PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 1/2019

PÓŁROCZNIK POŚWIĘCONY PROBLEMOM ROZWOJU ZAWODOWEGO CZŁOWIEKA

WYDANIE W WERSJI GŁÓWNEJ – PIERWOTNEJ

ZIELONA GÓRA 2019

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

Elżbieta Perzycka, Ladislav Rudolf, Jan Stebila, Renata Tomaszewska, 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

Czesław Plewka
Kształcenie dualne jako sposób kształtowania pożądanych kompetencji zawodowych oraz ważny instrument regulacji popytu i podaży na współczesnym rynku pracy 13

Tatiana Ronginska, Artur Doliński
Radzenie sobie z porażką jako czynnik wyjaśniający natężenie syndromu wypalenia zawodowego menedżerów 25

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Aneta Klementowska
Przemiany rynku pracy w Polsce w latach 1918-2018 41

Magdalena Pasteczka-Cholewa
Działalność zakładu aktywności zawodowej „Pensjonat na Wzgórzach" jako propozycja rehabilitacji społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością 51

Natalia Ulaniecka, Jan Gruszka
Powrót na rynek pracy po chorobie nowotworowej – wyzwania, problemy i rozwiązania 63

Bogusław Pietrulewicz, Marcin Topczak
Człowiek w obszarze zarządzania ryzykiem w przedsiębiorstwie produkcyjnym 73

Renata Jolanta Kasperska
Możliwości monitorowania bezpieczeństwa środowiska pracy za pomocą dronów 83

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Maria Kuzin, Wojciech Walat
Autorytet nauczyciela współczesnej szkoły – badania sondażowe 93

Mirosław Bobek
Badanie efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w branżowej szkole I stopnia (badania pilotażowe) . 99

Ewa Piwowarczyk
Przygotowanie doktorantów do pracy dydaktycznej ze studentami – szansa i wyzwanie 115

Marlena Duda
Kompetencje pracowników socjalnych w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych 129

Anna Ziętek
Praca zawodowa osób z niepełnosprawnościami i jej problemy 141

IV. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku „Problemy Profesjologii" 157

TABLE OF CONTENTS

From the Editors 9

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Czesław Plewka
Dual education as a way of shaping desirable professional competences and important instrument for regulation of demand and supply on the modern labor market 13

Tatiana Ronginska, Artur Doliński
Dealing with failure as a factor explaining the intensity of the managers' professional burnout syndrome . 25

II. CONCEPTS AND ANALYSES

Aneta Klementowska
Transformations of the labour market in Poland in the years 1918-2018 41

Magdalena Pasteczka-Cholewa
The activity of the Occupational Activity Institution 'Pensjonat na Wzgórzach' ('Guesthouse on the Hills') as a proposal for social and vocational rehabilitation of people with disabilities 51

Natalia Ulaniecka, Jan Gruszka
The return to labour market after cancer – challenges, problems and solutions 63

Bogusław Pietrulewicz, Marcin Topczak
Man in the area of risk management in a manufacturing enterprise 73

Renata Jolanta Kasperska
Possibilities of monitoring the work environment safety by means of drones 83

III. COMMUNICATIONS AND RESEARCH REPORTS

Maria Kuzin, Wojciech Walat
The authority of the contemporary school teacher - preliminary research 93

Mirosław Bobek
Study of learning outcomes common to professions in a first-level industry school (pilot study) 99

Ewa Piwowarczyk
PhD students preparations for their didactic work - chance and challenge 115

Marlena Duda
Social workers' information and telecommunications technology competences 129

Anna Ziętek
Professional work of people with disabilities and their problems 141

IV. COMMUNICATIONS, INFORMATION

Regulations on how to prepare materials for publications in the semi-annual 'The Problems of Professiology' 157

Od Redakcji

Współcześnie, bardziej niż kiedykolwiek, relacje człowiek – praca wymagają właściwej diagnozy oraz kształtowania procesów tworzących przestrzenie pracy na drodze życia. Dynamika procesów globalizacyjnych np. 4.0, 5G wskazuje, że pilną potrzebą jest tworzenie podstaw dla właściwego przygotowania człowieka do radzenia sobie w złożonej rzeczywistości indywidualnej i społecznej.

Zaprezentowane, w niniejszym numerze Półrocznika, opracowania odpowiadają na potrzeby człowieka i jego pracy. Przede wszystkim zwracamy uwagę na procesy przygotowania i doskonalenia zawodowego. Obecne sytuacje zawodowe wymagają odpowiednich kompetencji społecznych, indywidualnego potencjału zawodowego, profesjonalizmu – ten problem dotyczy także funkcjonowania organizacji. Ważnym obszarem prezentowanych analiz są także zagadnienia funkcjonowania osób z niepełnosprawnością na rynku pracy. To potrzeba i konieczność podejmowania problemów pracy zawodowej osób wielu kategorii, które wymagają szczególnego wsparcia – prezentowane prace podejmujące także te zagadnienia.

Przedkładamy czytelnikom złożone i ważne obszary ludzkiej aktywności w kontekście pracy w koncepcjach badawczych wielu autorów. Lektura prezentowanych artykułów może być przydatna w pracy badawczej i organizacyjnej wielu osób.

Zapraszam do współpracy w redagowaniu naszego czasopisma.

Redaktor Naczelny

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Czesław Plewka
ORCID: 0000000256377996
Politechnika Koszalińska

KSZTAŁCENIE DUALNE JAKO SPOSÓB KSZTAŁTOWANIA POŻĄDANYCH KOMPETENCJI ZAWODOWYCH ORAZ WAŻNY INSTRUMENT REGULACJI POPYTU I PODAŻY NA WSPÓŁCZESNYM RYNKU PRACY

Wykształcenie jest tym, co pozostaje, gdy
człowiek zapomni to, czego się nauczył.
– Burrbus Fredric Skiner

Streszczenie

Przyjęło się, że jakość edukacji zawodowej najczęściej postrzegana jest z perspektywy przydatności jej absolwentów na rynku pracy, a więc tego, w jakim stopniu oferta edukacyjna dostosowana jest do oczekiwań pracodawców i jak potencjalni pracobiorcy są przygotowani do funkcjonowania na ciągle jeszcze dynamicznie zmieniającym się owym rynku pracy. Od czasu przemian społeczno-gospodarczych i politycznych, które dokonały się po roku 1989 roku, edukacja zawodowa, która uznawana jest za jeden z najważniejszych procesów w rozwoju społeczeństwa i jego gospodarki, podlega krytyce dużej części pracodawców, którzy wskazują na znaczący niedobór w kompetencjach absolwentów szkół zawodowych kształcących w tradycyjnym systemie. Coraz częściej i odważniej jawią się wezwania do zmiany istniejącego stanu i wprowadzenie dualnego systemu kształcenia, który sprawdził się w wielu krajach UE. To w tym systemie kształcenia zawodowego ma miejsce intensyfikacja współpracy pomiędzy szkołą, a pracodawcą realnie wpływającym na jakość kształcenia zawodowego, a w efekcie na rzeczywiste kompetencje absolwentów i dlatego upatruje się w nim sposobu na sukces. W artykule tym podjęto rozważania dotyczące wybranych aspektów dualnego systemu kształcenia zawodowego i założono, że jest on właściwym sposobem na kształtowanie pożądanych kompetencji zawodowych oraz może być instrumentem regulacji popytu i podaży na współczesnym rynku pracy.

Słowa kluczowe: system dualny, kompetencje zawodowe, podaż, popyt, rynek pracy.

DUAL EDUCATION AS A WAY OF SHAPING DESIRABLE PROFESSIONAL COMPETENCES AND IMPORTANT INSTRUMENT FOR REGULATION OF DEMAND AND SUPPLY ON THE MODERN LABOR MARKET

Abstract

It's been assumed that a quality of vocational education is mostly perceived from the perspective of usefulness graduates in the labor market to what extent of educational offer is tailored to the

expectations of employers and how potential employees are prepared to function on constantly and dynamically changing labor market. Since the socio-economic and political changes that took place after 1989, vocational education, which is considered as one of the most important processes in development of society and its economy is subject to criticism of a large part of employers who point to a significant shortage in the competences of graduates vocational educators in traditional system. Demands to change the existing state and introduction of a dual education system that has proven itself in many EU countries are more and more boldly appearing. It's in system of vocational education that the intensification of cooperation between school and employer has a real impact on quality of vocational education and as a result on the actual competence of graduates is why its seen as a way of success. This article considers selected aspects of dual vocational education system and assumes its right way to shape desired professional competences which can be an instrument for regulating demand and supply in modern labor market.

Key words: dual system, professional competences, supply, demand, labor market.

Wprowadzenie

Przywołując na wstępie do tego artykułu stwierdzenie autorstwa B. F. Skinera należy wyraźnie podkreślić, że wykształcenie jest efektem kształcenia. Stąd nie bez znaczenia ważnym warunkiem dla uzyskania pożądanych efektów kształcenia staje się to, w jaki sposób owe kształcenie jest prowadzone. Sposób ten jest istotnym elementem każdej strategii edukacyjnej, ale szczególnego znaczenia nabiera w odniesieniu do kształcenia zawodowego, którego podstawowym celem jest właściwe przygotowanie uczącego się do wejścia na rynek pracy i wyposażenie go w niezbędne kompetencje do optymalnego funkcjonowania w warunkach dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Dlatego nieustannie poszukuje się takiej strategii kształcenia zawodowego, która mogłaby tworzyć warunki do osiągania tych powszechnie oczekiwanych celów.

