprawdzają się szeroko zakrojone interwencje z użyciem symulacji behawioralnych lub specjalnie projektowanych (szytych na miarę) gier symulacyjnych. Często podczas tych interwencji rodzą się, a nawet są prototypowane, innowacje organizacyjne. Jednak są to metody drogie i czasochłonne. Do uczenia się refleksji w bezpiecznym środowisku najlepiej z omawianych metod nadają się gry symulacyjne, chociaż nie można ich wykorzystać *ad hoc*, w trakcie pracy. Jako metoda angażująca poznawczo i emocjonalnie uczestników i dość dobrze ugruntowana w dydaktyce i tradycji szkoleniowej, mogą odegrać znaczącą rolę w zwiększeniu umiejętności uczenia się refleksyjnego i akceptacji dla krytycznej refleksji. Warunkiem jest ich umiejętne stosowanie.

Tab. 1. Porównanie wybranych metod wspomagających krytyczną refleksję

Narzędzie	Forma opowieści	Stymulatory krytycznej refleksji	Słabe strony i ograniczenia	Bezpośredni wpływ na innowacje pracownicze
Opowiadanie	narracja	Tworzenie i współtworzenie opowieści, interpretacja	Może być wykorzystane jako środek perswazji. Skuteczność zależy od umiejętności i motywacji opowiadającego.	Rozpoznanie problemu, generowanie pomysłów, promowanie pomysłów.
Narracja dramaturgiczna	przedstawienie + narracja	Konstrukcja „opowieści pracowniczych", odbiór przedstawienia (emocje i interakcje)	Czasochłonne, dość kosztowne, wymagające pod względem korzystnych uwarunkowań	Rozpoznanie problemu, generowanie pomysłów
Symulacja behawioralna	symulacja + narracja (+ modele graficzne)	Wspólne analizowanie i odtwarzanie procesu, interakcje	Czasochłonne, kosztowne, wymagające pod względem korzystnych uwarunkowań	Rozpoznanie problemu, generowanie pomysłów, promowanie pomysłów, (próbna) aplikacja nowości
Gra symulacyjna	symulacja	Wspólne doświadczenie (dynamika gry, zdarzenia w grze, emocje), wyniki rozgrywki, podsumowanie rozgrywki	Gry „szyte na miarę" – j.w. Gry uniwersalne – ograniczone zastosowanie (szkolenia, dydaktyka), wymagają profesjonalnej i umiejętnej facylitacji	Gry „szyte na miarę" – j.w. Gry uniwersalne – możliwy wpływ na rozpoznanie problemu.

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

Anderson N., Potočnik K., Zhou J., *Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework*, "Journal of Management" 2014, 40(5).

Argyris C., Schön D.A., *Organizational Learning: a theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading 1978.

Balcerak A., *Reflective learning facilitators*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie" 2017, 18(3).

Bartel C. A., Garud R., *The role of narratives in sustaining organizational innovation*, "Organization Science" 2009, 20(1).

Boal A., *Theater of the Oppressed*, Pluto Press, London 2000.

Boud D.J., Keogh R., Walker D., *Promoting reflection in learning: a model*, [w:] D.J. Boud, R. Keogh, D. Walker (red.), *Reflection: Turning experience into learning*, Kogan Page, London 1985.

Coulson D., Harvey M., *Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework*, "Teaching in Higher Education" 2013, 18(4).

Cressey P., Boud D., Docherty P., *The emergence of productive reflection*, [w:] D. Boud, P. Cressey, P. Docherty (red.), *Productive reflection at work: learning for changing organisations*, Routledge, London 2006.

Darsø L., Høyrup S., *Developing a framework for innovation and learning in the workplace*, [w:] H. Melkas, V. Harmaakorpi (red.), *Practice-based innovation: Insights, applications and policy implications*, Springer, Berlin – Heidelberg 2012.

Dasgupta M., Gupta R.K., *Innovation in organizations: A review of the role of organizational learning and knowledge management*, "Global Business Review" 2009, 10(2).

Ellström P.E. *Practice-based innovation: a learning perspective*, "Journal of Workplace Learning" 2010, 22(1/2).

Garud R., Dunbar R. L., Bartel C.A., *Dealing with unusual experiences: A narrative perspective on organizational learning*, "Organization Science" 2011, 22(3).

Gray D.E., *Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools*. "Management Learning" 2007, 38(5).

Haho P., *Paths to deutero-learning through successive process simulations: a case study*, "Knowledge and Process Management" 2004, 11(4).

Hetzner S., Heid H., Gruber H., *Using workplace changes as learning opportunities: Antecedents to reflection in professional work*, "Journal of Workplace Learning" 2015, 27(1).

Høyrup S., *Employee-driven innovation and workplace learning: basic concepts, approaches and themes*, "Transfer" 2010, 16(2).

Høyrup S., *Employee-driven innovation: a new phenomenon, concept and mode of innovation*, [w:] S. Høyrup, M. Bonnafous-Boucher, C. Hasse, M. Lotz, K. Moller (red.), *Employee-driven Innovation: A New Approach*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012.

Hülsheger U. R., Anderson N., Salgado J. F., *Team-level predictors of innovation at work: a comprehensive meta-analysis spanning three decades of research*, "Journal of Applied Psychology" 2009, 94(5).

Jensen, M.B., Johnson B., Lorenz E., Lundvall B.-A., *Forms of knowledge and modes of innovation*, [w:]

B.-A. Lundvall (red.), *The Learning Economy and the Economics of Hope*, Anthem Press, London, 2016.

Kesting P., Ulhøi J.P., *Employee-driven innovation: extending the license to foster innovation,* "Management Decision" 2010, 48(1).

Kolb D.A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1984.

Mackay M., Tymon A., *Taking a risk to develop reflective skills in business practitioners*, "Journal of Education and Work" 2016, 29(3).

Messmann G., Mulder R.H., *Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct*, "Human Resource Development International" 2012, 15(1).

Messmann G., Mulder R. H., *Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behaviour*, "International Journal of Training and Development" 2015, 19(2).

Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco1991.

Mezirow J., *An overview on transformative learning*, [w:] K. Illeris (red.), *Contemporary theories of learning*, (s. 90-105), Routledge, New York 2009.

Olejniczak K., *Model organizacyjnego uczenia się dla administracji publicznej*, [w:] K. Olejniczak (red.), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*, Scholar, Warszawa 2012.

Oriesek M.D., Schwarz M.J., *Business wargaming: securing corporate value*, Gower Publishing, Aldershot 2012.

Pässilä A., Oikarinen T., *Research-based theater as a facilitator of organizational learning*, [w:] A. Berthoin Antal, P. Meusburger, L. Suarsana (red.), *Learning Organizations. Knowledge and Space*, Springer, Dordrecht 2014.

Pässilä A., Oikarinen T., Kallio A., *Creating dialogue by storytelling*, "Journal of Workplace Learning" 2013, 25/3.

Pässilä A. Oikarinen T., Vince R., *The role of reflection, reflection on roles: practice-based innovation through theatre-based learning*, [w:] H. Melkas, V. Harmaakorpi (red.), *Practice-based innovation: insights, applications and policy implications*, Springer, Berlin – Heidelberg, 2012.

Ruohomäki V., *Simulation gaming for organizational development*, "Simulation & Gaming" 2003, 34(4).

Salen K., Zimmerman E., *Rules of play – game design fundamentals*, MIT Press, Cambridge 2003.

Schippers M.C., West M.A., Dawson J.F., *Team reflexivity and innovation: The moderating role of team context*, "Journal of Management" 2015, 41(3).

Schön D.A., *The reflective practitioner*, Basic Books, New York 1983.

Serrat O., *Knowledge solutions*, Springer, Singapore 2017.

Smeds R., *Organizational learning and innovation through tailored simulation games: Two Process Re-engineering case studies,* "Knowledge and Process Management" 1997, 4(1).

Smeds R., Suominen S., Pöyry-Lassila P., *Co-creating networked educational innovations via process simulations*, [w:] S.A. Meijer, R. Smeds (red.), *Frontiers in Gaming Simulation*, Springer, Cham 2014.

Smith R., *Work(er)-driven innovation*, "Journal of Workplace Learning" 2017, 29(2).

Stuart K., *Narratives and activity theory as reflective tools in action research*, "Educational Action Research" 2012, 20(3).

Walsh A., *Modes of reflection: Is it possible to use both individual and collective reflection to reconcile the 'three-party knowledge interests' in workplace learning?* "European Journal of Education" 2009, 44(3).

Widmann A., Messmann G., Mulder R. H., *The impact of team learning behaviors on team innovative work behavior: a systematic review*, "Human Resource Development Review" 2016, 15(4).

Wojtczuk-Turek A., *Zachowania innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2012.

Katarzyna Ludwikowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

PRZYDATNOŚĆ ZAWODOWA W PERSPEKTYWIE ZATRUDNIALNOŚCI

Streszczenie

Artykuł niniejszy stanowi przestrzeń podjęcia namysłu nad współczesną interpretacją kategorii przydatności zawodowej, artykułując w jej obszarze zagadnienia synergiczne względem pojęcia zatrudnialność. Na tym tle podjęto refleksję nad możliwymi kierunkami rozwoju badań naukowych w obrębie przydatności zawodowej i zatrudnialności oraz wyeksponowano zagraniczne praktyki w tym zakresie.

Słowa kluczowe: przydatność zawodowa, zatrudnialność, badania naukowe, pedagogika pracy.

PROFESSIONAL SUITABILITY IN THE PERSPECTIVE OF EMPLOYABILITY

Abstract

This article is a space for reflection on the contemporary interpretation of the category of Professional suitability, articulating in its area synergy issues in relation to the concept of employability. Against this background, reflections on the possible directions of research development in the field of Professional suitabilty and employability were undertaken, and foreign practices in this area were expose.

Key words: professional suitability, employability, research, labour pedagogy.

Tytułem wstępu

Na gruncie nauki pojęcie przydatności zawodowej definiowane jest w zróżnicowany sposób. Owo zróżnicowanie widoczne jest m.in. w psychologii pracy poprzez ewolucję znaczeniową, jaką ta kategoria przeszła. Z. Woroniecki sygnalizuje, iż wyjściowo pojęcie przydatności zawodowej utożsamiane było ze zgodnością cech jednostki z wymaganiami pracy zawodowej. Z czasem interpretacja kategorii pojęciowej ewoluowała w kierunku postrzegania przydatności zawodowej jako swoistego gotowego konstruktu specjalnych zdolności jednostki, które to decydują o zakresie przydatności jednostki do danego zawodu. W ślad za założeniem o określoności owego garnituru zasobów człowieka pojawiły się próby ustalenia metodyk jego odkrycia, poznania i opisania, zwłaszcza na etapie kształcenia ogólnego i zawodowego. Przedstawiciele drugiego z nurtów interpretujących pojęcie przydatności zawodowej wychodzili natomiast

z założenia, iż przydatność jest właściwością jednostki, ale charakteryzuje ją dynamizm, ciągłość procesu konstytuowania się i tworzenie nowych form, które to przejawiają się w działalności człowieka, zwłaszcza tej o charakterze zawodowym[1]. Jej kształt warunkuje wielość zmiennych związanych z samą jednostką, jak i środowiskiem, w którym funkcjonuje. Dwoistość rozumienia przydatności zawodowej obecna jest również na gruncie pedagogiki pracy.

Interpretacyjne ujęcie kategorii przydatności zawodowej

Przydatność zawodowa określona może być jako wynik procesu kształcenia zawodowego, którego efektywność wyrazić można za pomocą następującego wzoru:

$$E = f(T, N, U, W)$$

gdzie:

E – efektywność kształcenia,

f – symbol funkcji,

T – treści kształcenia,

N – czynniki związane z osobą nauczyciela,

U – czynniki związane z osobą ucznia,

W – warunki realizacji procesu kształcenia zawodowego[2].

W ujęciu T. Tomaszewskiego przydatność sprowadza się do pojęcia funkcji kwalifikacji i motywacji (KM) [P=f(KM)][3]. Według K. Korabiowskiej-Nowackiej przydatność zawodowa to "*przygotowanie zawodowe*[4] *oceniane w świetle wykonywanych zadań na stanowisku pracy*"[5]. Tak definiowana przydatność zawodowa akcentuje relację, mającą miejsce pomiędzy możliwościami absolwenta, wynikającymi z jego przygotowania zawodowego, a tzw. zadaniami zawodowymi[6]. O przydatności zawodowej można mówić przynajmniej w dwóch znaczeniach:

a. „Znaczeniu wąskim, gdy chodzi o rozwiązywanie zadań pracowniczych, często ściśle skonkretyzowanych;

[1] Z. Wroniecki, *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*, Wyd. PWN, Warszawa 1991, s. 76-78.

[2] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 245.

[3] T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970, s. 80.

[4] Przygotowanie zawodowe to układ wiadomościowo-miejętnościowy wymagany w danym zawodzie, wspierany dążeniem do ciągłego doskonalenia i pozytywnym układem motywacyjnym w odniesieniu do zawodu (K. Korabiowska-Nowacka, *Metodyka badania zadań zawodowych*, [w:] T. Nowacki (red.), *Metodologia pedagogiki pracy,* Wyd. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 103).

[5] K. Korabiowska-Nowacka, *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*, Wyd. PWN, Katowice 1980, s. 19.

[6] K. Zajączkowska, *Przydatność zawodowa absolwentów w ich samoocenie,* [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 324.

b. W znaczeniu szerokim, gdy chodzi o funkcjonowanie pracownika w zawodzie i w środowisku pracy, gdy pracownik odznacza się mobilnością, inicjatywnością i przedsiębiorczością"[7].

Analiza tych ujęć definicyjnych ujawnia proces poszerzania znaczenia przydatności zawodowej, od koncentracji na absolwencie, ku wielopoziomowemu interpretowaniu jego roli w przestrzeni pracy. Ewolucja owa wydaje się być adekwatna do zmian zachodzących na rynku pracy, w którego obszarze stale mamy do czynienia z redefiniowaniem oczekiwań względem absolwentów.

Zdaniem K. Korabiowskiej-Nowackiej przydatność zawodowa może być wyrażona za pomocą równania:

$$P = M/W$$

gdzie:
P – przydatność zawodowa,
M – możliwości pracownika,
W – wymagania stanowiska pracy.

Na podstawie powyższego, wyróżniła ona cztery możliwe sytuacje:

1. $M=W$ $M/W = 1$
czyli między możliwościami pracownika a wymaganiami stanowiska pracy zachodzi równoważność. Sytuacja taka jest czysto hipotetyczną, albowiem w praktyce zawsze występują jakieś braki, które niwelowane są po rozpoczęciu pracy zawodowej.

2. $M \neq W$ $M < W$ $P < 1$
czyli sytuacja dysonansu wynikającego z niemożności przygotowania ludzi do pracy na wszystkich stanowiskach pracy bądź ze zmian spowodowanych postępem technicznym i pojawieniem się nowych stanowisk pracy, o nowych wymaganiach, w konsekwencji czego mamy do czynienia z niedoborem przygotowania zawodowego.

3. $M \neq W$ $M > W$ $P > 1$
czyli przygotowanie zawodowe przewyższa wymagania stanowiska pracy, a znaczna część wiedzy i umiejętności jest nieprzydatna.

4. $M \neq W$ $M \rightarrow 0$ $P \rightarrow 0$
czyli sytuacja, w której absolwent zajmuje stanowisko pracy reprezentujące inny kierunek, niż posiadane przez absolwenta wykształcenie. Przygotowanie zawodowe jest bliskie zeru, ale raczej go nie osiąga, albowiem zawsze absolwent dysponuje jakimś zakresem przygotowania ogólno zawodowego, które jest wykorzystywane na danym stanowisku pracy[8].

K. Czarnecki posługuje się z kolei terminem przydatność społeczno-zawodowa. Przydatność w jego ujęciu wyraża się głównie w dwóch rodzajach aktywności: społecznej oraz zawodowej, przy czym aktywność społeczna jest pojęciem nadrzędnym. Rozumiana jest ona jako

[7] Z. Wiatrowski, *Podstawy..., op. cit.*, s. 265.

[8] K. Korabiowska-Nowacka, *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych*, Wyd. PAN, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1974, s. 73-74; E. Podoska-Filipowicz, *Zarys zawodoznastwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Wyd. Wyższej Szkoły Hotelarstwa i Turystyki, Częstochowa 2008, s. 60-61.

obserwowalna i pożądana ze społecznego punktu widzenia dążność jednostki do oddziaływania na swoje otoczenie. Aktywność zawodowa jest pojęciem podrzędnym, stanowi składnik aktywności społecznej. Interpretowana jest ona jako działalność w miejscu pracy, zgodna z posiadanymi kwalifikacjami oraz zadaniami i czynnościami pracowniczymi[9].

Interesujące ujęcie prezentuje W. Furmanek, różnicując przydatność zawodową od przydatności do zawodu[10]. Przydatność zawodowa, zdaniem tego autora, to „nadawanie się do czegoś, zdatność, użyteczność, odpowiedzialność – jest sprawdzonym poziomem przygotowania zawodowego odniesionym do stanowiska pracy, występujących zadań i obowiązujących funkcji na tym stanowisku. Ocena przydatności zawodowej dotyczy sprawdzania poziomu przygotowania zawodowego danej osoby do realizacji ogółu zadań na stanowisku pracy"[11]. Przydatność do zawodu sprowadzana jest natomiast do oceny cech psychofizycznych kandydata zamierzającego rozpocząć proces przygotowania do wykonywania konkretnego zawodu. W ujęciu W. Furmanka przydatność do zawodu zatem to wyrażanie sądów orzekających o możliwościach jednostki do pracy w konkretnym zawodzie[12].

L. Wytyczak zauważa, że przydatność zawodowa ma swoje dwie strony: statyczną i dynamiczną. Statyczną konstytuuje uzyskane przez absolwenta przygotowanie zawodowe, interpretowane w perspektywie odpowiedzi, które badacz uzyskuje w odniesieniu do trzech płaszczyzn analizy jednostki ludzkiej – absolwenta: 1) jakie wiadomości i umiejętności posiada absolwent? 2) jaka jest jego postawa wobec zawodu? oraz 3) jakie cechy charakteru absolwenta ułatwiają lub utrudniają mu osiąganie wyników? Natomiast dynamiczna strona przydatności to ogół doświadczeń zawodowych i umiejętności absolwenta, zdobytych zarówno poprzez edukację na poziomie wyższym, jak i w toku realizowanej działalności zawodowej, a także dążenie przez absolwenta do samodoskonalenia się i dokształcania oraz całościowo ujęty dynamizm rozwoju młodego pracownika[13]. Dopiero zestawienie tych dwóch płaszczyzn – statycznej i dynamicznej, tworzy obraz przydatności zawodowej konkretnej jednostki ludzkiej.

W świetle powyżej prowadzonych rozważań wydaje się słuszne przyjęcie założenia, iż przydatność zawodowa nie może być zatem jedynie funkcją przygotowania zawodowego absolwenta (choć jest to niezmiernie ważny aspekt jej określania, z szeregiem potencjalnych korzyści), zamkniętą w sztywnej konwencji efektów kształcenia. Wychodząc bowiem z tak sformułowanej przesłanki należy przyjąć za prawdziwą również tezę o możliwości spreparowania z każdej jednostki ludzkiej pracownika o wysokiej przydatności zawodowej. Kluczem do sukcesu, w tak zdefiniowanych okolicznościach, byłoby jedynie poddanie wybranych jednostek wpływowi edukacyjnemu, sprzyjającemu osiągnięciu uprzednio założonych efektów kształcenia. I choć przypuszczenia powyższe wydają się być w sposób oczywisty fałszywe, autorka

[9] K. Czarnecki, *Profesjologia w zarysie*, Wyd. Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Warszawa 1986, s. 57.

[10] Zróżnicowanie definicyjne pojęć "przydatność zawodowa" i "przydatność do zawodu" pojawiło się już w opracowaniach K. Korabiowskiej-Nowackiej.

[11] W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Wyd. FOSZE, Rzeszów 2000, s. 186-187.

[12] *Ibidem.*

[13] M. Piekarski, *Przydatność zawodowa w kontekście wyzwań rynku edukacji i pracy*, „Problemy Profesjologii" 2014, nr 2, s. 72.

widzi w nich swoistą pułapkę logiczną, w którą zdają się niejednokrotnie wpadać m.in. głosiciele tez propagujących pełnię odpowiedzialności uczelni wyższych za przygotowanie absolwentów do wejścia na rynek pracy i skutecznego funkcjonowania na stanowisku pracy. Zdają się oni nie dostrzegać drugiej, jakże znaczącej perspektywy – jednostki – jej doświadczeń i umiejętności zdobytych także poza murami uniwersytetu i w sposób niezależny od jego wpływów, posiadanych przez nią kompetencji osobistych, talentów, dążności do samodoskonalenia, przeświadczeń dotyczących wartości pracy, a nawet nastawień i cech charakteru wzmacnianych w procesie socjalizacji oraz wpływów osób trzecich. Zdają się nie dostrzegać także ważnego aspektu, jaki stanowi fakt przygotowania do zawodu w rozumieniu przytoczonego wcześniej W. Furmanka. Listę zmiennych zależnych i niezależnych, będących soczewką zmieniającą wskazania dotyczące jednostkowego poziomu przydatności zawodowej, można uznać za trudną do ostatecznego zamknięcia. Fakt ten pokazuje z jednej strony złożoność kategorii przydatności zawodowej jako przedmiotu pomiaru pedagogicznego, z drugiej – istnienie realnej możliwości o jej orzekaniu jedynie w danym momencie, posiadając jednocześnie przeświadczenie, że badanie dokonane w innym punkcie na kontinuum czasu, mogłoby dostarczyć odmiennych rezultatów. Wydaje się jednocześnie, że pro aktywny charakter jednostkowej przydatności zawodowej nie jest warunkowany jedynie przeobrażeniami w części dynamicznej, ale także statycznej, o ile założymy, iż postrzeganie przygotowania zawodowego w kategorii edukacji, w której jest ukryty skarb, kieruje nasze myślenie na istnienie wielości refleksyjnych interpretacji znaczeń uzyskanego wykształcenia zawodowego, których to kolejne aspekty zaczynają być konstytuowane przez jednostkę dopiero wraz z upływem czasu jej funkcjonowania w społecznym podziale pracy. Mówiąc innymi słowy – jednostka, kończąc proces zdobywania przygotowania zawodowego nie jest w pełni świadoma efektów, jakie tenże proces jej przyniósł. Dopiero styczność ze stanowiskiem pracy, ale i następstwa wynikające z budujących się doświadczeń zawodowych i osobistych sprzyjają odkrywaniu kolejnych przestrzeni własnych postaw, umiejętności oraz wiedzy, których początków należałoby doszukiwać się w procesie kształcenia zawodowego. Podążając tą drogą dedukcji należałoby jednocześnie uznać, że możliwa jest sytuacja, w której jednostka nigdy nie będzie świadoma swojej przydatności zawodowej w wyuczonym zawodzie, co miałoby miejsce wskutek całkowitej rozbieżności drogi zawodowej jednostki z jej przygotowaniem. Przyjmując tezę o pro aktywnym charakterze przydatności zawodowej należałoby jednocześnie zaakceptować przypuszczenie, iż możliwy jest jej regres, do którego doprowadzić może np. syndrom wypalenia zawodowego, którego symptomy niejednokrotnie drastycznie zmieniają funkcjonowanie jednostki na stanowisku pracy.

Interpretacyjne ujęcie kategorii zatrudnialności

Pojęcie przydatności zawodowej charakterystyczne jest dla polskiej nauki. W literaturze zachodniej, kategorię przydatności identyfikuje się jako zatrudnialność (employability). Pojęcie *employability* niestety trudno przetłumaczyć na język polski, a jego sprowadzenie do terminu *zatrudnialność* jedynie częściowo oddaje pierwotne znaczenie. Również rozumienie tego poję-

cia jest niejednoznaczne i ulegało przeobrażeniom na przestrzeni lat. W latach siedemdziesiątych *employability* było kojarzone jedynie z zatrudnieniem i jego utrzymaniem, eksponując jednocześnie kategorię bezrobocia jako problemu makrospołecznego, za którego rozwiązanie odpowiedzialne jest państwo. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, głównie na skutek przeobrażeń gospodarczych i ich następstw, dostrzegalnych na rynku pracy, kategoria zatrudnialności zaczęła być łączona z czynnikiem indywidualnym – „dopasowaniem" pracownika do wymagań rynku pracy, co najpełniej odpowiada terminowi przydatności zawodowej, rozpatrywanej w kategorii dopasowania predyspozycji kandydata do konkretnych stanowisk pracy. Aktualnie pojęcie zatrudnialności zaczęto kojarzyć z umiejętnością przewidywania i zdolnością przystosowania się do zmian[14]. Wyróżnia się trzy zasadnicze typy zatrudnialności:

a. *zatrudnialność inicjacyjną*, oznaczającą zdolność do podjęcia pierwszej pracy po zakończeniu procesu formalnej edukacji lub szkolenia,

b. *zatrudnialność wewnętrzną*, stanowiącą zdolność do awansu w ramach struktury hierarchicznej jednej organizacji, co wiąże się ze zwiększeniem zakresu uprawnień i odpowiedzialności,

c. *zatrudnialność zewnętrzną*, dotyczącą możliwości zmieniania pracodawców, przy uwzględnieniu coraz większych różnic pomiędzy poszczególnymi miejscami pracy[15].

Zarówno zatrudnialność inicjacyjną, jak i wewnętrzną można uznać za kategorie zbieżne z pojęciem przydatności absolwenta do konkretnego zawodu. Zatrudnialność zewnętrzna natomiast zdaje się być zbieżna z rozumieniem przydatności do podjęcia pracy w ogóle, nie tylko w ramach jednego stanowiska. Wydaje się jednak, że analiza powyższej typologii uwypukla istotną kategorię różnicującą, co do zasady, pojęcia zatrudnialności i przydatności zawodowej. W badaniu przydatności zawodowej ważny jest wątek przygotowania zawodowego, które stanowi istotną zmienną warunkującą sprawstwo absolwenta na stanowisku pracy. W kategorii zatrudnialności tło stanowi przede wszystkim rynek pracy, a ewentualny wpływ edukacji widoczny jest w pryzmacie zatrudnialności inicjacyjnej. W miejscu tym wspomnieć należy, że pojęcie zatrudnialności nie jest jednoznaczne i nadal podlega operacjonalizacji. Analizując literaturę angielskojęzyczną można dostrzec swoisty dysonans pomiędzy obowiązującymi podejściami teoretycznymi do tego zagadnienia. Niewątpliwe owy brak spójności w sferze zdefiniowania terminu jako takiego oraz, w konsekwencji, jego mierzalności stanowić może potencjalny problem w rozwijaniu tego zagadnienia w perspektywie naukowej. Większość autorów anglojęzycznych zgadza się, że zatrudnialność to pojęcie złożone i wielowymiarowe oraz

[14] I. Marzec, *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, [w:] „Zeszyty Naukowe" Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach 2010, nr 1(6), s. 128 -130.

[15] S. Wiśniewska, *Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty*, „Edukacja ekonomistów i menedżerów" 2015, nr 1 (35), s. 14-15.

ostrzega przed zbytnim jego upraszczaniem przy próbach definicji (L. Harvey[16], l. Holmes[17], D. Rae[18]). S. Hugh-Jones, E. Sutherland i A. Cross[19] sugerują, że jest to częściowo spowodowane faktem, iż zatrudnialność może być opisywana z trzech perspektyw: pracodawcy, samego studenta oraz perspektywy instytucji edukacyjnej. A. Rothwell i J. Arnold[20] dodają do tego komplikacje spowodowane faktem, że zatrudnialność można postrzegać jako posiadającą swój wymiar wewnętrzny i zewnętrzny. Jednakże można zauważyć podobieństwa między wieloma definicjami, które współgrają z tą sformułowaną przez M. Yorke[21], który definiuje zatrudnialność jako: zbiór osiągnięć, umiejętności, sądów oraz cech osobowych, które sprawiają, iż jest bardziej prawdopodobne, że absolwent zostanie zatrudniony i odniesie sukces w wybranym zawodzie, co przynosi korzyści samym absolwentom, innym pracownikom, społeczności i gospodarce. Zarówno ta definicja oraz inne (np. L. Harvey[22], B. Little[23], L. D. Pool and P. Sewell[24]) rozróżniają samą *możliwość* znalezienia pracy odpowiedniej do kwalifikacji absolwenta oraz *zatrudnienie*, z powodu pewnych czynników zewnętrznych opisywanych przez A. Rothwell i J. Arnold[25]. N. Wilton[26] stwierdza: „jest możliwe, że osoba nadaje się do zatrudnienia, a jednak jest bezrobotna czy zatrudniona poniżej swoich kwalifikacji". Ta właśnie różnica, pomiędzy wskaźnikiem zatrudnienia a zatrudnialnością sprawia, że mierzalność tej ostatniej stanowi wyzwanie. Aktualnie, aby mierzyć zatrudnialność, używa się najczęściej do badań losów absolwentów danych statystycznych, podczas gdy jednak dane te ukazują tylko wycinek zatrudnienia. Definicja M. Yorke skupia się także na jakości i trwałości zatrudnienia, co znajduje odbicie również w innych definicjach (np. M. Fugate, A. Kinicki i A. Ashforth[27]) podkreślających, że zatrudnialność jest ze swojej natury nastawiona na przyszłość i obejmuje też potrzebę umiejętności adaptacji oraz zmiany w przyszłych miejscach pracy.

Większość definicji uznaje jednak fakt, że zatrudnialność wymaga posiadania nie tylko umiejętności, lecz także cech osobowych, które są zgodne z teorią osobowości. To połączenie

---

[16] L. Harvey, *Embedding and integrating employability,* New Directions for Institutional Research, 2005, s. 13-28.

[17] A. Tymon, *The student perspective on employability, Studies in Higher Education*, "Studies in Higher Education" 2013, vol. 38, nr 6, s. 841-856.

[18] D. Rae., *Connecting enterprise and graduate employability, Challenges to the higher educationculture and curriculum?* "Education+Training 49", 2007, nos. 8/9: s. 605–619.

[19] A. Tymon, *The student…, op. cit.,* s. 841-856.

[20] A. Rothwell, J. Arnold, *Self-perceived employability: Development and validation of a scale*, "Personnel Review 36" 2007, no. 1:, s. 23-41.

[21] M. Yorke, *Employability in the undergraduate curriculum: Some student perspectives*, "European Journal of Education 39" 2004, no. 4, s. 409-427.

[22] L. Harvey, *Embedding and integrating employability*, New Directions for Institutional Research, 2005, s. 13–28.

[23] B. Little, *Reading between the lines of graduate employment*, "Quality in Higher Education 7" 2001, no. 2, s. 121-130.

[24] L. D. Pool, P. Sewell, *The key to employability: Developing a practical model of graduate employability*., "Education+Training 49" 2007, no. 4, s. 277-289.

[25] A. Rothwell, J. Arnold, *Self-perceived…, op. cit.,* s.23-41.

[26] N. Wilton, *Do employability skills really matter in the UK graduate labour market? The case of business and management graduates*, "Work Employment Society 25" 2011, no. 1, 85-100.

[27] M. Fugate, A. Kinicki, B. Ashforth, *Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications,* "Journal of Vocational Behaviour" 2004, 65, s. 14–38.

z teorią osobowości, nacechowanie jakościowe oraz skierowanie na przyszłość stanowią następne wyzwania w zakresie mierzalności zatrudnialności. W literaturze przedmiotu prezentowane są definicje, które wskazują na różne aspekty zatrudnialności. Definicja zatrudnialności oparta na pojęciu kompetencji określa, iż stanowi ona zdolność do zdobycia i utrzymania satysfakcjonującej pracy najemnej lub pracy na własny rachunek poprzez optymalne wykorzystanie przez daną osobę posiadanych kompetencji zawodowych, podkreśla również zdolność do samodzielnego poruszania się po rynku pracy i uzyskania trwałego zatrudnienia[28]. Podejście niniejsze charakterystyczne jest dla takich autorów jak: D. Van der Heijde, M. Juchnowicz czy S. Wiśniewska.

W literaturze przedmiotu pojęcie zatrudnialności ujmowane jest w dwóch znaczeniach: wąskim i szerokim. Zgodnie z wąskim rozumieniem zatrudnialność odnosi się do umiejętności, które w określonym czasie czynią daną osobę bardziej atrakcyjną dla pracodawców. To ujęcie dotyczy jedynie krótkiego horyzontu czasu i nie podejmuje problematyki stopniowego zanikania tradycyjnego modelu ścieżki zawodowej opartego na długookresowej pracy w pełnym wymiarze godzin w jednej organizacji (niekiedy przez całe życie zawodowe). Natomiast w szerszym kontekście zatrudnialność wykracza poza krótkoterminową zdolność do podjęcia zatrudnienia. Według szerokiego podejścia zatrudnialność obejmuje aspekty związane nie tylko ze zdobyciem, lecz również utrzymaniem zatrudnienia w długookresowej perspektywie. Powinna zatem odnosić się do zjawisk zachodzących na współczesnym rynku pracy – postępującej elastyczności i niepewności zatrudnienia, ograniczania stałego zatrudnienia, złożoności ścieżek zawodowych czy pogłębiającej się luki kompetencyjnej[29]. Syntetyczne zestawienie podejść interpretacyjnych w przestrzeni zatrudnialności zaprezentowano w zestawieniu tabelarycznym (tab. 1).

Kategorią zatrudnialności zajmują się również badacze na gruncie polskim m.in. M. Domańska, M. Pacuska, A. Frączkiewicz-Wronka.

[28] U. Jeruszka, *Zatrudnialność osób młodych i starszych. Przekonania i działania pracodawców*, „Szkoła - Zawód – Praca" 2017, nr 14, s. 108-109.

[29] Jeruszka U., *Wykład pt. Zatrudnialność osób młodych i starszych. Przekonania i działania pracodawców*, VII Naukowe Forum Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie, Bydgoszcz 2017.

Tab. 1. Porównanie systemów opisu zatrudnialności

		Abraham and Karns			
Kreber: Wiele krajów – kompetencje, które powinny zapewnić instytucje szkolnictwa wyższego.	**Andrews and Higson:** Perspektywa pracodawcy i absolwenta: wiele różnych źródeł.	Najważniejsze 10 kompetencji według firm ze Stanów Zjednoczonych	Najważniejsze 10 kompetencji eksponowanych w programie nauczania szkół ekonomicznych w USA	**Archer and Davison:** Pracodawcy w UK.	**Cumming:** Władze w Australii.
- być w stanie i być gotowym do tego, aby wnosić wkład do innowacji, być kreatywnym *- być w stanie poradzić sobie z niepewną sytuacją* *- być zainteresowanym i przygotowanym do uczenia się przez całe życie* **- posiadać wrażliwość społeczną i umiejętności komunikacyjne** **- umiejętność pracy zespołowej** - chętnie przyjmować odpowiedzialność, obowiązki - stawać się przedsiębiorczym - przygotować się do umiędzynarodowienia rynku pracy poprzez zrozumienie innych kultur - być wszechstronnym w zakresie umiejętności ogólnych, przydatnych w różnych dziedzinach - orientować się w dziedzinach wiedzy, które stanowią podstawę dla różnych umiejętności zawodowych, np. nowych technologiach	*- profesjonalizm* *- rzetelność* *- umiejętność radzenia sobie w sytuacji niepewnej* *- umiejętność pracy pod presją* - umiejętność strategicznego myślenia i planowania **- zdolność do komunikowania się i interakcji z innymi, zarówno w zespole jak i poprzez tworzenie sieci kontaktów zawodowych** **- dobre umiejętności komunikacyjne, pisemne i werbalne** - umiejętności związane z ICT *- kreatywność i pewność siebie* - dobre umiejętności samozarządz. i zarządzania czasem *- gotowość do uczenia się i przyjmowania odpowiedzialności*	**- Umiejętności komunikacyjne** - rozwiązywanie problemów *- zorientowany na wyniki* - umiejętności interpersonalne - umiejętności przywódcze - skoncentrowanie na kliencie *- elastyczny/ umiejący się przystosować* **- praca w zespole** *- godny zaufania* - skoncentrowany na jakości	**- Umiejętności komunikacyjne** - rozwiązywanie problemów **- praca w zespole** - umiejętności przywódcze - fachowa wiedza techniczna **- umiejętności interpersonalne** - fachowa wiedza z zakresu biznesu *- pracowitość* *- zorientowany na wyniki* *- godny zaufania*	**- Umiejętności komunikacyjne** **- umiejętności pracy w zespole** *- uczciwość* - potencjał intelektualny *- pewność siebie* *- charakter/ osobowość* - umiejętności planowania i organizacji - dobre umiejętności pisania - dobre umiejętności liczenia - umiejętności analizy i podejmowania decyzji	**- Komunikacja** **- praca zespołowa** - rozwiązywanie problemów - inicjatywa i przedsiębior-czość - planowanie i organizowanie - samozarządzanie *- uczenie się* - technologia

Źródło: Tymon Alex, *The student perspective on employability, Studies in Higher Education*, "Studies in Higher Education" 2013, vol. 38, nr 6, s. 841-856.
Zaznaczone wytłuszczonym drukiem – często cytowane pozycje, które pojawiają się we wszystkich systemach opisu.
zaznaczone kursywą – cechy wyraźnie łączone z cechami osobowości.
zaznaczone podkreśleniem – cechy potencjalnie łączone z osobowością pro aktywną.

Konkluzje

Analiza kategorii zatrudnialności uwypukla wiele zbieżnych (bądź potencjalnie zbieżnych, co potwierdzić bądź sfalsyfikować należałoby w oparciu o badania naukowe) zakresów znaczeniowych z rodzimą przydatnością zawodową, do których, w odczuciu autorki można zaliczyć m.in. fakt, iż zatrudnialność może być opisywana z trzech perspektyw: pracodawcy, samego

studenta oraz perspektywy instytucji edukacyjnej. O ile druga i trzecia wydają się być oczywiste w odniesieniu do badań realizowanych na gruncie pedagogiki pracy, o tyle włączenie pracodawców i uwypuklenie korzyści wynikających z realizacji procedury w zakładzie pracy wydają się być kierunkiem rozwoju myślenia o badaniu przydatności zawodowej; kierunkiem o tyle cennym, że w sposób zasadniczy mógłby ułatwić dostęp badaczom do celowej populacji pracowników. Dokonując analizy pojęciowej kategorii przydatności zawodowej, autorka zasygnalizowała, iż w literaturze angielskojęzycznej termin ten utożsamiany jest z zatrudnialnością. W związku z powyższym autorka, podejmując analizę literatury zagranicznej, szczególną uwagę zwróciła na komunikowane metody monitorowania poziomu zatrudnialności studentów. W literaturze anglojęzycznej obecne są odwołania stanowiące potwierdzenie rozwijającego się od lat trendu troski o wysoki poziom zatrudnialności absolwentów szkolnictwa wyższego. Refleksja naukowa w tym temacie oscyluje wokół wzmacniania metodyk kształcenia studentów. Za warte zasygnalizowania, w perspektywie analizowanej w niniejszym opracowaniu problematyki, uznano zwłaszcza następujące:

- Raport Osiągnięć Szkolnictwa Wyższego [The Higher Education Achievement Report (HEAR[30])] – usługa wprowadzona w 2008 roku w 90 uniwersytetach w Wielkiej Brytanii, której celem jest szczegółowe zaprezentowanie osiągnięć edukacyjnych absolwenta szerokiemu gronu, m.in. pracodawcom, ale również nauczycielom/trenerom/szkoleniowcom w instytucjach dokształcania/doskonalenia zawodowego. HEAR umożliwia również zweryfikowanie przez pracodawcę deklaracji absolwenta, co do zakresu uzyskanego wykształcenia, osiągniętych efektów itd.;
- wspieranie autorefleksji i oceniania rówieśniczego – rozwijanie umiejętności profesjonalnej oceny poprzez wykorzystanie pakietu narzędzi PEER Toolkit[31] stworzonego przez Uniwersytet Strathclyde;
- symulowanie prawdziwego środowiska pracy – stosowanie filmów wideo osadzonych w trójwymiarowej grafice miasta, co ma umożliwić studentom rozwijanie umiejętności praktycznych (np. Uniwersytet Birmingham City)[32];
- wbudowanie zatrudnialności w praktykę oceniania i informacji zwrotnej – podstawą oceniania w brytyjskim systemie szkolnictwa wyższego jest rozwijanie w studentach umiejętności własnego osądu ewaluacyjnego, a zatem dobra praktyka oceny i informacji zwrotnej jest ściśle połączona z rozwojem kompetencji wymaganych w środowisku pracy. Za kluczowe kroki służące wbudowaniu zatrudnialności w praktykę oceniania i informacji zwrotnej uważa się: wyszczególnienie efektów kształcenia związanych z zatrudnialnością dla każdego modułu i kursu; odzwierciedlanie efektów kształcenia poprzez zadania, system stopni oraz informacji zwrotnej; gruntowne zapoznanie studentów z dobrymi praktykami w zakresie oceny i informacji zwrotnej, ich rolą i związkiem z ich zatrudnialnością w przyszłości[33].

---

[30] Źródło i szczegółowe informacje: www.hear.ac.uk [21.09.2017].

[31] Źródło i więcej informacji: http://mypeer.org.au/ [11.09.2017].

[32] Źródło i więcej informacji: http://shareville.bcu.ac.uk/ [01.09.2017].

[33] G. Ferrell, L. Gray, *Enhancing student employability through technology-supported assessment and feedback, 2013,* www.jisc.ac.uk%2Fguides%2Fenhancing-student-employability-throughtechnology-supported-assessment and-feedback, [16.09.2017].

Powyższe propozycje uznać można za interesujące w perspektywie podjęcia namysłu nad kierunkiem rozwoju rodzimych badań z zakresu przydatności zawodowej uwzględniających kategorię zatrudnialności. Te z kolei wydają się być wysoce pożądane nie tylko ze względu na szereg potencjalnych korzyści dla praktycznej działalności edukacyjnej, które artykułowane były w treści niniejszego opracowania. Uwzględnienie zależności jawiących się w następstwie zestawienia kategorii przydatności zawodowej z kategorią zatrudnialności sprzyja bowiem również unifikacji języka naukowego w przestrzeni międzynarodowej, będącej punktem wyjścia do podjęcia badań nad przydatnością zawodową w perspektywie interdyscyplinarnej i międzynarodowej.

Bibliografia:

Czarnecki K., *Profesjologia w zarysie*, Wyd. Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Warszawa 1986.
Podoska-Filipowicz E., *Zarys zawodoznastwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Wyd. Szkoły Hotelarstwa i Turystyki, Częstochowa 2008.
Fugate M., Kinicki A., Ashforth B., *Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications,* „Journal of Vocational Behaviour" 2004, 65.
Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, Wyd. FOSZE, Rzeszów 2000.
http://www.hear.ac.uk/
http://www.jisc.ac.uk/
http://mypeer.org.au/
http://shareville.bcu.ac.uk/
Harvey L., *Embedding and integrating employability*, New Directions for Institutional Research, 2005.
Jeruszka U., *Wykład pt. Zatrudnialność osób młodych i starszych. Przekonania i działania pracodawców*, VII Naukowe Forum Polsko-Ukraińskie/Ukraińsko-Polskie, Bydgoszcz 2017.
Jeruszka U., *Zatrudnialność osób młodych i starszych. Przekonania i działania pracodawców*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2017, nr 14.
Korabiowska-Nowacka K., *Metodyka badania zadań zawodowych*, [w:] T. Nowacki (red.), *Metodologia pedagogiki pracy,* Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
Korabiowska-Nowacka K., *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych,* Wyd. PWN, Katowice 1980.
Korabiowska-Nowacka K., Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych, Wyd. PAN, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1974.
Little B., *Reading between the lines of graduate employment*, "Quality in Higher Education 7" 2001, no. 2.
Marzec I., *Zatrudnialność jako czynnik bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na współczesnym rynku pracy*, [w:] „Zeszyty Naukowe" Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, 2010, nr 1(6).
Piekarski M., *Przydatność zawodowa w kontekście wyzwań rynku edukacji i pracy*, „Problemy Profesjologii" 2014, nr 2.
Pool L. D., Sewell P., *The key to employability: Developing a practical model of graduate employability,* "Education+Training 49" 2007, no. 4.
Rae D., *Connecting enterprise and graduate employability, Challenges to the higher educationculture and curriculum?* "Education+Training 49" 2007, nos. 8/9.
Rothwell A., Arnold J., *Self-perceived employability: Development and validation of a scale*, "Personnel Review 36", 2007, no. 1.
Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Wyd. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
Tymon A., *The student perspective on employability, Studies in Higher Education*, "Studies in Higher Education" 2013, vol. 38, no 6.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
Wilton N., *Do employability skills really matter in the UK graduate labour market? The case of business and management graduates*, "Work Employment Society 25", 2011, no. 1.
Wiśniewska S., *Zatrudnialność - pojęcie, wymiary, determinanty*, „Edukacja ekonomistów i menedżerów" 2015, nr 1 (35).
Wroniecki Z., *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*, Wyd. PWN, Warszawa 1991.

Yorke M., *Employability in the undergraduate curriculum: Some student perspectives*, "European Journal of Education 39", 2004, no. 4.

Zajączkowska K., *Przydatność zawodowa absolwentów w ich samoocenie,* [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Maciej Bardelas
Zespół Szkół Ogólnokształcących i Sportowych w Zielonej Górze

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYBÓR SZKOŁY SPORTOWEJ – RAPORT Z BADAŃ

Streszczenie

Kluczowym elementem odpowiedniego planowania rozwoju szkoły jest przemyślane i dobrze zorganizowane rozeznanie potrzeb potencjalnych przyszłych uczniów. Odpowiedzią na rozpoznanie oczekiwań może być przeprowadzona w szkole ewaluacja wewnętrzna w postaci sondażu diagnostycznego, dotycząca oczekiwań wobec szkoły i poziomu ich spełnienia. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań dotyczących poziomu zainteresowania sportem uczniów szkoły, oraz próbę określenia, w jakim stopniu szkoła spełnia oczekiwania dzieci. Badania przeprowadzono w szkole sportowej, wśród uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego z oddziałami sportowymi. Okazało się, że zdecydowana większość uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum interesuje się sportem w stopniu bardzo dobrym, dobrym i najwyższym, natomiast na tym samym poziomie zainteresowania w liceum ogólnokształcącym znalazła się ponad połowa badanych. Poziom oczekiwań wobec szkoły i czynniki wpływające na wybór szkoły były zróżnicowane i zależne od typu szkoły. W gimnazjum i liceum ogólnokształcącym połowa badanych określiła, że szkoła spełnia ich oczekiwania, druga połowa zaś zupełnie odwrotnie. Natomiast w szkole podstawowej dwie trzecie uczniów twierdzi, że szkoła spełnia ich oczekiwania.

Słowa kluczowe: edukacja, szkoła sportowa, ewaluacja wewnętrzna, rekrutacja.

FACTORS DETERMINING THE CHOICE OF A SPORTS SCHOOL – TEST REPORT

Abstract

One of the main elements of ensuring proper school development is certainly well-organized recruitment. The answer to the recognition of expectations can be the internal evaluation carried out at the school in the form of a diagnostic survey, regarding the expectations of the school and the level of their fulfillment. This article presents the results of research on the level of interest in sports of school pupils, and whether the school meets the expectations of children. The research was carried out in a sports school, among primary school students, middle school and general high school with sports departments. It turned out that the vast majority of primary and middle school students are interested in sport to a very good and highest degree, while at the same level of interest in the general high school there were more than half of the respondents. The level of

expectations towards the school and the factors influencing the choice of school varied and depended on the type of school. In junior high school and general secondary school, some of the respondents, according to which the school met and did not meet their expectations, divided schools into half. In primary school, two-thirds of students say that the school meets their expectations.

Key words: education, sports school, internal evaluation, recruitment.

Wprowadzenie

Rozpoznanie potrzeb potencjalnych uczniów i dostosowanie oferty szkoły do oczekiwań dzieci i rodziców jest kluczowe i z pewnością ułatwi planowanie rozwoju podopiecznych w szkole, szczególnie biorąc pod uwagę dodatkowe, w przypadku Zespołu Szkół Ogólnokształcących i Sportowych w Zielonej Górze, sportowe uzdolnienia zdefiniowane jako predyspozycje jednostki do ponadprzeciętnego wykonywania określonych czynności, bądź działalności w określonej dziedzinie[1]. W Polsce, zgodnie z obowiązującym prawem, każde dziecko musi realizować program nauczania[2], a przyjęcie do szkoły zależy od wyników uzyskanych na świadectwie oraz podczas egzaminów zewnętrznych kończących szkołę lub na podstawie innych kryteriów wynikających ze specyfiki danej szkoły. Wszystkie szkoły są różne z wielu powodów: umiejscowienia, kadry, uczniów ze względu na charakter, czy profil oraz wielu innych. Jednak wszystkie placówki podejmują wiele działań związanych z zaspokajaniem oczekiwań uczniów i rodziców, przy jednoczesnym spełnianiu wymagań Państwa[3]. Zadaniem każdej jednostki jest stworzenie optymalnych warunków do indywidualnego rozwoju i potrzeb ucznia, a wybór odpowiednich metod czy środków zależy od kreatywności szkoły.

W całym systemie edukacji szczególną rolę pełnią szkoły sportowe, które mając na uwadze rozwój współczesnego sportu oraz wczesną specjalizację, bardzo ściśle są połączone z edukacją i systemem szkolnym, bowiem realizują programy szkoleniowe poszczególnych związków sportowych i obowiązkowy program nauczania na różnych poziomach nauki. Według danych[4] na rok 2016 w Polsce były 144 szkoły sportowe, w których uczyło się 55900 uczniów, w tym szkół podstawowych 65 (33989 uczniów), gimnazjów 64 (18780 uczniów), szkół ponadgimnazjalnych 15 (3131 uczniów)[5].

---

[1] C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 189.

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

[3] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

[4] Ośrodek Statystyki Sportu i Turystyki oraz Podkarpacki Ośrodek Badań Regionalnych, *Kultura Fizyczna w Polsce w latach 2015 i 2016*, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa-Rzeszów 2017, s. 153-156.

[5] *Ibidem*.

Uprawianie sportu na poziomie wyczynowym jest bardzo czasochłonne i wymaga od sportowca oraz jego rodziny odpowiedniej organizacji czasu, wiąże się ponadto z pewnymi wymaganiami i oczekiwaniami wobec szkoły. Czy wybór szkoły sportowej wraz z jej zapleczem jest odpowiednią alternatywą? Jak istotne w momencie podejmowania decyzji o miejscu edukacji szkolnej są inne czynniki? Czy szkoła spełniła oczekiwania dzieci i rodziców pokładane w momencie podejmowania decyzji?

Wyniki badań

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego[6], w którym wzięło udział 658 uczniów Zespołu Szkół Ogólnokształcących i Sportowych, w tym 323 uczniów szkoły podstawowej (od klasy czwartej do siódmej), 140 uczniów gimnazjum i 195 uczniów liceum ogólnokształcącego. Badanie przeprowadzono w pierwszej połowie 2018 roku i miały charakter anonimowy[7]. Większość ankietowanych stanowili mężczyźni (61,1%). Trenujący sport w całym zespole stanowili zdecydowaną większość (81,0%), w tym w szkole podstawowej 90,0%, gimnazjum 99,0% oraz liceum ogólnokształcącym 53,0%. Spośród wszystkich badanych, największą grupą wśród sportowców byli piłkarze nożni (23,5%), następnie piłkarze koszykowi (12,5%), co dziesiąty był pływakiem (11,4%), z kolei piłkarze siatkowi i akrobaci stanowili 7,6%, a lekkoatleci 6,7%. Wśród wszystkich badanych uczniów 71,3% mieszka w domu rodzinnym. Wśród mieszkańców internatu jest 28,7% licealistów, a uczniowie gimnazjum stanowią zdecydowaną większość (82,1%). Na pytanie czy ktokolwiek z bliskich uprawiał sport, w szkole podstawowej przecząco odpowiedziało 36,0%, w gimnazjum 45,0%, a w liceum ogólnokształcącym ponad połowa badanych (52,0%). Wśród uczniów całego zespołu 43,0% bliskich nie trenowało żadnego sportu.

1. Stopień zainteresowania sportem

Pytanie sondażowe dotyczące stopnia zainteresowania sportem brzmiało: „Interesuje mnie sport w stopniu:…". Ankietowani mieli do wyboru pięć odpowiedzi: „słabym, średnim, dobrym, bardzo dobrym, najwyższym". Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

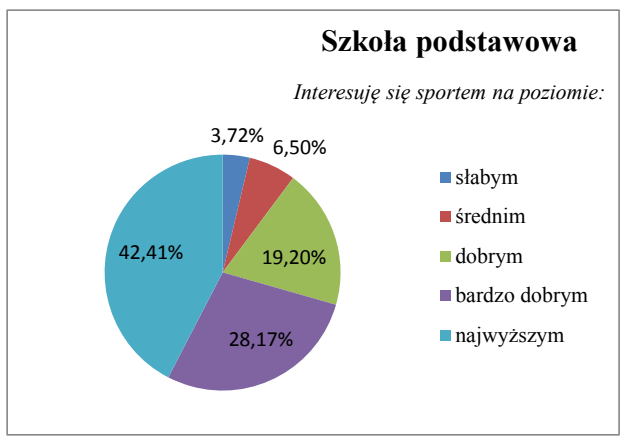
Badani uczniowie szkoły podstawowej twierdzą, że interesuje ich sport. Aż 42,4% ankietowanych odpowiedziało, że interesuje się sportem w stopniu najwyższym. Co trzeci badany (28,2%) interesuje się sportem w stopniu bardzo dobrym, jedna piąta (19,2%) w stopniu dobrym. Tylko 6,5% ankietowanych w szkole podstawowej interesuje się sportem w stopniu średnim, a 3,7% na słabym poziomie (rys. 1).

[6] E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., PWN, Warszawa 2004, s. 268.
[7] J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wyd. „Bernardinum", Gdynia 2002, s. 36.

Tab. 1. Stopień zainteresowania sportem

Etap kształcenia	Poziom zainteresowania sportem				
	słaby	średni	dobry	bardzo dobry	najwyższy
SP	12	21	62	91	137
SP [%]	3,72	6,50	19,20	28,17	42,41
Gim.	2	9	23	47	59
Gim. [%]	1,43	6,43	16,43	33,57	42,14
LO	22	38	42	38	54
LO [%]	11,28	19,49	21,54	19,49	27,69
Wszyscy	36	68	127	176	250
Wszyscy [%]	5,47	10,33	19,30	26,75	37,99

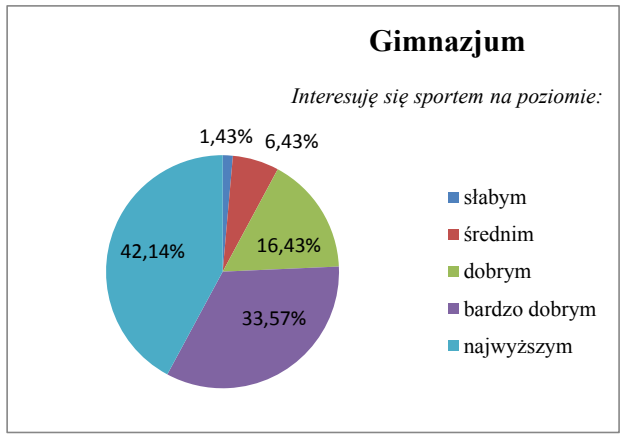
Źródło: opracowanie własne



Rys. 1. Poziom zainteresowania sportem uczniów szkoły podstawowej
Źródło: opracowanie własne.

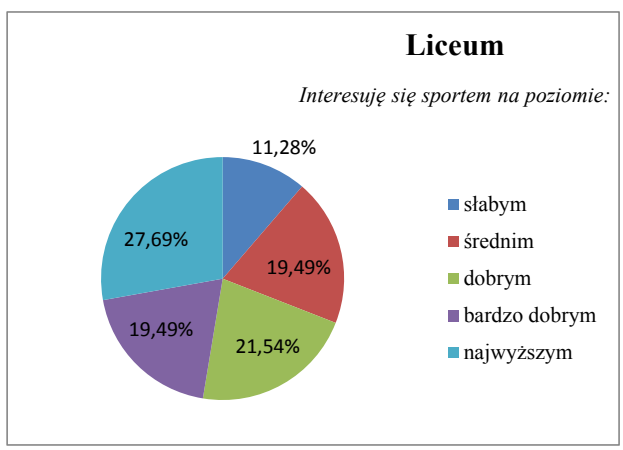
W ankiecie[8] na pytanie dotyczące stopnia interesowania się sportem, badani uczniowie gimnazjum odpowiedzieli, że interesuje ich sport w stopniu najwyższym 42,1%, ponad jedna trzecia (33,6%) w stopniu bardzo dobrym. W stopniu dobrym interesuje się sportem 16,4% badanych gimnazjalistów. 'Średnio' interesuje sport 6,4% uczniów gimnazjum, natomiast 'słabo' tylko 1,4% badanych (rys. 2).

[8] Zob.: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak", Warszawa 2001.



Rys. 2. Poziom zainteresowania sportem uczniów gimnazjum
Źródło: opracowanie własne.

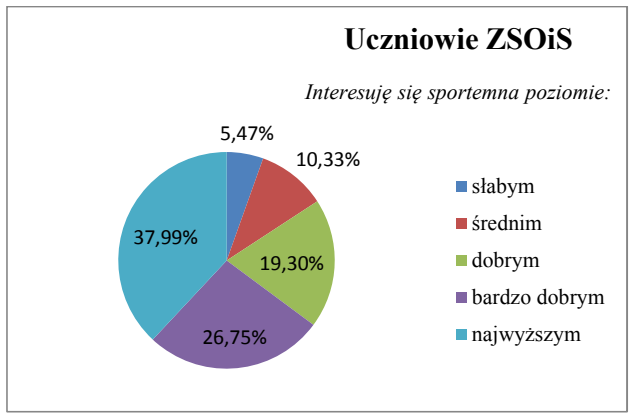
Odpowiedzi na temat stopnia zainteresowania sportem uczniów liceum ogólnokształcącego rozłożyły się niemal równomiernie. W stopniu najwyższym sport interesuje 27,7% badanych, jedna piąta (19,5%) licealistów interesuje się sportem w stopniu bardzo dobrym, podobnie w stopniu dobrym 21,5% i średnim 19,5%. Słabo interesuje się sportem co dziesiąty badany (11,28%) uczeń liceum (rys. 3).



Rys. 3. Poziom zainteresowania sportem uczniów liceum
Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę wszystkich badanych, okazuje się, że zainteresowanie sportem w stopniu najwyższym zadeklarowało 38,0% uczniów (w szkole podstawowej 42,4%, w gimnazjum 42,1%). W stopniu bardzo dobrym zainteresowanie sportem deklaruje 26,7% badanych, w tym 28,2% uczniów szkoły podstawowej, aż 33,6% gimnazjalistów i 19,4% licealistów. W stopniu średnim i słabym sportem interesuje się 15,8% wszystkich badanych

uczniów (w szkole podstawowej 10,2%, gimnazjum 7,9%, liceum aż 30,8% badanych). Rozkład danych prezentuje rysunek 4.



Rys. 4. Poziom zainteresowania sportem wszystkich uczniów ZSOiS
Źródło: opracowanie własne.

2. Realizacja oczekiwań i poziom zadowolenia ze szkoły

Pytanie ankietowe miało na celu zdobycie informacji na temat zadowolenia ze szkoły i było sformułowane w następujący sposób: „Czy szkoła spełnia twoje oczekiwania?". Pytanie było półotwarte, gdzie badani, po deklaracji „tak" lub „nie" uzasadniali swoją odpowiedź („dlaczego?"). W związku z dużymi różnicami wyniki podzielono ze względu na płeć. Odpowiedzi zawarto w tabeli 2.

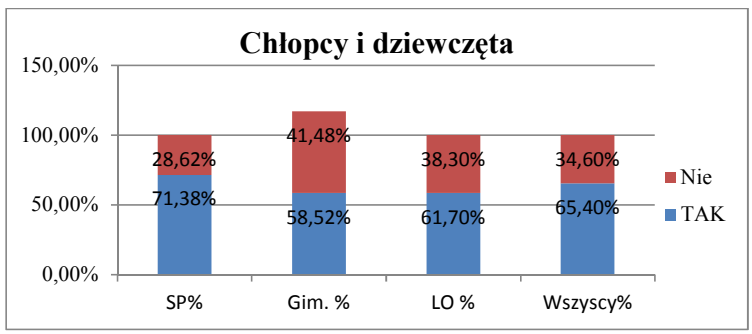
Tab. 2. Zakres spełnienia oczekiwań i poziom zadowolenia chłopców i dziewcząt z ZSOiS

Etap kształcenia	Chłopcy i dziewczęta	
	Tak	Nie
SP	222	89
SP [%]	71,38	28,62
Gim.	79	56
Gim. [%]	58,52	41,48
LO	116	72
LO [%]	61,70	38,30
Wszyscy	417	217
Wszyscy [%]	65,77	34,22

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badania poziomu satysfakcji i zadowolenia z oczekiwań wobec szkoły miały różnorodny przebieg. W szkole podstawowej na pytanie czy szkoła spełnia oczekiwania twierdząco odpowiedziało 71,4% respondentów. Spośród wszystkich pozytywnych odpowiedzi 39,0% badanych wskazało jako atuty: połączenie nauki ze sportem, kolejne 36,0% wysoki poziom nauki i wymagających nauczycieli. Pozostałe twierdzące odpowiedzi dotyczyły: lokalizacji, stołówki, kolegów. Grupa uczniów niezadowolonych wskazała na brak czasu, zbyt

dużo nauki, zbyt wymagających nauczycieli. W gimnazjum pytanie podzieliło badanych niemal dokładnie na połowę. Prawie wszyscy uczniowie zadowoleni ze szkoły wskazują na możliwość uprawiania sportu w ramach zajęć lekcyjnych, jednak druga niezadowolona grupa badanych ma problemy z nauką i wskazuje na zbyt duże wymagania i zbyt wysoki poziom oczekiwań nauczycieli i trenerów. Bardzo podobny rozkład odpowiedzi miał miejsce w liceum ogólnokształcącym. Badani zadowoleni z oczekiwań wobec szkoły w zdecydowanej większości (81,6%) wskazali na możliwość uprawiania sportu i realizację programu nauczania, część wyróżniła kolegów, wyżywienie, dobrą lokalizację. Niemalże wszyscy niezadowoleni, twierdzący, że szkoła nie spełniła ich oczekiwań wskazują na zbyt wysokie wymagania nauczycieli i trudność połączenia nauki ze sportem. Większość badanych uczniów odpowiedziała, że szkoła spełniła ich oczekiwania (65,4%), jednakże 34,6% respondentów uznało, że niestety szkoła nie spełniła ich oczekiwań (rys. 5).



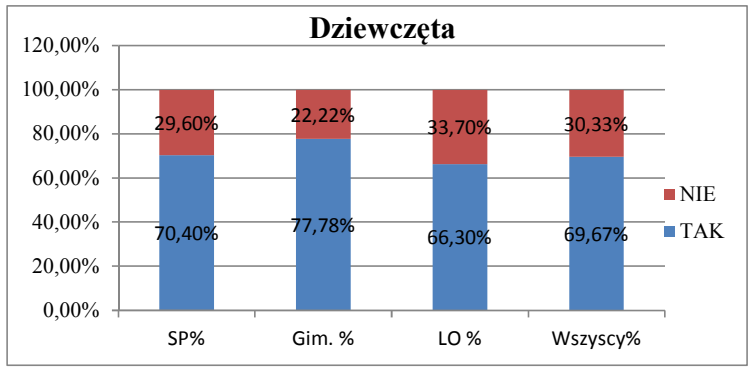
Rys. 5. Stopień zadowolenia chłopców i dziewcząt z ZSOiS
Źródło: opracowanie własne.

Wśród wszystkich badanych można zauważyć wysoki procent zadowolonych dziewcząt, uważających, że szkoła spełnia ich oczekiwania. W szkole podstawowej 70,4%, w gimnazjum 77,8% i w liceum 69,7%. Biorąc pod uwagę wszystkie badane dziewczęta, pozytywnie wypowiedziało się 69,7% badanych, a trzecia część (33,3%) odpowiedziała przecząco (tab. 3 i rys. 6).

Tab. 3. Zakres spełnienia oczekiwań i poziom zadowolenia dziewcząt z ZSOiS

Etap kształcenia	**Dziewczęta**	
	Tak	Nie
SP	88	37
SP [%]	70,40	29,60
Gim.	21	6
Gim. [%]	77,78	22,22
LO	61	31
LO [%]	66,30	33,70
Wszyscy	170	74
Wszyscy [%]	69,67	30,33

Źródło: opracowanie własne.



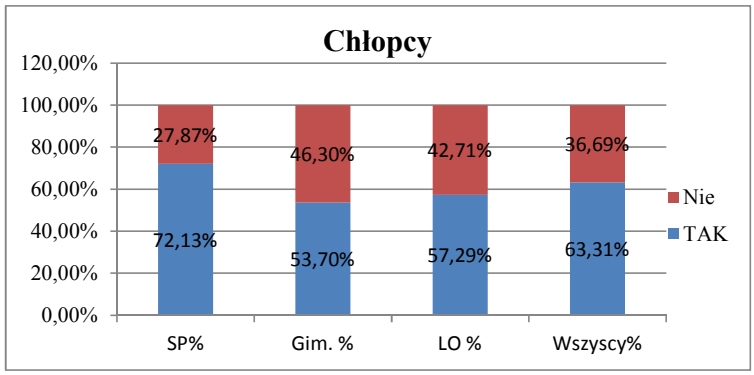
Rys. 6. Stopień zadowolenia dziewcząt z ZSOiS
Źródło: opracowanie własne.

Spośród badanych chłopców 63,3% wskazało, że szkoła spełnia ich oczekiwania, a 36,7% odpowiedziało negatywnie. Niewielka różnica w odpowiedziach powstała w szkole podstawowej, natomiast w gimnazjum zdecydowanie więcej zadowolonych jest dziewcząt (77,8%), niż chłopców (53,7%). Podobną sytuację obserwujemy w liceum. Większość dziewcząt (69,7%) i chłopców (63,1%) określiło, że szkoła spełnia ich oczekiwania. Na taki przebieg odpowiedzi mógł mieć wpływ rodzaj dyscypliny, jaką uprawiają uczniowie oraz poziom sportowy. Wśród niezadowolonych znalazły się osoby nie mogące pogodzić nauki z wymagającymi treningami. Nie zauważono żadnych zależności pomiędzy innymi czynnikami (tab. 4 i rys. 7).

Tab. 4. Zakres spełnienia oczekiwań i poziom zadowolenia chłopców z ZSOiS

Etap kształcenia	Chłopcy	
	Tak	Nie
SP	132	51
SP [%]	72,13	27,87
Gim.	58	50
Gim. [%]	53,70	46,30
LO	55	41
LO [%]	57,29	42,71
Wszyscy	245	142
Wszyscy [%]	63,31	36,69

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 7. Stopień zadowolenia chłopców z ZSOiS
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Na podstawie analizy zebranego materiału empirycznego (dotyczącego 658 uczniów Zespołu Szkół Ogólnokształcących i Sportowych w Zielonej Górze) można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Większość (64,7%), badanych uczniów ZSOiS wykazuje zainteresowanie sportem na poziomie bardzo dobrym i najwyższym. Aż 70,6% ankietowanych gimnazjalistów jest tego samego zdania. Zaledwie 15,8% wszystkich badanych twierdzi, że sport interesuje ich w stopniu słabym i średnim, w tym 7,9% ankietowanych gimnazjalistów i 30,8% licealistów.
2. Większość ankietowanych (65,8%) jest zadowolona ze szkoły, natomiast 34,2% badanych twierdzi, że szkoła nie spełniła ich oczekiwań – badani uczniowie w szkole podstawowej (71,4%) i w liceum ogólnokształcącym (65,8%) twierdzą, że szkoła spełnia ich oczekiwania, w gimnazjum tylko 58,5% jest tego zdania.
3. Większość (69,7%), wszystkich badanych dziewcząt twierdzi, że szkoła spełnia ich oczekiwania. Tego samego zdania jest również większa część chłopców (63,3%).

Większość badanych w momencie wyboru szkoły miała jasno określone priorytety związane z uprawianiem sportu, a uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum to w dużej mierze sportowcy uprawiający różne dyscypliny sportu na zaawansowanym poziomie. O profilu i sportowym charakterze szkoły świadczy duża ilość ankietowanych deklarujących zainteresowanie sportem, szczególnie w szkole podstawowej i gimnazjum. Jednak nie wszyscy wyrażają taką pasję. W liceum ogólnokształcącym aż jedna trzecia badanych odpowiedziała, że sport interesuje ich w stopniu słabym i średnim. Ilość czynnie uprawiających sport, spowodowana systematyczną selekcją związaną z realizowaniem programu szkoleniowego, maleje wraz z wiekiem ankietowanych, przy jednoczesnym wzroście poziomu zaawansowania. Stopień zadowolenia ze szkoły jest zróżnicowany, prawie dwie trzecie uczniów szkoły podstawowej mówi, że szkoła spełnia ich oczekiwania, jednak w gimnazjum, w którym są wyłącznie zarejestrowani w różnych związkach sportowcy, tylko połowa jest tego zdania. Większość

uczniów liceum ogólnokształcącego (65,0%) jest zadowolona ze szkoły. Pośród wszystkich badanych można zauważyć duże dysproporcje w liczbie uczniów zadowolonych i niezadowolonych. Biorąc pod uwagę płeć, aż 69,7% wszystkich dziewcząt uważa, że szkoła spełnia ich oczekiwania oraz 63,3% ankietowanych chłopców. Jednym z najważniejszych powodów niezadowolenia ze szkoły i najczęściej powtarzającą się w ankiecie[9] odpowiedzią są zbyt duże oczekiwania nauczycieli wobec uczniów oraz brak możliwości pogodzenia uprawiania sportu z realizacją programu nauczania. Mając na uwadze realizację programu szkolenia sportowego[10], zatwierdzonego przez związki sportowe i wymaganego przez Ministerstwo Sportu i Turystyki oraz czas poświęcony na spełnianie obowiązku szkolnego wynikającego z ramowego programu nauczania[11] wymaganego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, należy stwierdzić, że ilość godzin jakie poświęca na naukę i treningi uczeń-sportowiec jest często zbyt obciążająca. Dowodzi tego następujące zestawienie: w klasie siódmej i ósmej szkoły podstawowej ramowy program nauczania przewiduje 34 i 33 godziny lekcyjne. W tych samych klasach, program szkoleniowy w pływaniu zakłada realizację 26-28 godzin lekcyjnych[12] co daje nam razem 60-62 godziny lekcyjne jakie musi zrealizować uczeń-sportowiec. Czy wyniki przeprowadzonych badań[13] mogą okazać się pomocne w rekrutacji w kolejnych latach? I czy udzielone odpowiedzi dadzą wskazówki do rozwoju szkoły i ewaluacji programu i wizji szkoły wobec uczniów?

Z pewnością można stwierdzić, że analiza otrzymanego materiału pokazuje potrzebę zmiany pewnych działań szkoły wobec uczniów-sportowców, niezależnie od decyzji na wyższym szczeblu, podstawowym zadaniem i obowiązkiem szkoły, jak uważa Wincenty Okoń, jest kształcenie, czyli stworzenie odpowiednich warunków do rozwinięcia kwalifikacji fizycznych i umysłowych, rozwoju uzdolnień, zamiłowań i zainteresowań[14]. Trudności wynikające z jednoczesnej realizacji programu nauczania i programu szkolenia sportowego wymagają modyfikacji sposobu przekazywania i egzekwowania wiedzy od uczniów-sportowców. Należy zdecydowanie przenieść ciężar oczekiwań i wymagań wobec ucznia z czasu wolnego, na czas obecności dzieci w szkole. Rewizja programów nauczania i realizowanie niezbędnej podstawy programowej, bez nadprogramowych treści w trakcie zajęć lekcyjnych, spowoduje zawężenie zakresu wymaganego materiału. Odpowiednie zbadanie i wyłonienie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zindywidualizowanie ścieżki nauczania oraz przeniesienie części niezbędnych informacji na konsultacje odbywające się w czasie dogodnym dla ucznia, sprecyzuje zakres możliwości i wymagań wobec ucznia. Z pewnością wprowadzenie

[9] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak", Warszawa 2001, s. 96.

[10] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 marca 2017 r. w sprawie oddziałów i szkół sportowych oraz oddziałów i szkół mistrzostwa sportowego.

[11] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. 2017 poz. 703).

[12] *Oficjalna strona Ministerstwa Sportu i Turystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, www.msit.gov.pl/pl/sport/sport-mlodziezowy/programy-szkolenia [13.12.2017].

[13] W.P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997, s. 52.

[14] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 191.

edukacji na odległość (e-learning)[15]i innych współczesnych elementów edukacji (blended learning)[16] w trakcie pobytu na zawodach lub obozach sportowych będzie alternatywą dla nauczania tradycyjnego oraz pozwoli na realizację programu nauczania w większym zakresie.

Bibliografia

Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wyd. „Bernardinum'', Gdynia 2002.
Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., PWN, Warszawa 2004.
Frania M., *Nowe media, technologie i trendy w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls'', Kraków 2017.
Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
Oficjalna strona Ministerstwa Sportu i Turystyki Rzeczypospolitej Polskiej, www.msit.gov.pl/pl/sport/sport-mlodziezowy/programy-szkolenia [13.12.2017].
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.
Ośrodek Statystyki Sportu i Turystyki oraz Podkarpacki Ośrodek Badań Regionalnych, *Kultura Fizyczna w Polsce w latach 2015 i 2016*, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa-Rzeszów 2017.
Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak", Warszawa 2001.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 marca 2017 r. w sprawie oddziałów i szkół sportowych oraz oddziałów i szkół mistrzostwa sportowego.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. 2017 poz. 703).
Zaczyński W.P., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997.

[15] M. Frania, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2017, s. 65-71.

[16] *Ibidem*.

Mirosław Bobek
Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna w Koninie

PLANY NA PRZYSZŁOŚĆ PRACOWNIKÓW MŁODOCIANYCH KOŃCZĄCYCH NAUKĘ W RZEMIEŚLNICZEJ SZKOLE ZAWODOWEJ

Streszczenie

W artykule dokonano analizy planów życiowych uczniów szkoły zawodowej związanych z przesłankami w podejmowaniu decyzji o dalszej drodze rozwoju (bądź jego brakiem). Zwrócono szczególną uwagę na aspekt funkcjonowania młodych ludzi w przestrzeni współczesnego świata, co obliguje do nieustannego decydowania o swojej przyszłości i wiąże się z odpowiedzialnym dokonywaniem wyborów oraz przyjęciem odpowiedniej perspektywy planowania. Stanowi to istotną rolę w poszukiwaniu własnego miejsca w świecie, funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Podjęto próbę wyjaśnienia jaka jest świadomość całożyciowego rozwoju zawodowego jako wartości egzystencjonalnej.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy, edukacja, praca, migracja, sens życia.

PLANS FOR THE FUTURE OF YOUNG PEOPLE GRADUATING FROM THE CRAFT VOCATIONAL SCHOOL

Abstract

The article presents the analysis of plans for the life of students graduating from the Craft Vocational School. The plans are connected with the future decisions about the further professional development path (or its lack). It provides particular attention to the aspect of functioning of young people in the space of the modern world, which obliges to decide constantly about their future and is associated with responsible choices and an appropriate perspective of planning. It makes an important role in finding their own place in the world, functioning in a dynamically changing reality. The article explains what is the awareness of lifelong professional development as an existential value.

Key words: professional development, education, work, migration, meaning of life.

Wstęp

Losy uczniów kończących szkołę zawodową potoczyć się mogą trzema głównymi ścieżkami. Mogą oni kontynuować naukę w kolejnej szkole lub na kursach specjalistycznych. Mogą pod-

jąć zatrudnienie lub rozpocząć pracę na własny rachunek. Możliwa jest także sytuacja, doprowadzająca do przyznania statusu osoby bezrobotnej lub zasilenia szeregów młodych osób niepracujących, nieuczących się, ani niedokształcających się w żaden inny sposób.

W artykule przedstawiona zostanie analiza planów życiowych uczniów, które zamierzają urzeczywistnić po ukończeniu szkoły. Ponieważ jest mało prawdopodobne, aby młode osoby planowały pozostanie bezrobotnymi, to w pytaniach o plany na najbliższy okres skupiono się na obszarach związanych z nauką, pracą oraz migracją.

Całożyciowy rozwój zawodowy jako wartość egzystencjonalna

Sens życia jest pewną „wartością, racją istnienia, doniosłością własnych dążeń”[1]. Mówiąc o sensie życia mamy na myśli coś – „co nadaje życiu wartość wykraczającą poza samo istnienie człowieka, poza jego dobre lub złe samopoczucie lub czyjąś jego ocenę. To coś nie wiąże się z określoną sytuacją, ale powoduje, iż oceniając tę sytuację lub inne wydarzenia, a także własną przyszłość lub przeszłość, odnosimy to do wspólnego mianownika – do czegoś, co jest na tyle ważne, że warto temu poświęcić życie, warto jest dla tego sensu cierpieć, a radość i rozkosz nabierają głębi, gdy towarzyszą temu, co nadaje życiu sens”[2]. Z kolei zawodowy rozwój człowieka to „społecznie pożądany proces przemian kierunkowych jednostki (ilościowych i jakościowych), które warunkują jej aktywny i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu oraz doskonaleniu siebie samego i przez to swojego otoczenia materialnego, społecznego i kulturowego”[3]. „Przyjmując taką definicję można zauważyć, że zmiany, jakie zachodzą w świadomości jednostki, jej nieustanne zbliżanie się do biegłości działania w określonej dziedzinie, zawodzie, specjalności, specjalizacji, zadaniu, czynności, operacji, ruchu roboczym stanowią najlepszy przejaw zawodowego rozwoju człowieka bez względu na to, czy dotyczą dziecka, młodzieży, dorosłych”[4].

„Człowiek ma, generalnie biorąc, tylko dwie możliwości zaspakajania swoich potrzeb: albo przez aktywność własną, albo przez aktywność innych osób. Oznacza to, że to, co jest mu niezbędne zdobywa sam albo otrzymuje od innych. Każdy niemal od urodzenia – rozwija się, przebywając w różnych środowiskach, wchodząc w szeroko rozumiane relacje interpersonalne z różnymi osobami i grupami społecznymi”[5]. W związku z tym, to od oceny tych relacji zależą możliwości planowania swojej przyszłości. Plany te mogą być minimalne na teraz, co może wynikać z różnych uwarunkowań np.: stan zdrowia, sytuacja rodzinna, niewystarczające zasoby finansowe, odpowiedzialność za innego członka rodziny, brak motywacji

[1] T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 222.

[2] K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo: ZYSK I S-KA, Poznań 2000, s. 245.

[3] K.M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985, s. 65.

[4] K.M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka,* www.spc.org.pl/dibra/doczip?id=9860/czarnecki2.pdf [26.07.2018].

[5] Cz. Plewka, *Człowiek w całożyciowym rozwoju zawodowym*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2016, s. 210.

w danym momencie. Mogą też osiągać większy zakres, ambitniejsze cele, ale do tego potrzebne są dwa warunki „przestrzeń i czas" wypełniającej świadomość edukacji ustawicznej[6].

System wartości to istotny element osobowości człowieka. Stanowi to źródło naszych codziennych działań i decyzji. Wyrażają się ona najczęściej w unikaniu/dążeniu do dóbr materialnych (pieniądze) i niematerialnych (władza, rozwój). Zazwyczaj wartości stanowią całościowe, indywidualne systemy. Zakłada się, że systemy te mają charakter hierarchiczny. Niektóre wartości mają charakter bardziej priorytetowy (są dla nas ważniejsze), inne z kolei są mniej ważne. Bez wątpienia ocena i świadomość własnej hierarchii wartości pozwala na lepsze wybory życiowe. Można zatem przypuszczać, że istnieje ścisły związek między wyznawanym systemem wartości, a obranym kierunkiem własnego rozwoju.

„Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej reprezentują rodzaj orientacji zawodowej, określany mianem orientacji na pracę, w najwyższym stopniu określa osoby przypisujące wysokie znaczenie pracy oraz młodzież koncentrującą swoje główne aktywności w czasie wolnym na przedsięwzięciach niezwiązanych z rozrywką, wypoczynkiem czy rozwojem własnym. Na niższym poziomie intensywności reprezentowana jest przez respondentów przypisujących niskie znaczenie pracy oraz oddające się w wolnym czasie zadaniu społecznemu. Pewne zaskoczenie stanowi tutaj fakt, że przez prawie co drugiego adolescenta orientacja zawodowa uosabiana jest na niskim poziomie podobnie jak istotną grupę badanych stanowią młodzi ludzie przestawiający ją na średnim poziomie"[7].

Metodologia

Badania własne zostały przeprowadzone w maju 2017 r. i czerwcu 2018 r. Ich główny cel koncentrował się wokół rozpoznania i nakreślenia planów edukacyjnych i zawodowych młodzieży uczęszczającej do szkoły zawodowej, a jeden z problemów badawczych odnosił się do planów życiowych analizowanych z perspektywy świadomości całożyciowego rozwoju.

Badani reprezentowali uczniów klas trzecich o zróżnicowanym profilu kształcenia. Łącznie w badaniu wzięło udział 121 respondentów. Badana grupa młodzieży była zróżnicowana pod względem zmiennych niezależnych, takich jak: płeć, miejsce zamieszkania, środowisko rodzinne (wykształcenie ojca, wykształcenie matki, liczba dzieci w rodzinie, usytuowanie materialne rodziny), środowisko szkolne (obecność doradcy zawodowego w szkole), znaczenie pracy dla człowieka. W niniejszym artykule zostały omówione wyłącznie te z nich, w odniesieniu do których uzyskano dane dotyczące planów życiowych.

Uzupełnieniem badań ilościowych opartych na zbudowanym kwestionariuszu ankiety były badania jakościowe grupowego wywiadu pogłębionego (Focus Grup Interview**)**. Prze-

[6] Z. Wołk, *Czas i przestrzeń jako osie układu edukacji ustawicznej,* [w] B. Pietrulewicz (red.), *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005, s. 112-115.

[7] L. Myszka-Strychalska *Ukierunkowani na karierę? Orientacje życiowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych,* „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2018, nr 26 (1), s. 45-64.

prowadzone zostały według opracowanego scenariusza, cztery 90 minutowe w grupach 10 osobowych reprezentujące branże: spożywczą, usługową, budowlaną i mechaniczną.