Na przestrzeni minionego okresu, w którym wszelka działalność (w tym również edukacyjnej) była podporządkowana gospodarce planowej (czy wręcz nakazowej), kształcenie zawodowe realizowano w ściśle określonych wymiarach ilościowych, ustalonych dla każdego z zawodów szkolnych prowadzonych w poszczególnych szkołach zawodowych. Wobec takiej sytuacji każdemu absolwentowi kończącemu szkołę zawodową gwarantowano miejsce pracy – zwykle w wyuczonym lub bardzo zbliżonym zawodzie. Nie istniał zatem problem (zwłaszcza w wymiarze teoretycznym) rozbieżności między kwalifikacjami absolwenta, a jego przydatnością zawodową zwłaszcza, że duża część szkół zawodowych miała własne warsztaty szkolne lub posiadała konkretny zakład opiekuńczy, w którym były realizowane zajęcia praktycznej nauki zawodu. Sytuacja uległa diametralnej zmianie po 1998 roku wraz z dokonującymi się przemianami społeczno-gospodarczymi i politycznymi, a więc z chwilą pojawienia się wolnego rynku, w którym niemal z każdym dniem zachodziły bardzo istotne przemiany dotyczące poszczególnych podmiotów gospodarczych. Część owych podmiotów ulegała likwidacji, a druga część, w trosce o utrzymanie się na rynku gospodarczym, musiała nieustannie zmieniać swój profil produkcji bądź usług żeby nadal utrzymać się na ciągle falującym rynku. Pojawił się (dotychczas niemal nieznany) problem bezrobocia. Uznano wówczas, że jednym z istotnych

źródeł bezrobocia są szkoły zawodowe, które pozbawione możliwości przygotowywania swoich absolwentów pod nieustannie zmieniające się potrzeby tworzącego się rynku pracy, dostarczają bezrobotnych. Był to początek zasadniczych zmian w systemie edukacji polegający na ciągłym zwiększaniu limitów przyjęć do szkół ogólnokształcących kosztem ograniczania limitów przyjęć do szkół zawodowych. W efekcie owych zmian część szkół zawodowych przestała istnieć, a w pozostałych znacząco uległy pogorszeniu (zwłaszcza w wyniku likwidacji warsztatów szkolnych, braku zainteresowania zakładów pracy przyjmowaniem uczniów na praktyczną naukę zawodu oraz praktyki zawodowe i niemal powszechnym odchodzeniem ze szkół nauczycieli kształcenia zawodowego) warunki zachowania wysokiej jakości kształcenia zawodowego.

Po wielu latach braku należytego zainteresowania szkolnictwem zawodowym jakie można było obserwować po stronie często zmieniających się władz oświatowych zaczęto poszukiwać sposobów na stopniową odbudowę tego, jak się okazało (głównie ze względu na dostrzeżenie narastających trudności z pozyskiwaniem wykwalifikowanych pracowników), ważnego segmentu systemu oświaty. Zaczęto poszukiwać skutecznych sposobów na dostosowanie systemu oświaty zawodowej do potrzeb rynku pracy oraz nieco bardziej wnikliwie podglądać jak problem ten rozwiązywany jest za granicami naszego kraju. Jednym z rozwiązań, które u naszych sąsiadów (zwłaszcza w Niemczech) jest stosowane od wielu lat, jest dualny system kształcenia, który stał się przedmiotem zainteresowań (przynajmniej w wymiarze teoretycznym) władz oświatowych.

Uznając, że dualny system kształcenia może być remedium na odbudowanie polskiego systemu kształcenia zawodowego, w wyniku którego będzie możliwość kształtowanie pożądanych kompetencji zawodowych absolwentów szkół zawodowych, a zarazem będzie on swoistego rodzaju regulatorem popytu i podaży na współczesnym rynku pracy, problematykę tę uczyniono przedmiotem rozważań prowadzonych w niniejszym artykule.

Czym jest i na czym polega dualny system kształcenia zawodowego?

System dualny jest tym terminem, który zarówno w literaturze polskojęzycznej jak i obcojęzycznej określany jest w różny sposób. Najczęściej odnosi się go do kształcenia zawodowego, używając takich zapisów, jak: „dualny system kształcenia zawodowego"; bądź „dualne kształcenie zawodowe", niekiedy w postaci bardziej ogólnej: „kształcenie dualne" albo „system dualny". W słowniku terminologicznym UNESCO „dualny system kształcenia" nazywany jest *dualnym*, ponieważ w jego ramach proces przyuczenia do danego zawodu w przedsiębiorstwie oraz kształcenie zawodowe w szkole łączone są w jeden kurs. W przedsiębiorstwie uczeń otrzymuje szkolenie praktyczne, które w szkole zawodowej jest

uzupełnione wiedzą teoretyczną[1]. Natomiast według internetowego słownika CEDEFOP *dualny system kształcenia* odnosi się do kształcenia lub szkolenia, które łączy okres nauki w instytucji oświatowej lub ośrodku szkoleniowym oraz w miejscu pracy. W słowniku określa się również, dualny system kształcenia, jako szkolenie w formach naprzemiennych, podkreślając, że termin *dualny system kształcenia* może być stosowany z innymi terminami wymiennie, *przyuczenie do zawodu, szkolenie w formach naprzemiennych* lub *uczenie się przez praktykę w miejscu pracy*[2]. Między tymi terminami istnieją jednak niewielkie, aczkolwiek istotne różnice w odniesieniu do wspomnianych dwóch terminów. W polskich publikacjach niekiedy termin „kształcenie dualne" utożsamiane jest z terminem „kształcenie przemienne", a „system dualny" z „systemem podwójnym lub przemiennym". Owa terminologiczna rozbieżność sprawia, że poszczególni autorzy w różny sposób postrzegają istotę „kształcenia dualnego", czy też „systemu dualnego", traktując je jako terminy odnoszące się do faktu, iż proces nauczania-uczenia się oparty jest na równoległym kształceniu zawodowym, które zawsze odbywa się częściowo w szkole zawodowej (kształcenie teoretyczne) a częściowo w zakładzie pracy (kształcenie praktyczne). W praktyce edukacyjnej oznacza to, że kształcenie zawodowe opiera się na ścisłej współpracy dwóch partnerów: przedsiębiorstwa (podmiotu gospodarczego) oraz szkoły zawodowej (rys. 1), którzy bardzo precyzyjnie dzielą się zarówno zadaniami jak i obowiązkami wynikającymi z procesu kształcenia zawodowego. Wspólnie także ponoszą odpowiedzialność za rzeczywiste efekty tego kształcenia. Jest to zatem taki sposób kształcenia praktycznego, w którym część zajęć dydaktycznych realizowanych jest w szkole zawodowej, a druga część w przedsiębiorstwie (u konkretnego pracodawcy). Należy tutaj wspomnieć, że dwoistość miejsc, w których realizowane jest kształcenie zawodowe (teoretyczne w szkole zawodowej i praktyczne u pracodawcy) stanowi podstawę do formułowania definicji dotyczącej kształcenia dualnego. Przy czym różni autorzy (jak już wcześniej wspomniano) formułują owe definicje w nieco odmienny sposób. Tak np. Ewa Matuska, Klaus-Peter Dierks uważają, że „System dualny (inaczej: podwójny, przemienny) oparty jest na równoległym kształceniu w szkole zawodowej (wiedza teoretyczna) i kształceniu praktycznym w zakładzie pracy (bezpośredni kontakt z przedsiębiorstwem). W tym systemie, kształcenie zawodowe jest ściśle dostosowane do oczekiwań i potrzeb pracodawców oraz pozwala uczącym się na płynne przejście (*tranzycję*) od nauki w szkole do czynnego życia zawodowego"[3]. Podobnie wyjaśnia to A. Dziedziczak-Fołtyn utożsamiając[4] termin „kształcenie dualne" z terminem „kształcenie przemienne".

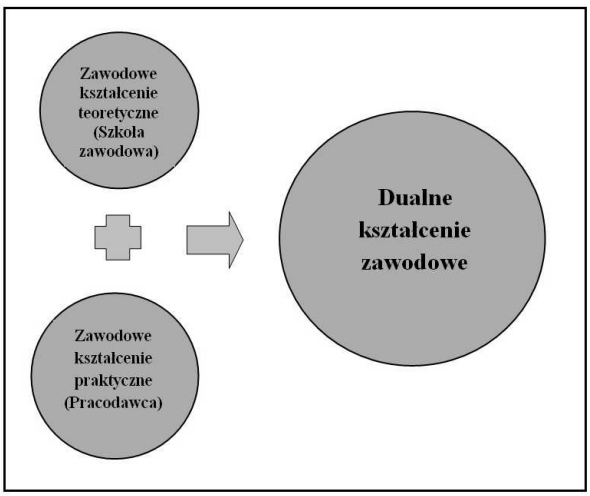
[1] Słownik UNESCO, *Terminologia de la ensenanza tecnica y Professional,* Unesco, Section of Technical and Vacatiomal Education 1984.

[2] Słownik CEDEFOP, *Terminologia z zakresu europejskiej polityki w dziedzinie kształcenia i szkolenia,* 2016, http://www.eeqaret.eu/qa/qus/q/os-sary/a/alternance-teraining.asp [15.04.2016].

[3] E. Matuska, K. P. Dierks, *Ponad 50 lat doświadczeń dualnego systemu kształcenia zawodowego dla potrzeb rynku pracy,* [w:] T. Bernat (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty funkcjonowania gospodarki,* Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009, s. 178.

[4] A. Dziedziczak-Fołtyn, *Kształcenie dualne – założenia teoretyczne,* [w:] A. Dziedziczak-Fołtyn, K. Brzeziński, *Kształcenie zawodowe i kształcenie dualne w Polsce i województwie łódzkim. Stan obecny i perspektywy rozwoju,* ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, Łódź 2013.