Zaletą wywiadów grupowych było wykorzystanie potencjału procesów grupowych, uczestnicy oddziałując na siebie wykazali wyższą aktywność i kreatywność. Dodatkowo, sami w trakcie dyskusji weryfikowali swoje poglądy, dochodząc często do wspólnej konkluzji, co zwiększa trafność uzyskiwanych informacji.

Wywiad jest cenną metodą badawczą dla procesu pracy, bowiem pozwala pozyskać informacje od jej uczestników o przebiegu pracy, o ich zadowoleniu, współpracy z pracownikami oraz poznać oczekiwania[8].

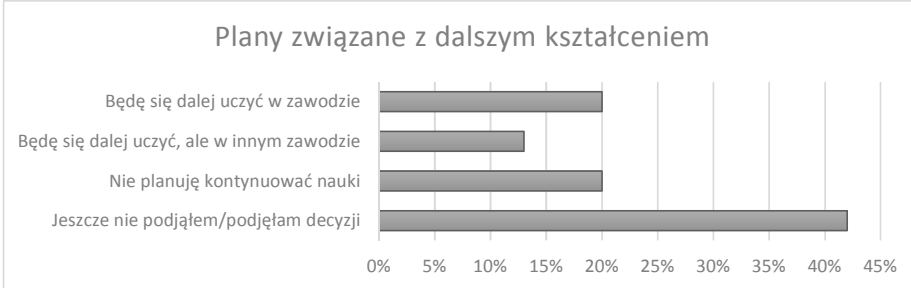
Badania jakościowe pozwoliły odpowiedzieć na pytanie „dlaczego”? Respondenci w sposób nieskrępowany i swobodny wypowiadali swoje myśli. Dzięki badaniom jakościowym otrzymane zostały odpowiedzi na ważne kwestie dotyczące uwarunkowań podejmowania decyzji dotyczących planowania rozwoju edukacyjno-zawodowego.

Plany edukacyjne

Analiza zagadnień związanych z planami kontynuacji nauki wskazuje na niepokojące zjawisko, dosyć silnie charakteryzujące uczniów szkół zasadniczych. Otóż znaczna część uczniów, pomimo znajdowania się w szczególnym momencie swojego życia, w chwili, gdy należy zadecydować o swojej najbliższej przyszłości, nie posiada jasno sprecyzowanych planów. Na pytanie kwestionariusza ankiety o plany edukacyjne odpowiadali, że nie podjęli jeszcze decyzji. Postawę taką przejawiało 42% uczniów zasadniczej szkoły zawodowej. Wyniki te świadczyć mogą o braku planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego oraz o nastawieniu raczej reaktywnym na rzeczywistość, niż proaktywnym, zmierzającym do świadomego kierowania dalszą edukacyjną. Choć orientacje, nastawiające się głównie na teraźniejszość, a nie przyszłość, od zawsze cechowały młode osoby, to zastanawiać może liczba osób zajmujących taką postawę w tak ważnej sytuacji, w jakiej się znajdują.

Prawie co piąty uczeń zamierzał uczyć się dalej w swoim zawodzie. Podobna proporcja uczniów planuje kontynuować naukę, ale zmieniając przy okazji zawód, w którym obecnie się edukują (rys.1).

[8] B. Baraniak, *Metody badania pracy*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 138-139.



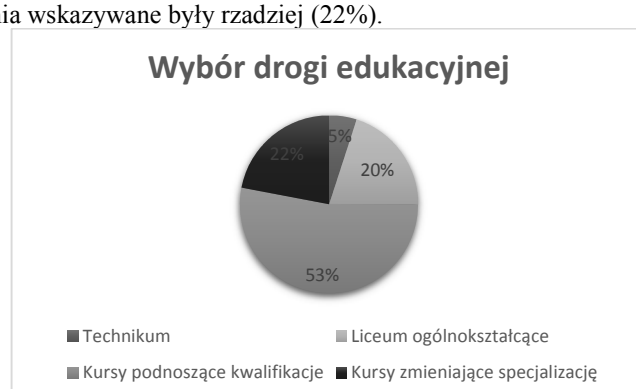
Rys.1. Plany związane z dalszym kształceniem

Źródło: opracowanie własne.

Problem z podjęciem decyzji dotyczył uczniów o profilu usługowym, budowlanym i mechanicznym. O swojej przyszłości edukacyjnej nie potrafiło zdecydować 42% uczniów. W którym momencie decyzja może nastąpić, nie wiadomo. Jeśli zatem dojdzie do decyzji o kontynuacji nauki, to na ile będzie to decyzja trafiona, a nie przypadkowa, także trudno na tym etapie badania stwierdzić.

Podkreślić należy, że plany edukacyjne uczniów różnicowane są w zależności od płci badanej osoby oraz jej miejsca zamieszkania. Częściej mężczyźni podejmują decyzję o zakończeniu swojej edukacji (wśród mężczyzn 24% i wśród kobiet 14% nie planuje kontynuowania nauki). Podobnie uczniowie zamieszkali na obszarze wiejskim (nie planuje dalszej nauki 22% zamieszkałych na wsi i 15% mieszkających w mieście).

Spośród uczniów zamierzających kontynuować swój proces edukacji większość planowała podjęcie nauki. Tak deklarowało 68% uczniów zamierzających kształcić się dalej. Jak wynika z danych zaprezentowanych na rysunku 2 – uczniowie rzemieślniczej szkoły zawodowej, jeżeli już podejmują decyzję o dalszej nauce, to zamierzają to zrobić w technikum (5% wskazań spośród planujących kontynuację nauki uczniów). Kursy podwyższające kwalifikacje cieszą się większą atrakcyjnością (53% wskazań). Przy czym te, które zupełnie zmieniają specjalizację ucznia wskazywane były rzadziej (22%).



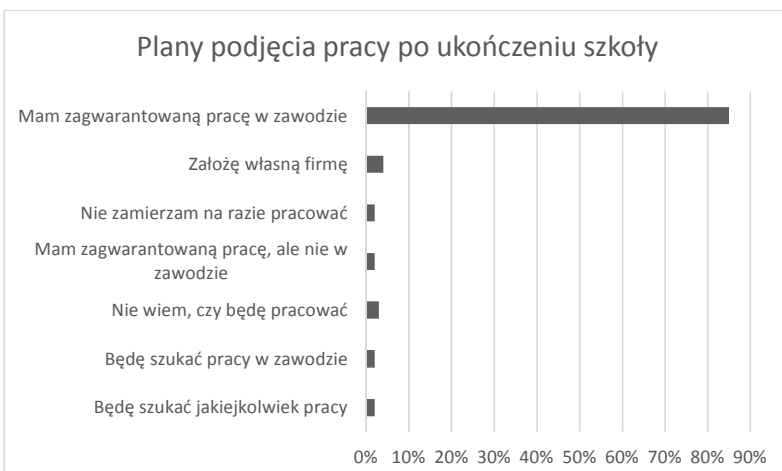
Rys. 2. W jakiej szkole zamierzasz kontynuować naukę?

Źródło: opracowanie własne.

Dodać jeszcze należy, że decyzje o wyborze szkoły nie są związane z płcią uczniów. Uwidacznia się jednak związek miejsca zamieszkania z wyborem szkoły na etapie dalszej edukacji.

Plany zawodowe

Praca jest wartością nie tylko uznawaną, ale także odczuwaną przez członków społeczeństwa, stanowi środek do osiągnięcia innych celów, ale też w profesjonalizującym się społeczeństwie nie rzadko odgrywa rolę wartości samej w sobie, współdecydującej o zajmowanej pozycji społecznej w strukturze danej społeczności lokalnej. Nie budzi zatem zdziwienia mała liczba uczniów, którzy nie zamierzają pracować czy poszukiwać pracy. Jak wynika z rysunku 3 – pracować nie zamierza tylko 2% badanych uczniów. Niemal jedna osoba na dziesięć, kończąca szkołę zasadniczą zawodową, jeszcze nie wie czy będzie pracowała po ukończeniu szkoły. Większość uczniów nie zamierza wdrażać zachowania selektywnego i planuje poszukiwać każdej pracy, niezależnie czy będzie ona zgodna z kierunkiem ukończonej szkoły, czy nie. Deklarowało to 45% wszystkich uczniów. Wynik ten świadczy o uświadamianiu sobie przez uczniów problemów mających miejsce na rynku pracy. W wyuczonym zawodzie planuje szukać zajęcia tylko co czwarta badana osoba. Zauważyć należy, że respondenci wykazują selektywną postawę w poszukiwaniu pracy. Około 13% uczniów deklaruje, że ma już zagwarantowaną pracę, w tym większość w innym zawodzie niż wyuczony. Spośród badanych niewielu uczniów planowało pracować na własny rachunek, zakładając działalność gospodarczą (4%).

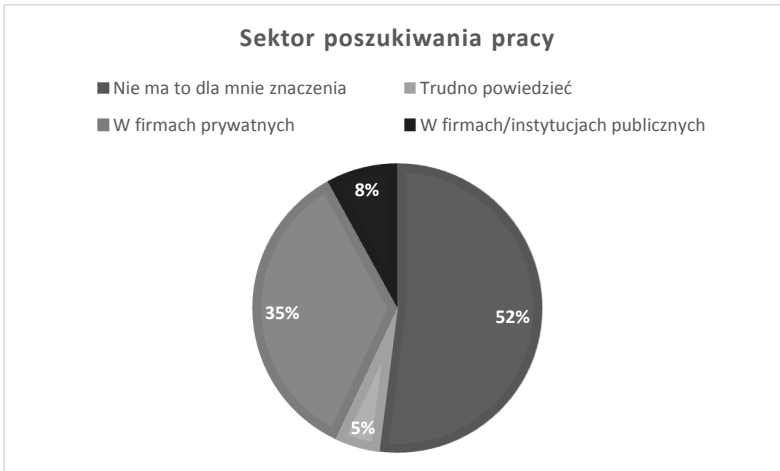


Rys. 3. Plany podjęcia pracy po ukończeniu szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Mała liczba osób, które po ukończeniu szkoły nie zamierzają pracować – przy niskiej liczebności uczniów, którzy noszą się z zamiarem podjęcia dalszej nauki – oznacza, że więk-

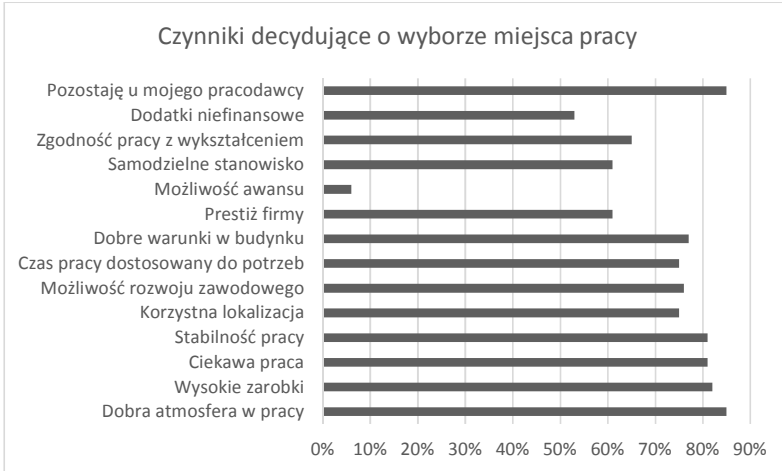
szość uczniów planuje w tym samym czasie pracować oraz kształcić się w kolejnej szkole. Wnioskować można zatem, że uczniowie skłaniający się do przedłużenia swojej ścieżki edukacyjnej uważają, że są w stanie pogodzić naukę z pracą zarobkową. W gronie ogółu badanych uczniów tak sprecyzowane plany artykułuje co trzecia osoba (35%).



Rys. 4. W jakim sektorze zamierzasz poszukiwać pracy

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani uczniowie za cechę najbardziej pożądaną przez siebie, mającą dla nich decydujące znaczenie w wyborze miejsca przyszłej pracy uznają dobrą atmosferę w pracy, a także miejsce pracy, w którym dobrze się zarabia, sama praca jest ciekawa, a przy tym stabilna. Najmniejsze znaczenie dla badanych uczniów mają dodatki niefinansowe oferowane przez pracodawcę, a także zgodność wykonywanego zajęcia z własnym wyuczonym zawodem (większość zamierza poszukiwać jakiejkolwiek pracy, mimo możliwości pracy u dotychczasowego pracodawcy) oraz stanowisko oferujące samodzielność i perspektywę awansu (rys. 5).



Rys. 5. Czynniki decydujące o wyborze miejsca pracy

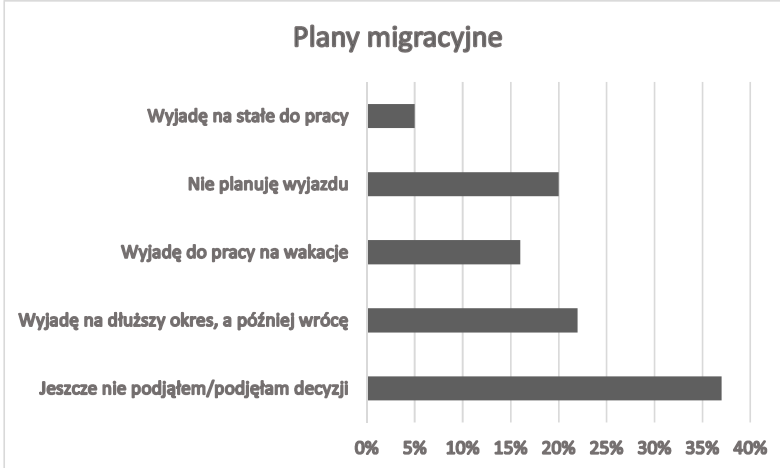
Źródło: opracowanie własne.

Analiza czynników decydujących o wyborze miejsca pracy, w odniesieniu do profilów kierunków kształcenia badanych uczniów, pozwala stwierdzić, że doceniane lub pomijane są podobne cechy, jednak w różnych ich konfiguracjach Dobra atmosfera pracy, ciekawa praca oraz stabilność zatrudnienia w najwyższym stopniu uznawana jest przez uczniów kończących szkołę. Zaznaczyć należy, że ankietowani uczniowie, jako pracownicy młodociani, są już na otwartym rynku pracy i jak wynika z ankiety 85% respondentów ma zagwarantowaną pracę u swojego mistrza szkolącego.

Migracja

Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej oraz otwarciu rynku pracy państw członkowskich wielu Polaków wyemigrowało w poszukiwaniu pracy. Nierzadko uczniowie tuż po odebraniu dyplomu ukończenia szkoły opuszczali rodzinne strony. Powstał jednocześnie pozytywny mit sukcesu i wielkich zarobków polskich emigrantów.

Omawiane badanie podejmuje zagadnienie planów migracyjnych uczniów szkoły zawodowej. Nie próbując w tym miejscu rozstrzygać, czy wyjazd dotyczy migracji zagranicznej, czy wewnętrznej zauważyć należy, że tylko co piąty uczeń podjął decyzję o pozostaniu w miejscu dotychczasowego zamieszkania. Jednocześnie duża liczba badanych (37%) nie podjęła jeszcze ostatecznej decyzji o wyjeździe.

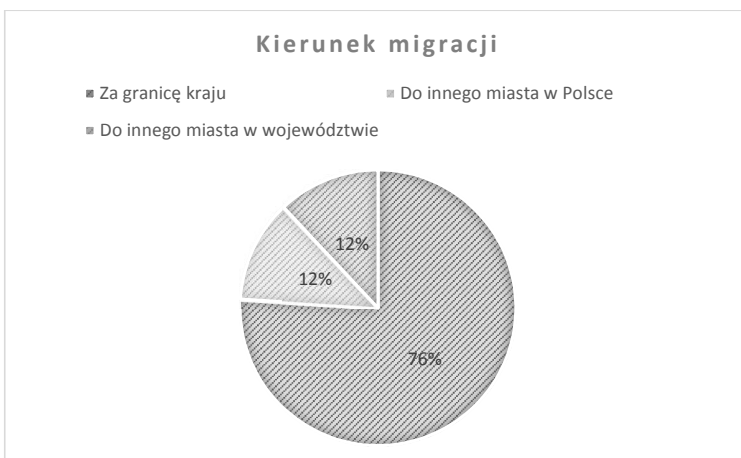


Rys. 6. Plany wyjazdu po ukończeniu szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższych danych (rys. 6) o wyjeździe do pracy na stałe najczęściej myślą uczniowie szkoły w zwodach mechanicznych (9%). Na dłuższy czas planują wyjechać budowlańcy (22%). Z kolei żadnego wyjazdu nie planują uczniowie branży spożywczej (25%).

Plan wyjazdu za granicę mają głównie uczniowie w zawodach budowlanych (42%), a także uczący się w branży mechanicznej (34%) – łącznie to stanowi 76% tych, którzy myślą o migracji. Wyjazd, ale w obrębie swojego województwa planuje 12% badanych (rys. 7).

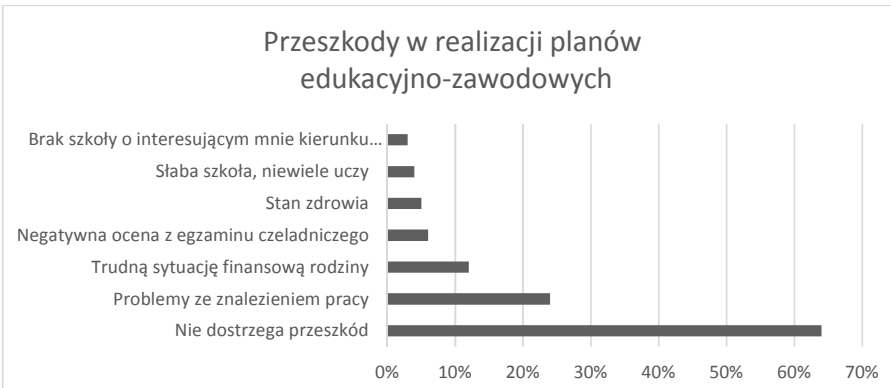


Rys. 7. Planowany kierunek migracji uczniów podejmujących decyzje o wyjeździe

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane dane świadczą o dużej atrakcyjności innych miejscowości, szczególnie tych znajdujących się poza granicami kraju. Lokalny rynek pracy może być postrzegany przez wielu uczniów jako ułomny, być może nie spełniający aspiracji i wyobrażeń o dobrym miejscu pracy, jeżeli w ogóle badane młode osoby dostrzegają jakiekolwiek oferty pracy dla siebie. Kuszącą alternatywą są wielkie miasta w Polsce, ale bardziej te, znajdujące się poza granicami kraju.

Uczniowie najczęściej nie dostrzegają większych przeszkód w realizacji swoich planów (rys. 8). Jeśli już spostrzegają jakieś ograniczenia, to najczęściej związane są one z problemem znalezienia pracy, choć obawia się tego jedynie 35%. Kolejna dostrzegana przeszkoda związana jest z trudną sytuacją finansową rodziny, na którą wskazuje już tylko (12%)



Rys. 8. Przeszkody w realizacji planów edukacyjno-zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

Z wywiadów grupowych pracowników młodocianych

Badanie fokusowe było przeprowadzane po zebraniu wyników sondażu w celu ich lepszego zrozumienia. Oto kilka wypowiedzi opisujących postrzeganie wyboru zawodu, planów na edukację lub decyzji o podjęciu pracy.

Piotr – mechanik pojazdów samochodowych

Nie czułem presji, żeby iść do liceum; większość moich znajomych wybrała kształcenie zawodowe. Zawsze interesowała mnie motoryzacja i mechanika samochodowa. Łatwiej mi będzie znaleźć pracę, a właściwie pracę już mam zapewnioną w zakładzie, w którym odbywam praktyczną naukę zawodu. Jeżeli chodzi o dalszą edukację to rozważam egzamin mistrzowski albo technikum samochodowe. Będę mógł szybciej otworzyć własną działalność. Wolę być mechanikiem po zawodówce. Poleciłbym szkołę zawodową osobom, które umieją wybrać zawód – żeby po pół roku nie okazało się, że im się nie chce. Wszystko zależy od tego, co kto lubi robić. Moim zdaniem praca powinna sprawiać przyjemność. Ja to lubię.

Faustyna – cukiernik

Sama od dawna interesowałam się żywnością, żywieniem, a w szczególności wypiekami ciast. Zastanawiałam się nad liceum (średnia ocen z gimnazjum 5,2), ale po rzemieślniczej szkole zawodowej mogę od razu zacząć pracę. Moja edukacja daje mi bardzo dużą przewagę w znalezieniu zatrudnienia, ponieważ obecnie pracodawcy szukają zawodowców. Dzięki moim praktykom zdobyłam też inne umiejętności, takie jak praca w grupie. Z tego co wiem, w liceum nie ma tak, że idę gdzieś i uczę się współpracować z zupełnie obcymi osobami. Cukiernia, w której mam praktykę proponuje mi pracę. Chyba pozostanę ze względu na prestiż tego zakładu, bo właściciele przez 30 lat działalności wyrobili sobie dobrą markę. Jest w tym zakładzie dobra atmosfera.

Sebastian – kucharz

Wybrałem szkołę zawodową, bo nie miałem innego kierunku ani wysokiej średniej. Poszedłem na łatwiznę. Wiedziałem, że w zawodówce będzie mniej nauki niż w liceum czy technikum. Większość moich znajomych jest w liceum. Przez to czasami spotykam się z nieprzychylnymi opiniami odnośnie nauki w zawodówce, ale mi to jakoś nie przeszkadza. Do zawodówki chodzą osoby z niską średnią, które nie dostały się do liceum albo technikum. Ta szkoła nie wymaga za dużo. Jeśli chodzi o utrzymanie ocen, wystarczy zwyczajnie przychodzić do szkoły. Plany na przyszłość: zdać egzamin czeladniczy, później mistrzowski i założyć własną działalność gospodarczą (punkt małej gastronomii).

Mateusz – monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie

Już od początku byłem nastawiony na wykształcenie zawodowe, dlatego, że mogę zdobyć zawód i później podjąć naukę w technikum i zdać maturę. Składając podanie o przyjęcie do szkoły złożyłem także podanie do liceum, do którego się dostałem, ale wybrałem zawodówkę. Jestem bardzo zadowolony z mojego wyboru. Przyjmuje się, że zawodówka jest dla tych, którym „się nie udało", ale ja nie spotkałem się z takim nastawieniem bezpośrednio. Szkoła zawodowa nie jest gorsza, nawet można powiedzieć, że bywa trudniej. Jest więcej nauki, po osiem godzin dziennie. Jestem trzecim w kolejności dzieckiem z dziewięciorga rodzeństwa. Wynagrodzenie, które otrzymuję jako pracownik młodociany pozwala mi na dysponowanie własnymi pieniędzmi, nie obciążam budżetu rodzinnego. Zdecydowanie myślę, że droga edukacji, którą obrałem da mi przewagę przy szukaniu zatrudnienia. Myślę wyjechać do pracy za granicę do firmy budowlanej, w której od 12 lat pracuje mój ojciec.

Marcin – stolarz

Po skończeniu gimnazjum rozważałem dużo opcji, w tym liceum, jednak zdecydowałem, że chciałbym mieć szybciej zawód. Średnią ocen miałem 4,9 mogłem iść od razu do szkoły średniej, ale szkoła zawodowa w interesującej mnie branży to był trafiony wybór. Zawsze podobała mi się obróbka drewna, dlatego wybrałem stolarstwo. Zawsze lubiłem strugać, rzeźbić, konstruować, patrzeć jak coś nowego powstaje i do tego ten zapach obrabianego drewna. Tu mam dużo kontaktu z różnymi gatunkami drewna, wykonuję wszelkie zabiegi technologiczne

przewidziane w stolarstwie. Podoba mi się, że mogę przygotować się do zawodu praktycznie, nie tylko teoretycznie chociaż bez teorii trudno poruszać się w projektowaniu i konstruowaniu mebli. Poza tym w moich okolicach zobaczyłem na rynku pracy pewną niszę, co będzie dobre finansowo. Fakt, że mam szansę wcześniej łapać doświadczenie zawodowe również pomoże mi przy znalezieniu zatrudnienia. Zamierzam podjąć naukę w swoim kierunku, w technikum meblarskim, ale w pobliżu mojego miejsca zamieszkania takiego nie ma. Pozostaje uzupełnienie wykształcenia w liceum ogólnokształcącym. Teraz zapowiada się, że uzyskam świadectwo z biało-czerwonym paskiem. Wszyscy namawiają mnie na dalszą edukację.

Daria – fotograf

Po gimnazjum poszłam do liceum. Jednak okazał się to dla mnie rok zmarnowany. Miałabym tylko maturę i zero przygotowania do zawodu, co w obecnych czasach jest bardzo potrzebne. Stwierdziłam, że pójdę w zawód, który mnie interesuje, który się zmienia, do którego trzeba cały czas się uczyć poznając nowe techniki i mieć określoną wrażliwość. Tym dla mnie jest fotografowanie. Po moim egzaminie czeladniczym mogę od razu pracować. Dodatkowo teraz, kiedy piszę CV, mogę już podać konkretne doświadczenie, ponieważ jako pracownik młodociany jestem już na otwartym rynku pracy. Znajomi z liceum widzą, że teraz bardziej się spełniam. Myślę o dalszej edukacji w liceum ogólnokształcącym, aby zdać maturę, później może Uniwersytet Artystyczny, coś związane z fotografią.

Hubert – elektryk

Nigdy nie interesowało mnie liceum, ponieważ uczymy się tam pisać i czytać, ale nic, poza tym nie umiemy; trzeba skończyć jakieś studia, żeby mieć perspektywy na zatrudnienie. Doszedłem więc do wniosku, że pójdę do szkoły zawodowej, dzięki czemu od razu będę miał konkretne kwalifikacje. Żeby kontynuować naukę na studiach trzeba za to płacić, a żeby móc płacić, trzeba pracować, nie da się pracować za przyzwoity pieniądz bez doświadczenia w zawodzie. Wychodzę z założenia, że po zawodówce będę mieć dobre perspektywy na pracę i będę zarabiał trzy tysiące miesięcznie, a osoby po liceum będą zarabiać dużo mniej na kasie, bo nie znają realiów rynku. Na pewno odradzam liceum i myślę, że szkoły zawodowe są lepszymi wyborami. Nadal nie myślę o nauce w szkole średniej, bo kusi mnie perspektywa wyjazdu za granicę.

Krystian – ślusarz

Mój wybór był prosty. Bliskość zakładu ślusarskiego. Zawsze miałem kłopoty z przedmiotami humanistycznymi i słabe oceny więc wybrałem szkołę zawodową. Rodzice mają 40 ha gospodarstwo rolnicze, a więc umiejętności ślusarza się przydadzą. Poza tym mam dwóch starszych braci, którzy skończyli studia i pracują w dużych miastach i na wieś już nie wrócą. Na mnie będzie spoczywało przejęcie gospodarstwa stąd dalsza nauka, ale już na kursach rolniczych.

Z wywiadu pogłębionego wynika, że decyzja o dalszej ścieżce rozwoju nie jest zero – jedynkowa. Towarzyszą temu różne sytuacje osobiste, uwarunkowania rodzinne, czy też te związane z miejscem zamieszkania.

Zakończenie

Pracownicy młodociani pobierający naukę zawodu w warunkach rzemiosła mają świadomość pozytywnego wyboru szkoły zawodowej, ale już mniejszą dalszej edukacji. Za model rozwoju przyjmują głównie kursy doskonalące, podnoszące kwalifikacje w poszczególnych branżach. Świadomość dalszego kształcenia w szkołach średnich opiera się na łączeniu pracy zarobkowej z nauką w systemie niestacjonarnym. Pracę podejmie zdecydowana większość, co wynika z faktu, że są oni na otwartym rynku pracy pobierając naukę w zakładach rzemieślniczych. Stanowi to pewien bufor bezpieczeństwa. Niezależnie od tego i tak są przekonani, że należy szukać pracy lepiej opłacanej, w dobrych warunkach i atmosferze. Orientacja na dobra materialne powoduje chęć wyjazdu do pracy za granicę i oparta jest na prostej kalkulacji zarobienia w innej walucie i przełożenia jej na funkcjonowanie w warunkach naszego kraju. Utrzymuje się nadal pozytywny mit sukcesu i wielkich zarobków polskich emigrantów, co obrazują wypowiedzi pracowników młodocianych.

Z przeprowadzonego badania wynika, że należy podjąć działania edukacyjne propagujące kształcenie ustawiczne w różnych formach, o których młodzi ludzie nie mają właściwej wiedzy. Postawy uczniów wobec wyborów edukacyjno-zawodowych są zróżnicowane, a w pewnych aspektach sprzeczne. Z badania wynika, że uczniowie zdają sobie sprawę, że to oni są odpowiedzialni za kształt dalszej drogi edukacyjno-zawodowej, ale już mała grupa potwierdziła, że zaplanowanie ścieżki rozwoju jest ważne w danym momencie życia.

Bibliografia

Baraniak B., *Metody badania pracy*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Czarnecki K.M., *Rozwój zawodowy człowieka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.

Czarnecki K.M., *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka,* www.spc.org.pl/dibra/doczip?id=9860/czarnecki2.pdf [26.07.2018].

Myszka-Strychalska L., *Ukierunkowani na karierę? Orientacje życiowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych,* „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2018, nr 26 (1).

Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004.

Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo: ZYSK I S-KA, Poznań 2000.

Plewka Cz., *Człowiek w całożyciowym rozwoju zawodowym*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2016.

Wołk Z., *Czas i przestrzeń jako osie układu edukacji ustawicznej,* [w] B. Pietrulewicz (red.), *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005.

Marek Woś
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

WPŁYW ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZO-SPOŁECZNYCH NAUCZYCIELA NA BEZPIECZEŃSTWO W PLACÓWCE OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZEJ

Streszczenie

Jednostka dzięki zdolności przyjęcia i tworzenia kultury oraz przebytej celowej socjalizacji i drogi wychowania zostaje zakorzeniona w przekazywaną kulturę. Jest to możliwe w sytuacji zapewnienia uczniom m.in. bezpieczeństwa w szkole przez nauczycieli. Wprowadzone do szkół przez MEN, od 2002 roku, programy wychowawczo-profilaktyczne przyniosły zmniejszenie agresji fizycznej w placówkach edukacyjno-wychowawczych. Przez cały czas jednak jest konieczność ich weryfikacji, dostosowania programów do potrzeb zmieniających się uczniów. W celu eliminacji przemocy psychicznej pośród wychowanków, nauczyciele/ wychowawcy powinni także zwrócić uwagę na działania, które miałyby na celu przepracowanie z nimi wartości, włączonych w programy wychowawczo-profilaktyczne.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, przemoc, bezpieczeństwo.

A TEACHER'S SOCIO-EDUCATIONAL INFLUENCE ON SAFETY IN AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Abstract

An individual becomes rooted in a given culture owing to the ability of acquiring and creating a culture as well as to an effect of socialisation and rearing, which is only possible when teachers and educators ensure that students are safe at school. Prevention and education programmes introduced in 2002 by the Ministry of Education led to a decrease in physical abuse in educational care centres. However, a constant re-evaluation of these programmes is needed so as to adjust them to the ever-changing learner needs. In order to eliminate psychological violence, teachers/ carers should concentrate on measures that would encourage learners to reflect on the values included in the aforementioned programmes.

Key words: teacher, student, violence, safety.

Wstęp

Społeczeństwo z natury dąży do ładu (równowagi) w celu zniwelowania i przeciwdziałania wszelkim zagrożeniom[1], dlatego też od samego początku poszukiwano takich działań, które zapewniłyby ład społeczny oraz warunki do stworzenia idealnego społeczeństwa[2]. Kiedy w dobie obecnej społeczeństwo zmaga się z elementami terroryzmu, z poczuciem braku ładu społecznego, zagadnienie to wydaje się być niezwykle istotnym w wymiarze praktycznym, jak i teoretycznym. Problematyka bezpieczeństwa jest styczną w stosunku do szerokiej gamy zagadnień ujmowanych pod wspólnym mianownikiem „patologii społecznych"[3].

W szkole, która dzieli z rodzicami trud wychowania, przekazując wiedzę i umiejętności, wartości i normy, wzory zachowań i kulturę, zachodzą procesy socjalizacyjne. To w niej również uczniowie uczą się także zachowań agresywnych[4] oraz działań przemocowych wobec swoich rówieśników. W debacie publicznej obecny jest temat bezpieczeństwa w placówce oświatowo-wychowawczej. Od kilkunastu lat prowadzi się badania na temat agresji i przemocy szkolnej. Niniejsze opracowanie mieści się w nurcie poszukiwań odpowiedzi, czy wprowadzone programy wychowawczo-profilaktyczne przyczyniają się do zminimalizowania zagrożeń przemocowych w szkole? – jak duży odsetek uczniów jest sprawcą wykroczeń wobec swoich rówieśników?

Celem zaprezentowanych poniżej badań, za pomocą metody sondażu diagnostycznego, było zdiagnozowanie poziomu bezpieczeństwa uczniów w szkole. Zrealizowane badania empiryczne pozwoliły na zweryfikowanie hipotezy głównej, w której założono, że oddziaływania wychowawczo-społeczne nauczycieli/wychowawców na bezpieczeństwo uczniów przynoszą oczekiwany skutek wychowawczy i społeczny pośród młodzieży szkolnej. Na podstawie hipotezy głównej zostały założone hipotezy szczegółowe: 1. Młodzież szkolna rozumie czym jest przemoc, agresja, kradzież, wykroczenie, wandalizm, wagarowanie, przemoc fizyczna i dlatego też posiada świadomość nie przekraczania przyjętych zasad; 2. Poziom wykształcenia respondentów wpływa na ich świadomość niepopełniania czynów zabronionych; 3. Zmienne, takie jak wiek i płeć, mają wpływ na stopień popełnianych przestępstw; 4. Wprowadzone w szkole programy wychowawczo-profilaktyczne mają wpływ na ilości popełnianych wykroczeń przez młodzież w ich środowisku.

Na początku artykułu zostały przybliżone pojęcia: ładu społecznego i zagrożenia, a także przemocy i przestępstwa. W dalszej części skupiono się na wytłumaczeniu programu rządowego „Bezpieczna i przyjazna szkoła" oraz na zaakcentowaniu wartości w życiu ucznia i ich

---

[1] M. Chmielecki, *Edukacja dla bezpieczeństwa w szkole wyższej – zagrożenia, wyzwania, szanse*, „Zeszyty Naukowe AON" 2016, nr 1, s. 47.

[2] M. Piłat-Borcuch, *Ład społeczny jako fundament ładu gospodarczego*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae" 2012, nr 1, s. 177.

[3] B. Hołyst, *Zagrożenia ładu społecznego*, t. 1, PWN, Warszawa 2013, s. 11.

[4] Agresja to świadome, zamierzone działanie, które ma na celu spowodowanie u drugiej osoby szeroko rozumianej szkody, za: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006.

urzeczywistnieniu w wychowaniu szkolnym. Następnie zostały zaprezentowane wyniki badań i ich analiza, a na końcu przedstawiono wnioski.

Wokół pojęcia *ład społeczny* i *zagrożenia*

Mówiąc o *ładzie społecznym* (bezpieczeństwie społecznym) należy najpierw spróbować zdefiniować to pojęcie, ponieważ można odnosić je do różnych dziedzin życia człowieka i tym samym w różny sposób definiować. B. Hołyst, przychylając się do określenia Ch.W. Mills'a[5], rozumie ten termin jako działanie ludzkie realizowane poprzez ideały stabilizacji, pracowitości, oszczędności, solidarności rodzinnej oraz sąsiedzkiej, a także jako porządek i własność. Początkowo pojęcie ładu społecznego przypisywano społeczności wiejskiej oraz małomiasteczkowej, aby zaprzeczyć wszelkim innym działaniom jednostki, wykraczającej poza przyjęte normy[6], które traktowano w społeczeństwie jako wzory obowiązujące[7].

B. Buzan skatalogował zagrożenia bezpieczeństwa w pięciu obszarach, które określił jako: wojskowe, polityczne, ekonomiczne, ekologiczne i społeczne. W tym ostatnim obszarze podkreślił utrzymanie rozwoju, a także wzorców języka, kultury, zwyczajów oraz tożsamości religijnej i narodowej[8]. Natomiast K. Kołodziejczyk dodał jeszcze inne obszary, a mianowicie: międzynarodowe, państwa, wewnętrzne, finansowe, danych sieci komputerowych i surowcowe[9].

Jednym z podstawowych zadań społeczeństwa, które wpisano w katalog funkcji państwa jest usuwanie trudności, które uniemożliwiają jednostkom osiąganie bezpieczeństwa. Przez wiele lat rozumiano je jako zapewnienie m.in. bezpieczeństwa militarnego i porządku wewnętrznego[10]. Nie brano tym samym pod uwagę zaspokojenia podstawowych potrzeb ludzkich, a wśród nich: przeciwdziałanie bezrobociu i kryzysowi zdrowia, szeroki dostęp dzieci i młodzieży do oświaty[11] lub zapobieganie problemom społecznym[12].

Obecnie poprzez bezpieczeństwo w państwie demokratycznym, które jest pojęciem wieloaspektowym i ewaluującym w czasie, pojmuje się całokształt działań prawnych nie tylko podmiotów rządowych i międzynarodowych, ale także pozarządowych, w tym również obywateli, na rzecz niedopuszczenia do procesów alienacji społecznej: osób, rodzin i grup społecznych. Chodzi tu przede wszystkim o wzmocnienie odpowiedzialności jednostek za los

---

[5] Ch. W. Mills, *The Professional Ideology of Social Pathologists*, „American Journal of Sociology" 1943, nr 2, s. 165-180.

[6] B. Hołyst, *op. cit.*, s. 11.

[7] J. Mucha, C.W. Mills, *Wiedza Powszechna*, Warszawa 1985, s. 189.

[8] B. Buzan, *People, States and Fear: The National Security Problem in International Relations*, Wheatsheaf Books, Brighton 1983, Wyd. drugie i popr., [w:] *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era*, Harvester Wheatsheaf, London 1991, s. 19.

[9] K. Kołodziejczyk, *Człowiek – centrum rozważań o bezpieczeństwie*, [w:] Ł. Sułkowski, A. Marjański (red.), *Zarządzanie bezpieczeństwem narodowym*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie" 2009, t. 10, z. 3, s. 121-132.

[10] M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne a współczesne państwo*, „ZN AMW" 2011, nr 2, s. 123-124.

[11] R. Jakubczak, J. Flis, *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI w. Wyzwania i strategie*, Wyd. Bellona, Warszawa 2006, s. 417.

[12] M. Leszczyński, *Wybrane obszary zagrożeń dla rozwoju społeczno-ekonomicznego i bezpieczeństwa społecznego* „Acta scientifica AcaDemiae Ostroviensis" 2012, nr 1, s. 57.

własny i rodzin, aby mogły radzić sobie w trudnych sytuacjach życiowych, dążąc do samodzielności ekonomicznej[13].

Polska, jak i większość państw Unii Europejskiej, weszła w fazę niżu demograficznego, który wpływa na załamanie procesu wymiany pokoleń. Pozytywny przyrost naturalny jest warunkiem przetrwania i rozwoju każdego narodu/państwa, tzn. jego bezpieczeństwa narodowego. Od państwa wymaga się coraz bardziej odpowiedzialnego podejścia do rodziny, jako instytucji, aby stwarzało jednostce takie warunki życia, które posłużą jej rozwojowi[14], ponieważ ich brak, kiedy jest odczuwany w życiu prywatnym lub zawodowym, niezależnie od wieku jednostki, może prowadzić do różnego rodzaju patologii społecznych[15]. Zagrożenie bezpieczeństwa stwarza sytuację kiedy to jednostka nie jest w stanie należycie sprawować swoich ról społecznych, powodując w niej samej psychozę – obsesje[16]. Z kolei zapewnienie bezpieczeństwa ma wpływ na rozwój jednostki, motywując ją do planowanego działania[17].

Według A. Maslowa[18], poczucie bezpieczeństwa stoi u początku piramidy potrzeb człowieka, których zaspokojenie pozwala na osiągnięcie potrzeb wyższego szczebla. Winno być one budowane najpierw wewnątrz człowieka, gdyż rzutuje ono na jego funkcjonowanie, na relacje międzyludzkie oraz m.in. osiągnięcie przez jednostkę sukcesów[19]. Działania dorosłych powinny zatem zmierzać do zabezpieczenia młodemu pokoleniu takiego funkcjonowania, które będzie skoncentrowane na poczuciu bezpieczeństwa. Szkoła wydaje się być, obok rodziny niewywołującej swoim działaniem różnorakich problemów, najlepszym miejscem do osiągnięcia tego celu[20].

Wokół pojęcia *przemoc* i *przestępstwo*

Przemoc i przestępczość były obecne w społeczeństwie od dawna. Ich opis można spotkać w mitologii greckiej, u pierwszych filozofów. To właśnie w tym okresie powstały przednaukowe przesłanki socjologiczne, które w niewiedzy i w ciężkich warunkach dopatrywały się źródła zła moralnego lub wykolejenia społecznego. W średniowieczu zaś wpływ Kościoła,

[13] M. Leszczyński, *Bezpieczeństwo społeczne…*, *op. cit*., s. 125.