R. Szubański[5] określa „dualny system kształcenia", jako praktyczne kształcenie specjalistyczno-zawodowe, które oparte jest na współpracy z pracodawcami, określając je jako „kształcenie naprzemienne" czyli (dual-system). Według M. Kabaja[6] proponującego od ponad dwudziestu lat potrzebę powszechnego wdrożenia w Polsce dualnego systemu kształcenia zawodowego – najważniejsze cechy systemu dualnego to **nauka w szkole i praktyczna nauka zawodu na stanowiskach pracy w przedsiębiorstwie.**



Rys. 1. Model systemu kształcenia dualnego
Źródło: opracowanie własne.

Warto zatem zauważyć, że wspólnym mianownikiem przywołanych tu definicji jest przemienność dotycząca edukacji i pracy, która według A. Bury, M. Barańskiej, W. Cieślika[7] „stanowi atut opisywanej formy kształcenia. Różnice natomiast odnoszą się do czasu jaki uczestnik studiów dualnych spędza w przedsiębiorstwie oraz stopnia sformułowania współpracy w postaci umowy". Zawsze filarem tego systemu kształcenia jest ścisła współpraca między odpowiedniego rodzaju podmiotem rynku pracy a edukacji – dotyczy to także uczniów szkół zawodowych. Jednym z najważniejszych czynników definiujących współpracę między tymi podmiotami jest ich współodpowiedzialność edukacyjna, niezwykle mocno wpływająca na przyszłościowe umiejętności i kompetencje zawodowe ucznia/studenta, oparta w głównej mierze o informację zwrotną pochodzącą ze strony pracodawców.

[5] R. Szubański, *Kształcenie zawodowe w reformie systemu oświaty,* [w:] S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy*, IBN, Warszawa 2000.

[6] M. Kabaj, *Jak unowocześnić kształcenie zawodowe w Polsce?. Założenia projektu wdrożenia systemu dualnego*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy,* IPiSS, Warszawa 2002.

[7] A. Bura, M. Barańska, W. Cieślik, *Dualny system kształcenia na przykładzie Politechniki Poznańskiej,* [w:] „Logistyka – nauka" 2014, nr 6, s. 2476.

Kształtowanie pożądanych kompetencji zawodowych w systemie kształcenia dualnego

Celem kształcenia zawodowego w systemie dualnym, obok wyposażenia uczących się w odpowiedni zasób wiedzy teoretycznej i ukształtowanie umiejętności zawodowych, jest również umożliwienie im nabycia określonych kompetencji – zwłaszcza zawodowych, ale również ogólnych, które wprawdzie nie należą do pierwszoplanowych celów kształcenia zawodowego, lecz zarówno jedne jak i drugie są niezbędne w procesie pracy zawodowej.

Kompetencje ogólne, które w ramach kształcenia ogólnego zaliczane są do podstawowych efektów uczenia się, w przypadku kształcenia zawodowego, ale również w procesie pracy zawodowej są fundamentem kompetencji zawodowych. Można więc uznać, że kompetencje ogólne warunkują rzeczywisty rozwój kompetencji zawodowych i mimo, że nie są związane bezpośrednio z wymaganiami współczesnego rynku pracy, to w sposób pośredni decydują o jakości kompetencji zawodowych, nawet tych najbardziej ukierunkowanych na potrzeby rynkowe[8]. Dalej autor ten pisze: „Patrząc z innej perspektywy, można dojść do wniosku, że kompetencje ogólne mają charakter ponadzawodowy – dotyczą wszystkich zawodów występujących w różnych klasyfikacjach, a przede wszystkim w realnym świecie pracy. Można więc przyjąć, że podstawowymi komponentami kompetencji ogólnych są:

- umiejętność analizy czynników wpływających na zmienność naszego otoczenia – w sferze kultury, nauki i edukacji (orientacja zawodowa) – oraz zdolność do projektowania i podejmowania odpowiednich działań,
- znajomość nurtów światopoglądowych i – będących ich pochodną – systemów wartości oraz postępowanie zgodne z własnym systemem wartości”[9].

Kompetencje zawodowe, podobnie jak wiele innych terminów definiowane są na różny sposób – zależnie od tego czy są one stosowane w rozważaniach pedagogicznych, socjologicznych, czy też dotyczących np. zarządzania i kierowania. W literaturze przedmiotu dostrzec można trzy podejścia do definiowania pojęcia „kompetencje zawodowe”, które wiąże się najczęściej z pracą zawodową. Są to:

- podejście zorientowane na pracownika, w którym kompetencje utożsamia się ze zdolnościami, zainteresowaniami, cechami osobowości, czasem również ze zbiorem zachowań, które pewne osoby opanowują lepiej niż inne, co sprawia, że w określonej sytuacji działają one sprawniej[10],
- podejście zorientowane na pracę, w którym punktem wyjścia jest praca (określa się najpierw obowiązki, zadania i czynności zawodowe, główne efekty pracy jakie po-

[8] Zob. *Kompetencje przyszłości,* [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości,* Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 14-29.

[9] *Ibidem*, s. 18.

[10] Zob. C. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych,* Poltext, Warszawa 1997; M. Sidor-Rządkowska, *Kształtowanie nowoczesnych systemów oceny pracowników,* Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2006; S. Borkowska, *Strategie wynagrodzeń,* Oficyna Ekonomiczna Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, i in.

winny być osiągane na różnych stanowiskach w środowisku pracy, wymagania psychologiczne i zdrowotne, wykształcenie i uprawnienia niezbędne do podjęcia pracy) po to, żeby następnie na tej podstawie zdefiniować kompetencje zawodowe. W tym znaczeniu opis pracy i sposobu jej wykonania – według T. Oleksyna[11] – służy do określenia wymaganych kompetencji, które pracownik musi wykonać, aby kompetentnie realizować zadania,

- podejście zorientowane zarówno na pracę, jak i na pracownika – to podejście o charakterze kompleksowym, w którym kompetencje postrzegane są bardzo szeroko i odnoszą się zarówno do zdolności kompetentnego wykonywania pracy, jak i do zbioru zachowań jakie musi wykazywać dana osoba, aby w sposób kompetentny wykonywać określone zadania a w nich czynności zawodowe i właściwie wypełniać związane z pracą funkcje[12].

Kompetencje zawodowe najczęściej definiowane są jako zdolności wykorzystywania przez człowieka jego wiedzy, umiejętności zawodowych, postaw wobec pracy, wyznawanych wartości, motywacji i cech osobowych niezbędnych do osiągania celów, wyników i standardów oczekiwanych w związku z zajmowaniem przez niego określonego stanowiska pracy[13]. Oznacza to, że kompetencje zawodowe, które są niezbędne do realizacji zadań zawodowych mają charakter – jak to określa S. M. Kwiatkowski – *obszarowy* (branżowy) i są sumą kompetencji nabytych (początkowo w edukacji formalnej prowadzonej w szkole zarówno w systemie klasycznym, jak i dualnym), a w późniejszym okresie edukacji pozaformalnej i nieformalnej w toku szeroko rozumianego całożyciowego procesu uczenia się[14]. Należy zatem przyjąć, że zarówno kompetencje ogólne, jak i kompetencje zawodowe to dynamiczne struktury zmieniające się wraz z szeroko rozumianym życiowym i zawodowym doświadczeniem, a więc nie można uznać iż dana jednostka może raz na zawsze posiąść określone kompetencje (w tym specjalistyczne kompetencje zawodowe) zwłaszcza, że kompetencje zawodowe utożsamiane są zwykle z określoną branżą, zawodem bądź grupą zawodów, a niekiedy nawet z określonym zbiorem zadań zawodowych. Można zatem mieć wątpliwość czy absolwenci szkół zawodowych, którzy przygotowując się do wejścia na rynek pracy mogą kiedykolwiek pozyskać jedynie w szkole zawodowej takie kompetencje zawodowe, które będą satysfakcjonować ich przyszłych pracodawców. Dotychczasowe doświadczenia dużej części pracodawców jednoznacznie wskazują na to, że absolwenci szkół zawodowych, w których zarówno teoretyczne jak i praktyczne kształcenie zawodowe było realizowane jedynie w szkole, nie posiadają wielu kompetencji zawodowych, które są niezbędne do podjęcia satysfakcjonującej pracy na współczesnym rynku pracy. Dlatego coraz bardziej (aczkolwiek w stosunkowo małej skali) rośnie zaintereso-

---

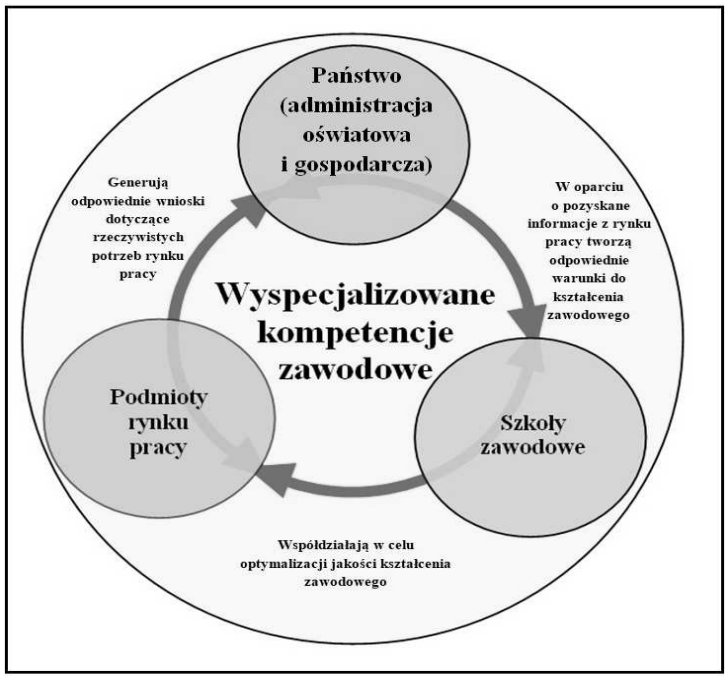
[11] Zob. T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Istota, cele, system,* „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2006, nr 3; Ch. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników,* Oficyna Ekonomiczna. Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2003, s. 94.