[14] A. Skrabacz, *Bezpieczeństwo społeczne*, Wyd. Bellona, Warszawa 2008, s. 424.

[15] A. Skorbacz, *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*, Wyd. Elipsa, Warszawa 2012, s. 9.

[16] H. Baruk, *Obsesja na tle śmierci*, [w:] Ch. Chabanis, *Śmierć, kres czy początek*, przekł. A.D. Tuszyńska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 194.

[17] A. Włodarek, *Problemy międzypokoleniowe a poczucie bezpieczeństwa*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła. Bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007, s. 97-98.

[18] A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 2013, s. 62-72, 115-122.

[19] I. Korcz, *Inteligencja emocjonalna – gwarantem bezpieczeństwa i determinantą rozwoju uczniów*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła. Bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007, s. 107-109.

[20] Art. 6 pkt 1, art. 7 pkt 6 oraz art. 7 Ustawy z 26 stycznia 1982 r., Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2016 r., poz. 1379 oraz z 2017 r. poz. 60), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1379/1 [27.07.2017]; art. 1 pkt 10 oraz art. 39 pkt 1 ppkt 5a i art. 95a Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2017 r. poz. 2198, 2203, 2361), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf [27.07.2017].

dekalogu i zasad moralnych, na życie jednostki był na tyle istotny, że w perspektywie jego nauczania postrzegano postępowanie człowieka i wszelkich jego wykroczeń, w tym przemoc i przestępczość, jako działania zmierzające przeciwko bezpieczeństwu i dobru samego człowieka, jak i całego społeczeństwa.

Cesare Lombroso, który jako pierwszy głosił teorie łączące zachowanie przestępcze z fizjonomicznymi cechami jednostki jest uważany, przez liczne grono naukowców, za „ojca kryminologii"[21]. Według encyklopedii PWN przestępstwo jest to: „zawiniony czyn człowieka, bezprawny, zabroniony pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia"[22]. Przemoc zaś, według definicji WHO, określana jest jako: „celowe/zamierzone użycie siły fizycznej lub władzy, sformułowane jako groźba lub rzeczywiste użycie, skierowane przeciwko samemu sobie, innej osobie lub społeczności, z którym wiąże się wysokie prawdopodobieństwo spowodowania obrażeń cielesnych, śmierci, krzywdy psychologicznej (…)"[23]. Są to działania jednostki, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji, które godząc w osobistą wolność jednostki, przyczyniają się do jej fizycznej i psychicznej szkody[24].

Z upływem czasu, rozwojem cywilizacji, coraz precyzyjniejszą kodyfikacją prawa, społeczeństwu nie udało się wyeliminować z życia codziennego przestępczości i przemocy. Problem z tym związany pozostał nadal. Mimo większej wykrywalności sprawców przestępstw czyny zabronione popełniane są nadal. Opublikowany Raport bezpieczeństwa w Polsce wciąż wykazuje dużą ilość popełnianych wykroczeń[25].

Przenosząc zagadnienie bezpieczeństwa na grunt placówek oświatowych należy podkreślić, iż jest ono rozumiane wieloaspektowo. Między innymi jako obszar etyczny przy uwypukleniu systemu wartości lub też jako obszar psychospołeczny, w którym mieszczą się zarówno relacje interpersonalne, jak i klimat społeczny[26]. Należy nadmienić także, że współczesna szkoła jest lustrzanym odbiciem obecnej cywilizacji konsumpcyjno-przemysłowej, przygotowując młode pokolenie do udziału w „grze". Przekazuje przede wszystkim wiedzę intelektualną, bez odnoszenia tych procesów do wartości moralnych i potrzeb samych uczniów. Rozwinięty w szkołach mobbing przejawia się coraz częściej w formach agresji, przemocy, prześladowania, znęcania się, szykanowania, dręczenia, upokarzania, nękania[27].

E. Durkheim analizując zmiany zachodzące w społeczeństwie był przekonany o tym, iż w skutek gwałtownych przemian w społeczeństwie powstaje stan dezorientacji w stosunku do obowiązującego systemu normatywnego, tzw. anomia, niepewność względem treści norm w nowej sytuacji społecznej. Pomimo tego, że występuje ona na poziomie ponadjednostko-

---

[21] K. Czekaj, *Społeczna konstrukcja przestępstwa i przestępczości*, [w:] K. Czekaj, K. Gorlach, M. Leśniak (red.), *Labirynty współczesnego społeczeństwa*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 129.

[22] *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 22, PWN, Warszawa 2004, s. 452.

[23] *WHO – Global status report on violence prevention 2014*, s. 2, https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/ [27.07.2017].

[24] J. Kuźma, *Agresja i przemoc wśród młodzieży*, [w:] J. Kuźma i Z. Szarota (red.), *Agresja i przemoc we współczesnym świecie oraz w instytucjach społeczno - opiekuńczych*, t. 1, „Text", Kraków 1998, s. 102.

[25] *Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2015*, http://www.bip.mswia.gov.pl/bip/raport-o-stanie-bezpie/18405,Raport-o-stanie-bezpieczenstwa.html [27.07.2017].

[26] E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, ORE, Warszawa 2012.

[27] B. Hołyst, *op. cit.*, s. 30-31.

wym, to jednak ma ona wpływ na funkcjonowanie jednostek, ponieważ w skutek normatywnego chaosu nie odbierają one jasnych sygnałów, aprobowanych społecznie, co do zakresu zachowań. Ujawniają się w ten sposób tendencje antyspołeczne, egoistyczne, które prowadzą do przestępczości, tzn. wzrostu zachowań dewiacyjnych[28].

Program „Bezpieczna i przyjazna szkoła" wyposażająca ucznia w wartości

Rada Ministrów, 8 lipca 2014 roku, podjęła decyzję kontynuowania w latach 2014-2016 Rządowego programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła", przyjętego na lata 2008-2013. Wykorzystano w nim wnioski z badań nad zachowaniami problemowymi i ryzykownymi dzieci i młodzieży, w takich obszarach jak: cyberprzemoc, agresja i przemoc, używanie substancji psychoaktywnych, zaburzenia zdrowia psychicznego i zachowań żywieniowych oraz zaburzeń odżywiania, a także aktywności fizycznej. Przyjęte w nim cele szczegółowe, dzięki ich realizacji, miały przyczynić się do zniwelowania problemów i zachowań problemowych dzieci i młodzieży[29].

Szkoły miały i mają wdrażać programy profilaktyki, a poczucie bezpieczeństwa w placówce oświatowej winno być obserwowane na poziomie trzech wzajemnie ze sobą połączonych sfer: publicznej, socjalnej i zdrowotnej[30]. Z punktu widzenia socjologii, drugi czynnik jest na tyle ważny, iż gwarantuje on przede wszystkim prawidłową socjalizację i internalizację pozytywnych norm przyjętych przez grupy. Należy pamiętać, iż pierwsze niepowodzenia w szkole lub też pojawiające się trudności w relacjach koleżeńskich mogą stać się powodem do zapoczątkowania problemów szkolnych poprzez niedostosowanie społeczne[31]. Mogą prowadzić również dzieci i młodzież do nieprzygotowania ich do pełnienia w przyszłości oczekiwanych przez społeczeństwo ról społecznych.

W edukacji i wychowaniu ważną kwestią jest uczenie do wartości, ponieważ tylko wtedy uczeń/jednostka będzie mógł przemieniać możność (jeżeli zostanie wyposażony w odpowiednie wartości, np. w prawdę – dobro – piękno) w rzeczywistość[32]. Tego samego zdania jest J. Szczepański, który twierdzi, że jeżeli uczniowi zostanie przedstawiona konkretna wartość, co do której przyjmie on postawę szacunku, to wtedy przypisze on tej wartości takie znaczenie, że będzie do niej dążył odczuwając w jej osiągnięciu niejako przymus[33].

Wartości urzeczywistnione są w życiu człowieka tylko wtedy kiedy on je zaakceptuje i rozwinie w trakcie swojej aktywności. Miejsce, w którym jednostka zapoznaje się z nimi

---

[28] A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, PWN, Warszawa 1993, s. 206-215; K. Czekaj, *op. cit.*, s. 131.

[29] MEN, *Profilaktyka agresji i przemocy w szkole*, Warszawa 2014, s. 10-11, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/07/profilaktyka_agresji_i_przemocy_w_szkole1.pdf [26.07.2017].

[30] E. Laurman-Jarząbek, E. Mazur, M. Szpringer, *Bezpieczeństwo w szkole w opinii uczniów i rodziców – komunikat z badań*, „Studia Paedagogica Ignatiana" 2014, s. 213.

[31] P. Czajka, *Poczucie bezpieczeństwa ucznia w środowisku szkolnym*, praca magisterska napisana na UP im. KEN, Kraków 2009, s. 17, http://pbc.up.krakow.pl/Content/1210/Poczucie_bezpieczenstwa_ucznia_w_srodowisku_szkolnym.pdf [26.07.2017].

[32] V.F. Frankl, *Homo patiens*, P.A.X., Warszawa 1976, s. 66.

[33] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1967, s. 58.

(wartościami) to rodzina, szkoła, samorozwój, własne wybory. To konkretna kultura, w której człowiek dorasta, uczy się, gdzie kształtuje się jego indywidualny i zhierarchizowany świat wartości. W szerszym znaczeniu kulturę ogólną określa wspólnota (np. narodowa, etniczna), w węższym znaczeniu to rodzina, środowisko pozarodzinne, a więc najbliższe otoczenie, w którym funkcjonuje jednostka[34].

W roku 2012 na potrzeby Kancelarii Senatu RP opracowano zjawisko agresji i przemocy w szkołach, na terenie Polski. Według zebranych danych 33% uczniów doświadczyło w roku 2011 co najmniej raz przemocy fizycznej w szkole, zaś samej groźby 7%; przemocy werbalnej 63%, a relacyjnej 41%. Duży odsetek uczniów polskich szkół (m.in. podstawowych, gimnazjalnych, średnich i zawodowych) zaznało przemocy materialnej (20%), a dręczenie przeżyło 9%. Skala zjawiska przestępstw w latach 2004-2011 wzrosła zgodnie z danymi Komendy Głównej Policji z 17,3 do 28 tys.[35].

Mając na względzie powyższe racje należy stwierdzić, że wpływ nauczyciela, jego oddziaływań wychowawczo-społecznych na ucznia/jednostkę, a tym samym na bezpieczeństwo w placówce oświatowo-wychowawczej jest znaczący. Bowiem wszelkie wysiłki, mające na celu osiągnięcie jakiejkolwiek efektywności w działaniu twórczym, do których można zaliczyć proces wychowawczy i dydaktyczny, na pewno okazałyby się bezowocne, gdyby ich istota nie polegała na zachowaniu wartości. Są one istotną częścią ludzkiego świata, a zarazem punktem wyjścia do czynu. Stosunki między nimi wyrażają się w działaniu, a nie w teoretycznym myśleniu[36].

Realizacja badań

Badania stanowiące podstawę niniejszego opracowania zostały przeprowadzone w maju i czerwcu 2015 roku na terenie miasta, na prawach powiatu, które posiada ok. 350 tys. mieszkańców. Populację generalną stanowili uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W badaniach przyjęto metodę sondażu diagnostycznego. Wykorzystano technikę ankiety, która umożliwiła masowe zbadanie interesującego zjawiska w stosunkowo krótkim czasie. Skonstruowany kwestionariusz ankiety zawierał 24 pytania – część właściwą oraz metryczkę (pytania dotyczyły: płci, wieku i poziomu edukacji). Zastosowano pytania o kafeterii zamkniętej i półotwartej. Podczas przeprowadzenia ankiety zwrócono się do respondentów o udzielenie odpowiedzi przez dokonanie wyboru i podkreślenie jednej/kilku spośród podanych odpowiedzi lub jej uzupełnienie. Pytania były tak skonstruowane, aby nie wymagały dodatkowych komentarzy ze strony badacza.

Badania koncentrowały się na wynikach badania ilościowego. Podczas ich przeprowadzenia zapewniono respondentom warunki zapewniające im anonimowość, a także poufność

[34] G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, s. 63.

[35] Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, *Agresja i przemoc w szkołach. Opracowania tematyczne*, Copyright by Kancelaria Senatu, Warszawa 2012, s. 6, 10, https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/34/plik/ot-613_2.pdf [26.11.2018].

[36] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2, *Urabianie osoby wychowanka*, PWN, Warszawa 2001, s. 172-184.

podawanych przez nich informacji. Proces analiz statystycznych został podzielony na etapy: przygotowanie danych oraz wykonanie i opisanie wykresów. Podczas realizacji badania, respektując prawo respondenta do wyrażania zgody oraz prywatności, dochowano standardów etycznych. Mocną stroną badania była duża liczba uczniów i potraktowanie tematu badania w dość szerokim zakresie, które objęło ważny obszar życia uczniów, zarówno w domu, jak i w szkole, tzn. bezpieczeństwa i oddziaływania wychowawczo-społecznego nauczycieli.

Życie każdego człowieka określone jest w danej przestrzeni, zawierając w sobie czas. Te dwa elementy występują rozdzielnie oraz podlegają deterytorializacji. Badaniem objęto uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (liceum). Wszystkich ankietowanych było 332, w tym: 144 mężczyzn (M) i 188 kobiet (K). Najwięcej ankietowanych było z przedziału wiekowego 16-17 lat (58,13%), następnie 15 lat (22,59%) oraz 18-19 lat (19,28%). W przedziale wiekowym 16-17 lat, kobiet było 55,44% i mężczyzn 44,56%, w przedziale wiekowym 15 lat, kobiet było 57,33% i mężczyzn 42,67%, w przedziale wiekowym 18-19 lat, kobiety stanowiły 59,37%, a mężczyźni 40,63%.

Analiza wyników badań

W celu odpowiedzenia na postawione pytanie główne (jaki wpływ mają oddziaływania wychowawczo-społeczne nauczycieli na bezpieczeństwo uczniów/jednostek w szkole?) została przeprowadzona analiza informacji pozyskanych od respondentów. Pierwsze pytanie miało na celu zbadanie struktury rodziny młodzieży, w której rozpad małżeństwa jest jedną z przyczyn jej dezintegracji oraz utraty poczucia bezpieczeństwa. Z zebranych danych wynika, iż w każdej grupie wiekowej, także pod względem płci, ponad 84% ankietowanych wychowywanych jest przez biologicznych rodziców (86,8% M; 83,0% K), 7,29% tylko przez matkę (5,5% M; 9,1% K) i 3,38% przez matkę i ojczyma (2,7% M; 3,7% K). W grupie badanych 3,15% respondentów wychowywanych jest przez biologiczną matkę i jej partnera, 1,95% przez rodziców nie biologicznych, 1,24% biologicznego ojca i macochę, 1,09% tylko przez biologicznego ojca oraz 1,04% przez dziadków.

Działania przemocowe młodzieży, jednych wobec drugich, wykraczają poza przyjęte społeczne zasady wzajemnych relacji. Godzą one w osobistą wolność każdej jednostki, która nie tylko w rodzinie, ale także i w szkole uczona jest o swoich prawach i obowiązkach. Tym samym kolejne pytanie, które brzmiało: Wyjaśnij, co według Ciebie oznacza słowo „Przemoc”?, miało na celu przekonanie się, które negatywne działania człowieka, w odbiorze młodzieży wpływające na brak poczucia bezpieczeństwa, a także co rozumieją oni pod tym pojęciem; czy potrafią dostrzec i nazwać zło złem, które występuje w ich przestrzeni życia rówieśniczego.

Badania wykazały, że 80,88% ankietowanych jest zdania, że znęcanie się fizyczne lub psychiczne najlepiej oddaje pojęcie *przemoc*. Na drugim miejscu, 47,07% uczniów sądzi, że pojęcie to może być utożsamione z agresją skierowaną do drugiego człowieka, zaś według 35,17% badanych jest to naruszenie nietykalności cielesnej drugiej osoby poprzez uderzenie. Pozostałe odpowiedzi respondentów wskazywały na: 15,14% – napad z bronią w ręku,

14,28% „coś złego", 13,67% – rzucanie przedmiotami w innych, 12,06% – plucie na kogoś, 5,7% – kradzież.

Warto powyższe dane przeanalizować pod kątem odpowiedzi mężczyzn i kobiet, ponieważ pomimo tego, iż większość z nich uważa podobnie, to jednak akcent emocjonalny/psychiczny rozkłada się na poszczególne odpowiedzi nieco inaczej. 88,84% kobiet zwróciła uwagę na aspekt fizyczno-psychiczny przemocy, w stosunku do 72,92% mężczyzn. Jeżeli chodzi o aspekt typowo fizyczny rozumienia tego pojęcia, to mężczyźni plasują się na pierwszym miejscu: 38,69% w stosunku do 31,66% K, które uważają bicie drugiej osoby jako przemoc; 52,47% M w porównaniu do 41,67% K uwyraźnia szeroko pojętą agresję skierowaną do drugiego człowieka; 20,1% M w stosunku do 10,19% K podkreśla napad z bronią w ręku; 13,9% M w porównaniu do 10,22% K mocniej akcentuje plucie na kogoś jako formę przemocy. Na koniec warto uwydatnić, że większość dziewcząt, 15,58% w stosunku do 13,19% chłopców, jest zdania, że „coś złego" (odpowiedź wydaje się być z kręgu odczucia psychicznego niż fizycznego) jest bardziej znaczące dla jednostki niż wymiar agresji fizycznej (napad z bronią w ręku, plucie na kogoś).

Odnosząc się do postawionej hipotezy: „Młodzież szkolna rozumie czym jest przemoc, agresja, kradzież, wykroczenie, wandalizm, wagarowanie, przemoc fizyczna i dlatego też posiada świadomość nie przekraczania przyjętych zasad", należy stwierdzić, że uczniowie poprawnie zaznaczyli działania, które wykraczają poza społeczne zasady wzajemnych relacji, ponieważ m.in. znęcanie fizyczne jest celowym użyciem siły, z którym wiąże się duże prawdopodobieństwo spowodowania obrażeń cielesnych, a znęcanie psychiczne niesie ze sobą krzywdę psychologiczną. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na to, iż w większości przypadków, wszystkie działania przeciwko drugiej osobie, wymienione powyżej, są wyartykułowane w programach wychowawczo-profilaktycznych w celu zapobiegania agresji w szkole i zapewnienia uczniom bezpieczeństwa. Na potwierdzenie tego założenia może mieć wpływ to, iż według uzyskanych odpowiedzi na pytanie: Czy kiedykolwiek byłeś/aś sprawcą wykroczenia z użyciem przemocy? respondenci w ponad 90% odpowiedzieli, że nie byli powodem użycia przemocy względem swoich rówieśników (85,3% M; 95,3% K), a tylko 9,71% przyznało się do przekroczenia prawa (z czego ponad 66% to M).

Analizując gruntowniej wyniki można odnotować, iż w przypadku chłopców sprawcą wykroczenia z zasady był 16 i 17-latek, a najrzadziej 15 i 19-latkowie. Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku dziewcząt. Najczęstszym sprawcą przemocy był zatem uczeń kończący gimnazjum i rozpoczynający szkołę ponadgimnazjalną. Nasuwa się zatem wniosek, iż młodzież wchodząca powoli w życie dorosłe, a nie legitymująca się jeszcze pełnoletnością i pełną odpowiedzialnością karną była najczęstszym sprawcą przemocy względem innych osób. Zebrane dane pokazują, że przeważająca większość młodzieży w przedziale wiekowym od 15 do 19 lat nie była sprawcami przemocy względem swoich kolegów i koleżanek. Można zatem stwierdzić, iż jest to wynikiem oddziaływań rodziny, ale także nauczycieli, którzy wspierając rodzinę troszczą się o zapewnienie bezpieczeństwa uczniom w szkole i poza nią.

Następne pytanie skierowane do uczniów oscylowało wokół tego samego pojęcia, ale z ukierunkowaniem/nachyleniem/chęcią zweryfikowania postawy młodzieży: czy jest ona

w stanie nazwać zło złem, które jest czynione innym osobom, Miało to na celu zbadanie wrażliwości uczniów oraz zweryfikowanie oddziaływań nauczycieli/wychowawców wdrażających programy wychowawczo-profilaktyczne, oparte o konkretne wartości. Pytanie zostało sformułowane następująco: Z jakimi przejawami agresji zetknąłeś/zetknęłaś się w ciągu ostatnich 6 miesięcy, w swoim otoczeniu?

Odpowiedź uczniów odzwierciedla jej wrażliwość na przemoc występującą w najbliższym środowisku. Również i w tym przypadku najsilniej odbieranym bodźcem przez nich jest bodziec psychiczny. 72,34% ankietowanych zwróciło uwagę na wyśmiewanie, przezywanie, poniżanie słowne (71,9% M; 72,8% K). Na drugim miejscu respondenci podkreślili obmawiania jednych przez drugich (60,54%-53,1% M; 68% K). Najmniej wypunktowaną czynnością przemocową była tzw. fala, występująca w klasie I: kocenie, znęcanie się nad słabszymi lub młodszymi uczniami – 2,25% (2,9% M; 1,6% K). Na podstawie powyższych danych można przypuszczać, że oddziaływania wychowawczo-społeczne nauczycieli wpływające na podniesienie poziomu bezpieczeństwa uczniów w szkole przynoszą oczekiwany skutek, ponieważ młodzież potrafi nazwać zło złem, które jest wyrządzane innym osobom, uwydatniając nie tylko aspekt fizyczny, który dostrzegalny jest przez dorosłych, ale przede wszystkim czynnik psychiczny w relacjach pomiędzy rówieśnikami, który nie jest zauważalny od razu, w oddziaływaniu wychowawczym, przez nauczycieli/wychowawców.

Dziewczęta w szkole i poza nią są bardziej narażone na przemoc psychiczną aniżeli fizyczną. Takie stanowisko znalazło potwierdzenie w odpowiedzi na pytanie: Których przejawów agresji doświadczyłeś/łaś osobiście w ciągu ostatnich sześciu miesięcy? Uczennice częściej podkreślały (37,99%) wyśmiewanie, przezywanie, poniżanie słowne, intrygi i obmawianie jednych przez drugich (tego samego zdania było 27,62% M). 10,0% respondentek, w relacji do 6,31% respondentów, zwróciła także uwagę na unikanie jednych przez drugich oraz na wykluczanie niektórych osób z grupy. Chłopcy o wiele częściej, aniżeli dziewczęta podkreślali, iż w ciągu minionych 6 miesięcy aspekt fizyczny był dominujący w przemocy stosownej względem nich. Popychania, szarpania, oplucia, kopania i bicia doświadczyło 20,36% M w stosunku do 4,84% K. I tym razem potwierdza się także i to, iż przemoc psychiczna pośród młodzieży, w ich otoczeniu, jest dominująca.

Zapewnienie rozwoju osobowości każdej jednostki, która jest w relacji z innymi ludźmi należy do podstawowych funkcji rodziny. To ona w pierwszej kolejności powinna spełniać funkcję wychowawczą, stwarzając mniej lub bardziej korzystne warunki do rozwoju jednostki. Powinna także starać się przekazać jej, m.in. wartości, w celu kształtowania i doskonalenia powierzonej jej wychowaniu osoby. Każda jednostka przeżywa również styczności bezpośrednie, czyli wszystkie te, które mają miejsce w chwili obecnej i pośrednie, które umiejscowione są we wspomnieniach.

Jedno z ostatnich pytań skierowanych w ankiecie do uczniów miało za zadanie sprawdzenie źródła agresji i przemocy pośród nich. Z analizy wyników badań można wywnioskować, iż 64,67% respondentów było zdania, że na zachowanie kolegów decydujący wpływ ma negatywne zachowanie rówieśników (61,8% M; 67,6% K). Dopiero 49,74% (54,9% M; 44,6% K) podkreśliło, że zachowanie i przykład osób dorosłych decyduje o postępowaniu

młodego pokolenia; 48,06% było przekonanych że przykład zaczerpnięty z gier komputerowych przenoszony jest na relacje z rówieśnikami (45,5% M; 50,6% K); 41,89% upatruje negatywny czynnik wpływu na młodzież w telewizji (35,4% M; 48,4% K); 27,38% dopatruje się złego przykładu zaczerpniętego z filmów video (25% M; 29,8% K), a 15,84% z czasopism (13,1% M; 18,5% K). 3,53% respondentów sądzi, że na osoby dopuszczające się przemocy wpływ mają używki, choroby psychiczne i dom rodzinny (2,0% M; 4,3% K).

Zakończenie

Każdy człowiek włączony jest w rytm życia społecznego, w sposób pośredni czy też bezpośredni. Dlatego też wszystko, co go otacza, ma wpływ na jego drogę życia społecznego i zawodowego. Obecny czas jest okresem nieustannego rozwoju myśli, technologii, a przede wszystkim naporu coraz to nowych trendów, wzajemnie zwalczających się i korygowanych. Rzadko też dochodzi się do stabilnych wniosków, które byłyby w stanie, jako jednolita, konkretna myśl wiodąca, jakaś idea, przewodzić społeczeństwom żyjącym w różnych warunkach egzystencjalnych. Może być to związane m.in. z gwałtownym rozwojem technologii informacyjnej i komunikacyjnej, dlatego też w życiu społeczno-kulturowym daje się zaobserwować zmiany zachodzące w płaszczyźnie: informatycznej, politycznej i kulturowej.

Wychowanie stawia szczególne wymagania szkole, która ma objawić człowieka człowiekowi, odkrywając sens jego egzystencji oraz wprowadzić w poznanie prawdy o sobie samym i swoim przeznaczeniu. Szkoła, mająca największe po rodzicach możliwości oddziaływania na jednostkę, staje się terenem newralgicznym i szczególnie wychowawczo trudnym, ponieważ środowisko wychowawcze jest układem warunków, które wywierają wpływ na przebieg i rezultaty procesu wychowania. Środowisko szkolne znacznie różni się od środowiska domowego. W domu dzieci mają do czynienia z pozycją społeczną zajmowaną automatycznie, a socjalizacja przebiega w sposób przemyślany i zaplanowany, ukazując alternatywne modele zachowań, a także norm i wartości.

Celem każdego wychowania jest przekazanie jednostce nie tylko niezbędnej wiedzy m.in. na temat zdrowia, bezpieczeństwa zachowania się w różnych sytuacjach i środowiskach, ale także uświadomienie źródeł zagrożeń i niebezpieczeństw. Tym samym nieodzownym elementem wychowania jest ukształtowanie umiejętności współżycia jednostki z innymi osobami, środowiskiem rówieśniczym oraz najbliższym i dalszym otoczeniem. Wszystko to odnajduje obecnie swoje odzwierciedlenie w oddziaływaniach wychowawczo-społecznych nauczycieli/wychowawców w celu zapewnienia bezpieczeństwa uczniom w szkole, jak również poza nią. To dzięki programom wychowawczo-profilaktycznym uczeń zaznajamia się z wielorakimi formami agresji i ze sposobami radzenia sobie z nimi. Jest przygotowany i wyposażony w odpowiednie wartości i narzędzia, które pozwalają jemu poradzić sobie z napotykanymi trudnościami, obecnie i w przyszłości. Przyjęte przez państwo rozwiązania w przypisach związanych z realizacją szkolnego programu profilaktyki na temat problematyki agresji i przemocy w ramach godzin wychowawczych przyniosły spadek m.in. agresji fizycznej. Wzmocniły również działania na rzecz podniesienia bezpieczeństwa uczniów, w tym realiza-

cję inicjatyw uczniów, nauczycieli/wychowawców i rodziców na rzecz poprawy bezpieczeństwa.

Zebrane wnioski z badań sugerują, że przemoc/przestępstwo jest nadal zjawiskiem powszechnym pośród uczniów, lecz oprócz tego udowadniają, iż jego skala zmienia się, tj. zmniejsza się agresja fizyczna, a rośnie agresja psychiczna. Na uwagę zasługuje także zwrócenie uwagi przez młodzież na źródło przemocy. Ich zdaniem na ich zachowanie decydujący wpływ ma negatywne zachowanie rówieśników, w dalszej kolejności zachowanie i przykład osób dorosłych, wzór zaczerpnięty z gier komputerowych i z filmów video, z czasopism oraz wtedy, kiedy nastoletni człowiek zażywa wszelkiego rodzaju niedozwolone używki i jest obarczony chorobami psychicznymi.

Analizując wyniki badań należy jednocześnie podkreślić, iż wprowadzone programy wychowawczo-profilaktyczne powinny cały czas ewaluować ze względu na potrzeby i postawy uczniów, z coraz większym ukierunkowaniem na sferę emocjonalną, w celu przepracowania wartości w życiu wychowanków. Powinno się także dołożyć starań, aby zaprosić do ich modyfikacji jak największą ilość rodziców/prawnych opiekunów, aby w ten sposób pozyskać jak najwięcej sojuszników, w oddziaływaniu wychowawczym. Ponadto, w przyszłości należałoby dokonać szczegółowszych badań na temat znęcania się psychicznego pośród uczniów, po to, aby w programach wychowawczo-profilaktycznych zapisać odpowiednie oddziaływanie nauczycieli/wychowawców/rodziców w celu eliminacji takich postaw.

Bibliografia

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006.

Baruk H., *Obsesja na tle śmierci*, [w:] Ch. Chabanis, *Śmierć, kres czy początek*, przekł. A.D. Tuszyńska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.

Buzan B., *People, States and Fear: The National Security Problem in International Relations*, Wheatsheaf Books, Brighton 1983, Wyd. drugie i popr., [w:] *People, States and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era,* Harvester Wheatsheaf, London 1991.

Chmielecki M., *Edukacja dla bezpieczeństwa w szkole wyższej – zagrożenia, wyzwania, szanse*, „Zeszyty Naukowe AON" 2016, nr 1, s. 47-57.

Czajka P., *Poczucie bezpieczeństwa ucznia w środowisku szkolnym*, praca magisterska napisana na UP im. KEN w Krakowie 2009, http://pbc.up.krakow.pl/Content/1210/Poczucie_bezpieczenstwa_ucznia_w_srodowisku_szkolnym.pdf [26.07.2017].

Czekaj K., *Społeczna konstrukcja przestępstwa i przestępczości*, [w:] K. Czekaj, K. Gorlach, M. Leśniak (red.), *Labirynty współczesnego społeczeństwa*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998.

Frankl V.F., *Homo patiens*, P. A. X., Warszawa 1976.

Hołyst B., *Zagrożenia ładu społecznego*, t. 1, PWN, Warszawa 2013.

Kancelaria Senatu. Biuro Analiz i Dokumentacji, *Agresja i przemoc w szkołach. Opracowania tematyczne,* Copyright by Kancelaria Senatu, Warszawa 2012, https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/34/plik/ot-613_2.pdf [26.11.2018].

Kołodziejczyk K., *Człowiek – centrum rozważań o bezpieczeństwie*, [w:] Ł. Sułkowski, A. Marjański (red.), *Zarządzanie bezpieczeństwem narodowym*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie" 2009, t. 10, z. 3, s. 121-132.

Korcz I., *Inteligencja emocjonalna – gwarantem bezpieczeństwa i determinantą rozwoju uczniów*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa – bezpieczna szkoła, bezpieczny uczeń*, Poznań 2007.

Kuźma J., *Agresja i przemoc wśród młodzieży*, [w:] J. Kuźma i Z. Szarota (red.), *Agresja i przemoc we współczesnym świecie oraz w instytucjach społeczno-opiekuńczych*, t. 1, „Text", Kraków 1998.

Laurman-Jarząbek E., Mazur E., Szpringer M., *Bezpieczeństwo w szkole w opinii uczniów i rodziców – komunikat z badań*, „Studia Paedagogica Ignatiana" 2014, s. 207-240.

Leszczyński M., *Wybrane obszary zagrożeń dla rozwoju społeczno-ekonomicznego i bezpieczeństwa społecznego*, „Acta scientifica AcaDemiae Ostroviensis" 2012, nr 1, s. 53-66.
Maslow A., *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 2013.
MEN, *Profilaktyka agresji i przemocy w szkole*, Warszawa 2014, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/07/profilaktyka_agresji_i_przemocy_w_szkole1.pdf [26.07.2017].
Mills Ch.W., *The Professional Ideology of Social Pathologists*, „American Journal of Sociology" 1943, nr 2, s. 165-180.
Mucha J., Mills C.W., *Wiedza Powszechna*, Warszawa 1985.
Nerwińska E., *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, ORE, Warszawa 2012.
Piłat-Borcuch M., *Ład społeczny jako fundament ładu gospodarczego*, „Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae" 2012, nr 1, s. 177-184.
Raport o stanie bezpieczeństwa w Polsce w 2015, http://www.bip.mswia.gov.pl/bip/raport-o-stanie-bezpie/18405,Raport-o-stanie-bezpieczenstwa.html [27.07.2017].
Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, PWN, Warszawa 1993.
Skorbacz A., *Bezpieczeństwo społeczne. Podstawy teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2012.
Skrabacz A., *Bezpieczeństwo społeczne*, Wyd. Bellona, Warszawa 2008.
Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1967.
Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2017 r. poz. 2198, 2203, 2361), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf [27.07.2017].
Ustawy z 26 stycznia 1982 r., Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2016 r., poz. 1379 oraz z 2017 r. poz. 60), [w:] *Internetowy System Aktów Prawnych*, http://dziennikustaw.gov.pl/du/2016/1379/1 [27.07.2017].
Vasquez J.A., *The Power of Power Politics: A Critique*, Frances Pinter, London 1983.
WHO – Global status report on violence prevention 2014, https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/ [27.07.2017].
Wielka Encyklopedia PWN, t. 22, PWN, Warszawa 2004.
Włodarek A., *Problemy międzypokoleniowe a poczucie bezpieczeństwa*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczna szkoła. Bezpieczny uczeń. Edukacja wobec zagrożeń szkolnych*, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2, *Urabianie osoby wychowanka,* PWN, Warszawa 2001
Żuk G., *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.

Marcin Olkiewicz

Politechnika Koszalińska

ELASTYCZNE FORMY ZATRUDNIENIA PIELĘGNIAREK I POŁOŻNYCH DETERMINANTEM JAKOŚCI KAPITAŁU LUDZKIEGO SZPITALI

Streszczenie

Personel medyczny, a w szczególności pielęgniarki i położne są zawodami bardzo pożądanymi, zarówno w kraju jak i za granicą. Sposób zatrudniania pielęgniarek i położnych wynika między innymi z możliwości finansowych, organizacyjnych szpitali oraz obowiązujących form prawnych, a także określonego kierunku, zasad rozwoju zawodowego pracownika medycznego (określonej grupy zawodowej). Literatura przedmiotu oraz rynek pracy wskazują na różne możliwości stosowania form zatrudnienia, co znacząco wpływa na proces kształtowania kapitału ludzkiego i polityki kadrowej szpitali. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na sprawność stosowania elastycznych form zatrudnienia, potwierdzone wynikami badań (obejmujących okres 2013-2015) w jednym ze szpitali w regionie środkowopomorskim. Wysoka odpowiedzialność osób zarządzających, kształtujących i dbających o jakość świadczonych usług, a także zwiększanie wartości podmiotu, gwarantuje odpowiedni dobór oraz alokację personelu medycznego. Oznacza to, że odpowiedzialne i efektywne zarządzanie szpitalami ukierunkowane na kształtowanie i gwarantowanie wysokiego standardu jakości życia, możliwe jest między innymi poprzez zapewnienie odpowiedniego kapitału infrastrukturalnego, ludzkiego przy stosowaniu różnych form zatrudnienia.

Słowa kluczowe: personel medyczny, zatrudnienie, formy zatrudnienia, zarządzanie.

FLEXIBLE EMPLOYMENT FOR NURSES AND MIDWIVES AS THE DETERMINANT OF QUALITY OF HUMAN CAPITAL IN HOSPITALS

Abstract

Medical staff, and in particular nurses and midwives are very desirable jobs, both at home and abroad. The method of employing nurses and midwives results, among other things, from the financial and organizational capacity of hospitals and legal forms in force, as well as the specific direction and principles of professional development of a medical professional (a specific professional group). The literature on the subject and the labor market point to various possibilities of using forms of employment, which significantly affects the process of shaping human capital and personnel policy of hospitals. The aim of the study is to draw attention to the efficiency of using flexible forms of employment, confirmed by research results (covering the period 2013-2015) in one of the hospitals in the Central Pomeranian region. High responsibility of persons managing, shaping and taking care of the quality of provided services, as well as increasing the value of the

entity, guarantees appropriate selection and allocation of medical personnel. This means that responsible and effective hospital management aimed at shaping and guaranteeing a high standard of quality of life is possible, inter alia, by providing appropriate infrastructure capital, human capital when applying various forms of employment.

Key words: medical staff, employment, forms of employment, management.

Wstęp

W ostatnich latach między innymi migracja siły roboczej, współpraca podmiotów w projektach badawczych, otwartość na współdziałania gospodarcze krajów a także grup zawodowych itd., znacząco wpływa na rozwój gospodarki, przedsiębiorczość, innowacyjność oraz elastyczny sposób zarządzania organizacją. Szczególnie widoczna jest zmiana sposobu zarządzania podmiotami medycznymi – szpitalami, gdzie aspekty ekonomiczno-społeczne pracowników zaczęły odgrywać determinującą rolę w kształtowaniu profesjonalnego, wysokokwalifikowanego personelu medycznego. W Polsce wykonywanych jest wiele zawodów medycznych. Przykładem takiej działalności jest działalność realizowana przez pielęgniarki i położne. Ta słabo wynagradzana grupa zawodowa, która zobligowana jest do ciągłego podnoszenia swych kwalifikacji zawodowych oraz samodoskonalenia (przez wymagania i oczekiwania interesariuszy, a także dynamiczne zmiany w branży medycznej), zmuszona jest wykorzystywać różne formy zatrudnienia dla zapewnienia odpowiedniej jakości życia. Celem artykułu jest prezentacja form zatrudniania, które stanowią elastyczne narzędzie do zabezpieczenia prawidłowego funkcjonowania szpitali (obłożenia personelu wg wyznaczonych grafików [potrzeb]) oraz aktywizacji zawodowej pielęgniarek i położnych. Stosowanie różnych form zatrudniania obarczone jest zarówno zaletami, jak i wadami. Dlatego umiejętnie prowadzona polityka personalna może w znaczący sposób kreować rozwój kapitału ludzkiego oraz zwiększać wartość organizacji.

Identyfikacja zawodu medycznego

Zawód medyczny, w okresie rosnącego znaczenia jakości życia, rozwoju technologii, starzenia się społeczeństwa, migracji zarobkowej itd., stał się bardzo pożądany, choć nie zawsze odpowiednio doceniany (finansowo) przez podmioty ochrony zdrowia, samorządy czy rząd. Wszelkie podmioty prowadzące działalność w zakresie ochrony zdrowia zobowiązane są do przestrzegania[1]:

- zasady wykonywania działalności leczniczej,
- zasady funkcjonowania podmiotów wykonujących działalność leczniczą niebędących przedsiębiorcami,
- zasady prowadzenia rejestru podmiotów wykonujących działalność leczniczą,

[1] Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o działalności leczniczej (Dz. U. 2016, poz. 1638). Tekst ujednolicony.

- normy czasu pracy pracowników podmiotów leczniczych,
- zasady sprawowania nadzoru nad wykonywaniem działalności leczniczej oraz podmiotami wykonującymi działalność leczniczą.

W myśl ustawy *o działalności leczniczej* świadczenia zdrowotne są wykonywane przez pracowników medycznych oraz administrację szpitali, służące między innymi zachowaniu, ratowaniu, przywracaniu lub poprawie zdrowia.

Zawód medyczny stanowić może zbiór zadań stanowiących źródło przychodu, wyodrębnionych w wyniku podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez osoby o odpowiednich kwalifikacjach, wiedzy i umiejętności, często w wyodrębnionych specjalnościach, zdobytych w wyniku kształcenia lub/i praktyki[2]. Innymi słowy zawód medyczny wykonują osoby, które uprawnione są do udzielania świadczeń zdrowotnych oraz legitymujące się odpowiednimi kwalifikacjami w tym zakresie[3].

Do głównych zawodów medycznych zalicza się zawody: lekarz, pielęgniarka, położna, diagnosta laboratoryjny, ratownik medyczny itd. Identyfikację zawodów medycznych prezentuje tabela 1.

Tab. 1. Zawody medyczne

Zawód	Charakterystyka
Lekarz	Osoba posiadająca wymagane kwalifikacje, potwierdzone odpowiednimi dokumentami, świadczeń zdrowotnych, w szczególności: badaniu stanu zdrowia, rozpoznawaniu chorób i zapobieganiu im, leczeniu i rehabilitacji chorych, udzielaniu porad lekarskich, a także wydawaniu opinii i orzeczeń lekarskich.
Lekarz dentysta	Osoba posiadająca wymagane kwalifikacje, potwierdzone odpowiednimi dokumentami, świadczeń zdrowotnych, w szczególności: badaniu stanu zdrowia, rozpoznawaniu chorób i zapobieganiu im, leczeniu i rehabilitacji chorych, udzielaniu porad lekarskich, a także wydawaniu opinii i orzeczeń lekarskich w zakresie chorób zębów, jamy ustnej, części twarzowej czaszki oraz okolic przyległych.
Pielęgniarka	Osoba posiadająca wymagane kwalifikacje, potwierdzone odpowiednimi dokumentami, świadczeń zdrowotnych, a w szczególności świadczeń pielęgnacyjnych, zapobiegawczych, diagnostycznych, leczniczych, rehabilitacyjnych oraz z zakresu promocji zdrowia.
Położna	Osoba posiadająca wymagane kwalifikacje, potwierdzone odpowiednimi dokumentami, świadczeń zdrowotnych, a w szczególności świadczeń pielęgnacyjnych, zapobiegawczych, diagnostycznych, leczniczych, rehabilitacyjnych oraz promocji zdrowia, w zakresie opieki nad kobietą, kobietą ciężarną, rodzącą i położnicą oraz noworodkiem.
Diagnosta laboratoryjny	Osoba posiadająca wymagane kwalifikacje do prowadzenia czynności diagnostyki laboratoryjnej.
Ratownik medyczny	Osoba uprawniona, na podstawie odrębnych przepisów, do udzielania świadczeń zdrowotnych, legitymująca się nabyciem fachowych kwalifikacji do udzielania świadczeń zdrowotnych w określonym zakresie lub w określonej dziedzinie medycyny.
Farmaceuta	Osoba posiadającą wymagane kwalifikacje do prowadzenia czynności farmaceutycznych (aptekarskich) oraz koordynowania realizacji zajęć praktycznych, posiadająca co najmniej 5-letnie doświadczenie zawodowe w farmacji szpitalnej lub klinicznej.

[2] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz.U. 2010 nr 82 poz. 537).

[3] Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011.., *op. cit.,* art. 2.

Felczer	Osoba posiadająca wymagane kwalifikacje, potwierdzone odpowiednimi dokumentami, świadczeń zdrowotnych, a w szczególności: badaniu stanu zdrowia, rozpoznawaniu chorób i zapobieganiu im, udzielaniu pomocy w stanach zagrożenia życia i zdrowia, wykonywaniu czynności z zakresu medycyny pracy, zapobieganiu i zwalczaniu chorób zakaźnych, sprawowaniu nadzoru nad artykułami żywnościowymi i produktami użytkowymi, stwierdzaniu zgonów, udziale w procesie leczenia pod nadzorem lub przy współpracy z lekarzem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 r. … *op. cit.*; Ustawy z dnia 27 lipca 2001 roku o diagnostyce laboratoryjnej (Dz.U. 2004, Nr 144, poz. 1529). Tekst ujednolicony; Ustawy z dnia 20 lipca 1950 roku o zawodzie felczera (Dz.U. 2004, Nr 53, poz. 531). Tekst ujednolicony.

Informacje w tabeli 1 wskazują, że zawód pielęgniarki lub położnej mają prawo wykonywać osoby posiadające prawo wykonywania zawodu stwierdzone albo przyznane przez właściwą okręgową radę pielęgniarek i położnych. Warto podkreślić, iż poza udzielaniem wskazanych świadczeń zawód pielęgniarki lub położnej upoważnia do nauczania zawodu pielęgniarki/położnej, prowadzenie prac naukowo-badawczych w dziedzinie pielęgniarstwa/opieki położniczej, a także nadzorowanie (kierowanie) pracą zawodową pielęgniarek i położnych[4].

Odpowiedni kapitał ludzki – kadra, szczególnie wysokokwalifikowana, pozwala w odpowiedni sposób kreować politykę personalną organizacji. Odpowiednie zarządzanie kapitałem intelektualnym pracowników, zgodne z przyjętą strategią działania, przekłada się w znaczący sposób na efektywność osiągania celów przedsiębiorstwa, w szczególności:

- biznesowego – wzrost wartości przedsiębiorstwa[5],
- organizacyjnego – optymalizacja, zwiększenie efektywności pracy[6],
- ekonomicznego – wzrost zyskowności (rentowności) realizacji zadań,
- jakościowego – doskonalenie jakości (osiągnięcie odpowiedniego, wymaganego i oczekiwanego standardu)[7],
- marketingowego – kreowanie odpowiedniego wizerunku i relacji z interesariuszami,
- socjalnego – zaspokojenie oczekiwań oraz potrzeb indywidualnych i zbiorowych personelu, zwiększając jednocześnie poziom satysfakcji z pracy.

Odpowiedzialne zarządzanie szpitalami, obejmujące kreowanie pozytywnych relacji z interesariuszami, poprawę jakości życia pacjentów, osiąganie wyznaczanych parametrów strategicznych poszczególnych jednostek organizacyjnych szpitali, wymaga stworzenia niezbędnych warunków do prawidłowego rozwoju kapitału ludzkiego. Do głównych determinant zaliczyć należy między innymi[8]: zrozumiały i skuteczny system motywacyjny, zaaprobowany

[4] Ustawa z dnia 5 lipca 1996 roku o zawodach pielęgniarki i położnej (Dz. U. 2001, Nr 57, poz. 602). Tekst ujednolicony, art. 4, art. 5.

[5] J. Marciniak, *Audyt funkcji personalnej w przedsiębiorstwie*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 13.

[6] M. Olkiewicz, *Kompetencje menadżera jako determinanta rozwoju organizacji*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa" 2015, nr 7(786), s. 63-72.

[7] M. Olkiewicz, *Human resources as an area of improving standardized management systems,* [in:]14th Internatonal Scientific Conference Human Potencjal Development. Institute for Public Administration Prague Benesov near Prague, Praga, Czech Republic 2017, p. 99-107.

[8] D. Plamen, *Modelling involuntary part-time and fixed-term employment among young people and adults in Bulgaria*, „Economic" 2017, no 4, p. 56-68; B. Amit, *Growth and Employment in the Era of Globalization: Some Lessons from Indian Experience*, Pub. International Labour Organization, 2013, p.1-18; L. Perry, X. Xu,

systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego, zidentyfikowane oczekiwania kompetencyjne personelu oraz transparentny system doboru i zatrudniania. Tak identyfikowane i postrzegane warunki rozwoju kapitału ludzkiego wymagają od organizacji wielu nakładów finansowych oraz organizacyjnych[9]. Należy jednak podkreślić, iż efekty uzyskane przewyższą nakłady a jakość uzyskana bezpośrednio wpłynie na poprawę wizerunku oraz kultury organizacyjnej.

Formy zatrudnienia

Zróżnicowanie form zatrudnienia jest duże, dlatego cieszą się dużym zainteresowaniem. Prawne formy wykonywania zawodu literatura przedmiotu rozpatruje w oparciu o zapisy *Kodeksu pracy* oraz *Kodeksu cywilnego*.

Wykonywanie zawodu medycznego w ramach świadczenia pracy, zgodnie z Kodeksem pracy, możliwe jest w oparciu o stosunek zobowiązaniowy określany mianem umowy o pracę. Jest to dwustronne zobowiązanie (art. 22§ 1 Kodeksu pracy), w którym za obopólną zgodą pracownik i pracodawca ustalają do wykonywania określony rodzaj pracy (na rzecz pracodawcy i pod jego kierownictwem) oraz miejsce i czas wykonywania, a także wysokość wynagrodzenia i innych składników (na rzecz pracownika). Umowa o pracę, jako forma zatrudnienia pracowników na podstawie stosunku pracy, choć jest dość sformalizowana, to kodeks pracy daje „pewną elastyczność", ze względu na okres pracy, tj.: na czas próbny, na czas określony lub nieokreślony. Charakterystyki umów prezentuje tabela 2.

Tab. 2. Umowy zawierane na podstawie Kodeksu pracy

Rodzaj	Charakterystyka
Umowa o pracę na okres próbny	– zawierana jest na okres nieprzekraczający trzech miesięcy, – ma charakter fakultatywny, – zawierana jest w celu weryfikacji kwalifikacji zawodowych oraz umiejętności pracownika.
Umowa o pracę na czas określony	– zawierana na czas określony, zawarta maksymalnie na okres 33 miesięcy, – łączna liczba umów zawieranych między tymi samymi stronami nie może przekroczyć 3, – ma charakter czasowy.
Powołanie	– stosunek pracy nawiązuje się na podstawie powołania w przypadkach określonych w odrębnych przepisach – aktu administracyjnego, – zawierana na czas nieokreślony lub na podstawie przepisów szczególnych na czas określony (powołania), – pracownik zostaje powołany na określone stanowisko pracy na podstawie administracyjnego o charakterze zobowiązaniowym, – forma stosunku pracy ma charakter jednostronny.

Ch. Duffield, R. Gallagher, R. Nicholls, D. Sibbritt, *Health, workforce characteristics, quality of life and intention to leave: The 'Fit for the Future' survey of Australian nurses and midwives*, „Journal of Advanced Nursing" 2017, Vol. 73, Issue 11, p. 2745-2756.

[9] J. Dixon, D. Woodman, L. Strazdins, C. Banwell, D. Broom, J. Burgess, *Flexible employment, flexible eating and health risks*, „Critical Public Health" 2014, Vol. 24, Issue 4, p. 461-475.

Mianowanie	– stosunek pracy nawiązuje się na podstawie mianowania w przypadkach określonych w odrębnych przepisach – aktu administracyjnego, – zawierana na czas nieokreślony lub na podstawie przepisów szczególnych na czas określony (mianowania).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz.U.2016, poz.1666). Tekst ujednolicony.

Kodeks pracy określa główne obszary umów tj. elementy, zasady nawiązania, rozwiązania, podstawowe prawa i obowiązki stron, zasady wynagradzania, prawo do urlopu i in. Jest to stosunek prawny dający zdecydowanie większe uprawnienia wykonawcy w porównaniu z tymi, którzy świadczą pracę na podstawie stosunków cywilnoprawnych. Oznacza to, że umowy cywilnoprawne nie dają takiej ochrony jak umowy o pracę. Ogólną identyfikację umów cywilnoprawnych prezentuje tabela 3.

Tab. 3. Umowy zawierane na podstawie Kodeksu cywilnego

Rodzaj	Charakterystyka
Umowa zlecenie	– powszechnie zawierana w drobnych, bieżących sprawach życia codziennego, – na jej mocy zleceniobiorca zobowiązuje się do wykonania określonej czynności na rzecz pracodawcy, a pracodawca uiszcza wynagrodzenie wg określonej formy zapłaty, – umowa „starannego działania”, – wygasa z chwilą jej wykonania, – może zostać zakończona we wcześniejszym terminie na skutek wypowiedzenia umowy przez każdą ze stron, – okres przedawnienia roszczeń z tytułu realizacji tej formy zatrudnienia wynosi dwa lata.
Umowa o dzieło	– przyjmujący zamówienie zobowiązuje się do wykonania oznaczonego dzieła, a zamawiający do zapłaty wynagrodzenia, – coraz częściej stosowana forma zatrudnienia osób świadczących różnego typu prace i usługi, – umożliwia swobodę i elastyczność kształtowania przez strony określonych warunków, – przyjmujący zamówienie zobowiązuje się do osiągnięcia ustalonego z góry rezultatu, za wynagrodzeniem, – rozwiązanie umowy następuje w chwili wykonania dzieła lub śmierci wykonawcy, – okres przedawnienia roszczeń z tytułu realizacji tej formy zatrudnienia wynosi dwa lata.
Kontrakt menedżerski	– umowa cywilnoprawna, najczęściej stosowana przy realizacjach projektów, – wysokość wynagrodzenia i składników dodatkowych uzależniona jest od osiąganych wyników, – stosowany w pracach obarczonych wysokim ryzykiem i odpowiedzialnością, – menedżer posiada stosunkowo dużo swobody w podejmowaniu wiążących decyzji (majątkowych, osobowych), – kontrakt menedżerski może przyjąć formę stosunku pracy.
Umowa agencyjna	– przyjmujący zlecenie (agent) zobowiązuje się, w zakresie działalności swego przedsiębiorstwa, do stałego pośredniczenia, za wynagrodzeniem, przy zawieraniu z klientami umów na rzecz dającego zlecenie przedsiębiorcy albo do zawierania ich w jego imieniu, – zbliżona w konstrukcji do umowy zlecenia, – umowa „starannego działania”, – nie stwarza podporządkowania agenta względem pracodawcy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 roku Kodeks cywilny (Dz.U. 2017, Nr 459). Tekst ujednolicony.

Rosnące znaczenie kapitału ludzkiego powoduje, że organizacje coraz częściej wykorzystują różnorodność form zatrudnienia jako element elastyczności – dopasowania się podmiotu do oczekiwań interesariuszy oraz zmiennego otoczenia (społeczno-gospodarczo-ekologicznego) a także rosnącej konkurencyjności. Stosowanie elastyczności form zatrudnienia (tabela 4), w różnych okresach (sezonowości), branżach, etapach rozwoju organizacji itd. znacząco wpływa na poziom „inteligencji strategicznej" postrzeganej i ocenianej z efektów kapitału intelektualnego. Najczęściej są to wyniki bezpośrednio wpływające na jakość, efektywność oraz optymalizację pracy organizacji[10]. Odpowiednie kreowanie mądrości strategicznej (w ramach zarządzania wiedzą), niezależnie od obszaru organizacji, jej wielkości, przynależności geograficznej, czy specyfiki działania, bezpośrednio wpływa na innowacyjność i konkurencyjność organizacji oraz rozwoju.

Zrozumienie znaczenia zróżnicowanego podejścia do zatrudniania pracowników, daje bardzo szerokie pole działania podmiotom leczniczym (szpitalom) w kształtowaniu polityki personalnej oraz budowaniu odpowiednio jakościowego kapitału ludzkiego[11]. Szczególnie jest to widoczne w zawodach medycznych – pielęgniarek i położnych[12].

Tab. 4. Struktura zatrudnienia w Polsce w latach 2007-2015 (%)

Rodzaj umowy	2007	2009	2011	2013	2015
Umowa – czas nieokreślony	54,2	55,4	55,7	54,1	55,3
Umowa – czas określony	16,8	16,8	18,1	18,6	18,8
Samozatrudnienie – poza rolnictwem	6,7	6,7	6,7	6,7	6,2
Praca w indywidualnym gospodarstwie rolnym	7,8	8,4	9,4	9,9	9,6
Umowa cywilnoprawna	2,2	1,9	1,8	2,2	1,5
Praca bez formalnej umowy na piśmie	2,3	1,6	2,8	2,4	2,6
Inne umowy krótkookresowe	2,7	2,8	2,4	3,2	3,5
Własna firma zatrudniająca pracowników	3,2	2,8	3,1	3,0	2,5

Źródło: J. Czapiński, T. Pank (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015, s. 131.

[10] I. Coyne, C. M. Comiskey, J.G. Lalor, A. Higgins, N. Elliott, C. Begley, *An exploration of clinical practice in sites with and without clinical nurse or midwife specialists or advanced nurse practitioners, in Ireland*, „BMC Health Services Research" 2016, Vol. 16, p. 1-17.

[11] J. Rubery, A. Keizer, D. Grimshaw, *Flexibility bites back: the multiple and hidden costs of flexible employment policies,* „Human Resource Management Journal" 2016, Vol. 26, Issue 3, p. 235-251; M.M. Jimenez, A.L. Bui, E. Mantilla, J.J. Miranda, *Human resources for health in Peru: recent trends (2007-2013) in the labour market for physicians, nurses and midwives,* „Human Resources for Health" 2017, Vol. 15, p. 1-7.

[12] G. Fealy, M. Casey, D. Rohde, A.M. Brady, J. Hegarty, C. Kennedy, M. McNamara, P. O'Reilly, G. Prizeman, *Scope of practice decision making: findings from a national survey of Irish nurses and midwives,* „Journal of Clinical Nursing" 2015, Vol. 24, Issue 19/20, p. 2871-2880; W. Ham, E.J. Ricks, P.J. Jordan, D. Rooyen, *An Integrative Literature Review of the Factors That Contribute to Professional Nurses and Midwives Making Sound Clinical Decisions*, „International Journal of Nursing Knowledge" 2017, Vol. 28, Issue 1, p. 19-29.

Formy zatrudnienia pielęgniarek i położnych – studium przypadku

Zawód pielęgniarki i położnej jest dość specyficznym zawodem, który wymaga odpowiednich predyspozycji psychicznych, merytorycznych, często też fizycznych. Ciągły kontakt z pacjentami wymusza umiejętności rodzenia sobie ze stresem, ciągła presją, rosnącymi oczekiwaniami i wymaganiami pacjentów oraz lekarzy i osób zarządzających podmiotem, nie zawsze docenianymi odpowiednim wynagrodzeniem czy czasem pracy. Umiejętne stosowanie empatii i asertywności stanowi inteligencję emocjonalną pielęgniarek i położnych, a w połączeniu z odpowiednią wiedzą medyczną i umiejętnościami są znaczącym elementem kapitału ludzkiego (medycznego) szpitali. Dlatego osoby posiadające status pielęgniarki lub położnej mogą wybrać w jakiej formie prawnej oraz na jakiej podstawie ten zawód będą wykonywały. Jak wskazano w wcześniejszych częściach opracowania pielęgniarki i położne mogą swój zawód wykonywać :

- w ramach umowy o pracę,
- w ramach stosunku służbowego,
- na podstawie umowy cywilnoprawnej,

oraz bardzo rzadko stosowanego wolontariatu i praktyk zawodowych.

Zawód pielęgniarki i położnej najczęściej wykonywany jest w ramach umowy zlecenia o pracę lub umowy o dzieło. Mając świadomość, iż również mogłyby wykonywać swój zawód w formie praktyki zawodowej, to ryzyko związane z prowadzeniem własnej działalności demotywuje je. Obawa prowadzenia działalności gospodarczej, a w szczególności ryzyka gospodarczego, zatorów płatniczych, biurokracji administracyjnej itp. powoduje, że ta forma rzadko jest stosowana.

Na potrzeby niniejszego opracowania dokonano identyfikacji i oceny stosowanych form zatrudnienia w jednym ze szpitali w regionie środkowopomorskim. Okres badania obejmuje lata 2013-2015. Warto zaznaczyć, że badany podmiot prowadzi system klasyfikacji pacjentów, co ma znaczący wpływ na określenie zapotrzebowania na opiekę pielęgniarską i położniczą.

Ciągły monitoring pacjentów połączony z procesem planowania zapotrzebowania personelu znacząco wpływa na doskonalenie jakości oferowanych i świadczonych usług medycznych, ale także optymalizuje proces świadczeń i zwiększa rentowność szpitala. Rotacja personalna pracowników medycznych (często z powodów ekonomicznych), a także uwarunkowania prawne np. sposób finansowania jednostek medycznych, spowodowała zmianę nastawienia polityki personalnej z zadaniowej na projakościowo-społeczną, opartą na procesowym doskonaleniu posiadanych zasobów uzupełnianych wysokokwalifikowanym, stanowiącym kolejne koło zamachowe (rozwojowe) rozwoju personelu. Stopniowe wdrażanie zmian obarczone znacznymi kosztami dla szpitala, od 2013 roku zaczęły przynosić rezultaty np. w efektywniejszym wykorzystywaniu umiejętności i wiedzy położnych i pielęgniarek. Nowy system nagradzania, szkolenia, czy doskonalenia zawodowego zaczął sprzyjać kreowaniu nowej kultury organizacyjnej podnoszącej morale i poprawiającej relacje personalne również z przełożonymi. Ciągłość doskonalenia organizacji w ramach działań projakościowych zaowocowała

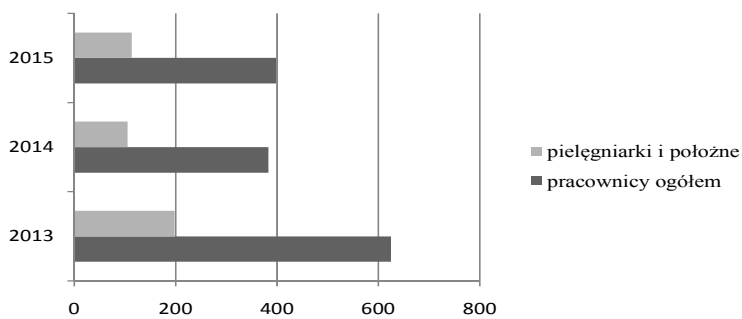
w 2015 roku certyfikacją systemu zarządzania wg normy ISO 9001. Świadomość udziału w kształtowaniu jakości pracowników medycznych, w szczególności pielęgniarek i położnych, poprzez np. ocenę efektywności ich pracy spowodowało zwiększeniem nacisku na szkolenia, proces adaptacji nowych pracowników oraz ocenę okresową personelu medycznego.

Wizjonerskie spojrzenie w przyszłość i oparcie rozwoju szpitala o kapitał intelektualny organizacji zaowocowało rozwojem pracowników, infrastruktury, zwiększeniem satysfakcji oraz poprawy jakość życia pacjentów i interesariuszy.

Ponoszone znaczące nakłady finansowe na modernizację i rozwój placówki, w tym również pracowników, wymusiły stosowanie elastycznych form zatrudnienia, minimalizując koszty a gwarantując bezpieczeństwo realizacji świadczeń medycznych.

W roku 2013 szpital w celu zapewnienia opieki medycznej zatrudniał 652 pracowników. Prowadzone zmiany organizacji pracy, a także wizji przyszłości szpitala, spowodowały spadek zatrudnienia w roku 2014 do poziomu 383 osób, a w 2015 do 398. Mimo znaczących spadków zatrudnienia udział „pielęgniarek i położnych" w ogólnym zatrudnieniu jest duże i kształtowało się w okolicach 30%, co prezentuje rysunek 1. Jednakże prowadząc analizę udziału poszczególnych zawodów (pielęgniarek i położnych) w procesie wykorzystywania różnych form zatrudnienia należy zwrócić uwagę, jak kształtował się ich wskaźnik struktury zatrudnienia:

- w roku 2013: pielęgniarki – 32%, a położne – 7%,
- w roku 2014: pielęgniarki – 28%, a położne – 5%,
- w roku 2015: pielęgniarki – 28%, a położne – 5%.



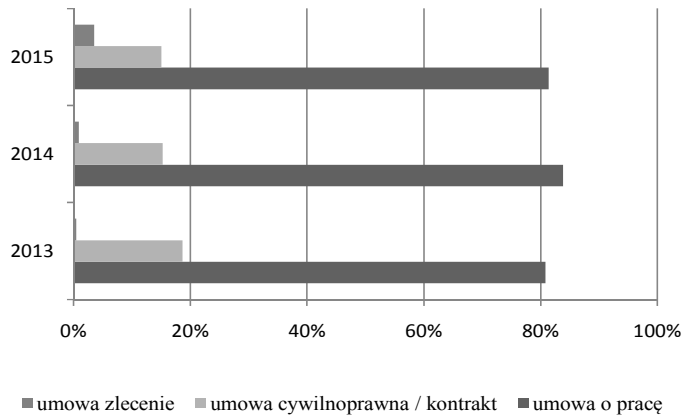
Rys. 1. Udział pielęgniarek i położnych w zatrudnieniu pracowników

Źródło: opracowanie własne.

Z punktu widzenia celowości opracowania należy wskazać umiejętne stosowanie elastyczności (różnorodności) zatrudnienia „pielęgniarek i położnych" w badanym okresie, co prezentuje rysunek 2.

Z przedstawionych danych na rysunku 2 wynika, że *umowa o pracę* nadal cieszy się największym zainteresowaniem. Ponad 80% zatrudnień (63% pielęgniarki i 18% położne)

zawartych jest w ramach stosunku pracy – na podstawie umowy o pracę. Tak wysoki wskaźnik stosowania tej formy zatrudnienia prawdopodobnie stanowi dla pielęgniarek i położnych gwarancje i bezpieczeństwo pracy oraz wszelkie korzyści wynikające z Kodeksu pracy. Widoczne, niewielkie spadki *umów cywilnoprawnych – kontraktowych*, znaczące miał zmiany w strukturze „pielęgniarek i położnych", gdyż położne stanowiły w roku 2013 – tylko 16%; w 2014 r. – aż 38%, a w 2015 r. – 35% udziału.

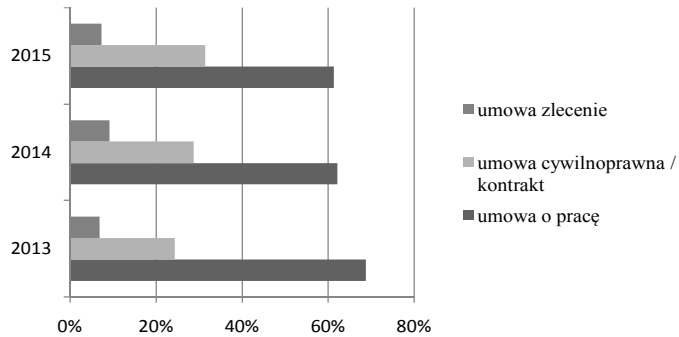


Rys. 2. Formy zatrudnienia pielęgniarek i położnych

Źródło: opracowanie własne.

Znaczący skok wielkości zastosowania umów kontraktowych w roku 2014 wynikać mógł z korzystniejszych warunków finansowych oraz większej elastyczności działania. Jednakże ostatnie okresy wskazują na znaczną stabilizację, co pozwala wnioskować, iż szpital zidentyfikował potencjalnie pożądaną wielość zapotrzebowania na położne i pielęgniarki, które są w stanie zaakceptować inną formę zatrudnienia. Przedstawione dane wskazują na wzrost *umów zleceń*, w strukturze których również występował spadek zawartych umów z położnymi. I tak w roku 2014 udział kształtował się na poziomie 50%, a w roku 2015 wskaźnik spadł do 20%.

Analiza form zatrudnienia pielęgniarek i położnych wpisuje się w trend ogólnozakładowy (szpitala), co prezentuje rysunek 3. Widoczny w badanym okresie jest trend spadku zawieranych umów o pracę na rzecz umów kontraktowych oraz niewielkie wahania w umowach zleceniach.



Rys. 3. Formy zatrudnienia pracowników

Źródło: opracowanie własne.

Wskaźnik zmian elastyczności form zatrudniania rośnie, czego przyczyną mogą być korzystniejsze warunki pracy, w szczególności czasowo-płacowe. Inne formy zatrudnienia, niż umowa o pracę, pozwalają na świadczenie pracy w kilku miejscach, dając swobodę wyboru i jednocześnie zwiększając ryzyko przemęczenia (nadmiernego wyeksploatowania) stwarzając niebezpieczeństwo zagrożenia życia własnego oraz pacjenta.

Zakończenie

Zawód pielęgniarki i położnej jest jednym ze słabiej wynagradzanych zawodów medycznych w Polsce, choć zapotrzebowanie na świadczenie ich usług wciąż rośnie. Ograniczenie zainteresowania kształcenia się w tych zawodach spowodowane jest z jednej strony uwarunkowaniami bytowymi (finansowymi i brakiem wsparcia lokalowego w przypadku konieczności poszukiwania pracy w innym miejscu zamieszkania), a z drugiej konieczności posiadania „powołania" (poświęcenia się – często bezinteresownego, na rzecz pacjenta, miejsca pracy itd.). Warto zaznaczyć, iż zawody te obarczone wysokim ryzykiem wymagają ciągłego doskonalenia wiedzy, umiejętności i doświadczenia, aby jakość świadczonych i oferowanych usług była na wysokim poziomie i ciągle wzrastała. Pozwala to również zminimalizować ryzyko wystąpienia prawdopodobieństwa wyrządzenia szkody pacjentowi. Znaczenie tych determinant powoduje, że personel pielęgniarski cechuje się wysoką średnią wiekową. Powoduje to, że szpitale w celu zapewnienia obłożenia zapotrzebowania na pielęgniarki i położne stosują elastyczne formy zatrudnienia. Formy zatrudnienia dostosowywane są do oczekiwań i wymagań pielęgniarek i położnych[13] oraz możliwości organizacyjno-prawno-finansowych[14]

[13] A. Felstead, G. Henseke, *Assessing the growth of remote working and its consequences for effort, well-being and work-life balance*, „New Technology, Work & Employment" 2017, Vol. 32, Issue 3, p. 195-212.; J. Bryce, E. Foley, J. Reeves, *Early career nurses and midwives need jobs*, „Australian Nursing & Midwifery Journal" 2017, Vol. 24(9), p. 18-24; J. Bryce, E. Foley, J. Reeves, *Professional, early career nurses and midwives need jobs*, „Australian Nursing & Midwifery Journal" 2017, Vol. 24, Issue 9, p. 5-15.

szpitala. W analizowanym szpitalu następuje zmiana pokoleniowa pielęgniarek i położnych, co niesie za sobą naturalną zmianę postrzegania wartości i możliwości rozwojowych potencjału ludzkiego. Doświadczony kapitał medyczny (pielęgniarki i położne) dążąc do stabilnego przejścia na emeryturę wybiera ciągle formę umowy o pracę, natomiast młody personel pielęgniarski często alternatywne formy zatrudnienia. Swoboda podejmowania decyzji oraz istniejące możliwości poprawy sfery ekonomicznej oraz organizacyjnej przyczynia się do ciągłego wzrostu zatrudnienia w ramach umowy cywilnoprawnej (kontraktów) oraz zlecenia.

Warto zaznaczyć, iż alternatywne formy zatrudniania personelu nie zawsze są dobre dla szpitali, gdyż zwiększają ryzyko: obniżenia jakości świadczonych usług (efektywności powierzonych do wykonania czynności), unikania odpowiedzialności, wystąpienia wypadków, zagrożenia życia własnego i pacjentów itd.

Bibliografia

Amit B., *Growth and Employment in the Era of Globalization: Some Lessons from Indian Experience*, Pub. International Labour Organization, 2013.

Bryce J., Foley E., Reeves J., *Early career nurses and midwives need jobs*, „Australian Nursing & Midwifery Journal" 2017, Vol. 24(9).

Bryce J., Foley E., Reeves J., *Professional, early career nurses and midwives need jobs*, „Australian Nursing & Midwifery Journal" 2017, Vol. 24, Issue 9.

Czapiński J., Pank T., *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.

Coyne I., Comiskey C. M., Lalor J.G., Higgins A., Elliott N., Begley C., *An exploration of clinical practice in sites with and without clinical nurse or midwife specialists or advanced nurse practitioners, in Ireland*, „BMC Health Services Research" 2016, Vol. 16.

Dixon J., Woodman D., Strazdins L., Banwell C., Broom D., Burgess J., *Flexible employment, flexible eating and health risks*, „Critical Public Health" 2014, Vol. 24, Issue 4.

Fealy G., Casey M., Rohde D., Brady A.M., Hegarty J., Kennedy C., McNamara M., O'Reilly P., Prizeman G., *Scope of practice decision making: findings from a national survey of Irish nurses and midwives,* „Journal of Clinical Nursing" 2015, Vol. 24, Issue 19/20.

Felstead A., Henseke G., *Assessing the growth of remote working and its consequences for effort, well-being and work-life balance*, „New Technology, Work & Employment" 2017, Vol. 32, Issue 3.

Ham W., Ricks E.J., Jordan P.J., Rooyen D., *An Integrative Literature Review of the Factors That Contribute to Professional Nurses and Midwives Making Sound Clinical Decisions*, „International Journal of Nursing Knowledge" 2017, Vol. 28, Issue 1.

Jimenez M.M., Bui A.L., Mantilla E., Miranda J.J., *Human resources for health in Peru: recent trends (2007-2013) in the labour market for physicians, nurses and midwives,* „Human Resources for Health" 2017, Vol. 15.

Marciniak J., *Audyt funkcji personalnej w przedsiębiorstwie*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

Olkiewicz M., *Kompetencje menadżera jako determinanta rozwoju organizacji*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa" 2015, nr 7(786).

Olkiewicz M., *Human resources as an area of improving standardized management systems,*14th Internatonal Scientific Conference Human Potencjal Development. Institute for Public Administration Prague Benesov near Prague, Praga, Czech Republic 2017.

Perry L., Xu X., Duffield Ch., Gallagher R., Nicholls R., Sibbritt D., *Health, workforce characteristics, quality of life and intention to leave: The 'Fit for the Future' survey of Australian nurses and midwives*, „Journal of Advanced Nursing" 2017, Vol. 73, Issue 11.

Plamen D., *Modelling involuntary part-time and fixed-term employment among young people and adults in Bulgaria*, „Economic" 2017, no 4.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (Dz.U. 2010 nr 82 poz. 537).

[14] I. Coyne, C. M. Comiskey, J.G. Lalor, A. Higgins, N. Elliott, C. Begley, op. cit, p. 15-17.; M.M. Jimenez, A.L. Bui, E. Mantilla, J.J. Miranda, *op. cit.,* p. 3-7.

Rubery J., Keizer A., Grimshaw D., *Flexibility bites back: the multiple and hidden costs of flexible employment policies,* „Human Resource Management Journal" 2016, Vol. 26, Issue 3.
Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o działalności leczniczej (Dz. U. 2016, poz. 1638). Tekst ujednolicony.
Ustawa z dnia 20 lipca 1950 roku o zawodzie felczera (Dz.U. 2004, Nr 53, poz. 531). Tekst ujednolicony.
Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 roku Kodeks cywilny (Dz.U. 2017, Nr 459). Tekst ujednolicony.
Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz.U.2016, poz.1666). Tekst ujednolicony.
Ustawa z dnia 27 lipca 2001 roku o diagnostyce laboratoryjnej (Dz.U. 2004, Nr 144, poz. 1529). Tekst ujednolicony.
Ustawa z dnia 5 lipca 1996 roku o zawodach pielęgniarki i położnej (Dz. U. 2001, Nr 57, poz. 602). Tekst ujednolicony.

Waldemar Lib

Uniwersytet Rzeszowski

SAMOREALIZACJA ZAWODOWA KOBIET NA PODKARPACKIM RYNKU PRACY – RAPORT Z BADAŃ

Streszczenie

Praca zawodowa stanowi dla współczesnego człowieka integralną i nierozerwalną społecznie cześć życia. Potrzeby jej podejmowania można rozpatrywać z różnych punktów widzenia, jak i przyczyny jej podejmowania mogą być różne. Jedną z najważniejszych, z punktu widzenia egzystencjonalnego, są korzyści ekonomiczne, konieczne do zapewnienia sobie i swojej rodzinie godnego życia. Kolejnymi są te związane z rozwojem jednostki, samorealizacją, po potrzeby kontaktu i rozwijania relacji z innymi ludźmi. W niniejszym artykule przedstawione zostały wyniki analiz dotyczące samorealizacji związanej z wykonywanym zawodem, będące częścią badań związanych z sytuacją zawodową kobiet na rynku pracy województwa podkarpackiego.

Słowa kluczowe: rynek pracy, praca zawodowa, samorealizacja zawodowa.

WOMEN'S PROFESSIONAL SELF-FULFILLMENT IN THE PODKARPACKIE LABOUR MARKET – RESEARCH REPORT

Abstract

For a modern man, professional work is an integral and socially inseparable part of life. The needs for taking the job can be considered from different points of view and numerous reasons. One of the most important existential needs is the economic issue which is necessary to provide a decent level of life for the subject and their family. There are other problems to be taken into account such as the need for self-realisation, socializing issues and interpersonal contact development. This research paper presents the results of analysis of women's professional career and their place in the labour market of Podkarpackie voivodship.

Key words: labour market, professional career, work, professional self-fulfillment.

Wprowadzenie

Współcześnie jednym za najważniejszych celów jednostki staje się realizacja własnych marzeń oraz życiowych planów, w tym również zawodowych. Człowiek ciągle dąży do zaspoka-

jania potrzeby samorealizacji dającej poczucie spełnienia i gwarantującej poczucie wysokiej jakości życia[1].

A.H. Maslow potrzebę samorealizacji wyjaśnia jako potrzebę coraz pełniejszego stawania się tym, kim dana jednostka jest zdolna się stać, a uzależnione to jest od wpływu warunków zewnętrznych, które mogą pomóc lub uniemożliwić realizację tego celu[2]. Również J. Kozielecki uważa, że ludzie ciągle dążą do przekraczania swoich granic, w obrębie których dotychczas funkcjonowali, co wyraża się w podejmowaniu działań przyczyniających się do ich rozwoju oraz autokreacji[3].

Samorealizacja jest także związana z autodeterminacją, która jest niezbędna we współczesnych czasach wymagających ciągłego planowania kolejnych kroków kariery zawodowej, życia prywatnego oraz działań dążących do realizacji tych celów. Autodetrminacja nazwana przez R. Ryana i E.L. Deckiego[4] teorią motywacji lub samoukierunkowania bazuje na założeniu, że ludzi do określonych działań skłania wiele czynników, zaś sposób postępowania może być zależny od zaangażowania wewnętrznego jednostki lub presji otoczenia. Czynniki te mogą być związane z chęcią dążenia do czegoś i poczuciem wewnętrznej potrzeby i zaangażowania w realizacji planów lub z obawą konsekwencji nie wykonania zadania lub nagrody związanej z jej realizacją. Urzeczywistnienie planów związanych z wewnętrznym przekonaniem o potrzebie ich realizacji daje poczucie dobrostanu i wysokiej jakości życia, podobnie jak w przypadku samorealizacji.

Możliwość samodzielnego określania celów osobistych i zawodowych w powiązaniu z autodeterminacją związaną z ich realizacją daje możliwość, współczesnemu człowiekowi, na autokreację, spełnienie i satysfakcję ze zrealizowanych planów i osiągniętych celów. Ważnym elementem życia, dającym poczucie samorealizacji lub utraconego czasu, frustracji i niechęci, jest kariera zawodowa. Mówi się wręcz o karierze życiowej rozumianej jako proces całożyciowego rozwoju postaw, wartości i umiejętności człowieka[5].

Praca daje poczucie spełnienia i samorealizacji wtedy, gdy spełnia oczekiwania, daje możliwość rozwoju, a także jest źródłem radości, satysfakcji i poczucia ważności wykonywanych czynności. Osoby pracujące zawodowo często utożsamiają ją z sensem życia, w pracy poznają nowych ludzi, poszerzają grono znajomych i przyjaciół. Praca niespełniająca tych funkcji może być traktowana instrumentalnie, jako konieczny środek do spełniania celów czysto ekonomicznych, związanych z codzienną egzystencją.

---

[1] E. Mazurek, *Kariera zawodowa i aktywność edukacyjna jako szansa samorealizacji współczesnej kobiety*, „Rocznik andragogiczny" 2007, s. 152.

[2] K. Pujer, *Samorozwój w życiu dorosłego człowieka w sferze osobistej i zawodowej. Wybrane koncepcje*, [w:] Becker-Pestka D., Kołodziej J., Pujer K., *Rozwój osobisty i zawodowy Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo EXANTE, Wrocław 2017, s. 12.

[3] J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 2002, s. 10.

[4] M.R. Ryan, L.E. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist" 2000, no. 55, pp. 68-78.

[5] E. Mazurek, *Kariera zawodowa i aktywność edukacyjna jako szansa samorealizacji współczesnej kobiety*, „Rocznik andragogiczny" 2007, s. 153.

Wyniki badań własnych

W badaniach skupiono się na kobietach, ponieważ to one są, częściej niż mężczyźni, traktowane protekcjonalnie przez przyszłych pracodawców oraz, jak pokazują różnorakie raporty, w tym GUS, wśród kobiet jest większa stopa bezrobocia, niższe zarobki w odniesieniu do tych samych stanowisk i poziomu wykształcenia. Również, jak wynika z badań *Women in Business 2017*[6], kobiety zajmują wprawdzie 40% stanowisk kierowniczych w polskich firmach, co plasuje nas w światowej czołówce, to jednak, zdaniem autorów raportu, choć często dochodzą do stanowisk menedżerskich, to jednak rzadko obejmują najważniejsze stanowiska w firmie.

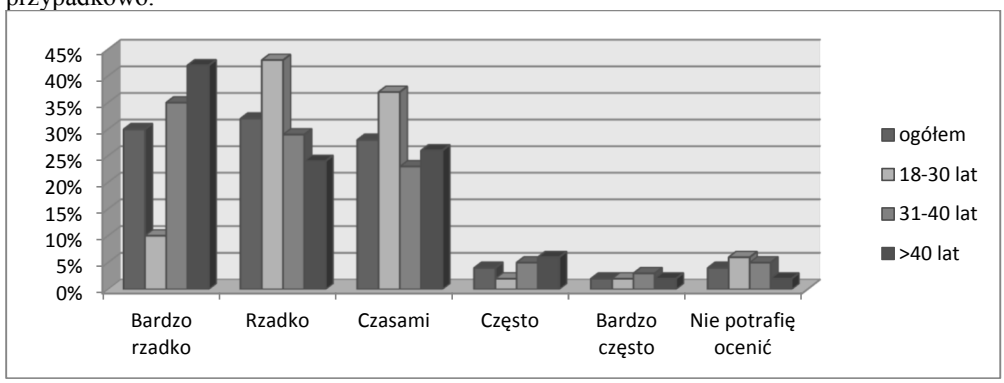
Celem badań było poznanie opinii kobiet zatrudnionych w przedsiębiorstwach podkarpacia dotyczących samorealizacji zawodowej. Próba została dobrana losowo. Kobiety biorące udział w badaniach wypełniały elektroniczną ankietę, do której linki były umieszczone na forach dyskusyjnych i portalach o tematyce kobiecej.

W badaniach wzięło udział 180 kobiet z terenu województwa podkarpackiego, w tym 51 w wieku 18-30 lat, 63 w wieku 31-40, 66 w wieku powyżej 40 lat. 83 spośród badanych miało dzieci. Wśród całej badanej grupy 22 kobiety pracowały w pierwszym sektorze gospodarki (rolniczy), 21 w drugim (przemysłowym), a pozostałe w trzecim (usługowym), co poprawnie odzwierciedla strukturę zatrudnienia kobiet w poszczególnych sektorach. Jeśli chodzi o wykształcenie to 2 respondentki posiadały wykształcenie podstawowe, 5 wykształcenie zasadnicze zawodowe, 38 wykształcenie średnie, 33 średnie zawodowe i 102 wykształcenie wyższe.