[12] Zob. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi,* Oficyna Ekonomiczna. Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 243.

[13] Zob. U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne,* Delfin, Warszawa 2016.

[14] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości…, op. cit*., s. 16.

wanie kształceniem zawodowym w systemie dualnym, w którym zarówno szkoła jak i pracodawca realizujący zadania przypisane dla praktycznego kształcenia zawodowego czują się odpowiedzialni za rzeczywiste efekty kształcenia, a więc za specyficzne kompetencje zawodowe swoich podopiecznych. Państwo zaś (administracja oświatowa wraz z administracją gospodarczą) powinno tworzyć sprzyjające warunki motywujące podmioty gospodarcze do współuczestniczenia w szeroko rozumianej edukacji zawodowej i być odpowiedzialne za permanentne monitorowanie i doskonalenie całego systemu w oparciu o informacje zwrotne pochodzące zarówno ze strony podmiotów gospodarczych, jak i edukacyjnych (rys. 2).



Rys. 2. Model kształtowania kompetencji zawodowych w systemie kształcenia dualnego
Źródło: opracowanie własne.

Dualny system kształcenia zawodowego może być sposobem na kształtowanie pożądanych kompetencji zawodowych – zwłaszcza jeśli mają one być kompetencjami specyficznymi – bowiem uczący się, realizując zajęcia praktyczne czyni to w rzeczywistych warunkach dotyczących specyfiki zadań zawodowych, organizacji pracy, warunków pracy, a także szeroko rozumianej kultury pracy panującej w przedsiębiorstwie (często u przyszłego swojego pracodawcy). Można zatem oczekiwać, że kompetencje zawodowe (szczególnie te specyficzne), które kształtują i rozwijają się w bezpośrednim działaniu uczącego się, który w rzeczywistych warunkach panujących w przedsiębiorstwie w odpowiedni sposób wykonuje zadania zawodowe i podejmuje stosowne w tym względzie decyzje – będą znacznie lepsze niż te, które by-

łyby nabywane jedynie w warunkach szkolnych. Ponadto kompetencje te będą wciąż się rozwijać, a więc zawsze – jak to podkreśla U. Jeruszka[15] – będą kompetencjami, które „stają się w czasie między przeszłością a przyszłością", a tym samym będą takimi na jakie oczekuje pracodawca, a więc nie będą kompetencjami dysfunkcyjnymi. Zatem kształcenie dualne, w którym ma miejsce włączenie elementów kształcenia praktycznego w zadania realizowane przez pracodawcę, staje się fundamentem dla procesu kształtowania pożądanych kompetencji zawodowych, w tym zwłaszcza kompetencji specyficznych.

Dualny system kształcenia zawodowego jako instrument regulacji popytu i podaży na rynku pracy

Problematyka współczesnego rynku pracy jest przedmiotem licznych opracowań naukowych, zawierających zarówno jego definicje, jak i charakterystykę. Może być on rozpatrywany pod względem różnych kryteriów, ale najczęściej analizowany jest w aspekcie relacji między *„podażą pracy",* czyli liczbą osób zdolnych do pracy i poszukujących jej przy odpowiednim poziomie wynagrodzenia za pracę, a *„popytem na pracę",* tj. ilościowym i jakościowym zapotrzebowaniu na ludzką zdolność do pracy, mierzoną liczbą miejsc pracy[16]. Jest to więc proces polegający na konfrontacji *popytu na pracę*, istniejącą u pracodawców oraz *podaży pracy* reprezentowanej przez pracobiorców, w ramach którego dochodzi do ustalenia rynkowej ceny pracy[17]. Proces ten może oczywiście przybierać różny charakter – od w miarę przewidywalnego w przypadku stabilnej gospodarki, po trudno przewidywalny, gdy w gospodarce zachodzą różnego rodzaju dynamiczne zmiany. Zawsze jednak powinien podlegać on permanentnej analizie aby uchronić się od niekorzystnych zjawisk wywołanych brakiem jego równowagi, objawiającej się albo rosnącym bezrobociem, albo niedoborem po stronie pracobiorców.

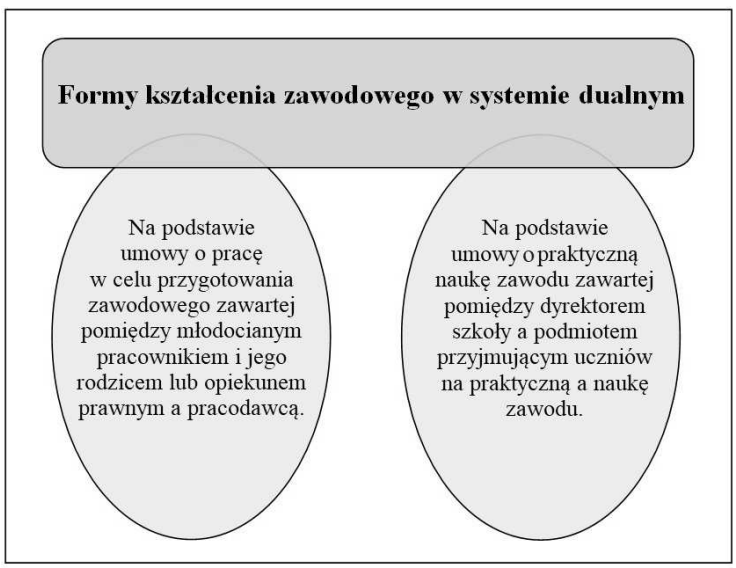
Jedną z bardzo istotnych przyczyn braku równowagi na rynku pracy (obok tych, które są skutkiem dynamicznych zmian mających miejsce w gospodarce) jest niedostosowanie oferty edukacyjnej (tak pod względem profilu kształcenia zawodowego, jak i jakości tego kształcenia) do rzeczywistych oczekiwań pracodawców. Z tego względu część pracodawców, którzy wykazują potrzebę zatrudnienia dodatkowych pracowników w chwili, kiedy pojawiają się oni u nich, rezygnują z ich zatrudnienia, motywując swe decyzją tym, że kandydaci ci posiadają spore braki w kompetencjach zawodowych. Są to jednoznaczne sygnały świadczące o tym, że obecny tradycyjny system kształcenia zawodowego nie „wytrzymuje próby czasu", a zatem należy dokonać zmian w sposobie kształcenia zawodowego zarówno na poziomie szkół zawodowych

[15] Zob. U. Jeruszka, *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy,* Difin, Warszawa 2019, s. 102.

[16] A. Francik, A. Pocztowski, *Wybrane problemy zatrudnienia i rynku pracy,* AE, Kraków 1993, s. 33.

[17] Zob. R. J. Barro, *Makroekonomia,* PWE, Warszawa 1997; D. Begg, S. Fischer, R. Dornbusch, *Ekonomia. Mikroekonomia,* PWE, Warszawa 2003; Z. Dach (red.), *Podstawy mikroekonomii*, Wydawnictwo Naukowe Synaba, Kraków 2001; Z. Hasińska, *Systemowe ujęcie rynku pracy,* Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 1991, nr 597; M. Rekowski, *Wprowadzenie do mikroekonomii,* Polsoft-Akademia, Poznań 1994; I. M. Smandek (red.), *Teorie rynku pracy,* Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamskiego, Katowice 1993; Z. Wiszniewski, *Mikroekonomia współczesna. Syntetyczne ujęcie,* Centrum Edukacji i Rozwoju Biznesu, Warszawa 1994 i in.

(obecnie szkoły branżowe pierwszego i drugiego stopnia, a także technikach), jak i na poziomie szkół wyższych. Dobrym sposobem na zmianę istniejącego stanu dotyczącego kształcenia zawodowego, rokującym lepsze dopasowanie oferty edukacyjnej do potrzeb i wymagań współczesnego rynku pracy może być upowszechnienie dualnego modelu kształcenia zawodowego, które (jak wcześniej wspomniano) realizowane jest przy wzajemnie przenikającej się współpracy podmiotów rynku pracy z podmiotami edukacyjnymi. W takim przenikającym się systemie kształcenia zawodowego uczący się, w szkole / uczelni realizuje (w podobny sposób jak to miało miejsce dotychczas) zajęcia z kształcenia teoretycznego, natomiast zajęcia z kształcenia praktycznego realizuje u pracodawcy na zasadach dualnego systemu kształcenia. Mogą one być realizowane na podstawie: 1) umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego, zawartej pomiędzy młodocianym a pracodawcą, 2) umowy o praktyczną naukę zawodu, zawartej pomiędzy dyrektorem szkoły a pracodawcą przyjmującym uczących się na praktyczną naukę zawodu (rys. 3).



Rys. 3. Formy praktycznego kształcenia zawodowego w systemie dualnym
Źródło: opracowanie własne.