Jednym z czynników mogących sprzyjać samorealizacji zawodowej jest podjęcie pracy zgodnej zainteresowaniami. Wyniki związane z tym czynnikiem są przedstawione na poniższym wykresie, na którym wyraźnie widać, że już na etapie poszukiwania pracy badane kobiety nie wiążą przyszłej pracy zawodowej ze swoimi zainteresowaniami. Zdecydowana większość bardzo rzadko lub rzadko podejmuje próby podjęcia pracy kierując się własnymi pasjami. W poszczególnych przedziałach wiekowych odsetek ten stanowi 53% dla wieku 18-30 lat, 64% dla wieku 31-40 lat i 66% w przypadku kobiet powyżej 40 roku życia. Chodź widzimy tu nieznaczny wzrost braku powiązania zainteresowań z poszukiwaną pracą wraz z wiekiem, co świadczyć może o tym, że zależy paniom na zdobyciu jakiejkolwiek pracy, która będzie spełniała oczekiwania ekonomiczne, to jednak także wśród kobiet w najmłodszej grupie wiekowej – które rozpoczynają karierę zawodową i wydawać by się mogło, że właśnie one będą oczekiwały od wykonywanej pracy przede wszystkim spełnienia swoich oczekiwań pod względem nie tylko ekonomicznym, ale i samorealizacji i związanej z ich dalszymi planami i karierą zawodową, zwłaszcza, że często nie ciąży na nich jeszcze współodpowiedzialność związana z zapewnieniem rodzinie godnej egzystencji – dominuje postawa poszukiwania jakiejkolwiek pracy lub po prostu dobrze płatnej, o czym świadczą wyniki przedstawione na wykresie 3. Niestety świadczyć może to także, że zdecydowana większość, spośród bada-

[6] *Bankier.pl*, https://www.bankier.pl/wiadomosc/W-polskich-firmach-40-proc-stanowisk-kierowniczych-zajmuja-kobiety-3662567.html [20.09.2018].

nych, nie planuje świadomie swojej ścieżki zawodowej podejmując pracę w dużej mierze przypadkowo.



Rys. 1. Zainteresowania kobiet poszukujących pracy na podkarpaciu

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedź „bardzo często" i „często" wybrało jedynie 4% badanych w najmłodszej grupie wiekowej, 8% kobiet w grupie średniej i 8% w najstarszej grupie respondentek. Raczej trudno oczekiwać od osób, ale i te osoby od samych siebie nie mogą oczekiwać, że znaleziona i podjęta praca, w której nie lokują swoich zainteresowań będzie sprzyjała ich samorealizacji. Wskazania te są zbieżne z innymi badaniami autora, w których próbowano określić między innymi wybór kierunku studiów ze względu na zainteresowania własne absolwentów szkół średnich i zainteresowanie danym kierunkiem studiów. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku zainteresowania miały bardzo niski i niski wpływ na wybór kierunku studiów przez polskich absolwentów[7]. Również badania E. Baron-Polańczyk ukazują, że studenci studiujący określony kierunek studiów wskazują zupełnie inne zainteresowania niż obszar nauki obejmujący ich studia. Dla studentów kierunku edukacja techniczno-informatyczna oraz edukacja medialna i informatyczna najważniejszymi obszarami zainteresowań były sport i muzyka, taniec oraz śpiew[8]. Podobnie badania M. Ciesielki ukazują, że wielu absolwentów szkół średnich, podczas wyboru kierunku studiów, nie koniecznie kieruje się tym jaki kierunek będą studiować, czego będą się uczyć, a jednym z najważniejszych kryteriów jest to, na jakiej uczelni te studia podejmą[9]. Opisane wyniki stoją z kolei w opozycji do badań przeprowadzonych przez A. Klementowską[10], z których wynika, że najistotniejszym czynnikiem skłaniającym gimnazjalistów trzeciej klasy do wyboru określonej drogi edukacyjno-zawodowej są

[7] W. Lib, J. Stebila, *Motywy podjęcia studiów przez absolwentów szkół średnich w Polsce i Słowacji – w świetle badań porównawczych*, „Edukacja Technika Informatyka" 2017, nr 4(22), s. 59-60.

[8] E. Baron-Polańczyk, *Zainteresowania i formy spędzania czasu wolnego przez studentów – czynniki różnicujące (doniesienie z badań),* „Problemy Profesjologii" 2016, nr 1, s. 100.

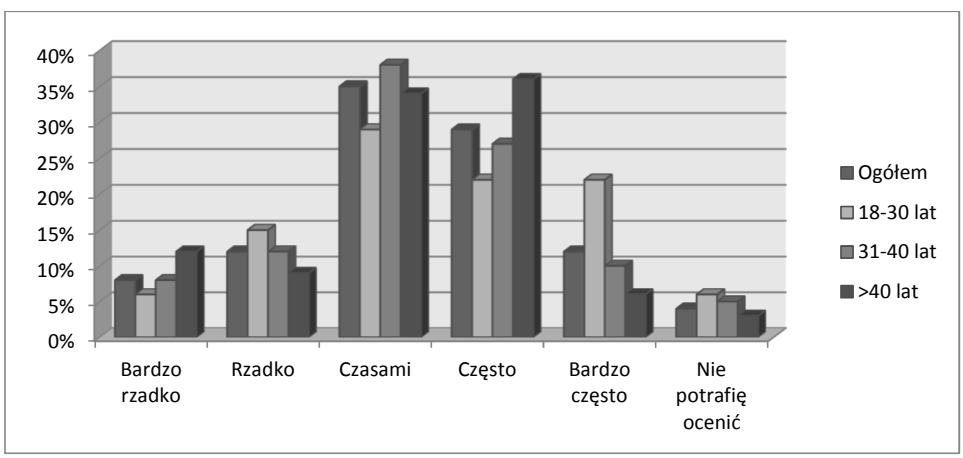
[9] M. Ciesielka, W. Kłyza, *Motywy podjęcia studiów na kierunku edukacja techniczno-informatyczna w różnych uczelniach*, „Edukacja Technika Informatyka" 2014, nr 5/1, 31-37.

[10] A. Klementowska, *Czynniki warunkujące podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych przez gimnazjalistów (analiza wyników badań),* „Problemy Profesjologii" 2016, nr 1, s. 129-131.

posiadane przez nich zainteresowania, zdolności i umiejętności. Rodzi się tu w takim razie pytanie, co się takiego dzieje w trakcie nauki w szkole średniej, że nagle ten czynnik zupełnie traci na znaczeniu?

Jak widać tendencja braku wiązania zainteresowań własnych z podejmowanym kształceniem na najwyższym poziomie edukacyjnym przenosi się także na rynek pracy. Oczywiście jest to zbyt duże uogólnienie, ale nakreśla pewien niebezpieczny obraz, a mianowicie podejmowania nauki na najwyższym poziomie edukacyjnym przez absolwentów szkół średnich w obszarze, który ich nie interesuje, a jest to przecież ostatni poziom edukacyjny mający gwarantować wysokie kompetencje i kwalifikacje zawodowe. Jeśli tak, to rzeczywiście nie może dziwić także fakt, że osoby poszukujące zatrudnienia także niekoniecznie chcą podjąć pracę zgodną z ich pasjami, mogącą w znacznym stopniu wpłynąć na samorealizację zawodową i prawidłowe planowanie swojej ścieżki i kariery zawodowej.

Kolejnym czynnikiem mogącym wpływać na samorealizację w pracy zawodowej może być satysfakcja i poczucie ważności wykonywanej pracy.



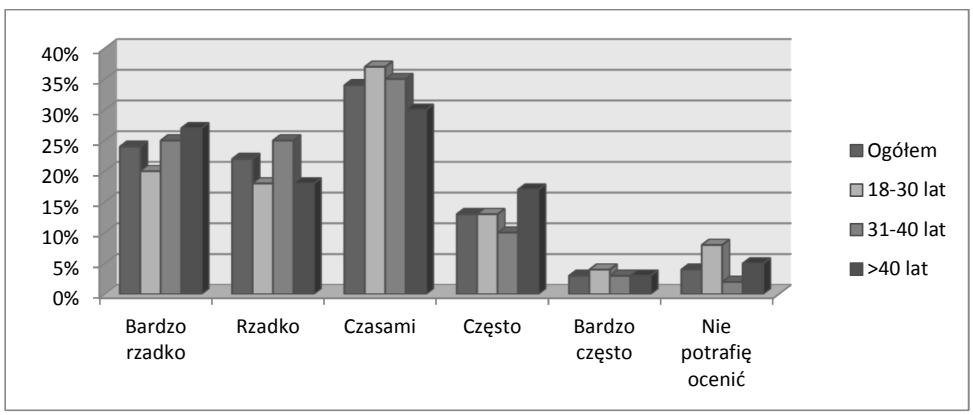
Rys. 2. Satysfakcja i poczucie ważności wykonywanej pracy przez kobiety na podkarpaciu

Źródło: opracowanie własne.

Wśród ogółu pracujących kobiet grupę 35% badanych stanowiły panie, które czasami są usatysfakcjonowane swoją pracą a poczucie ważności wykonywanej pracy uznały jako przeciętne. Wskazanie to najczęściej pojawiało się wśród kobiet w przedziale wiekowym 31-40 lat, najrzadziej zaś w grupie najmłodszych pań. Najrzadziej wskazywaną odpowiedzią okazała się ta, która wskazywała że badane bardzo rzadko odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy. Najrzadziej wskazywały na to kobiety w wieku 18-30 lat, a najczęściej kobiety z najstarszej grupy wiekowej. Warto zauważyć że 12% z ogółu badanych ma bardzo wysokie poczucie satysfakcji i tu największy odsetek 22% stanowią panie z najmłodszej grupy wiekowej, a najmniejszy kobiety najstarsze i jest to w opozycji do grupy kobiet najmniej usatysfakcjo-

nowanych. Porównując wyniki z tymi przedstawionymi na wykresie 1 zauważyć można pewną sprzeczność. Kobiety nie poszukują pracy zgodnej z zainteresowaniami i przypuszczalnie dającej większą pewność samorealizacji, ale i tak dość często odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy. Wydaje się to być w pewnej sprzeczności i wymaga pogłębionych analiz i dalszych badań.

Wynagrodzenie, to następny jakże ważny element wykonywanego zawodu, który może motywować do lepszej pracy i sprzyjać rozwijaniu zainteresowań (ułatwiających utożsamianie się z zawodem) oraz kwalifikacji zawodowych.



Rys. 3. Zadowolenie kobiet zatrudnionych w firmach podkarpacia z wynagrodzenia

Źródło: opracowanie własne.

Największy odsetek spośród wszystkich pań biorących udział w badaniach (34%) wskazało, że w stopniu przeciętnym są zadowolone z otrzymywanego wynagrodzenia za swoją pracę. Tylko 3% spośród badanych uważa, że otrzymywane zarobki są bardzo satysfakcjonujące. Natomiast uwzględniając wiek badanych zauważyć można że panie z najmłodszej grupy wiekowej są częściej usatysfakcjonowane zarobkami niż z pozostałych grup wiekowych. Można to tłumaczyć tym, że kobiety te, częściej niż inne, większość lub całość zarobionych pieniędzy mogą przeznaczyć na własne potrzeby, bez konieczności dzielenia ich na pozostałych członków rodziny, co pojawia się zazwyczaj dopiero z chwilą założenia rodziny i związane jest z posiadaniem dzieci. Potwierdzają to wyniki badań, gdzie jako zmienną przyjęto posiadanie dzieci. Kobiety nieposiadające dzieci były nieco częściej usatysfakcjonowane swoimi zarobkami niż te, które mają dzieci, a różnica ta wynosi 10%.

Zakończenie

Przedstawione wyniki badań wskazują na to, że kobiety z województwa podkarpackiego z jednej strony nie kierują się, z różnych względów (nie mogą, bądź nie chcą), zainteresowaniami i pasjami podczas poszukiwania pracy (zresztą podobnie jak w przypadku absolwentów szkół średnich podczas podejmowania nauki na uczelni wyższej, dającej im kwalifikacje

i kompetencje zawodowe), ale z drugiej strony są raczej usatysfakcjonowane z pracy, którą już mają. Zauważyć tu zatem można pewną przypadkowość wyborów i jednocześnie satysfakcję, co oczywiście wydaje się być sprzeczne. Wynagrodzenie, to oczywiście stały i niezmienny w czasie czynnik, który rzadko satysfakcjonuje pracujące osoby i to niezależnie od tego jak dużo, czy jak mało zarabiamy.

Reasumując można zatem uznać, że niejednoznaczność, a nawet pewna sprzeczność uzyskanych wyników wymaga poszerzenia badań i dokonania jeszcze głębszych analiz.

Bibliografia

Bankier.pl, https://www.bankier.pl/wiadomosc/W-polskich-firmach-40-proc-stanowisk-kierowniczych-zajmuja-kobiety-3662567.html [20.09.2018].

Baron-Polańczyk E., *Zainteresowania i formy spędzania czasu wolnego przez studentów – czynniki różnicujące (doniesienie z badań),* „Problemy Profesjologii" 2016, nr 1.

Becker-Pestka D., Kołodziej J., Pujer K., *Rozwój osobisty i zawodowy. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo EXANTE, Wrocław 2017.

Cekiera R., *Zawodowa deprecjacja czy życiowa samorealizacja? Znaczenie pracy w strategiach życiowych wykształconych polskich emigrantów,* file:///C:/Documents%20and%20Settings/adminarek/Moje% 20dokumenty/Downloads/humanizacja22015.pdf [20.09.2018].

Ciesielka M., Kłyza W., *Motywy podjęcia studiów na kierunku edukacja techniczno-informatyczna w różnych uczelniach*, Edukacja Technika Informatyka, 2014, nr 5/1.

Klementowska A., *Czynniki warunkujące podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych przez gimnazjalistów (analiza wyników badań)*, „Problemy Profesjologii" 2016, nr 1.

Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 2002.

Lib W., Stebila J., *Motywy podjęcia studiów przez absolwentów szkół średnich w Polsce i Słowacji – w świetle badań porównawczych,* „Edukacja Technika Informatyka" 2017, nr 4(22).

Mazurek E., *Kariera zawodowa i aktywność edukacyjna jako szansa samorealizacji współczesnej kobiety*, „Rocznik andragogiczny" 2007.

Maslow A., *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 1990.

Pujer K., *Samorozwój w życiu dorosłego człowieka w sferze osobistej i zawodowej Wybrane koncepcje*, [w:] Becker-Pestka D., Kołodziej J., Pujer K., *Rozwój osobisty i zawodowy Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wydawnictwo EXANTE, Wrocław 2017.

Ryan M.R., Deci L.E., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist" 2000, no. 55, https://www.bankier.pl/wiadomosc/W-polskich-firmach-40-proc-stanowisk-kierowniczych-zajmuja-kobiety-3662567.html [20.09.2018].

Kamila Radlińska
Koszalin University of Technology

Agnieszka Lisowska
Warsaw University of Technology

Jevgenijs Kurovs
Riga International School of Economics and Business Administration

ANALYSIS OF SEASONAL FLUCTUATIONS OF WOMEN'S UNEMPLOYMENT IN POLAND

Abstract

The aim of this article was to estimate a diversification of the size and trends of seasonal changes in the number of unemployed women in Poland. The subject of major analysis was related to a level and disparity of monthly seasonal fluctuations of unemployed women during the year. The conducted study allowed the researchers to answer the following questions: how is the Polish market diversified in terms of gender and what are the level and disparity of seasonal fluctuations of unemployed women during the year? In order to separate a seasonal component of unemployment, the researchers used an algorithm – Census X-12 ARIMA. The analysis used data concerning monthly number of unemployed women during the period from January 2016 to December 2016, which were collected by the Central Statistical Office in Poland. Seasonal fluctuations in the number of unemployed women in Poland were low, lower than seasonal amount of unemployed men and they showed a slightly negative trend. Distribution of seasonal fluctuations in the number of unemployed women during the year was marked by one annual cycle, which is also similar in case of seasonal unemployment of men. The characteristic features for seasonal unemployment of women were a longer period of reducing seasonal fluctuations (from May to November) than in case of men and a smaller amplitude of fluctuations. The results of the study generally indicate that women are less exposed to the seasonal effects of unemployment.

Key words: seasonality, women, unemployment, labour market.

ANALIZA WAHAŃ SEZONOWYCH BEZROBOCIA KOBIET W POLSCE

Streszczenie

Celem artykułu była ocena zróżnicowania wielkości i tendencji zmian sezonowości liczby bezrobotnych kobiet w Polsce. Przedmiotem zasadniczych analiz był poziom i rozkład miesięcznych wahań sezonowych bezrobotnych kobiet w trakcie roku. Przeprowadzone badanie pozwoliło udzielić odpowiedzi na następujące pytania: jak zróżnicowany jest rynek pracy w Polsce pod względem płci oraz jaki jest poziom oraz rozkład wahań sezonowych liczby bezrobotnych kobiet w ciągu roku. Do wyodrębnienia składnika sezonowego zastosowano procedurę Census X-12 ARIMA. W analizie wykorzystano dane dotyczące miesięcznej liczby bezrobotnych kobiet w okresie od stycznia 2011 roku do grudnia 2016 roku gromadzone przez Główny Urząd Staty-

styczny. Wahania sezonowe liczby bezrobotnych kobiet w Polsce były niskie, niższe niż w sezonowość liczby bezrobotnych mężczyzn i wykazywały niewielką tendencję ujemną. Rozkład wahań sezonowych bezrobocia kobiet w trakcie roku cechował się jednym cyklem rocznym, podobnie jak w przypadku sezonowości bezrobocia mężczyzn. Cechami charakterystycznymi dla sezonowości kobiet były: dłuższy, niż dla mężczyzn, okres zmniejszania się wahań sezonowych (od maja do listopada) oraz mniejsza amplituda wahań. Wyniki badań zasadniczo wskazują, że kobiety są mniej narażone na zjawisko sezonowości bezrobocia.

Słowa kluczowe: sezonowość, kobieta, bezrobocie, rynek pracy.

Introduction

The phenomenon of unemployment is one of the most serious problem of the 21st century. Its level and course depend on economic, political and social conditions. A characteristic feature of modern economies is jobless growth, therefore the creation of new jobs is hampered. There is also an individual dimension of the problem of unemployment as it affects the standard of individual people's living and causes dysfunctions of all its spheres of functioning. The term unemployment is widely described in literature and it is analysed in different ways, explaining its types, conditions and results[1]. Notwithstanding the direction of conducted studies, the essence of the category refers to the situation where the person is unemployed, is looking for a job and is ready to start a job[2] or takes up an economic context of the category[3] which refers to the situation of mismatching of supply and demand for work.

Unemployment causes a number of negative effects, both for the whole economy and for the individual. National institutions try to counteract those effects. The labour markets in the European Union countries are highly varied in terms of the level of unemployment. Taking into account the unemployment rate, Poland holds a good position among other EU countries. According to Eurostat, the unemployment rate in Poland at the end of July was 7.7%, whereas the average rate for the EU-28 was 9.2%[4]. Taking into account the unemployment rate, the situation of the Polish labour market was better than the situation in other countries, such as Spain, Portugal, Lithuania or Slovakia. However, unemployment is one of the most important economic problems in Poland.

The difficult situation on the Polish labour market is determined by history, i.e. the liquidation of workplaces, collectives and state-owned farms (so-called PGR) after 1989, lack of investments and poor infrastructure in that period. The other reasons for the above-mentioned

[1] O. Alonso-Villar, C. Del Rio, *Geographical concentration of unemployment: a male-female comparison in Spain,* „Regional Studies" 2008, No. 42, p. 401-412; P.S. Morrison, 2005, *Unemployment and urban labour markets*, „Urban Studies", No. 42(12), p. 2261-2288; F. Abraham, *Regional Adjustment and Wage Flexibility in the European Union*, University of Leuven, Mimeo1995, p. 51-75.

[2] E. Kwiatkowski, *Unemployment. Theoretical principles,* Polish Scientific Publishers PWN, Warsaw 2002, p. 20.

[3] J. Koral, *Culture aspects of Polish unemployment, Publishing House of Cardinal Stefan Wyszynski University,* Warsaw 2009, p. 11-19.

[4] EUROSTAT, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Unemployment_rates,_seasonally_adjusted,_July_2017_(%25)_F2.png#filehistory [30.08.2017].

situation are connected with contemporary economic and social conditions, i.e. the lack of matching of labour supply to demand for labour, insufficient business conditions, low efficiency of public services in terms of unemployment reduction, high seasonality of employment or reduction of job offers in the economy.

The ownership changes, the state of economy, social conditions cause negatively effects the development and employment structure, resulting in unemployment. An important feature of modern unemployment is the inclusion of certain groups which are less attractive on the labour market because of their characteristics. This phenomenon is especially acute in the case of women[5].

Women constitute a significant group among the unemployed on the Polish labour market[6] (at the end of July 2017 the share of unemployed women in the total unemployed group amounted to 55.65%). This can be explained by the role that women play in society and the family, their perception about opportunities on the labour market or the age limit that entitles women to the pension. Transitions in the modern labour market are gradually changing the situation of women. Changes in lawmaking, flexible forms of employment, gradual abandoning from the traditional family model and the development of social infrastructure are just some of the positive changes in the reduction of the number of unemployed women.

Unemployment among women may undergoes various changes. One of the directions of the study can be the analysis of changes over time. The most common trends of research in the literature are analyzes of long- and medium-term changes, which often omit the problem of short-term fluctuations, including seasonal fluctuations. Although seasonality constitutes a major part of the short-term volatility of most economic variables[7]. Labour markets are characterised by significant seasonal character and what is interesting, a common seasonal element can be isolated for some domestic labour markets[8].

Test method and data sources

Seasonality is a regular repetitive relationship between observations which are spaced apart by a fixed number of periods. In the case of economic phenomena, seasonality is usually considered during the calendar year. The seasonality analysis allows for determining the specific character of a country or region. In addition, the seasonal components enable to compare and interpret changes of the phenomenon from period to period. The seasonal analysis show phenomena that reflect changes do not results from purely seasonal and calendar reasons.

---

[5] M. Gawrycka, *Size and structure of registered unemployment in Poland*, [in:] M. Gawrycka, J. Wasilczuk, P. Zwiech (eds.), *Glass ceiling and moving staircase – women on the labour market*, CeDeWu Publisher, Warsaw 2008, p. 81.

[6] M. Socha, U. Sztanderska, *Structural basis of unemployment in Poland*, Polish Scientific Publishers PWN, Warsaw 2000, p. 254.

[7] R.B. Barsky, J.A. Miron, *The Seasonal Cycle and the Business Cycle*, „Journal of Political Economy" 1989, No. 97(3), p. 503-535.

[8] R.F. Engle., S. Hylleberg, *Common Seasonal Features. Global Unemployment*, „Oxford Bulletin of Economics and Statistics" 1996, Vol. 58(4), p. 615-630.

Decomposition of time series consists in extracting, from an observed time series, the number of component series such as: trend-cycle (Tt), irregular component (It), the effect of different number of working days (Dt), holiday effect (Et) and seasonal component (St)[9]. It may be written in the following way:

$$Xt = Tt \quad St \quad It \quad Et \quad Dt,$$

where – the spaces between the components are filled with a sign of multiplication or addition, depending on the examined model – a multiplicative or additive model.

There are many methods of seasonal adjustment of data. The most common are TRAMO/ SEATS and X- 12 ARIMA[10].

Seasonality analysis was based on monthly data on the number of unemployed women. The Central Statistical Office (pl. GUS) was the source of information on the number of unemployed women. In the article, the authors used a multiplicative model, and the Census X-12 ARIMA procedure was used in order to decompose the seasonal component. This decision resulted from the properties of the time series of unemployed women. The study covered the period from January 2011 to December 2016.

The research procedure was planned according to the following scheme:

Stage 1. Analysis of the situation of unemployed women in Poland.

Stage 2. Analysis of the seasonality of the number of unemployed women in Poland in 2011-2016 and during the year.

Result

Situation of unemployed women in Poland

The situation of unemployed women in Poland can be described by a variety of measures, including the registered unemployment rate, the number of the unemployed or the percentage of women's economic activity. The situation of unemployed women on the Polish labour market is difficult and it is characterised by a higher registered unemployment rate and a larger number of unemployed people than in case of men (Figure 1). A positive change on the Polish labour market is the fact that both the number of unemployed women and the registered unemployment rate of women has shown a declining trend since 2013.

[9] S. Grutkowska, E. Paśnicka, *X- 12 ARIMA and TRAMO/ SEATS- empirical comparison of seasonal alignment methods in the context of the length sample*, Material and Studies, Polish National Bank, Warsaw, July 2007, p. 8.

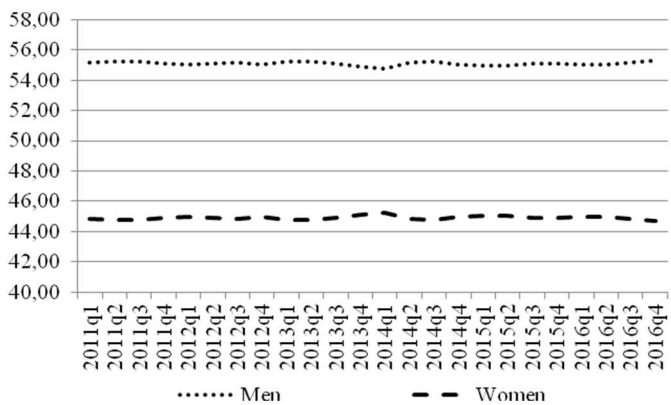
[10] The other methods are for example: X- 11, X- 11 ARIMA, SABL, STAMP, BV4, DAINTIES. See more: B. Fischer, *Decomposition of Time Series Comparing Different Methods in Theory and Practice*, Version 2.1, March/April 1995, p. 7-20.

Figure 1. Number of unemployed and registered unemployment rate in Poland in the years 2011- 2016

Source: Self study based on data from the Central Statistical Office.

Women's participation in the labour market is another rate describing the situation of women on the Polish labour market. This relationship is presented in Figure 2.

Figure 2. Percentage of economic activity of women in the total number of economically active population in Poland in 2011-2016 [%]



Source: Self study based on data from the Central Statistical Office.

The percentage of women's activity throughout the analysed period remained stable, on average around 45%, and it was lower than economic activity of men throughout the analysed period. The situation of women on Polish labour market described with simple indicators, i.e. the number of unemployed people, the unemployment rate and economic activity of women indicate their difficult situation and perpetuated the stereotypes of women's perception on the labour market.

Analysing these trends confirms the need to undertake more in-depth analysis and to seek new directions of research such as short-term time series analysis.

Seasonality of unemployed women in Poland in 2011-2016

The seasonality of the number of unemployed women in Poland was subjected to slightly changes over the time. The lowest level of seasonality was observed in the last two years of the analysis while the average annual seasonality rate of unemployed women was 2.68% and 5.66-5.63% for men. Taking into account the entire analysed period, the seasonality of the number of unemployed women decreased, similar to the seasonality of the number of unemployed men (Table 1).

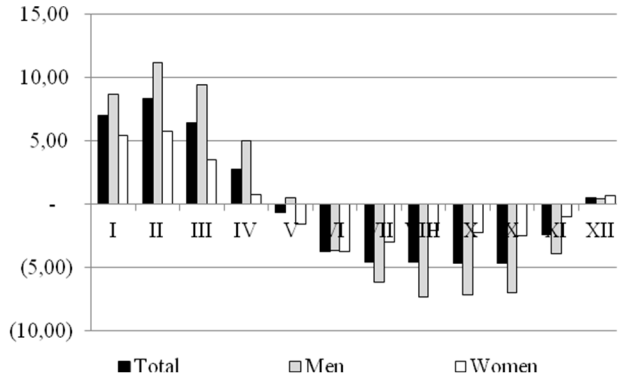
Table 1. The average annual seasonality of the number of unemployed women in Poland in 2011-2016 [%]

Years	In total	Men	Women
2011	4,25	6,14	2,70
2012	4,23	6,05	2,69
2013	4,20	5,91	2,69
2014	4,16	5,76	2,69
2015	4,12	5,66	2,68
2016	4,10	5,63	2,68

Source: Own calculations based on data of the Central Statistical Office.

Another stage of the study was the analysis of distribution of seasonal fluctuations in the number of unemployed women during the year. Seasonal fluctuations during the year are similar for both women and men. In the analysed period, one annual cycle was observed, with the maximum of seasonal unemployment in December-April and highest decrease in months of August-October. Differences between certain groups were not significant. In the group of men, there was a slight increase in the seasonality of unemployment (Figure 3). A feature that differentiates the seasonality of the number of unemployed in the groups of women and men was the amplitude of fluctuations. The seasonal fluctuation of the number of unemployed women was significantly lower than in the group of men. This may suggest that women prefer long-term employment or the fact that the type of work done by women on the labour market is year-round.

Figure 3. The average monthly seasonality of the number of unemployed women in Poland during the year [%]



Source: Self study based on data from the Central Statistical Office.

There are considerable regional disparities in the labour market, including a variety of regional labour markets, both in terms of Polish and European conditions[11]. Therefore, the regional seasonal variety of the number of unemployed women was determined in the next stage of the analysis. The selected seasonality indicators for the number of unemployed women in the regional perspective are presented in Table 2.

Table 2. Regional differentiation of seasonality of the number of unemployed women in Poland in 2011-2016 [%]

Years	Total number of unemployed			Number of unemployed men			Number of unemployed women		
	Min. value	Max. value	Max- min range	Min. value	Max. value	Max-min range	Min. value	Max. value	Max-min range
2011	3,05 MAZ	5,53 ZACH	2,48	4,45 MAZ	7,62 WLP	3,16	1,69 MAZ	4,65 ZACH	2,96
2012	2,99 MAZ	5,53 ZACH	2,52	4,35 MAZ	7,49 OPL	3,14	1,67 MAZ	4,64 ZACH	2,97
2013	2,91 MAZ	5,52 ZACH	2,62	4,17 MAZ	7,42 OPL	3,25	1,65 MAZ	4,64 ZACH	3,00
2014	2,81 MAZ	5,52 ZACH	2,72	3,98 MAZ	7,34 OPL	3,36	1,62 MAZ	4,64 ZACH	3,02
2015	2,74 MAZ	5,52 ZACH	2,78	3,86 MAZ	7,27 OPL	3,41	1,60 MAZ	4,64 ZACH	3,04
2016	2,71 MAZ	5,51 ZACH	2,81	3,82 MAZ	7,23 OPL	3,41	1,60 MAZ	4,64 ZACH	3,04

Source: Own calculations based on data of the Central Statistical Office.

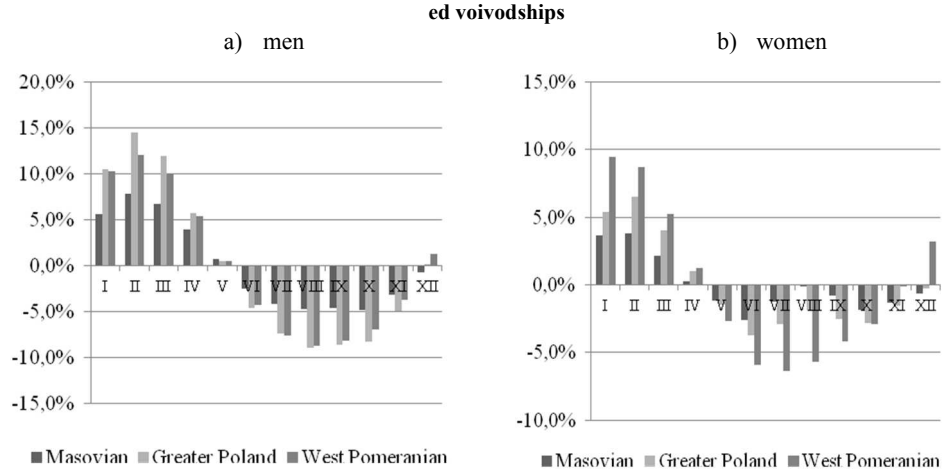
MAZ – Masovian Voivodship; ZACH – West Pomeranian Voivodship; WLP – Greater Poland Voivodship; OPL – Opole Voivodship.

[11] D. Puga, *Geography Lessons*, „European Economic Perspectives" 1998, No. 18, p. 24-56 ; M. Góra, U. Sztanderska, *Introduction to the analysis of local labour market. Itinerary*, Ministry of Family, Labour and Social Policy (Poland), Department of Economic Analysis and Forecasts, Warsaw 2006, p. 101-135.

Generally, taking into account the average annual seasonality of the number of unemployed in a spatial arrangement, the labour market in Poland is characterised by a small internal diversity. The lowest level of seasonal unemployment is in the central voivodships (Masovian and Łódź), whereas the highest rate is in northern and north-western voivodships (West Pomeranian, Pomeranian, Kuyavian-Pomeranian, Warmian-Masurian). It pertains both to the situation of women and men in the labour market. These regions concur with voivodships which are marked by the lowest and highest rates of unemployment. The seasonality of the number of unemployed women and men, measured by the average annual seasonality rate, showed a decreasing trend. A slight increase was noted only in six voivodships, just for a group of women.

A factor that diversifies the seasonality of the number of unemployed women in the regional system is the amplitude of fluctuations during the year. A low level of seasonal unemployment of the number of unemployed women (lower than in the case of men) was observed in all voivodships. Low level of seasonal unemployment among women (lower than in case of men) was observed in all voivodships. The distribution of seasonal fluctuations during the year for selected voivodships is presented in Figure 4.

Figure 4. The average monthly seasonality of the number of unemployed women during the year in selected voivodships



Source: Own calculations based on data of the Central Statistical Office.

In general, the seasonality of the number of unemployed women during the year is similar in all voivodships. While analysing the seasonal fluctuations in the number of unemployed women one annual cycle can be noticed. This cycle is characterized by the increase of seasonality in December-April (except for the following voivodships: Łódź, Silesia, Mazovian and Greater Poland) and a decrease in seasonality from May to November. The above-mentioned trend is different for men – the period of declining seasonal unemployment in the case of men is shortened and generally lasts from June to November.

A characteristic feature of women's seasonality is also the lower amplitude of fluctuations. The voivodships were a relatively homogenous group in terms of amplitude of fluctuations. Masovian and West Pomeranian were the most distinctive voivodships. The former one had the smallest amplitude of fluctuations measured by the range between max. and min. 6.4%, whereas West Pomeranian voivodship had the highest amplitude (15.9%).

The conclusions from the seasonal analysis of the number of unemployed women contribute to the following remarks: women are diligent workers despite their difficult situation on the labour market[12] and take up jobs which are less affected by seasonality. It may be justified by psychological factors that motivate women to take up stable jobs, even at lower wages or under harsher working conditions.

Conclusions

The aim of the article was to determine the level and trends of seasonal changes in the number of unemployed women in Poland. The analysis was based on data on the number of registered unemployed women in Poland in the years 2011-2016 and the seasonal components of unemployment were isolated by the Census X-12 ARIMA algorithm.

The obtained results suggest that the seasonality of the number of unemployed women in Poland is low, lower than the seasonality of the number of unemployed men. Between 2011 and 2016 there was a slight decrease in the seasonality of women's unemployment. The seasonality of unemployed women was characterised by one annual cycle with a relatively small amplitude of fluctuations, especially in comparison with men's seasonality. In a regional basis, the seasonality of the number of unemployed women followed similar tendencies of changes and a similar distribution of seasonal fluctuations in unemployment during the year.

The conducted analysis shows that seasonal unemployment in Poland affects more men than women, and its course is milder in relation to unemployed women.

References

Abraham F., *Regional Adjustment and Wage Flexibility in the European Union*, University of Leuven, Mimeo1995.

Alonso-Villar O., Del Rio C., *Geographical concentration of unemployment: a male-female comparison in Spain,* „Regional Studies" 2008, No. 42.

Barsky R.B., Miron J.A., *The Seasonal Cycle and the Business Cycle*, „Journal of Political Economy" 1989, No. 97(3).

Central Statistical Office , http://bdl.stat.gov.pl [30.08.2017].

Engle R.F., Hylleberg S., *Common Seasonal Features. Global Unemployment*, „Oxford Bulletin of Economics and Statistics" 1996, Vol. 58(4).

EUROSTAT, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Unemployment_rates,_seasonally_adjusted,_July_2017_(%25)_F2.png#filehistory [30.08.2017].

Fischer B., *Decomposition of Time Series Comparing Different Methods in Theory and Practice*, Version 2.1, March/April 1995.

[12] W. Lib, *Satisfaction with work outsider of traditional form of employment,* „Problemy Profesjologii" 2017, No. 1, s. 157-164.

Gawrycka M., *Size and structure of registered unemployment in Poland*, [in:] M. Gawrycka, J. Wasilczuk, P. Zwiech (eds.), *Glass ceiling and moving staircase – women on the labour market*, CeDeWu Publisher, Warsaw 2008.

Grutkowska S., Paśnicka E., *X- 12 ARIMA and TRAMO/ SEATS- empirical comparison of seasonal alignment methods in the context of the length sample*, Material and Studies, Polish National Bank, Warsaw, July 2007.

Góra M., Sztanderska U., *Introduction to the analysis of local labour market. Itinerary*, Ministry of Family, Labour and Social Policy (Poland), Department of Economic Analysis and Forecasts, Warsaw 2006.

Lib W., *Satisfaction with work outsider of traditional form of employment,* „Problemy Profesjologii" 2017, No. 1.

Koral J., *Culture aspects of Polish unemployment, Publishing House of Cardinal Stefan Wyszynski University,* Warsaw 2009.

Kwiatkowski E., *Unemployment. Theoretical principles,* Polish Scientific Publishers PWN, Warsaw 2002.

Morrison P.S., *Unemployment and urban labour markets*, „Urban Studies", No. 42(12).

Puga D., *Geography Lessons*, „European Economic Perspectives" 1998, No. 18.

Socha M., Sztanderska U., *Structural basis of unemployment in Poland*, Polish Scientific Publishers PWN, Warsaw 2000.

Włodzimierz Deluga
Politechnika Koszalińska

Magdalena Majewska
Urząd Miejski w Kępicach

ZNACZENIE PRZEDSIĘBIORSTW SPOŁECZNYCH W ŁAGODZENIU PROBLEMU BEZROBOCIA I PRZECIWDZIAŁANIU WYKLUCZENIU SPOŁECZNEMU

Streszczenie

Ekonomia społeczna to działalność gospodarcza, która w pierwszej kolejności stawia sobie cele społeczne, a ekonomiczne jako drugie. Cele społeczne to głównie przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, łagodzenie bezrobocia, czy też walka z różnego rodzaju patologiami. Tym celom służą między innymi przedsiębiorstwa społeczne. Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule jest przedstawienie istoty ekonomii społecznej, idei powoływania przedsiębiorstw społecznych, a także zilustrowania problemu wynikami badań, zarówno dotyczącymi opinii społecznej mieszkańców analizowanej gminy, jak i samych pracowników funkcjonujących konkretnych przedsiębiorstw społecznych.

Słowa kluczowe: ekonomia społeczna, gmina Kępice, przedsiębiorstwo społeczne, spółdzielnia socjalna, rozwój lokalny.

THE IMPORTANCE OF SOCIAL ENTERPRISES IN MITIGATING THE PROBLEM OF UNEMPLOYMENT AND COUNTERACTING SOCIAL EXCLUSION

Abstract

Social economy is an economic activity that sets itself social (I) and economic (II) goals. Social goals mainly include counteracting social exclusion, mitigating unemployment or combating various pathologies. Social enterprises, among others, serve these purposes. The subject of reflection in this article is the presentation of the essence of the social economy, the idea of establishing social enterprises, as well as illustrating the problem of research results both concerning the social opinion of the inhabitants in the analyzed commune, as well as the employees of specific social enterprises.

Key words: social economy, Commune of Kępice, social enterprise, social cooperative, local development.

Wstęp

Najważniejszą wartością każdej organizacji jest człowiek, bez względu na jego ambicje, sukcesy, porażki, trudności, kłopoty czy różnego rodzaju ułomności. Współczesna cywilizacja nie może pomijać tych, którzy z różnych względów nie potrafią sami sobie pomóc. Rozwiązaniu takich problemów służą różnego rodzaju organizacje, zarówno publiczne, jak i towarzystwa wzajemnej pomocy, organizacje trzeciego sektora, spółdzielnie, fundacje i inne podmioty gospodarcze, gdzie nadrzędnym celem jest wymiar społeczny.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie idei przedsiębiorstw społecznych, których zadaniem jest wsparcie dla osób bezrobotnych, społecznie wykluczonych, bezradnych z własnej winy lub następstw losowych. Dla ilustracji rozważanego problemu posłużono się analizą literatury przedmiotu oraz badaniami sondażowymi wśród mieszkańców gminy Kępice, jak i pracowników spółdzielni socjalnych funkcjonujących w analizowanej gminie.