W obydwu przypadkach kształcenie praktyczne realizowane jest w rzeczywistych warunkach panujących u pracodawcy, gdzie uczący się w procesie pracy zawodowej nabywa określonych umiejętności niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie. Dodatkowo w warunkach tych dochodzi do zoperacjonalizowania i pogłębienia już posiadanej wiedzy i umiejętności. Kształcenie praktyczne w rzeczywistych warunkach zakładu pracy wpływa budująco nie tylko na kształtowanie określonych umiejętności zawodowych *stricte* technicznych, specyficznych dla danej branży, warunkujących efektywność pracy w obszarze wykonywanych zadań zawodowych (np. percepcje umiejętności motorycznych, umiejętności obsługi konkretnej zaawansowanej technicznie maszyny), ale także na nabywanie całego szeregu umiejętności

„miękich" interpersonalnych (np. współpracy z przełożonymi) i poznawczych (np. umiejętności zarządzania własnym czasem, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętności odczytywania poleceń, itp.)[18]. Oznacza to, że kształcenie praktyczne w systemie dualnym to nie tylko inwestycja w uczącego się o charakterze kapitałowym, służąca wzmacnianiu jego pozycji na rynku pracy, ale także znaczący instrument regulacji popytu i podaży na owym rynku pracy, bowiem można oczekiwać, że zarówno uczący się, jak również pracodawca, u którego miało miejsce kształcenie praktyczne uczącego się będą zainteresowani nawiązaniem stosunku pracy. Jest to zatem niewątpliwa zaleta dualnego systemu kształcenia. Żeby jednak możliwe były do osiągnięcia owe korzyści, istnieje pilna potrzeba stworzenia ze strony państwa takich rozwiązań systemowych, które będą naturalną (a nie administracyjnie wymuszoną) inspiracją dla podmiotów gospodarczych do współuczestniczenia w poprawie jakości edukacji zawodowej.

Wnioski dotyczące potrzeby i możliwości rozwoju dualnego systemu kształcenia w Polskiej przestrzeni edukacji zawodowej i rynku pracy

Ponieważ dualny system kształcenia zawodowego (jak dowiodły dotychczasowe doświadczenia) polegający na przenikającym się kształceniu zawodowym prowadzonym jednocześnie w szkole zawodowej i w przedsiębiorstwie, gdzie następuje przygotowanie absolwentów – tak średnich, jak i wyższych szkół zawodowych – pod potrzeby konkretnych pracodawców daje możliwość optymalizacji podaży i popytu na rynku pracy, to w celu dalszego jego rozwoju i upowszechnienia należy:

- strategię edukacyjną oprzeć na ustalaniu racjonalnych limitów kształcenia dla szkół ogólnokształcących i zawodowych (stopniowo na rzecz zwiększania limitów na kształcenie zawodowe),
- odbudować system preorientacji i orientacji zawodowej realizowanej w szkołach podstawowych i ogólnokształcących, który m.in. powinien pozwolić na poprawę świadomości uczących się, dotyczącej walorów edukacji zawodowej i ich osobistych korzyści wynikających z wyboru tego rodzaju dalszej edukacji,
- wypracować i upowszechnić optymalny model wzajemnych relacji sfery edukacji i gospodarki , oparty na obustronnych szeroko rozumianych korzyściach,
- wszcząć kampanie promującą dualny system kształcenia zawodowego,
- monitorować w sposób ciągły cały proces dualnego kształcenia zawodowego, a pozyskane informacje wykorzystywać do dalszej optymalizacji tego systemu.

Bibliografia:

Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi,* Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
Barro R.J., *Makroekonomia,* PWE, Warszawa 1997.
Begg D., Fischer S., Dornbusch R., *Ekonomia. Mikroekonomia,* PWE, Warszawa 2003.
Borkowska S., *Strategie wynagrodzeń,* Oficyna Ekonomiczna Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.

[18] Zob. U. Jeruszka, *Zatrudnialność …op. cit*., s. 145.

Bura A., Barańska M., Cieślik W., *Dualny system kształcenia na przykładzie Politechniki Poznańskiej,* „Logistyka – nauka" 2014, nr 6.

Dach Z. (red.), *Podstawy mikroekonomii*, Wydawnictwo Naukowe Synaba, Kraków 2001.

Dziedziczak-Fołtyn A., *Kształcenie dualne – założenia teoretyczne,* [w:] A. Dziedziczak-Fołtyn, K. Brzeziński, *Kształcenie zawodowe i kształcenie dualne w Polsce i województwie łódzkim. Stan obecny i perspektywy rozwoju,* ASM Centrum Badań i Analiz Rynku, Łódź 2013.

Francik A., Pocztowski A., *Wybrane problemy zatrudnienia i rynku pracy,* AE, Kraków 1993.

Hasińska Z., *Systemowe ujęcie rynku pracy,* Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 1991, nr 597.

Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne,* Delfin, Warszawa 2016.

Jeruszka U., *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy,* Difin, Warszawa 2019.

Kabaj M., *Jak unowocześnić kształcenie zawodowe w Polsce?. Założenia projektu wdrożenia systemu dualnego*, [w:] U. Jeruszka (red.) *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy,* IPiSS, Warszawa 2002.

Kompetencje przyszłości, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości,* Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.

Levy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych,* Poltext, Warszawa 1997.

Matuska E., Dierks K. P., *Ponad 50 lat doświadczeń dualnego systemu kształcenia zawodowego dla potrzeb rynku pracy,* [w:] T. Bernat (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty funkcjonowania gospodarki,* Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009.

Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Istota, cele, system, „*Zarządzanie Zasobami Ludzkimi" 2006, nr 3.

Rekowski M., *Wprowadzenie do mikroekonomii,* Polsoft-Akademia, Poznań 1994.

Sidor-Rządkowska M., *Kształtowanie nowoczesnych systemów oceny pracowników,* Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2006.

Słownik UNESCO, *Terminologia de la ensenanza tecnica y Professional,* Unesco, Section of Technical and Vacatiomal Education 1984.

Słownik CEDEFOP, *Terminologia z zakresu europejskiej polityki w dziedzinie kształcenia i szkolenia,* 2016, http://www.eeqaret.eu/qa/qus/q/os-sary/a/alternance-teraining.asp [15.04.2016].

Smandek M. (red.), *Teorie rynku pracy,* Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamskiego, Katowice 1993.

Szubański R., *Kształcenie zawodowe w reformie systemu oświaty,* [w:] S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy*, IBN, Warszawa 2000.

Wiszniewski Z., *Mikroekonomia współczesna. Syntetyczne ujęcie,* Centrum Edukacji i Rozwoju Biznesu, Warszawa 1994.

Woodruffe Ch., *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników,* Oficyna Ekonomiczna. Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2003.

Tatiana Ronginska
ORCID: 0000-0002-3332-9262

Artur Doliński
ORCID: 0000-0002-0656-6414
Uniwersytet Zielonogórski

RADZENIE SOBIE Z PORAŻKĄ JAKO CZYNNIK WYJAŚNIAJĄCY NATĘŻENIE SYNDROMU WYPALENIA ZAWODOWEGO MENEDŻERÓW

Streszczenie

W referacie przedstawiono wyniki badań porównawczych natężenia syndromu wypalenia zawodowego w grupach kobiet i mężczyzn na stanowiskach kierowniczych. Badaniem objęto ponad 2000 osób pracujących w różnych zakładach pracy. Do analizy statystycznej zakwalifikowano ok. 200 osób ze zdiagnozowanym wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia cech syndromu wypalenia zawodowego. W badaniach zastosowano polską wersję Kwestionariusza Zachowań i Przeżyć związanych z pracą AVEM (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster,* Schaarschmidt, Fischer, 1997). Wyłoniono główne składniki syndromu ze wskazaniem na szczególne znaczenie braku umiejętności radzenia sobie z porażką jako istotną przyczynę szybkiego rozwoju jego symptomów. Otrzymane wyniki świadczą o istnieniu wspólnych tendencji w powstawaniu symptomów syndromu (nadmierny perfekcjonizm, szybka rezygnacja w sytuacji porażki, rosnąca izolacja wobec pracy) stwierdzonych w grupach menedżerów obu płci. Przedstawiono możliwości profilaktyki syndromu wypalenia zawodowego skoncentrowanej na wzmocnieniu umiejętności radzenia sobie z porażką, głównie przez osoby o nadmiernym dążeniu do perfekcji.

Słowa kluczowe: syndrom wypalenia zawodowego, rezygnacja, radzenie sobie z porażką, dążenie do perfekcji.

DEALING WITH FAILURE AS A FACTOR EXPLAINING THE INTENSITY OF THE MANAGERS' PROFESSIONAL BURNOUT SYNDROME

Abstract

The article presents the results of comparative studies of the intensity of burnout syndrome in the group of managers. Over 2,000 people working in various workplaces were examined. About 200 people were qualified with a high probability of occurrence of burnout syndrome symptoms for statistical analysis. The Polish version of the AVEM Questionnaire for Behavior and Experience (Arbeitsbeechogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt, Fischer, 1997) was used in the research. The main components of the syndrome were selected , especial-

ly the lack of ability to cope with failure as an important reason for the rapid development of symptoms. The results obtained show the existence of common tendencies in the formation of symptoms of the syndrome (excessive perfectionism, quick resignation in the situation of failure, increasing isolation from work) found in the groups of managers of both sexes. The possibilities of preventing burnout syndrome focused on strengthening the ability to cope with failure mainly for people striving for perfection are presented.

Key words: burnout syndrome, resignation, failure management, striving for perfection.

Per aspera ad astra

Wprowadzenie

Syndrom wypalenia zawodowego powstaje w procesie narastającej deformacji sfery emocjonalnej jednostki: od pozytywnego ustosunkowania się do pracy do całkowitej rezygnacji z zadań zawodowych. Na początkowym etapie rozwoju syndromu, który Burisch określa jako fazę ostrzegawczą[1], występuje splot emocji pozytywnych: entuzjazm, fascynacja pracą, poczucie wielkich dokonań. Brak umiejętności racjonalnego zarządzania własnymi zasobami prowadzi do stopniowego zmęczenia i wyczerpania psychicznego, a w konsekwencji – spustoszenia sfery emocjonalnej[2]. Aktywność zawodowa człowieka w środowisku pracy w dużej mierze skierowana jest na wyznaczanie krótko- i długoterminowych celów, opracowanie strategii ich skutecznej realizacji, która nie jest pozbawiona porażek i błędów popełnianych na drodze dojścia do tych celów. Nieodzownym elementem efektywnej pracy jest zdolność do przezwyciężania sytuacji niepowodzeń, nastawienie na poszukiwanie i zastosowanie nowych sposobów działania. W początkowych fazach syndromu wypalenia występują: wysoki poziom ambicji zawodowych, dążenie do perfekcji, wyparcie porażek i niepowodzeń. W sytuacji porażki osoba zagrożona syndromem wypalenia szybko rezygnuje, zaprzeczając, że porażka może być etapem w osiąganiu celów, wpisanym w proces uczenia się i rozwoju. Można przypuszczać, że jedną z istotnych przyczyn wypalenia jest brak umiejętności radzenia sobie z porażką, gdyż centralnym objawem syndromu jest rezygnacja z działań, zaprzestanie prób poszukiwania innych, skuteczniejszych form osiągnięcia postawionych celów. Osoba wypalona staje się bierna, rezygnuje z działań, przejawia awersję i niechęć w stosunku do pracy.

[1] Por. M. Burisch, *Das Burnout-Syndrom - Theorie der inneren Erschöpfung*. 2. Auflage. Berlin- Heidelberg: Springer 1989; M. Burisch, *W poszukiwaniu teorii - przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia,* [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, PWN, Warszawa 2000, s. 58-82; M. Burisch, *Das Burnout-Syndrom - Theorie der inneren Erschöpfung.* 3. Auflage. Berlin-Heidelberg: Springer 2006.

[2] Por. Ch. Maslach, *Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon* // Paine, W.S. Job, Stress and Burnout. Beverly Hills: Sage. P. 26-31, 1982; C. Maslach, S.E.Jackson, *Maslach Burnout Inventory (MBI). Manual.* Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1986; Ch. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*, PWN, Warszawa 2011; W. Schmidbauer, *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik helfender Berufe*. Reinbek: Rowohlt 1997.

Metoda

W badaniach zastosowano polską wersję[3] kwestionariusza "Wzorzec Zachowań i Przeżyć związanych z pracą - *AVEM*" (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster – AVEM,* Schaarschmidt&Fischer, 1997)[4]. Diagnostycznym celem kwestionariusza jest wykrycie zagrożenia stresem i wypaleniem zawodowym w pracy w kontekście trzech obszarów zachowań: zaangażowania w pracy; odporności psychicznej w sytuacjach problemowych oraz emocjonalnego stosunku do pracy. Kwestionariusz składa się 11 skal przyporządkowanych tym obszarom (w nawiasie podano skrótowe nazwy zachowane w brzmieniu oryginalnym): Subiektywne znaczenie pracy (BA); Ambicje zawodowe (BE); Gotowość do wydatków energetycznych-zaangażowania się (VB); Dążenie do perfekcji (PS); Zdolność do dystansowania się (DF); Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT); Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OB); Wewnętrzny spokój i równowaga (IR); Poczucie sukcesu w zawodzie (EB); Zadowolenie z życia (LZ); Poczucie wsparcia społecznego (SU). Ocena natężenia poszczególnych skal kwestionariusza pozwala ustalić cztery typy zachowań i przeżyć związanych z pracą:

1. Typ G (niem. *gesund* – zdrowy), zaangażowany, zdolny do podtrzymywania dystansu wobec pracy, z tendencją do ofensywnej strategii rozwiązywania problemów w sytuacji porażki.
2. Typ S (niem. *sparsam* – oszczędny), o przeciętnych ambicjach zawodowych, nastawiony na oszczędzanie sił, o wyraźnej skłonności do dystansu wobec problemów związanych z pracą, zadowolony z jej wyników mimo niskich osiągnięć.
3. Typ ryzyka A, nadmiernie obciążony, o wzmożonym zaangażowaniu, wysokich wydatkach energetycznych, niezdolny do zachowania dystansu wobec pracy, z wysoką tendencją do perfekcji.
4. Typ B, „wypalony" (*burnout*), o wysokiej tendencji do rezygnacji w sytuacjach niepowodzeń, bardzo niskim poziomie zaangażowania i ograniczonej zdolności do dystansowania się, powodującej dodatkowe obciążenia problemami zawodowymi.

Na podstawie wcześniejszych badań, przeprowadzonych w różnych grupach zawodowych[5] stwierdzono, że konstrukcja kwestionariusza AVEM daje możliwość zdiagnozowania

---

[3] T. Rongińska, W. Gaida, *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej. Polska adaptacja kwestionariusza „Wzorzec zachowań i przeżyć związanych z pracą" (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster - AVEM) U. Schaarschmidt'a i A. Fischer'a*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2012.

[4] U. Schaarschmidt, A. W. Fischer, *AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit*, "Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie" 1997, 18, Heft 3, 151-163.

[5] Por. T. Rongińska, *Źródła i przejawy wypalenia psychicznego w zawodzie nauczycielskim*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Materiały konferencji naukowej „Diagnostyka edukacyjna jako dziedzina kompetencji pedagogicznych, Szczecin 2001, s. 165-173; T. Rongińska, *Wczesna profilaktyka wypalenia zawodowego wśród przyszłych nauczycieli*, [w:] *Osoba - edukacja - dialog*, M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), T. 2, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 82-91; T. Rongińska, *Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego funkcjonariuszy służby więzien*nej, [w:] T. Zaborowski (red.), *Prolegomena bezpieczeństwa publicznego*, Zachodnia Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych im. Jana Pawła II, Zielona Góra 2010, s. 57-60; T. Rongińska, *The prevention of the managers' professional burnout syndrome*, "Management" 2011, Vol. 15, no 1, P. 101-114.

dwóch rodzajów zasobów zwalczania ryzyka wypalenia zawodowego. Skale opisujące poziom zaangażowania i odporności psychicznej, wśród których na szczególną uwagę zasługują: „Gotowość do wydatków energetycznych –zaangażowania się", „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki" oraz „Dążenie do perfekcji" tworzą podmiotowe zasoby wewnętrzne jednostki. Natomiast skale opisujące emocjonalny stosunek do pracy: „Poczucie wsparcia społecznego", „Poczucie sukcesu w zawodzie", „Zadowolenie z życia" odnoszą się do zasobów zewnętrznych, usytuowanych w najbliższym otoczeniu człowieka, tworzących swoisty „parasol ochronny" w zmaganiu się z wysokim obciążeniem zawodowym. W ten sposób konstrukcja kwestionariusza wykazuje zbieżność z teorią zachowania zasobów w walce ze stresem Hobfolla[6].

Kwestionariusz AVEM przeszedł psychometryczną procedurę adaptacji do warunków polskich. Uzyskano wysokie współczynniki rzetelności metodą *split-half* r_{12} Spearmana-Browna i zgodności wewnętrznej α Cronbacha dla poszczególnych skal: Subiektywne znaczenie pracy (r_{12}=0,79; α=0,81); Ambicje zawodowe (r_{12}=0,72; α=0,72); Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (r_{12}=0,70; α=0,71); Dążenie do perfekcji (r_{12}=0,69; α=0,73); Zdolność do dystansowania się (r_{12}=0,82; α=0,82); Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (r_{12}=0,70; α=0,72); Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (r_{12}=0,70; α=07,4); Wewnętrzny spokój i równowaga (r_{12}=0,78; α=0,75); Poczucie sukcesu w zawodzie (r_{12}=0,83; α=0,84); Zadowolenie z życia (r_{12}=0,76; α=0,78); Poczucie wparcia społecznego (r_{12}=0,73; α=0,73)[7].

Cele badań i hipoteza badawcza

W badaniach sformułowano dwa zasadnicze cele:

1. Analiza struktury i natężenia skal kwestionariusza AVEM tworzących wzorzec zachowań typu B w zależności od płci badanych.
2. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy istnieje wspólny czynnik determinujący wystąpienie objawów wypalenia zawodowego mierzonego kwestionariuszem AVEM wśród kobiet i mężczyzn pracujących na stanowiskach kierowniczych.

Wychodząc z założenia, że zasadniczą treścią syndromu wypalenia jest tendencja do rezygnacji i zaprzestanie jakichkolwiek działań przyjęto następującą hipotezę:
Czynnikiem determinującym natężenie objawów wypalenia zawodowego w grupie kobiet i mężczyzn pracujących na stanowiskach kierowniczych jest brak umiejętności radzenia sobie z porażką na tle wysokiego dążenia do perfekcji.

[6] S. E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

[7] T. Rongińska, W. Gaida, *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej. Polska adaptacja kwestionariusza „Wzorzec zachowań i przeżyć związanych z pracą" (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster - AVEM) U. Schaarschmidt'a i A. Fischer'a*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2012.