Istota ekonomii społecznej

Termin *ekonomia społeczna* pojawił się w XIX wieku we Francji. Wówczas pod tym pojęciem określano te podmioty, które oprócz maksymalizacji zysków, za swój cel stawiały także realizację określonych celów społecznych. Podejście takie było wynikiem krytyki klasycznej ekonomii, w konkurencji upatrywano bowiem biedę i wyzysk robotników. Powstały zrzeszenia, które miały być pomocne w usuwaniu podziałów między klasami[1]. Zdaniem badaczy, powstały we Francji termin *economie socjale* powoduje trudności z precyzyjnym przekładem, co prowadzić może nawet do zamieszania. Zwykle pozwala na odróżnienie przedsiębiorstw nie nastawionych na zysk, ale również stosowany jest do odróżnienia go od władz publicznych[2]. Autorzy zgodnie zauważają, że *ekonomia społeczna* to działalność gospodarcza, która w pierwszej kolejności stawia sobie cele społeczne, a ekonomiczne dopiero w drugiej. Cele społeczne, to głównie przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób zatrudnianych w przedsiębiorstwach społecznych, a także korzystających z ich usług[3].

G. Smith i S. Teasdale terminem *ekonomia społeczna* określają obszerną grupę podmiotów. Autorzy do sektora ekonomii społecznej zaliczają: spółdzielnie, towarzystwa wzajemnej pomocy, organizacje trzeciego sektora i fundacje, które podejmują działalność gospodarczą dla realizacji celów społecznych, a także kasy budowlane, które prowadzą działalność gospodarczą, konsumenckie stowarzyszenia handlu, przedsiębiorstwa działające na rzecz społeczności

[1] B. Szopa, *Teorie ekonomiczne a ekonomia społeczna*, [w:] M. Frączak, J. Hausner, S. Mazur (red.), *Wokół ekonomii społecznej*, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2012, s. 13.

[2] G. Smith, S. Teasdale, *Ekonomia społeczna, przedsiębiorstwo społeczne i teoria demokracji stowarzyszeniowej*, „Ekonomia Społeczna" 2011, nr 2(3) , s. 122.

[3] A. Gaworska, K. Jędrak, M. Gruntowski, *Ekspertyza na temat rozwoju i wykorzystania ekonomii społecznej w organizacjach pozarządowych działających na rzecz osób niepełnosprawnych*, Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niesprawnym Ruchowo, s. 5, http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/ public/Biblioteka/2012.2.pdf, [13.02.2018].

lokalnych, spółdzielcze kasy oszczędnościowo-pożyczkowe, firmy działające w oparciu o zasady sprawiedliwego handlu (fair trade), a także towarzystwa budownictwa społecznego, firmy pośrednictwa na rynku pracy, lokalne giełdy towarowe, spółdzielnie rolników, spółdzielnie zaopatrzenia i zbytu, firmy wykonujące usługi na rzecz społeczności lokalnych, spółdzielnie handlu i przetwórstwa, banki czasu, organizacje wolontariackie i spółdzielnie pracownicze[4].

Tab. 1. Kryteria społeczne i ekonomiczne przedsiębiorstw ekonomii społecznej

Ekonomia Społeczna	
Kryteria społeczne	**Kryteria ekonomiczne**
wyraźna orientacja na społecznie użyteczny cel przedsięwzięcia;	prowadzenie w sposób względnie ciągły, regularny działalności w oparciu o instrumenty ekonomiczne;
oddolny, obywatelski charakter inicjatywy;	niezależność, suwerenność instytucji w stosunku do instytucji publicznych;
specyficzny, możliwie demokratyczny system zarządzania;	ponoszenie ryzyka ekonomicznego;
możliwie wspólnotowy charakter działania;	istnienie choćby nielicznego płatnego personelu.
ograniczona dystrybucja zysków.	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: ekonomiaspoleczna.pl, http://www.ekonomiaspoleczna.pl/x/433225 [14.02.2018].

Zgodnie z definicją EMES5 za przedsiębiorstwo ekonomii społecznej uznaje się działalność o celach głównie społecznych, której zyski w założeniu są reinwestowane w te cele lub we wspólnotę, a nie w celu zwiększenia dochodu udziałowców czy też właścicieli. EMES określa kryteria społeczne i ekonomiczne, którymi powinny charakteryzować się inicjatywy wpisujące się w ekonomię społeczną.

Z kolei CIRIEC6 definiuje ekonomię społeczną w kontekście czterech kryteriów. Zgodnie z tą definicją, celem działania ekonomii społecznej jest świadczenie usług na rzecz członków organizacji – mowa tutaj o interesie wspólnym, wzajemnym lub na rzecz interesu publicznego, czyli społeczności lokalnej. Kolejnym kryterium jest prymat człowieka nad kapitałem. Ekonomia społeczna, zgodnie z kryteriami CIRIEC, ma działać w oparciu o zasady demokratyczne. Ostatnim punktem wyróżniającym sektor ekonomii społecznej jest niezależność od władz publicznych[7].

[4] G. Smith, S. Teasdale, *op. cit*., s. 122-123.

[5] EMES to sieć badawcza uniwersyteckich centrów badawczych i indywidualnych badaczy, których celem jest stopniowe budowanie międzynarodowego korpusu wiedzy teoretycznej i empirycznej, pluralistycznego w dyscyplinach i metodologii, wokół koncepcji przedsiębiorstwa społecznego, przedsiębiorczości społecznej, ekonomii społecznej, gospodarki solidarnej i innowacji społecznych (emes.net).

[6] CIRIEC (Międzynarodowe Centrum Badań i Informacji Ekonomicznej Społecznej i Spółdzielczej) jest międzynarodową pozarządową organizacją naukową. Jego celem jest zapewnienie i promocja gromadzenia informacji, badań naukowych i publikacji prac dotyczących sektorów gospodarki i działań ukierunkowanych na usługi świadczone w ogólnym i zbiorowym interesie: działania państwa i regionalnych i lokalnych władz publicznych w dziedzinie gospodarki (polityka gospodarcza, regulacje); usługi publiczne; przedsiębiorstwa publiczne i mieszane na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym; gospodarka społeczna: spółdzielnie, towarzystwa ubezpieczeń wzajemnych i stowarzyszenia non-profit, (http://www.ciriec.ulg.ac.be/).

[7] G. Smith, S. Teasdale, *op. cit.,* s. 122-123.

Zgodnie z zapisem zawartym w Krajowym Programie Rozwoju Ekonomii Społecznej, ekonomia społeczna (której częścią są przedsiębiorstwa społeczne) to sfera aktywności obywatelskiej, która poprzez działalność ekonomiczną i działalność pożytku publicznego służy: integracji zawodowej i społecznej osób zagrożonych marginalizacją społeczną, tworzeniu miejsc pracy, świadczeniu usług społecznych użyteczności publicznej (na rzecz interesu ogólnego) oraz rozwojowi lokalnemu[8].

Idea ekonomii społecznej ściśle związana jest z ideą pomocy. J. Filek, rozważając fenomen pomocy doszła do wniosku, że skoro w wyniku rozwoju społeczno-gospodarczego powstały grupy wykluczone, zawiodły formy pomocy instytucjonalnej, bo nie są w stanie objąć wszystkich potrzebujących. Ponadto coraz częściej dochodzi do „wypaczenia polegającego na przejściu od pomocy do przemocy", zrodziła się idea ekonomii społecznej. Jednym z celów jest uniknięcie ryzyka przekształcenia pomocy w przemoc. Co ważne, większość zadań ekonomii społecznej odwołuje się do dobrowolności, do wzajemnej pomocy, do przekładania celów społecznych nad ekonomiczne, do wspólnoty opartej na pomocy wzajemnej. Ideą ekonomii społecznej jest również kształtowanie w podopiecznych odpowiedzialności[9].

Ekonomia społeczna doskonale służy budowie demokracji uczestniczącej, między innymi poprzez integrację społeczności lokalnych, stanowi również bardzo istotny element wzrostu zatrudnienia. Rola ekonomii społecznej jest o tyle ważna, że przy zatrudnieniu często brane są pod uwagę osoby niepełnosprawne, długotrwale bezrobotne, powracające na rynek pracy. Stanowi również istotny instrument procesu integracji społecznej, opartej na budowaniu wspólnot, idei dobrowolności i solidarności[10].

Idea przedsiębiorstwa społecznego

Jak zgodnie podkreślają autorzy, pojęcie *ekonomii społecznej* jest bardzo szerokie, stąd często definicja *ekonomii społecznej* ograniczana jest do *przedsiębiorstwa społecznego*, które określane jest często jako *rdzeń, oś ekonomii społecznej*. Termin *przedsiębiorstwo społeczne* powstał pod koniec XX wieku. Zdaniem G. Smitha i S. Teasdale służyć ma wyeksponowaniu nowych rodzajów podmiotów ekonomii społecznej, charakteryzujących się bardziej innowacyjnymi zachowaniami przejawiającymi się w zakresie tworzenia nowych form organizacyjnych i usług. Przedsiębiorstwa takie same wypracowują przychody, nie podlegają w ten sposób władzom publicznym, charakteryzują się większą przedsiębiorczością i skłonnością do podejmowania ryzyka. Definicja przedsiębiorstwa społecznego powinna zawierać demokratyczny styl zarządzania, przedstawicielstwo i udział klientów, mieć partycypacyjny charakter, który angażuje osoby objęte działalnością tego przedsiębiorstwa, dlatego przedsiębiorstwo społeczne spełnia cechy i mieści się obszernej definicji ekonomii społecznej[11].

[8] Uchwała Nr 164 Rady Ministrów z dnia 12 sierpnia 2014 r. *w sprawie przyjęcia programu pod nazwą Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej*, Monitor Polski, Warszawa, 24 września 2014 r. poz. 811.

[9] J. Filek, *Rozważania wokół fenomenu pomocy*, „Ekonomia Społeczna" 2011, nr 2(3), s. 19.

[10] J. Hausner, *Ekonomia Społeczna jako kategoria rozwoju*, [w:] J. Hausner (red), *Ekonomia społeczna a rozwój*, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2007, s. 15.

[11] G. Smith, S. Teasdale, *op. cit*., s. 122-123.

J. Hausner i N. Laurisz próbując zdefiniować termin *przedsiębiorstwo społeczne,* zwracają uwagę na wiele prób sformułowania takiej definicji. Rząd brytyjski w 2002 roku na swoje potrzeby przyjął definicję, zgodnie z którą *przedsiębiorstwo społeczne to działalność gospodarcza, która wyznacza sobie cele ściśle społeczne i która inwestuje ponownie nadwyżki zależnie od tych celów w działalność lub we wspólnotę, zamiast kierować się potrzebą osiągania maksymalnego zysku na rzecz akcjonariuszy lub właścicieli*. Przedsiębiorstwo ekonomii społecznej to także określenie wszystkich podmiotów gospodarczych, które mają społeczny cel, nie są zorientowane na tworzenie i dystrybucję kapitału oraz mają demokratyczną, wymierną i opartą na wspólnym zarządzaniu strukturę. J. Hausner i N. Laurisz zwracają przy tym uwagę na lokalne korzyści tworzenia przedsiębiorstw społecznych, które mają służyć integracji społecznej właśnie w skali lokalnej. W przedsiębiorstwie społecznym stosunki własnościowe powinny być podporządkowane interesom interesariuszy, a zarządzanie powinno się opierać na partnerstwie i partycypacji. Zdaniem autorów do funkcjonowania przedsiębiorstwa społecznego niezbędna jest demokratyczna kontrola ze strony interesariuszy, a wytworzona nadwyżka i skumulowany kapitał nie powinny być przywłaszczane indywidualnie, lecz służyć wypełnieniu określonej misji społecznej[12].

W *Krajowym Programie Rozwoju Ekonomii Społecznej*, przedsiębiorstwo społeczne określono jako podmiot prowadzący działalność gospodarczą, wyodrębniony pod względem organizacyjnym i rachunkowym, którego celem jest integracja społeczna i zawodowa osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Przedsiębiorstwo społeczne jest podmiotem, który nie dystrybuuje zysku lub nadwyżki bilansowej pomiędzy udziałowców, akcjonariuszy lub pracowników, ale przeznacza go na wzmocnienie potencjału przedsiębiorstwa jako kapitał niepodzielny oraz w określonej części na reintegrację zawodową i społeczną (w przypadku przedsiębiorstw o charakterze zatrudnieniowym) lub na działalność pożytku publicznego prowadzoną na rzecz społeczności lokalnej, w której działa przedsiębiorstwo; jest zarządzany na zasadach demokratycznych (w przypadku spółdzielni) albo co najmniej posiada ciało konsultacyjno-doradcze z udziałem pracowników lub innych interesariuszy, zaś wynagrodzenia kadry zarządzającej są ograniczone limitami.

W Polsce brak jest obecnie rozwiązań ustawowych regulujących status przedsiębiorstwa społecznego[13]. Dokumentami zawierającymi definicje przedsiębiorstwa społecznego są: *Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej* z 2014[14] roku oraz *Wytyczne Ministra Rozwoju w zakresie realizacji przedsięwzięć w obszarze włączenia społecznego i zwalczania ubóstwa z wykorzystaniem środków Europejskiego Funduszu Społecznego i Europejskiego Funduszu*

[12] J. Hausner, N. Laurisz, *Czynniki krytyczne tworzenia przedsiębiorstw społecznych. Przedsiębiorstwo społeczne. Konceptualizacja*, [w:] J. Hausner (red.), *Przedsiębiorstwa społeczne w Polsce. Teoria i praktyka,* Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Kraków 2008, s. 13-14.

[13] *Rekomendacje w zakresie weryfikacji statusu przedsiębiorstwa społecznego* z dn. 26.04.2017 r., https://efs.mrpips.gov.pl/__data/assets/pdf_file/0023/9329/Rekomendacje-MRPiPS-i-MR-w-zakresie-weryfikacji-statusu-przedsiebiorstwa-spolecznego.pdf [01.05.2018].

[14] *Krajowy Program rozwoju Ekonomii Społecznej*, Monitor Polski, Warszawa, 24 września 2014 r. Poz. 811, s.18.

Rozwoju Regionalnego na lata 2014-2020[15]. Zarówno Wytyczne, jak i Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej podlegają nieustannym nowelizacjom. Ostatnia nowelizacja weszła w życie 31 marca 2018 roku[16].

Przedsiębiorstwa społeczne w percepcji badanych

Badania sondażowe przeprowadzono w gminie Kępice wśród mieszkańców gminy, jak i pracowników spółdzielni socjalnych. Gmina Kępice położona jest w północnej Polsce, w zachodnim obszarze województwa pomorskiego, powiatu Słupskiego. W skład gminy wchodzi miasto Kępice jako główny ośrodek gospodarczy i kulturalno-społeczny oraz 17 sołectw. Zajmuje 29 305 ha. Przeważający obszar gminy zajmują lasy, stanowiące 63% powierzchni (średnio w powicie 36,1%). Tereny użytków rolnych to zaledwie 31% powierzchni gminy. Liczbę ludności szacuje się na 9376 osób. Gęstość zaludnienia wynosi 32 osoby na 1km^2. W latach 2012-2016 następuje ciągły ujemny przyrost ludności. Stopa bezrobocia w 2016 roku wynosiła 16,8%. Znaczny odsetek mieszkańców utrzymuje się głównie z niezarobkowych świadczeń, między innymi z świadczenia z pomocy społecznej. Wśród ludności tzw. „po pegeerowskiej" można zauważyć apatię i frustrację z powodu trudności w znalezieniu pracy, czego przyczyną jest wiek oraz wąska specjalizacja tych osób. W strukturze gospodarczej przeważają małe jednoosobowe oraz kilkuosobowe firmy. W 2016 roku było zarejestrowanych 771 podmiotów gospodarczych. Gmina Kępice należy do grupy najbiedniejszych gmin w powiecie słupskim i należy do grona 500 najsłabszych strukturalnie gmin całego kraju. Mimo trudnej sytuacji ekonomicznej Gmina Kępice inwestuje w zakresie wspierania osób zagrożonych wykluczeniem społecznym i niepełnosprawnych, realizując ambitne projekty, mające na celu podnoszenie przez mieszkańców kwalifikacji zawodowych, uzyskania nowych zawodów, odbywania stażów zagranicznych, czy też pomoc w otwieraniu nowych firm. Dzięki takim projektom ponad 80 osób otworzyło własną działalność gospodarczą. Spółdzielnie socjalne w gminie zatrudniają od 5 do 23 pracowników. Spółdzielnie aktywnie promują ideę ekonomii społecznej zatrudniając osoby, które opuściły zakłady karne, mające problemy alkoholowe, czy też osoby, którym niewiele lat brakuje do uzyskania emerytury. Istotnym działaniem gminy są inwestycje w kapitał ludzki, stąd powstały na terenie gminy cztery przedsiębiorstwa społeczne: Spółdzielnia Socjalna „Razem", „Teraz My", „My dla Was" oraz „Zielony Punkt". Zakres działalności spółdzielni socjalnych obejmuje prace budowlane, sprzątanie klatek schodowych, prowadzenie stołówek, przechowywanie, przetwarzanie oraz konserwowanie produktów żywnościowych, odbiorem nieczystości, zbiórką i segregacją odpadów komunalnych. Dla przykładu Spółdzielnia „Razem" uzyskała zlecenie na likwidację Barszczu Sosnowskiego na sumę 8000 000 zł, czy też budowę

[15] *Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć w obszarze włączenia społecznego i zwalczania ubóstwa z wykorzystaniem środków Europejskiego Funduszu Społecznego i Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego na lata 2014-2020*, Warszawa 26 maja 2015 r., https://www.power.gov.pl/ media/4599/wytyczne_CT_9.pdf [01.05. 2018].

[16] http://www.portalsamorzadowy.pl/praca/nowelizacja-ustawy-o-spoldzielniach-socjalnych-ministerstwo-objasnia-przepisy,102705.html [01.05.2018].

kanalizacji i wodociągu na kwotę 9 900 000 zł. W walce z inwazją rośliny „Barszcz Sosnowskiego" pracownicy Spółdzielni wykorzystują swoją wiedzę związaną z miejscem zamieszkania, dzięki dobrej orientacji w terenie, pracownicy są w stanie dotrzeć do najmniejszych skupisk, często oddalonych od zabudowań. Na terenie gminy roślina ta pokrywała około 50 ha powierzchni. Każdego roku dochodziło do licznych poparzeń mieszkańców, a także zwierząt[17]. Zorganizowane spółdzielnie socjalne korzystają z możliwości udzielenia zamówień publicznych przez jednostki samorządu terytorialnego, bez stosowania ustawy Prawo zamówień publicznych[18], związane jest to z procedurą „zamówień in house"[19].

W celu uzyskania informacji jak postrzegana jest działalność spółdzielni socjalnych przez mieszkańców gminy dla niniejszego materiału przeprowadzono badania pierwotne oparte na sondażu diagnostycznym. W artykule wykorzystano tylko te wyniki, które są istotne dla podjętego problemu. W badaniach uczestniczyło 100 osób. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz zawierał 16 pytań zamkniętych ujętych w skalę Likerta i jedno otwarte oraz pytania metryczkowe. Dobór próby miał charakter losowy. Badania przeprowadzono w marcu 2018 roku na terenie Gminy Kępice. Ankietowani mieli do wyboru 5 odpowiedzi: „zdecydowanie zgadzam się", „zgadzam się", „nie mam zdania", „nie zgadzam się", „zdecydowania nie zgadzam się".

Celem badań była ocena działań podejmowanych przez spółdzielnie socjalne. Pytania dotyczyły m.in. zadowolenia z usług spółdzielni, możliwości uzyskania pomocy od spółdzielni socjalnych, relacji spółdzielni z mieszkańcami, ich integracji oraz wpływu organizacji na rozwój lokalny. Natomiast w pytaniu otwartym poproszono ankietowanych o podanie konkretnej sytuacji spotkania się z działaniem spółdzielni respondenta (respondent mógł podać kilka przykładów).

Pytania metryczkowe dotyczyły informacji związanych z wykształceniem, kwalifikacjami, wiekiem, płcią, aktywnością ekonomiczną, źródłem utrzymania, uzależnieniem, a także konfliktami z prawem mieszkańców. Wśród mieszkańców na pytania odpowiedziało 57 kobiet i 43 mężczyzn w większości zamieszkałych na wsi (53 osoby). Na pytania odpowiadali mieszkańcy w wieku 25-29 lat (34 osoby), 40-49 lat (27 osób), 30-39 lat (25 osób), 7 osób w wieku 18-24 lata, 5 osób w wieku 50-59 lat i dwie osoby powyżej 60 lat. Ankietowani to głównie osoby z wykształceniem zawodowym – 46 osób i średnim – 41 osób, wykształcenie gimnazjalne zaznaczyło 5 osób, wyższe 6 osób, a dwie osoby wykształcenie podstawowe.

---

[17] Dane uzyskano z Urzędu Miejskiego w Kępicach.

[18] Ustawa z dnia 29 stycznia 2004 r. *Prawo zamówień publicznych*, Dz.U. z 2013 r. poz. 907.

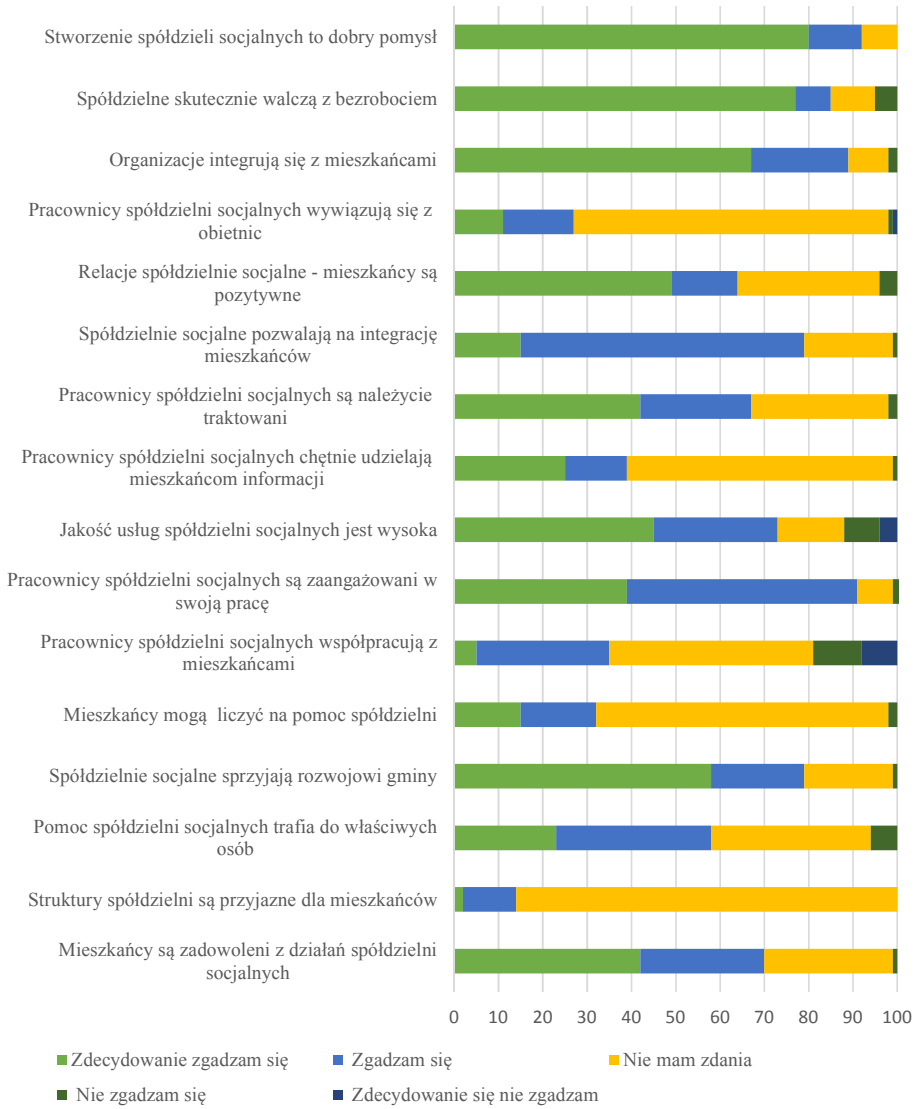
[19] Pojęcie to zostało wykształcone w orzecznictwie Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej, obejmuje zamówienia udzielane przez instytucje zamawiające podległym sobie podmiotom. Zgodnie z Ustawą o samorządzie gminnym i Ustawą o gospodarce komunalnej, jednostki samorządu terytorialnego mogą wykonywać zadania własne tworząc jednostki organizacyjne lub zawierając umowy z innymi podmiotami, w tym z organizacjami pozarządowymi. Gospodarka komunalna może być zatem prowadzona przez jst, także poprzez powierzenie wykonania określonych zadań osobom trzecim, na podstawie umowy. W przepisach nie wymienia się spółdzielni socjalnych, jednak katalog jednostek organizacyjnych, w ramach których może być prowadzona gospodarka komunalna zawarty w art. 2 ustawy o gospodarce komunalnej, nie jest wyczerpujący. Nie jest zatem wykluczone prowadzenie gospodarki komunalnej za pośrednictwem spółdzielni socjalnej. Z takiej właśnie możliwości korzysta gmina Kępice udzielając zamówień Spółdzielni Razem.

Wśród respondentów, 16 osób przyznało, że w ich gospodarstwie domowym co najmniej jedna osoba jest bezrobotna. Dochód netto na jedna osobę w gospodarstwie to w większości przedział pomiędzy 801 a 1000 zł (52 osoby).

Jak wynika z przeprowadzonych badań, większość mieszkańców uważa, że stworzenie spółdzielni socjalnych to dobry pomysł, aż 80% badanych osób zdecydowanie zgodziło się z twierdzeniem, że stworzenie spółdzielni socjalnych to dobry pomysł, 12% zaznaczyło odpowiedź „zgadzam się", a 8% nie miało zdania. Badani mieszkańcy również bardzo dobrze ocenili wkład spółdzielni socjalnych w walkę z bezrobociem, 77% badanych zdecydowani stwierdziło, że spółdzielnie socjalne skutecznie walczą z bezrobociem, 8% zgodziło się z tym twierdzeniem, 10% nie miało zdania, a 5% nie zgodziło się z tym twierdzeniem. Większość badanych mieszkańców uważa, że spółdzielnie socjalne integrują się z mieszkańcami (67% badanych zdecydowanie zgodziło się z tym twierdzeniem, 22% zgodziło się, 9% nie miało zdania, 2% nie zgodziło się). Na pytanie, czy pracownicy spółdzielni wywiązują się z obietnic, większość ankietowanych – 71% nie miało zdania, 11% badanych zdecydowanie zgodziło się z tym twierdzeniem, 16% zgodziło się, 1% nie zgodziło się, zdecydowanie nie zgodziła się jedna osoba (1% badanych). Mieszkańcy w większości bardzo dobrze wypowiedzieli się na temat relacji ze spółdzielniami. Jak wynika z przeprowadzonych badań, 49% respondentów zdecydowanie zgodziło się z twierdzeniem, że relacje spółdzielnie socjalne – mieszkańcy są pozytywne, 15% zgodziło się z tym twierdzeniem, 32% nie miało zdania, 4% nie zgodziło się z tym zdaniem. Wybrane wyniki badań przedstawiono na rysunku 1.

Najczęściej usługi spółdzielni socjalnych mieszkańcy kojarzą z utrzymaniem zieleni w Kępicach. Natomiast 62 osoby kojarzą pracę spółdzielni z likwidacją Barszczu Sosnowskiego. Stosunkowo mało, bo 48 razy skojarzono pracę spółdzielni z wywozem nieczystości, być może wynika to z faktu, że Spółdzielnia „Zielony Punkt" działa na rynku dopiero od kilku miesięcy.

Druga część badań skierowana była do pracowników spółdzielni socjalnych i dotyczyła opinii pracowników o działalności spółdzielni socjalnych. Ankieta skierowana do pracowników spółdzielni zawierała 10 stwierdzeń zamkniętych, na które ankietowani mieli do wyboru 5 odpowiedzi: „zdecydowanie zgadzam się", „zgadzam się", „nie mam zdania", „nie zgadzam się", „zdecydowanie się nie zgadzam", oraz jedno pytanie otwarte dotyczące oczekiwań od Spółdzielni. Wśród 20 ankietowanych pracowników spółdzielni, 13 to mężczyźni. Większość ankietowanych pracowników przedsiębiorstw społecznych to mieszkańcy zamieszkali na wsi (15 osób). Ankietowani to w większości osoby z wykształceniem zawodowym – 10 osób, podstawowym – 4 osoby, 5 z wykształceniem średnim i jeden z ukończonym gimnazjum. Spośród 20 osób, 6 to osoby niepełnosprawne, 1 osoba opuściła zakład karny, 8 osób przyznało się do problemów z nadużywaniem alkoholu, 5 osób ma pod opieką małoletnie dzieci. Wszyscy ankietowani przed podjęciem pracy w spółdzielni byli osobami bezrobotnymi. Badani pracownicy spółdzielni socjalnych to w większości osoby w wieku 50-59 lat (13 osób), wiek powyżej 60 roku życia zaznaczyły 4 osoby, wśród badanych pracowników spółdzielni jedna osoba zadeklarowała wiek w przedziale 40-49 lat, jedna 25-29 i jedna w przedziale 18-24.



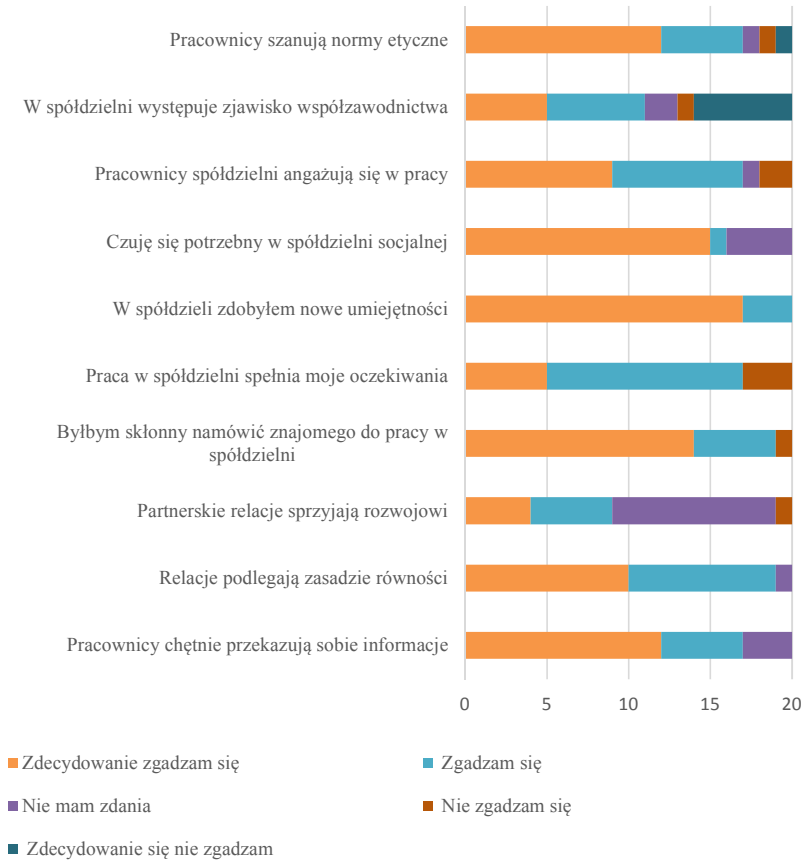
Rys. 1. Opinie mieszkańców gminy Kępice dotyczące działalności spółdzielni socjalnych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, spółdzielnie socjalne zatrudniają przede wszystkim osoby w wieku powyżej 50 roku życia, z pewnością wynika to z faktu, że na terenie gminy Kępice działało wiele Państwowych Gospodarstw Rolnych, a po ich likwidacji większość pracowników nie znalazła zatrudnienia. Ankietowani pracownicy spółdzielni socjalnych to w większości osoby, których dochód netto przypadający na jednego członka w rodzinie mieści się w przedziale 801-1000 zł, spośród 20 badanych pracowników spółdzielni socjalnych, 13

osób zadeklarowało taki dochód. Cztery osoby przyznały, że ich dochód to ponad 1001 zł na jednego członka rodziny, 2 osoby zadeklarowały, że ich miesięczne dochody mieszczą się w przedziale 601-800 zł, a jedna poniżej 600 zł.

Wyniki opinii pracowników spółdzielni socjalnych przedstawia rysunek 2.



Rys. 2. Opinie pracowników spółdzielni socjalnych zlokalizowanych na terenie gminy Kępice

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Z przedstawionych opinii pracowników spółdzielni wynika, że większość pracowników czuje się spełniona i zadowolona z pracy w spółdzielni socjalnej. 75% badanych zdecydowanie zgodziło się z twierdzeniem, że czuje się potrzebnym w spółdzielni, 5% zgodziło się z tym stwierdzeniem, a 20% nie miało zdania na ten temat. Spośród badanych 70% zdecydowanie stwierdziło, że byłoby skłonnych namówić znajomego do pracy w przedsiębiorstwie społecznym, 25% zgodziło się z tym stwierdzeniem, a 5% nie zgodziło się z tym stwierdzeniem. Wszyscy pracownicy spółdzielni socjalnych stwierdzili, że dzięki pracy w przedsiębiorstwie społecznym zdobyli nowe umiejętności, 85% badanych zdecydowanie stwierdziło, że w spółdzielni

zdobyło nowe umiejętności, a 15% potwierdziło tę tezę. Najwięcej odpowiedzi „nie mam zdania" padało w pytaniu/stwierdzeniu „Partnerskie relacje sprzyjają rozwojowi", aż połowa ankietowanych nie miało zdania na ten temat, 20% badanych zdecydowanie zgodziło się z tym stwierdzeniem, 25% zgodziło się, a 5% nie zgodziło się z tym stwierdzeniem. Na pytanie, czy relacje panujące w spółdzielni socjalnej podlegają zasadzie równości, 50% zdecydowanie zgodziło się z tą tezą, 45% badanych zgodziło się, a 5% nie miało zdania. Ankietowani dobrze ocenili współpracę z pozostałymi pracownikami, aż 60% badanych zdecydowanie zgodziło się z twierdzeniem, że pracownicy spółdzielni socjalnych chętnie przekazują sobie informacje, 25% zgodziło się z tym twierdzeniem, a 15% nie miało zdania na ten temat. Zróżnicowane wyniki osiągnięto przy odpowiedzi na pytanie, czy w spółdzielni występuje zjawisko współzawodnictwa, 25% osób zdecydowanie potwierdziło to stwierdzenie, 30% osób potwierdziło, 10% nie miało zdania, 5% nie zgodziło się z tą tezą, a 30% osób zdecydowanie nie zgodziło się.

Pytanie otwarte dotyczyło oczekiwań pracowników spółdzielni wobec organizacji. Każdy z ankietowanych mógł udzielić kilku odpowiedzi. Jak wynika z udzielanych odpowiedzi, większość pracowników oczekuje wyższych zarobków – 33,9% badanych, 16,9% chciałoby, aby wynagrodzenie w większej części motywowało do pracy (oczekują częstszych premii), pracownicy chcieliby również, aby spółdzielnie dysponowały lepszym sprzętem – 11,3% badanych i lepszą bazą lokalową – 15% badanych. Również 15% badanych chciałoby, aby praca w spółdzielni była lepiej zorganizowana.

Z udzielonych informacji, zarówno od mieszkańców, jak i pracowników spółdzielni wynika, że utworzenie przedsiębiorstw społecznych ma znaczenie w rozwoju gminy Kępice. Tylko 8, spośród 100 zapytanych osób stwierdziło, że nie miało kontaktu z żadną ze spółdzielni socjalnych. Wiedza mieszkańców o realizowanych przez spółdzielnie zadaniach z pewnością wynika z częstych informacji pojawiających się w lokalnych mediach, na portalach społecznościowych i w Internecie. Spółdzielnia „Razem" wzbudzała szczególne zainteresowanie lokalnych mediów, ponieważ była jedną z pierwszych w Polsce założonych przez jednostkę samorządu terytorialnego[20], a informacja o likwidacji Barszczu Sosnowskiego wiele razy pojawiała się w mediach ogólnopolskich: na portal onet.pl[21], w telewizji publicznej[22], w mediach internetowych[23], w portalach tematycznych poświęconych rolnictwu[24] i wielu innych mediach ogólnopolskich i lokalnych.

[20]https://archiwum.businessinsider.com.pl/kraj/spoldzielnia-socjalna-zalozona-przez-gmine/7yzdt [05.05.2018].

[21]http://biznes.onet.pl/wiadomosci/kraj/spoldzielnia-socjalna-zalozona-przez-gmine/hv4cr [05.05.2018].

[22]https://www.tvp.info/30838850/barszcz-sosnowskiego-atakuje-na-pomorzu-w-walce-z-trujaca-roslina-pomoze-dron-wideo [05.05.2018].

[23]http://gryf24.pl/2017/10/03/kepice-walcza-barszczem-sosnowskiego/ [05.05.2018].

[24]http://www.dziennikbaltycki.pl/strefa-agro/wiadomosci/a/dronem-walcza-z-barszczem-sosnowskiego,12381040/ [05.05.2018].

Zakończenie

Na podstawie przeprowadzonych analiz, zarówno literatury przedmiotu, jak i badań własnych należy uznać, iż przedsiębiorstwa społeczne przyczyniają się do rozwoju środowisk lokalnych zatrudniając osoby zagrożone wykluczeniem społecznym oraz świadczą usługi na przyzwoitym poziomie; praca w spółdzielniach stwarza możliwości rozwoju dla osób w nich zatrudnionych poprzez integrację społeczną. Przedsiębiorstwa społeczne przyczyniają się do podnoszenia kwalifikacji osób w nich zatrudnionych poprzez organizację szkoleń i kursów dokształcających. Przedsiębiorstwa socjalne przyczyniają się do walki z wykluczeniem społecznym osób długotrwale bezrobotnych, a także z wykluczeniem ze względu na niepełnosprawność, wiek, płeć, czy też uzależnienia.

Bibliografia

Filek J., *Rozważania wokół fenomenu pomocy*, „Ekonomia Społeczna" 2011, nr 2(3).

Gaworska A., Jędrak K., Gruntowski M., *Ekspertyza na temat rozwoju i wykorzystania ekonomii społecznej w organizacjach pozarządowych działających na rzecz osób niepełnosprawnych*, Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niesprawnym Ruchowo, http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/ Biblioteka/2012.2.pdf, [13.02.2018].

Hausner J., *Ekonomia Społeczna jako kategoria rozwoju*, [w:] J. Hausner (red.), *Ekonomia społeczna a rozwój*, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2007.

Hausner J., Laurisz N., *Czynniki krytyczne tworzenia przedsiębiorstw społecznych. Przedsiębiorstwo społeczne. Konceptualizacja*, [w:] J. Hausner (red.), *Przedsiębiorstwa społeczne w Polsce. Teoria i praktyka,* Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Kraków 2008.

http://www.ekonomiaspoleczna.pl/x/433225 [14.02.2018].

http://www.ciriec.ulg.ac.be/, [13.02.2018].

http://www.portalsamorzadowy.pl/praca/nowelizacja-ustawy-o-spoldzielniach-socjalnych-ministerstwo-objasnia-przepisy,102705.html [01.05.2018].

http://biznes.onet.pl/wiadomosci/kraj/spoldzielnia-socjalna-zalozona-przez-gmine/hv4cr [05.05.2018].

https://archiwum.businessinsider.com.pl/kraj/ spoldzielnia-socjalna-zalozona-przez-gmine/7yzdt [05.05.2018].

https://www.tvp.info/30838850/barszcz-sosnowskiego-atakuje-na-pomorzu-w-walce-z-trujaca-roslina-pomozedron-wideo [05.05.2018.

Krajowy Program rozwoju Ekonomii Społecznej, Monitor Polski, Warszawa, 24 września 2014 r. Poz. 811.

Rekomendacje w zakresie weryfikacji statusu przedsiębiorstwa społecznego z dn. 26.04.2017 r., https://efs.mrpips.gov.pl/__data/assets/pdf_file/0023/9329/Rekomendacje-MRPiPS-i-MR-w-zakresie-weryfikacji-statusu-przedsiebiorstwa-spolecznego.pdf [01.05.2018].

Smith G., Teasdale S., *Ekonomia społeczna, przedsiębiorstwo społeczne i teoria demokracji stowarzyszeniowej*, „Ekonomia Społeczna" 2011, nr 2(3).

Szopa B., *Teorie ekonomiczne a ekonomia społeczna*, [w:] M. Frączak, J. Hausner, S. Mazur (red.), *Wokół ekonomii społecznej*, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2012.

Uchwała Nr 164 Rady Ministrów z dnia 12 sierpnia 2014 r. w sprawie przyjęcia programu pod nazwą Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej, Monitor Polski, Warszawa, 24 września 2014 r. poz. 811.

Ustawa z dnia 29 stycznia 2004 r. Prawo zamówień publicznych, Dz.U. z 2013 r. poz. 907.

Wytyczne w zakresie realizacji przedsięwzięć w obszarze włączenia społecznego i zwalczania ubóstwa z wykorzystaniem środków Europejskiego Funduszu Społecznego i Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego na lata 2014-2020, Warszawa 26 maja 2015 r.,https://www.power.gov.pl/ media/4599/wytyczne_CT_9.pdf [01.05.2018].

IV. DOŚWIADCZENIA ZAGRANICZNE

Iryna Fedorovych

Petro Babiy

Ternopil National Economic University

INSTITUTIONAL STOCK MARKET TRADERS: PERFORMANCE APPRAISAL AND DEVELOPMENT BENCHMARKS

Abstract

In this article the essence and general features of institutional stock market traders are investigated. The activity of institutional stock market traders in the conditions of financial instability of the Ukrainian economy is analyzed. The problems that impede the successful functioning of stock market traders are identified. The directions of improvement of regulation of activity of institutional stock market traders of Ukraine are offered.