Osoby badane

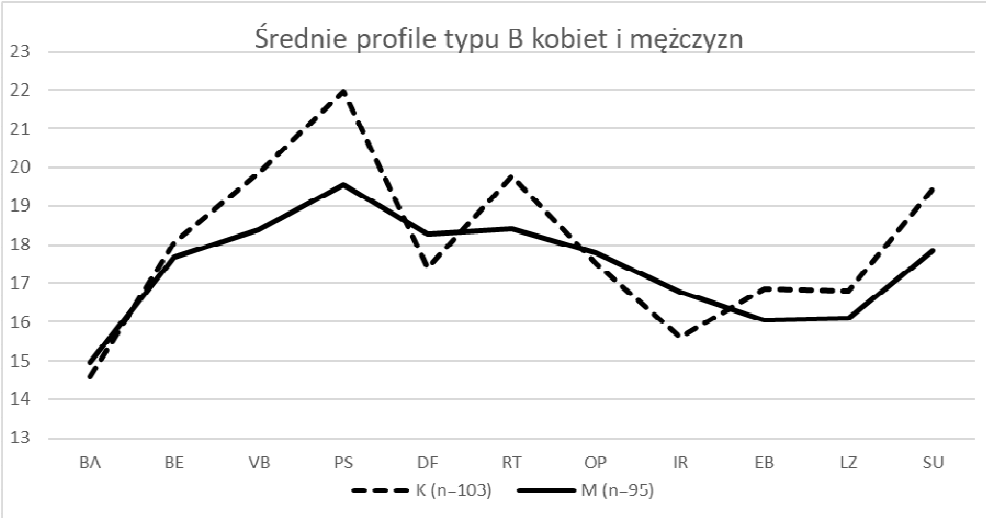
Badania przeprowadzono w latach 2014-2016 w państwowych zakładach pracy wśród osób pracujących na stanowiskach kierowniczych. W badaniach uczestniczyło 2164 osób (kobiet i mężczyzn). Do analizy czynników wypalenia zawodowego zakwalifikowano 198 osób z prawdopodobieństwem p≥0,85 odniesienia do wzorcu zachowań typu B (*Burnout* – wypalonych), w tym 103 kobiety i 95 mężczyzn.

Wyniki badań

Wyniki badań zaprezentowano rozpoczynając od analizy średnich uzyskanych przez kobiety i mężczyzn. Następnie analizie poddano rozproszenie wyników poszczególnych skal dla kobiet i mężczyzn wykorzystując współczynnik zmienności (*V*). Kolejnym etapem było pogrupowanie badanych zaklasyfikowanych do typu wypalonego B na ścieżki wypalenia ze względu na podobieństwa skal kwestionariusza AVEM. Zastosowano w tym celu analizę skupień. Należy w tym miejscu dodać, że metoda skupień stanowi pierwszy etap próby klasyfikacji badanych w celu poszukiwania zasadniczych czynników grupowania danych, natomiast w dalszej kolejności mogą być podjęte bardziej precyzyjne metody opracowania statystycznego odnoszące się do modelów równań strukturalnych. Analizę kończy interpretacja wyników i prezentacja sposobów wypalenia kobiet i mężczyzn. W opracowaniu wyników zastosowano pakiet statystyczny STATYSTYKA, wersja 12.

Wychodząc z założenia, że wypalenie zawodowe cechuje niechęć do pracy, wycofanie z działań na tym etapie skoncentrowano się na poszukiwaniu różniących się sposobów wypalenia w zależności od płci. Postawiono pytanie, czy istnieją czynniki determinujące wystąpienie objawów tego zjawiska i czy można ustalić powtarzający się schemat wypalenia dla kobiet i mężczyzn. Wykres 1 obrazuje średnie profile wypalonych kierowników obu płci.

Porównanie średnich skal w grupie kobiet i mężczyzn wskazuje na istotne różnice w pięciu skalach: „Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się" (t = 2,713; p=0,007), „Dążenie do perfekcji" (t=4,251; p=0,000), „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki" (t=2,486; p=0,014), „Wewnętrzny spokój i równowaga" (t=-1,947; p=0,053), „Poczucie wsparcia społecznego" (t= 2,671; p=0,008). Na podstawie tych danych można stwierdzić większe zaangażowanie połączone z wysokim perfekcjonizmem przy jednocześnie większej tendencji do rezygnacji w grupie wypalonych kobiet. Próba wypalonych mężczyzn charakteryzuje się mniejszą tendencją do doskonałości i łagodniejszą skłonnością do rezygnacji w sytuacji porażki.



Wykres 1. Profile typu B dla kobiet i mężczyzn
Źródło: opracowanie własne.

Skale AVEM: BA – Subiektywne znaczenie pracy; BE – Ambicje zawodowe; VB – Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się; PS – Dążenie do perfekcji; DF – Zdolność do dystansowania się; RT – Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki; OP – Ofensywna strategia rozwiązywania problemów; IR – Wewnętrzny spokój i równowaga; EB – Poczucie sukcesu w zawodzie; LZ – Zadowolenie z życia; SU – Poczucie wparcia społecznego.

Kolejnym krokiem analizy statystycznej było porównanie współczynników zmienności dla skal AVEM. Współczynnik zmienności jest bardzo przydatny, kiedy chcemy porównać zróżnicowanie jakieś cechy[8]. Interesowało nas, w której ze skal AVEM uzyskane wyniki są najbardziej zbliżone do siebie. Jeżeli badane osoby uzyskują wyniki wskazujące na małą ich zmienność w danej skali, oznacza to, że skala ta ma kluczowe znaczenie dla profilu wypalenia. Tabela 1 obrazuje średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil AVEM w grupie wypalonych kobiet.

[8] Dla współczynnika zmienności przyjmuje się następujące kryteria interpretacyjne:
V < 20% – mała zmienność
20% < V < 40% – przeciętna zmienność
40% <V < 100% – duża zmienność
100% < V<150% – bardzo duża zmienność
V > 150% – skrajnie duża zmienność

Tab. 1. Średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil AVEM w grupie wypalonych kobiet

Skale AVEM	Kobiety (n=103) M	D	v	Interpretacja
Subiektywne znaczenie pracy (BA)	14,5728	3,68	25,26	Przeciętna zmienność
Ambicje zawodowe (BE)	18,0583	3,88	21,50	Przeciętna zmienność
Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (VB)	19,8641	3,66	18,43	Mała zmienność
Dążenie do perfekcji (PS)	21,9612	2,65	12,08	Mała zmienność
Zdolność do dystansowania się (DF)	17,4078	2,68	15,44	Mała zmienność
Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT)	19,7767	2,45	12,42	Mała zmienność
Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OP)	17,5243	3,12	17,82	Mała zmienność
Wewnętrzny spokój i równowaga (IR)	15,6019	4,18	26,81	Przeciętna zmienność
Poczucie sukcesu w zawodzie (EB)	16,8738	3,82	22,64	Przeciętna zmienność
Zadowolenie z życia (LZ)	16,8058	3,76	22,38	Przeciętna zmienność
Poczucie wparcia społecznego (SU)	19,4369	4,44	22,86	Przeciętna zmienność

Źródło: opracowanie własne.
Legenda: M – średnia; D – odchylenie standardowe; v – współczynnik zmienności.

Sprawdzono, dla których skal tworzących profil wypalonych kobiet występuje mała zmienność wyników wskazująca na istotny udział w tworzeniu profilu wypalenia. Okazało się, że mała zmienność dotyczy 5 wymiarów. Są to, „Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się" (v=18,43), „Dążenie do perfekcji" (v=12,08), „Zdolność do dystansowania się" (v=15,44), „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki" (v=12,42), „Ofensywna strategia rozwiązywania problemów" (v=17,82). W tych skalach osoby badane uzyskały najbardziej zbliżone do siebie wyniki, a dwie z nich: „Dążenie do perfekcji" i „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki" przez najmniejszą zmienność stają się kluczowe w rozwoju objawów syndromu wypalenia dla grupy kobiet.

Podobną analizę przeprowadzono w grupie badanych mężczyzn. Cztery wymiary budujące profil wypalonych mężczyzn o najmniejszej zmienności są takie same, jak u kobiet. Są to: „Dążenie do perfekcji" (v=13,48), „Zdolność do dystansowania się" (v=15,56), „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki" (v=12,78), „Ofensywna strategia rozwiązywania problemów" (v=16,93). W porównaniu z grupą kobiet stwierdzono natomiast większy współczynnik zmienności w skali „Gotowość do wydatków energetycznych –zaangażowania się" (v= 21,66), co wskazuję na większe zróżnicowanie w zachowaniach mężczyzn względem poświęcenia indywidualnego. Podobnie jak w grupie kobiet, skale „Dążenie do perfekcji" i „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki" przez najmniejszą zmienność stały się kluczowe w syndromie wypalenia dla grupy mężczyzn. W tabeli 2 przedstawiono średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil AVEM w grupie wypalonych mężczyzn.