Key words*:* stock market, institutional stock market trader, securities, stock exchange, institutional investors, non-state pension funds, insurance companies, joint investment institutions, asset management companies, self-regulatory organizations, broker, dealer.

INSTYTUCJONALNI HANDLOWCY GIEŁDOWI: OCENA SKUTECZNOŚCI I WSKAŹNIKI ROZWOJU

Streszczenie

W artykule badane są istota i ogólne cechy instytucjonalnych inwestorów giełdowych. Analizowana jest działalność instytucjonalnych inwestorów giełdowych w warunkach niestabilności finansowej ukraińskiej gospodarki. Identyfikowane są problemy, które utrudniają skuteczne funkcjonowanie handlowców giełdowych. Zaproponowano kierunki poprawy regulacji działalności instytucjonalnych inwestorów giełdowych na Ukrainie.

Słowa kluczowe: rynek papierów wartościowych, instytucjonalny inwestor giełdowy, papiery wartościowe, giełda, inwestorzy instytucjonalni, niepaństwowe fundusze emerytalne, firmy ubezpieczeniowe, instytucje wspólnego inwestowania, spółki zarządzania aktywami, organizacje samoregulujące, pośrednik, dealer.

Introduction

The stock market is one of the important elements of a modern market economy, and the financial system in particular. In connection with the dynamic development of the securities market and the ability to influence the country's economic development, there is a need to determine the efficiency of functioning of the stock market in the modern economy. Therefore, in order to accelerate economic development, it is expedient to create conditions for the rational use of the opportunities of stock market institutions and ensure maximum transparency and openness of the market.

In general, the effectiveness of the functioning of the stock market players is a comprehensive reflection of the final results of the financial resources of investors to meet the needs of all market players.

Main part

In the scientific literature, the notion of "institutional traders" is regarded as legal entities that are not bodies of state legal regulation, in particular enterprises, institutions, societies, companies, foundations, corporations and other organizationally formed institutions acting on the basis of their statutory documents.

The players of the stock market are often divided into the following categories (Figure 1): issuers, investors, intermediaries.

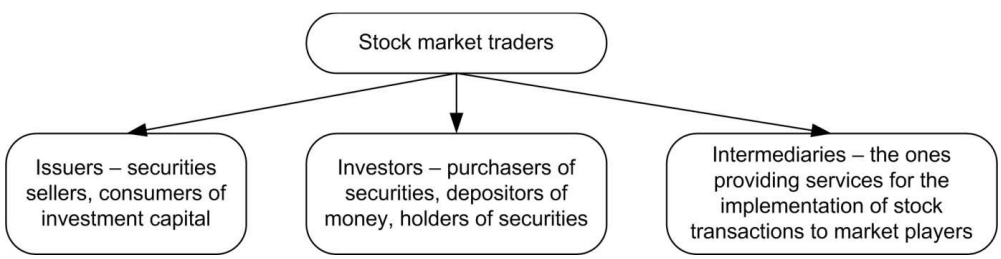


Fig. 1. Traditional classification of stock market traders

Source: comprised by the authors.

Individual scholars divide stock market institutions into two groups: basic and infrastructural. In particular, V. Pasichnyk refers to depositors, registrars, self-regulatory organizations, audit firms, stock exchanges, consulting firms, trade and information centers[1]. V. Kolesnyk believes that the main traders include issuers, investors, intermediaries, regulators, special government bodies of the stock market[2].

[1] В. Г. Пасічник, *Ринок цінних паперів: Навчальний посібник*, Центр навчальної літератури, Київ 2005.

[2] В. В. Колесник, *Введение в рынок ценных бумаг*, А.Л.Д., Київ 2011.

Scientists M. Kolisnyk, O. Maslak, E. Romaniv argue that the traders in the stock market should include:

– consumers (enterprises, authorities);
– suppliers (households, institutional investors);
– securities traders;
– players serving the market (auditing, consulting firms);
– regulatory bodies that regulate the activities of market actors[3].

In Ukraine, securities issuers include state authorities, local administrations, and legal entities. The data of the participants can be considered as players of investment activity, who have the opportunity to carry out operations for investing their own, borrowed and attracted monetary, property, and intellectual property.

Functioning of stock market institutions is regulated by state authorities. Therefore, the National Securities and Stock Market Commission as the main link in the system of regulation of the domestic securities market and other authorized bodies are in close interaction and interconnection (Figure 2).

Considering the division of functions in relation to the regulation of the stock market among state authorities, it should be noted that the formation of state policy is entrusted to the National Commission on Securities and Stock Market.

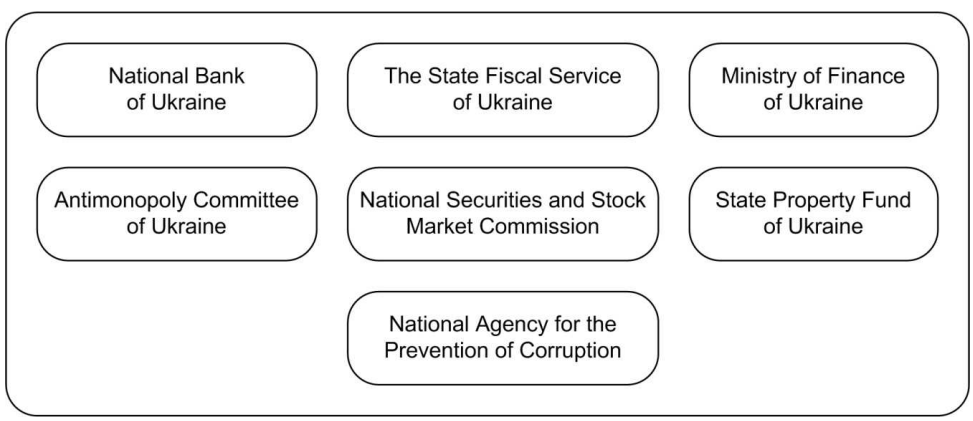


Fig. 2. Interaction of the National Commission on Securities and Stock Market with other state bodies

Source: comprised by the authors.

In the domestic stock market, in general, there are similar features, as in most major emerging markets. On the one hand, we are witnessing high rates of positive quantitative and

[3] М. К. Колісник, О. О. Маслак, *Фінансовий ринок: Навч. посібник*, Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», Львів 2011.

qualitative changes; on the other hand, there are numerous problems that hinder its more effective development[4].

It is worth noting the significant degree of backlog of the domestic stock market from the leading developed markets for certain categories of qualitative indicators (market liquidity, dividend yield). Obviously, the stock market is still performing one of its most important macroeconomic functions, namely, transforming investment savings, as more and more enterprises in the real sector of the economy begin to see it as an alternative source of resources to finance investment in fixed assets and Merger and Acquisition Agreements. In addition, since 2006, there has been an increase in the number of citizens investing in stock market instruments. At the same time, the domestic stock market is not yet the most attractive tool for accumulation of capital for the majority of the population and the source of investment resources for most enterprises, and, consequently, can not perform the full range of functions inherent in developed stock markets. Ukraine still has a very low share of private individuals and collective investment institutions in the aggregate structure of investors[5].

The stock market in one or another country is characterized, first of all, by the volume of stock trading in securities, the number of securities traded on stock exchanges. According to the results of 2017, the volume of trades on the organized securities market fell by UAH 29.61 billion compared with the indicator in 2016, and amounted to UAH 205.8 billion (Fig. 3).

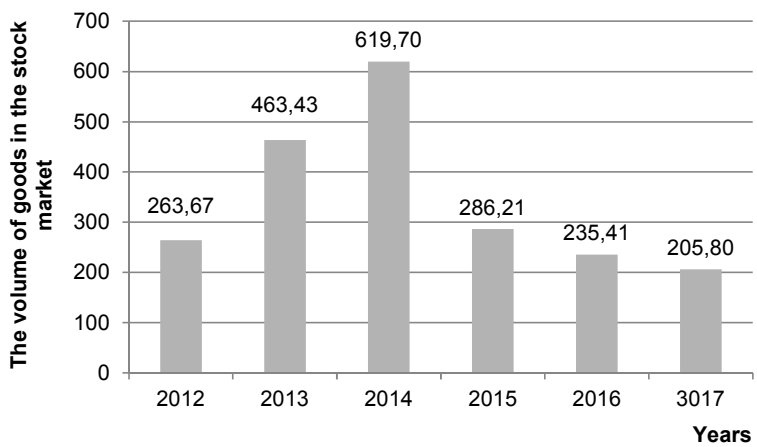


Fig. 3. Volume of exchange contracts with securities on stock exchanges during 2012-2017, UAH billion

Source: comprised by the author according to data (Пасічник, 2005).

[4] М. О. Кужелєв, *Розвиток інфраструктури ринку цінних паперів: сутність та елементи*, „Збірник Наукових Праць Університету Державної Фіскальної Служби України" 2016, №2, с. 145-156.

[5] М. В. Стецько, *Фінансовий ринок України у контексті глобальної конкурентоспроможності*, [в:] *Економічний аналіз: зб. наук. праць*, ТНЕУ, Тернопіль 2016, Т. 25, № 1, с. 159-168.

The volume of stock exchange contracts with securities at trade organizers during 2012-2017 varies significantly. So, 2012-2014 is characterized by a positive trend, as the volume of stock exchanges significantly increases. In 2015-2017, the volume dynamics decreases. This dynamics is primarily caused by the loss of investors' confidence in the securities market, political instability, which has a very negative effect on the Ukrainian stock market.

The largest volume of trades on financial instruments at trade organizers during the specified period was fixed with government bonds of Ukraine – UAH 189.6 billion. (92.1% of the total volume of exchange contracts on trade organizers) (Table 1).

Tab. 1. Volume of stock exchange contracts with securities on trade organizers with distribution by type of financial instrument in 2017, UAH million

	Stocks	Bonds of enterprise s	Government bonds of Ukraine	Investment Certificates	Derivatives	Total
January	133,88	213,66	13 677,22	1,79	357,42	**14 383,97**
February	115,93	348,47	20 986,12	1,25	186,28	**21 638,04**
March	175,26	78,89	22 236,97	2,31	196,50	**22 689,92**
April	166,91	96,09	14 135,68	3,05	565,98	**14 967,69**
May	133,93	145,92	13 240,81	4,06	268,63	**13 793,36**
June	111,22	795,29	10 437,38	6,67	305,18	**11 655,39**
July	130,52	547,38	12 579,80	4,41	195,39	**13 457,49**
August	3 221,15	750,20	14 899,74	7,72	355,89	**19 234,72**
September	224,97	638,65	14 137,07	1,77	363,75	**15 365,21**
October	216,33	440,75	16 610,28	4,16	331,35	**17 602,88**
November	168,16	902,16	14 085,60	3,10	1 152,48	**16 311,50**
December	253,30	1 162,63	22 528,34	11,54	740,14	**24 695,95**
Total	**5 051,56**	**6 120,09**	**189 555,01**	**51,83**	**5 018,99**	**205 802,50**

Source: (Пасічник, 2005).

Consequently, the organized market in the structure of trades in terms of financial instruments is in fact the market for the circulation of government bonds (90%). The volumes of trading with other securities remain at the minimum level and consist mainly of several issuers whose demand for securities is formed by a limited number of traders.

During 2017, compared with the data of the same period in 2016, the volume of exchange contracts with securities at trade organizers decreased by 14.4% (or UAH 38.1 billion) (January-December 2016 – UAH 235.4 billion).

The modern stock market is not attractive enough for its players, and therefore requires a gradual expansion. Reducing the share of securities in the assets of institutional investors negatively affects the economy as a whole, and in turn, it can lead to containment of the secu-

rities market development, the growth of the investment business shadowing, and the use of opaque investment schemes by traders.

A mixed stock market model has developed in Ukraine historically. In this market, both commercial banks that carry out the entire list of securities transactions and non-bank investment institutions participate simultaneously. Domestic stock market is a dynamic market with fast growing volumes of operations, as well as diversified financial instruments. The Ukrainian stock market has the same characteristics as most of the major emerging markets. Here, on the one hand, there is a high pace of quantitative and qualitative changes, and on the other – numerous problems that impede its development. The American model, which is aimed at most of the countries that are just shaping their markets, is considered to be more effective and deeply thought over. The American model differs from the European one, first of all, by the deep interference of the state in the regulation of the stock market. The differences between the European and American models are given in Table 2.

Tab. 2. Comparative analysis of American and European stock market models

Peculiarity of comparison	American model	European model
Possibilities of combining professional activity in the stock market	Banking institutions are prohibited from engaging in investment activities, and investment - classical banking operations. There are limitations on the combination of professional activity in the securities market	Banks are allowed to combine ordinary banking transactions with securities market operations. Securities market traders can combine several types of professional activities.
The role of banks in the stock market	Can only carry out custodial activities	Provide a full range of financial services, can carry out custodial activities
Type of system of accounting for securities rights	Distributed system	Centralized system, fixed by law
The presence and role of registrars	At the first level there are system registrars	No registrars
Degree of state regulation	Rigid regulation	Low level of centralization of supervision and control
The role of nominal holders	"Splitting" of securities secured by rights between the owner and the nominee holder	"Splitting" is not allowed. The owner is always listed in the register

Source: comprised by the authors.

The so-called self-regulatory organizations play an important role in the securities market in individual states. In different countries, they exist on the basis of certain factors, in particular: established traditions, norms of law, organization of the economic system, etc. Therefore, depending on these factors, the role of self-regulatory organizations can be significant or minimal. This situation is explained by the fact that, for example, in Germany, France, the main role is played by public authorities, so there is no need to create such entities. If we take into account such countries as the USA, Japan, Great Britain, then the state does not take much

participation in the regulation of the securities market, and accordingly, self-regulatory organizations are created.

Also, we should note that the US has a regulatory body – the Securities and Exchange Commission, which develops and verifies the implementation of laws relating to the stock market. Other regulators perform functions that are directly related to the protection of investors from financial losses. First of all, it is ensuring registration of all players of the securities market (candidates must have a minimum equity capital), as well as reporting full precise information to the traders.

In the UK, the power to regulate the stock market is transferred to organizations that have the appropriate rights. The Securities and Investment Board (SIB), which served as an observer and controller, was created, but it did not have the status of a self-regulated organization. By law, the SIB has the right to independently issue licenses for conducting investment activities in the securities market or may delegate these powers of the SRO, which has been practically done.

The so-called self-regulatory organizations play an important role in the securities market in individual states. In different countries, they exist on the basis of certain factors, in particular: established traditions, norms of law, organization of the economic system, etc. Therefore, depending on these factors, the role of self-regulatory organizations can be significant or minimal. This situation is explained by the fact that, for example, in Germany, France, the main role is played by public authorities, so there is no need to create such entities. If we take into account such countries as the USA, Japan, Great Britain, then the state does not take much participation in the regulation of the securities market, and accordingly, self-regulatory organizations are created.

Changes in tariff regulation should be a priority measure in the direction of improving the activities of institutional traders in the stock market. Infrastructure organizations should be customer oriented and their tariffs should be transparent, understandable and predictable for customer service.

Another logical step towards improving the activities of institutional stock market traders is the maximum possible refusal to exchange documents in paper form and the transition to electronic document circulation, working on common standard principles, using common encryption mechanisms and formats of documents transmitted. Actions in this direction will lead to accelerated settlement of transactions and significantly simplify the collection and processing of information on the operations performed.

One of the basic components of the stock market infrastructure is the accounting and calculation system, the fragmentation of which today leads to the fact that its risks and cost become unacceptable for professional investors.

For this reason, one of the most important tasks of the development of institutional stock market traders is to improve the procedure of delivery and accounting of securities rights by organizing their storage and easy access to them. The fulfillment of these priority tasks will

increase the level of trust from a wide range of investors to the national stock market and will determine the movement of investment from currency instruments in the stock[6].

In our opinion, it is expedient to have such a model of the infrastructure of stock market traders, in which all institutions would work on the common goal of capitalization of the market and increase its liquidity. This requires a single strategic development center for an organized stock market, in close cooperation with the responsible government body.

In addition, the growing number and variety of financial instruments offered by the global stock market at the present stage of its development, a large number of factors affecting the change in their value, leads to the fact that the individual investor is often not able or willing to assess the entire set of risks, related to investing in specific financial instruments. The process of delegation of authority and responsibility for making an investment decision leads to the formation of a system of increasingly specialized financial intermediaries.

From our point of view, these tasks should be put on institutional investors, which will combine the functions of investment advisers and suppliers, to act as registrars and depositaries, protect investors from fraudulent actions of third parties, act as insurance organizations to minimize the risk of loss of investor funds.

In order to improve the efficiency of banks in the market of depositary services, it is expedient:

- NSSMC is to provide legal authority for investigating all problems in the system of registrars and the application of necessary measures, the imposition of disciplinary sanctions, including the cancellation of the license of those registrars who violate the law and resell the registers. NSSMC should improve its oversight function by strengthening existing self-regulatory organizations by empowering them to eliminate such fraud for the sake of security and reliability of the system;
- to unify the interrelations among the members of the depository system and streamline the activities of its direct traders by introducing operational standards of professional activity based on modern financial and information technologies, with the provision of these traders with a single electronic document circulation.

Along with this, in our opinion, in order to improve the activity of institutional traders in the stock market, it is expedient:

- to strengthen and expand the system of state guarantees for loans to socially significant projects and types of economic activity, in particular – small businesses;
- to use the mechanism of partial or full nationalization by means of acquiring shares of problematic institutions at the expense of budgetary and other state resources;
- to modernize the system of mortgage lending by creating and including stable financial institutions with powers to guarantee mortgage and its regulation;
- to implement in practice the strategy of asset management using urgent market instruments;

[6] Г. Яцюк, *Модернізація торгівельної інфраструктури ринку цінних паперів*, В: *Фінансова інфраструктура України: проблеми та напрями розвитку*, Криниця, Київ 2013, с. 170-172.

- to increase the efficiency of work and interaction of state financial regulators and law-enforcement bodies for the implementation of state regulation, control and supervision of the stock market;
- to expand the state regulation and strengthen it in the part of banking and insurance business, overseeing the trading of securities, and arrange operations with their derivatives[7].

In order to successfully develop the activity of institutional players in the stock market, it is expedient to introduce a single standard of professional activity for the safe transition of the majority of traders to complete automation of securities accounting, which will significantly improve the overall quality of the proposed software products and reduce their cost to the end user[8].

In our opinion, self-regulated organizations play a key role in issues of licensing, the establishment of common standards for professional activities, supervision and reporting.

Therefore, we propose to introduce a model of the infrastructure of the self-regulated domestic stock market, which includes:

- active involvement of institutional traders in the development of the regulatory framework;
- development and introduction of common standards of professional activity for all traders of the stock market, as well as principles of corporate behavior;
- expansion of institutional traders in the spectrum of services provided with simultaneous reduction of their cost;
- organization of work on standardization of document circulation of institutional traders in the stock market;
- reducing the costs of state regulators for direct supervision of all professional stock market traders, licensing and reporting;
- modification of software in order to increase the efficiency of professional activity in the stock market;
- implementation of programs to reduce the level of risks accompanying the activities of institutional traders in the stock market;
- improvement of the quality of consulting services on all issues related to the implementation of professional stock market activities (reporting, certification, licensing);
- elimination of existing shortcomings of the infrastructure of the national stock market, and not only solution of problems in the short-term period;
- improvement of the internal monitoring and control system in order to increase the efficiency of the state regulation of the stock market.

Stimulation of investment in the stock market should be accompanied by improvements in taxation. Compensation and insurance schemes can be an important means of stimulating the play of retail investors in the stock market. Also, in order to protect investors, the issue of exclusion of stock market traders from among the participants in compensation schemes

[7] В.М. Ячменьова, *Чинники, що впливають на рівень стійкості функціонування фондового ринку*, „БізнесІнформ" 2013, № 10, с. 328-336.

[8] Л.М. Алексеєнко, М.В. Стецько, Г.М. Кулина, *Фінансовий ринок: навч. посіб.*, Тернопіль 2016.

should be regulated. This system should be built on the principles of compulsory insurance, which provides, by analogy with the mechanism of insurance of bank deposits, standard deductions of funds by institutional traders in the stock market.

At the same time it is advisable to create effective legal regulation of the system of financial services offerings to retail clients. In particular, require clarification of the rules for the admission and execution of client orders, reporting. It is important to create rigid and effective legal and organizational barriers, to review the law enforcement practice of law enforcement agencies with the participation of self-regulatory organizations of the stock market, which impede the unlicensed activity of attracting funds to the population.

At the same time, we propose to unify the requirements for the consolidation of funds of the founders of trust management and their joint investment. Today, the pooling of funds can be made within the framework of investment, mutual funds, partially non-state pension funds, and also under special rules such association is carried out within the framework of general funds of bank management created by credit organizations. To increase the volume of collective investment instruments and increase their liquidity it is expedient to create a centralized system of clearing and calculation of transactions, issuance, exchange and redemption of investment shares.

The high level of development of institutional stock market traders today is a prerequisite for ensuring sustainable and dynamic economic growth. The implementation of the proposed measures will make it possible to strengthen supervision and control on the securities market and improve the effectiveness of long-term monetary and financial policies aimed at strengthening the stability of the domestic financial market and its institutional players.

Conclusions

The dynamics of the functioning of the Ukrainian stock market remains disappointing: the volume of trade is decreasing, the symptoms of the unhealthy stock market worsen with a negligible share of stock trades with a steady tendency to further reduce the latter, the vast majority of stock market organizers are loss-making. Therefore, there is a noticeable reduction of institutions during 2012-2017. The total nominal value of securities owned by the securities holders and by types of individual stock market traders is analyzed, where it is observed that in legal entities-residents it is the highest in the general structure, the smallest share was recorded for individuals-non-residents and territorial communities. The analysis of world models of stock exchanges development on the example of the USA, Germany, France and Poland showed that each country has its own way of developing the stock market. The functioning of institutional traders of the stock market of foreign countries is substantiated. The main differences between the American and European models of the securities market organization are outlined. We considered the regulatory authorities of the leading countries of the world, the most influential stock exchanges, the specifics of the activities of self-regulated organizations. It is revealed that the main problems hindering the effective functioning of the traders in the Ukrainian stock market are: low level of protection of the rights of owners and

buyers of securities; imperfection of the regulatory framework; low level of information provision of market traders, resulting in shadow financial transactions with securities; the lack of equal conditions for all real and potential traders in the performance of operations related to the purchase/sale of securities; high degree of risk; lack of trust among market traders.

In order to improve the activities of institutional traders in the stock market, a number of complex measures can be proposed to create conditions for growth of real incomes of the population. The main constraints in accessing the private investors market are low income levels; to create conditions for the uniform distribution of financial flows within the country to stimulate regional stock markets and their infrastructure; to reduce the tax burden on standard securities transactions, which will undoubtedly trigger the activation of the stock market; to determine the unified order and rate of taxation of various financial instruments; to review priorities in the field of fiscal policy in the direction of growth of investment flows from the state; to improve measures to protect the interests of domestic and encourage long-term investments by foreign investors; to increase the attractiveness of the stock market by reducing political risks, a set of measures to protect the interests of business issuers.

Bibliography

Інформаційна довідка щодо розвитку фондового ринку України протягом січня-грудня 2017 року: аналітичні дані щодо розвитку фондового ринку, http://www.ssmsc.gov.ua/fund/analytics.

Колісник М.К., Маслак О.О., *Фінансовий ринок: Навч. посібник*, Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», Львів 2011.

Колесник В.В., *Введение в рынок ценных бумаг*, А.Л.Д., Київ 2011.

Кужелєв М.О., *Розвиток інфраструктури ринку цінних паперів: сутність та елементи*, „Збірник наукових праць Університету державної фіскальної служби України" 2016, №2.

Офіційний сайт Національної комісії з цінних паперів та фондового ринку, www.nssmc.gov.ua.

Пасічник В.Г., *Ринок цінних паперів: Навчальний посібник*, Центр навчальної літератури, Київ 2005.

Рекуненко І.І., *Особливості інвестиційної діяльності страхових компаній*, „Економіка і Суспільство" 2017, № 8.

Стецько М.В. *Фінансовий ринок України у контексті глобальної конкурентоспроможності*, [в:] *Економічний аналіз: зб. наук. праць*, ТНЕУ, Тернопіль 2016, Т. 25, № 1.

Алексеєнко Л.М., Стецько М.В., Кулина Г.М., *Фінансовий ринок: навч. посіб.*, Тернопіль 2016.

Яцюк Г., *Модернізація торгівельної інфраструктури ринку цінних паперів*, [в:] *Фінансова інфраструктура України: проблеми та напрями розвитку*, Криниця, Київ 2013.

Ячменьова В.М., *Чинники, що впливають на рівень стійкості функціонування фондового ринку*, „Бізнес-Інформ", 2013, № 10.

V. RECENZJE

Joanna Michalak-Dawidziuk

Recenzja książki

Czesław Plewka (red.)

Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej

Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej

Koszalin 2016

W 2016 roku zastała opublikowana nakładem Wydawnictwa Uczelnianego Politechniki Koszalińskiej wieloautorska monografia pod redakcją naukową Czesława Plewki, pt. *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej.* W książce autorzy koncentrują się wokół szkoły jako „najważniejszym – składniku przestrzeni edukacyjnej" (s. 7), jednocześnie jako drugim – po domu rodzinnym – ważnym miejscu funkcjonowania nauczyciela i ucznia. Szkoła jest zatem miejscem rodzących się różnorodnych relacji międzyludzkich, problemów i zjawisk o różnym wymiarze – indywidualnym, grupowym. Monografia zawiera teksty czternastu autorów, które umieszczone zostały w trzech częściach:

część I – Współczesna szkoła w przestrzeni edukacyjnej – wybrane obszary
część II – Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej – obraz, oczekiwania, dylematy
część III – Uczeń w przestrzeni edukacyjnej.

Część I – *Współczesna szkoła w przestrzeni edukacyjnej – wybrane obszary* uwzględnia pięć rozdziałów. Pierwszy – autorstwa Tadeusza Strawy zatytułowany *Wyzwania edukacyjne stojące przed współczesną placówką oświatową* prezentuje wyniki badań, przeprowadzonych w latach 2014-2015 wśród 492 nauczycieli. Badania koncentrowały się na uwarunkowaniach funkcjonowania współczesnej szkoły. Wyniki badań dostarczyły wiedzy m.in. na temat czynników, które „tworzą klimat skutecznej realizacji zadań" (s. 17) przez szkoły. Najliczniejsze grupy badanych wskazały „autorskie programy edukacyjne (88,5%), gotowość szkolną uczniów (72%) oraz kwalifikacje nauczycieli (70,5%)" (s.17). Jednocześnie badani nauczyciele wskazali problemy, z jakimi boryka się współczesna szkoła. Trzy najliczniejsze grupy badanych wskazały następujące problemy: „podający – pamięciowy sposób przekazywania wiedzy – 94%, atmosferę szkolną – 93,5%, przestarzałe programy (93%)" (s.18). Na zakończenie Autor stwierdza, iż szkoła wymaga jeszcze wielu przeobrażeń, bowiem nadal obciążona jest poważnymi niedoskonałościami. Katarzyna Sikora w artykule pt. *Szkoła dla uczenia czy szkoła dla nauczyciela* podejmuje rozważania na temat zawarty w tytule omawianego tekstu. Autorka zwraca uwagę na trudność udzielenia odpowiedzi na pytanie dla kogo jest szkoła, podlegająca

permanentnym zmianom, inspirująca procesy demokratyczne na wszystkich poziomach funkcjonowania, a jednocześnie kreująca współzależności, stanowiące ważny element wartościujący. W poszukiwaniu odpowiedzi Autorka poddała analizie liczne dokumenty szkolne (statuty, regulaminy), którą poprzedziła rzetelnym wywodem teoretycznym na podstawie literatury naukowej. Na podstawie badań przeprowadzonych w siedmiu gimnazjach w Koszalinie Autorka sformułowała wniosek, iż „szkoła jest miejscem przede wszystkim dla nauczycieli" (s. 29). Jednocześnie zapisy analizowanych dokumentów wyrażają „znaczącą troskę o dobro i rozwój uczniów" (s. 33). Lucyna Maksymowicz w artykule pt. *Zmieniająca się przestrzeń w zakresie wychowania realizowanego przez szkołę* poddaje refleksji pojęcie przestrzeni, postrzeganej jako wolność, a następnie określa pojęcie przestrzeni edukacyjnej jako „układ relacji podmiotów uczestniczących w tej określonej strukturze społecznej" (s. 38). Następnie poddany jest analizie teoretycznej proces wychowania, w którym ważną rolę – zdaniem Autorki – pełni kultura i system wartości. Wyniki badań o charakterze jakościowym, jakie Autorka przeprowadziła wśród nauczycieli, rodziców i uczniów (gimnazjalistów i licealistów), pozwoliły na sformułowanie wniosku, dotyczącego potrzeby poszukiwania innych przestrzeni – poza szkołą. Autorka sugeruje wyjście np. „w plener, na strych, do muzeum" (s. 47). Jednocześnie dzieli się spostrzeżeniami na temat głębokich przemian, jakie nastąpiły w muzeach. Instytucje te stały się otwarte dla uczniów, umożliwiając im zdobywanie wiedzy w sposób niekonwencjonalny, inspirując do własnych przemyśleń i łamania stereotypów. Autorka kończy artykuł refleksją, „dlaczego nie może takiej metamorfozie ulec polska szkoła?" (s. 48). W tekście pt. *Wykorzystanie mediów w procesie kształcenia i wychowania realizowanych we współczesnej szkole* Kazimierz Wenta koncentruje się na znaczeniu mediów w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz niedoskonałościach związanych z korzystaniem przez nauczycieli z tego typu narzędzia dydaktycznego. Autor zwraca uwagę na obawy nauczycieli, wynikające z korzystania z mediów w pracy pedagogicznej. Wskazuje dwa źródła tego stanu tj. niechęć do zmian i obawa przed nowym „z którym nierzadko lepiej obeznani są uczniowie" (s. 63). Nauczyciele czują się zagrożeni utratą dotychczasowej „nienaruszalności reguł" (s. 63) oraz statusu, w którym uczeń występuje w roli „osoby, aprobującej stwierdzenia nauczyciela, oraz najwyżej pomocnika w obsługiwaniu multimedialnego sprzętu" (s. 63). Tekst Tadeusza Hucińskiego pt. *Nowatorstwo pedagogiczne na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym* jest ostatnim w omawianej części artykułem. Tekst prezentuje nowe podejście do prowadzenia zajęć z dziećmi. Podstawową kompetencją nauczyciela jest poznanie planu rozwojowego dziecka w wieku 3-6 lat oraz w wieku wczesnoszkolnym. W kolejnych latach nauczyciel powinien koncentrować się na upodmiotowieniu dziecka „czyli wydobyciu z niego wartości, odczuć i przeżyć" (s. 65). Kształtowanie takiej postawy, w której „dzieci same realizują i samorealizują się a program nauczania jest tylko narzędziem" (s. 65) sprzyja procesowi „budowania spójnej grupy klasowej" (s. 65).

Część II – *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej – obraz, oczekiwania, dylematy* uwzględnia siedem artykułów, z których pierwszym jest tekst Redaktora recenzowanej monografii – Czesława Plewki pt. *Kotwice kariery zawodowej nauczycieli szkoły podlegającej podlegającym permanentnym przeobrażeniom oświatowym.* W artykule Autor zwraca uwagę na wiele uwarunkowań kariery zawodowej nauczyciela, funkcjonującego w permanentnie zmieniającej się

szkole. Odwołuje się do współczesnego wzoru nauczyciela, charakteryzującego się dialogiczną postawą oraz podmiotowym podejściem do ucznia. Jednocześnie Autor poddaje w wątpliwość „czy w praktyce współczesnej rzeczywistości w każdym indywidualnym przypadku, możemy potwierdzić że takim jest współczesny nauczyciel" (s. 109). W artykule Autor prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli z wykorzystaniem standaryzowanego testu Kotwice Cheina – „Moja kariera". Na podstawie analizy teoretycznej i empirycznej w tekście zwrócono uwagę na indywidualny charakter rozwoju nauczyciela, na który wpływ ma wiele czynników, w tym „różnego rodzaju doświadczenia i czynniki zewnętrzne, emocje nie tylko na płaszczyźnie życia zawodowego, ale także w innych sferach egzystencji jednostki" (s. 109). Drugi tekst w części II autorstwa Iwony Anny Zychowicz zatytułowany *Sylwetka nauczyciela współczesnej szkoły w opiniach młodzieży szkolnej* prezentuje wyniki badań dotyczące opinii uczniów gimnazjum na temat uczących ich nauczycieli. Wyniki badań dostarczają także wiedzy na temat wyobrażeń badanych uczniów o cechach idealnego nauczyciela przyszłości. Uzyskane dane potwierdzają, iż młodzież „oczekuje mądrego, otwartego, kreatywnego przewodnika" (s. 121), który w pracy pedagogicznej ma dla nich dużo „życzliwości i cierpliwości, wsłuchania się w ich marzenia rozbudzania ich zainteresowań" (s. 121). Krytyczny stosunek do nauczycieli, jaki wyrażają badani uczniowie pozwala jednocześnie wykreować obraz współczesnego – przyszłego nauczyciela, który powinien być „dobrze przygotowanym nauczycielem – przewodnikiem po nieprzewidywalnej przyszłości" (s. 123). Sandra Reterska-Tkaczyk jest autorką tekstu pt. *Rozwój zawodowy nauczyciela,* w którym podkreśla znaczenie całościowego postrzegania form doskonalenia adresowanych do nauczycieli. Potrzeba ta jest spowodowana złożonością problemów występujących w szkole „w prawie każdej szkole uczą się dzieci z problemami edukacyjnymi, dzieci niepełnosprawne, zaburzone, z placówek wychowawczych, obcokrajowcy" (s. 125), dlatego też formy doskonalenia nauczycieli powinny być dostosowane do „potrzeb własnych, ale również potrzeb szkoły i jej uczniów" (s. 135). Zdaniem Autorki artykułu doskonalenie zawodowe powinno być procesem rozciągniętym w czasie, w którym podnoszenie przez nauczyciela kompetencji, z jednoczesnym nabywaniem praktyki „pozytywnie wpływa także na rezultaty osiągane przez uczniów" (s. 135). Agnieszka Hłobil w artykule zatytułowanym *Potrzeba doskonalenia umiejętności nauczycieli w zakresie identyfikacji uczniów zdolnych* zwraca uwagę na wagę diagnozy i identyfikacji ucznia zdolnego. Autorka zaprezentowała badania, których celem było „określenie sposobów i narzędzi identyfikowania uczniów zdolnych po wprowadzeniu zmian w systemie oświaty" (s. 140). Uzyskane wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych województwa zachodniopomorskiego pozwoliły stwierdzić, iż „kryteria i metody rozpoznawania ucznia zdolnego należy uznać w większości za właściwe" (s. 145), jednak istnieje konieczność „ścisłej współpracy szkół z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi", ponieważ opieka nad uczniami zdolnymi powinna być postrzegana w sposób holistyczny, tj. z uwzględnieniem zarówno ucznia, jak i jego rodziny oraz nauczycieli. Jednocześnie dominująca część badanych „zgłasza potrzebę doskonalenia zawodowego w zakresie diagnozy ucznia zdolnego" (s. 146). W artykule *Sukcesy i porażki nauczycieli edukacji przedszkolnej* Joanna Dworaczyk prezentuje problematykę suk-

cesów i porażek nauczycieli w przedszkolach w świetle ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w latach 2014-2016 przez Zachodniopomorskie Kuratorium Oświaty. Analiza teoretyczna oraz empiryczna zgormadzonego materiału pozwoliła Autorce sformułować następując wnioski: „drogą do uzyskania sukcesu w procesie dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym jest postawa i zaangażowanie nauczycieli, jako przewodników w procesie rozwojom dziecka" (s.145) oraz rolą współczesnego przedszkola jest „Inspirowanie dzieci do różnych form samodzielnej aktywności przy wspomaganiu mądrego wychowawcy" (s. 145). Tomasz Parafiniuk i Kamila Wasilewska są autorami tekstu pt. *Kontrowersja wokół kompetencji wychowawczych przyszłych pedagogów współczesnej szkoły ponadgimnazjalnej – raport z badań,* poświęconego problematyce pożądanych kompetencji wychowawczych, które powinny być kształcone w trakcie przygotowywania przez uczelnie przyszłych nauczycieli do wykonywania zawodu. Tekst stanowi prezentację wyników badań na temat kompetencji wychowawczych przyszłych nauczycieli. Badania zostały przeprowadzone w Zespole Szkół nr 7 w Koszalinie w zakresie współpracy naukowo-dydaktycznej z Wydziałem Technologii i Edukacji Politechniki Koszalińskiej. W wyniku przeprowadzonych badań Autorzy stwierdzili m. in., iż kompetencje wychowawcze „powinny być kształtowane w ramach zajęć praktycznych w tzw. „szkołach ćwiczeń" na terenie placówek edukacyjnych" (s. 168). W artykule pt. *Doradztwo zawodowe – stan obecny i oczekiwania w opinii studentów pedagogiki Politechniki Koszalińskiej* Jacek Kowalczyk podjął problematykę poradnictwa zawodowego, jako ważnego czynnika przygotowującego studentów do zmiennego i nieprzewidywalnego rynku pracy. Autor podkreślił znaczenie świadomości jednostki swoich predyspozycji i potrzebę kompleksowego przygotowania do roli przyszłego pracownika. W tekście zostały przedstawione wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Politechniki Koszalińskiej, których celem było uzyskanie odpowiedzi na pytania: „Jak podczas studiów realizowane są zajęcia z zakresu poradnictwa zawodowego? Jakie są oczekiwania studentów względem takich zajęć?" (s. 178). W opinii respondentów „zbyt mało jest zajęć praktycznych, a na ćwiczeniach studenci nie są przygotowywani pod tym względem należycie" (s. 179). Jednocześnie badani wskazują „za dużo zajęć teoretycznych" (s. 179). Wyniki przeprowadzonych badań wskazują także pozytywne przykłady form pomocy studentom, w tym „kursy zawodowe np. kurs na opiekuna kolonii, targi pracy (skierowane głównie do studentów kierunków technicznych), działalność kół naukowych" (s. 179).

Część III – *Uczeń w przestrzeni edukacyjnej* rozpoczyna się tekstem autorstwa Piotra Boćko *Społeczno-wychowawcze problemy młodzieży ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym – raport z badań,* który porusza aktualny i ważny – pod względem społecznym – problem, jakim jest zagrożenie dzieci i młodzieży wykluczeniem społecznym. Autor w artykule prezentuje wyniki badań, których celem była próba odpowiedzi na następujące pytania: „Jakie są zatem przejawy wykluczenia społecznego młodzieży szkolnej? Jakie są społeczno-wychowawcze problemy środowisk wychowawczych rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym?" (s. 191). Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów szkół podstawowych, gimnazjum i zespołów szkół województwa koszalińskiego, których rodzice korzystali z pomocy społecznej. Wyniki badań wykazały m.in. iż dom rodzinny badanych „jest środowiskiem głównie z problemami finansowymi, przez które nie są zaspakajane podstawowe potrzeby" (s. 206).

Jednocześnie „ponad 20% badanych funkcjonuje lub współtworzy środowisko z symptomami patologii społecznej" (s. 206). Artykuł Pauliny Mamiedow pt. *Zastosowanie procesu indywidualizacji i jej wpływ na efektywność pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie* podejmuje problematykę poszukiwania nowoczesnych metod, których celem jest podnoszenie efektywności kształcenia. W rozważaniach Autorka podkreśla znaczenie dostrzeżenia indywidualnych potrzeb i możliwości osobowych w działalności pedagogicznej, które umożliwiają wyrównywanie braków edukacyjnych, a także „rozwijanie pozytywnych zasobów wewnętrznych" (s. 209). Dodatkowo podkreśla również znaczenie metody indywidualizacji, stosowanej współcześnie zarówno w placówkach edukacyjno-wychowawczych, jak i wspierająco-terapeutycznych, która przyczynia się do „podnoszenia efektywności pracy i osiągania sukcesów pedagogicznych" (s. 209).

Recenzowaną monografię finalizuje *Postscriptum,* w którym m.in. wyrażono nadzieję, iż uwzględnione w książce teksty inspirować będą do podejmowania w środowisku dialogu edukacyjnego.

Mimo bogatej literatury poświęconej problematyce szkoły, w tym relacji nauczyciel – uczeń, recenzowana monografia stanowi ważną publikację na rynku księgarskim. Podjęta bowiem w książce problematyka jest ważna i stale – ze względu na dynamikę procesu zmian, zachodzących w otoczeniu szkoły – aktualna. Tytułowa *przestrzeń edukacyjna* ukazywana jest w zamieszczonych w monografii tekstach w różnorodnym ujęciu, ukazując złożoność zjawisk i problemów, występujących w relacjach uczeń – nauczyciel. Książka wpisuje się także w aktualną dyskusję na temat procesu przygotowania nauczyciela do wykonywania zawodu we współczesnej szkole. Szczególne znaczenie monografii należy przypisać ze względu na fakt, iż rozważania podejmowane w kolejnych artykułach oparte są zarówno na gruncie teoretycznym, jak i empirycznym. Książka adresowana jest zarówno do środowiska oświatowego – dyrektorów szkół, nauczycieli, jak i akademickiego – kadry naukowo-dydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem kierunku pedagogika, psychologia, socjologia oraz studentów tych kierunków.

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.