Tab. 2. Średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil AVEM w grupie wypalonych mężczyzn

Skale AVEM	Mężczyźni (n=95) M	D	v	interpretacja
Subiektywne znaczenie pracy (BA)	14,9684	5,23	34,99	Przeciętna zmienność
Ambicje zawodowe (BE)	17,6737	3,70	20,96	Przeciętna zmienność
Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (VB)	18,3895	3,98	21,66	Przeciętna zmienność
Dążenie do perfekcji (PS)	19,5474	2,63	13,48	Mała zmienność
Zdolność do dystansowania się (DF)	18,2842	2,84	15,56	Mała zmienność
Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT)	18,4000	2,35	12,78	Mała zmienność
Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OP)	17,7789	3,01	16,93	Mała zmienność
Wewnętrzny spokój i równowaga (IR)	16,7684	4,24	25,29	Przeciętna zmienność
Poczucie sukcesu w zawodzie (EB)	16,0526	3,68	22,94	Przeciętna zmienność
Zadowolenie z życia (LZ)	16,0947	3,51	21,80	Przeciętna zmienność
Poczucie wparcia społecznego (SU)	17,8316	3,97	22,27	Przeciętna zmienność

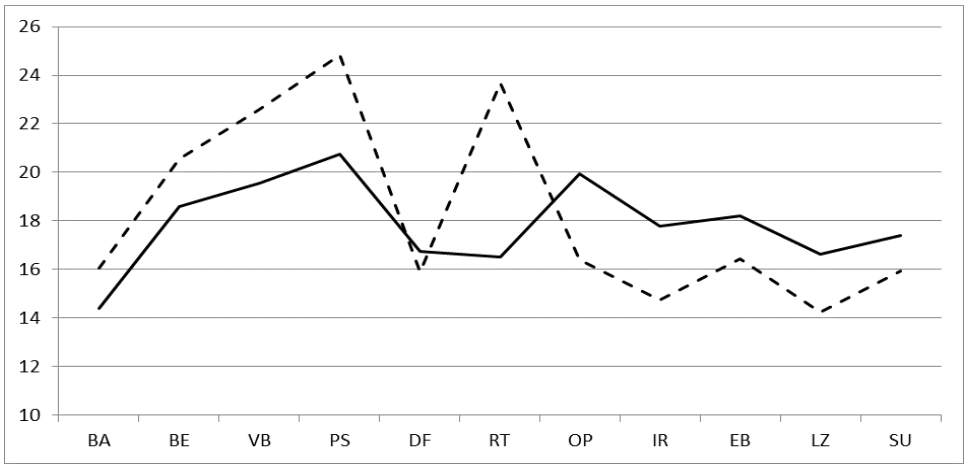
Źródło: opracowanie własne.
Legenda: M – średnia; D – odchylenie standardowe; v – współczynnik zmienności.

Poszukując dalej odpowiedzi na pytanie o charakterystyczne dla grupy kobiet i mężczyzn ścieżki wypalenia dokonano analizy skupień. Wyniki analizy skupień w grupie wypalonych kobiet przedstawiono na wykresie 2.

W grupie wypalonych kobiet stwierdzono dwie ścieżki wypalenia, różniące się intensywnością zachowań i przeżyć w skalach AVEM. Przedstawione wyżej obrazy skupień opisujących dwie ścieżki wypalenia w grupie kobiet wskazują na istotne różnice w skalach: „Dążenie do perfekcji" i „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki". Analiza skupień pozwoliła wyróżnić 2 grupy kobiet ze względu na profil wypalenia: $N_1 = 62$; $N_2 = 41$.

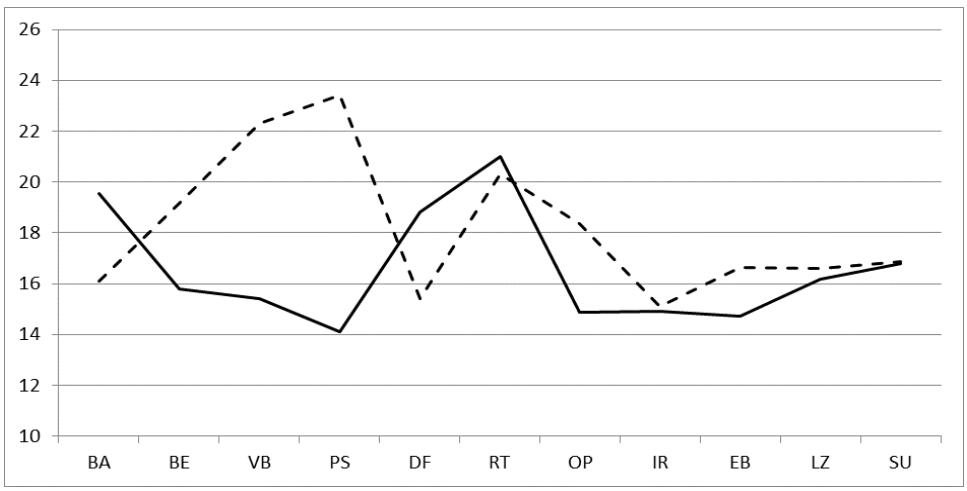
Pierwszą grupę kobiet (N_1=62) charakteryzuje w sytuacji wyższego dążenia do perfekcji również wyższa tendencja do rezygnacji, co wiąże się z obniżeniem poziomu zadowolenia z pracy (por. wymiar wyczerpania emocjonalnego w koncepcji Maslach, 1982). Drugą ścieżkę rozwoju objawów wypalenia (N_2=41) charakteryzuje wysokie dążenie do perfekcji przy obniżonej tendencji do rezygnacji w sytuacji porażek, co wskazuje na większą determinację w działaniu, kiedy porażka nie jest czynnikiem hamującym aktywność zawodową kobiet.

Podobną analizę przeprowadzono dla grupy mężczyzn. Wykres 3 obrazuje wyniki analizy skupień w grupie wypalonych mężczyzn.



Wykres 2. Profile typu B w grupie wypalonych kobiet na podstawie analizy skupień
Źródło: opracowanie własne.

Legenda: profil linia przerywana, N= 62; profil linia ciągła, N=41.
Skróty nazw skal AVEM: BA – Subiektywne znaczenie pracy; BE – Ambicje zawodowe; VB – Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się; PS – Dążenie do perfekcji; DF – Zdolność do dystansowania się; RT – Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki; OP – Ofensywna strategia rozwiązywania problemów; IR – Wewnętrzny spokój i równowaga; EB – Poczucie sukcesu w zawodzie; LZ – Zadowolenie z życia; SU – Poczucie wparcia społecznego.



Wykres 3. Profile typu B w grupie wypalonych mężczyzn na podstawie analizy skupień
Źródło: opracowanie własne.

Legenda: profil linia przerywana N= 51; profil linia ciągła N=44.
Skróty nazw skal AVEM: BA – Subiektywne znaczenie pracy; BE – Ambicje zawodowe; VB – Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się; PS – Dążenie do perfekcji; DF – Zdolność do dystansowania się; RT – Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki; OP – Ofensywna strategia rozwiązywania problemów; IR – Wewnętrzny spokój i równowaga; EB – Poczucie sukcesu w zawodzie; LZ – Zadowolenie z życia; SU – Poczucie wparcia społecznego.

Dla pierwszej grupy (N_1=51) wysoki poziom dążenia do perfekcji powoduje spadek zdolności do dystansowania się i odpoczynku od pracy i w konsekwencji prowadzi do rezygnacji. W przypadku drugiej grupy (N_2=44) niski poziom dążenia do perfekcji (deficyt postawy sumienności w pracy) wiąże się ze wzrostem dystansu wobec pracy i szybkiej rezygnacji w sytuacji porażki.

Dyskusja wyników

Podsumowując wyniki badań, stworzono graficzną wizualizację dwóch ścieżek wypalenia kobiet i mężczyzn na podstawie czterech wyodrębnionych wcześnie skal kwestionariusza AVEM, odgrywających kluczową rolę w powstawaniu syndromu wypalenia (por. tabele 1, 2): „Dążenie do perfekcji", „Zdolność do dystansowania się", „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki", „Ofensywna strategia rozwiązywania problemów". Wykres 4 przedstawia 2 ścieżki wypalenia w grupie kobiet.

Wykres 4. Ścieżki wypalenia kobiet
Źródło: opracowanie własne.

Przestawione na wykresie 4 dwie ścieżki wypalenia kobiet można uzupełnić opisem indywidualnych przypadków przyporządkowanych do każdej z pokazanych ścieżek.

Przypadek 1, kobieta, 32 lata, typ B (p=0.88) pracująca na stanowisku kierowniczym, (pierwsza ścieżka).

Reprezentuje osobę wypaloną, dążącą do najwyższego poziomu doskonałości w pracy, która nie potrafi zdystansować się wobec problemów zawodowych. W sytuacji porażki szybko rezygnuje z prób poszukiwania innych sposobów rozwiązywania problemów, przyjmując postawę defensywną i unikając jakichkolwiek prób zmiany sytuacji. Konkludując można wnioskować, że pierwsza ścieżka wypalenia zawodowego ujawnia przyjęcie strategii radzenia sobie poprzez zaprzestanie się działania, bierność i rezygnację w sytuacji porażek.

Przypadek 2, kobieta, 37 lata, typ B (p=0.92) pracująca na stanowisku kierowniczym (druga ścieżka).

Reprezentuje osobę wypaloną, dążącą do najwyższego poziomu doskonałości i perfekcji w pracy, która nie potrafi zdystansować się wobec problemów zawodowych. W sytuacji porażki nie rezygnuje z prób zwalczania problemów, podejmując działania nastawione na poszukiwanie innych rozwiązań, porażkę przyjmuje jako nieodzowny etap procesu dojścia do zamierzonych celów. Konkludując można wnioskować, że druga ścieżka wypalenia zawodowego opisuje przyjęcie strategii radzenia sobie poprzez kontynuację działań i poszukiwanie alternatywnego wyjścia z sytuacji porażki.

Podobnej prezentacji graficznej dokonano dla grupy mężczyzn. Obrazuje to wykres 5.

Wykres 5. Ścieżki wypalenia mężczyzn
Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione na wykresie ścieżki wypalenia zawodowego w grupie mężczyzn uzupełniono charakterystyką dwóch indywidualnych przypadków.

Przypadek 1, mężczyzna, lat 43, typ B (p=0, 89), pracujący na stanowisku kierowniczym (pierwsza ścieżka).

Reprezentuje osobę wypaloną o wysokiej postawie sumienności i perfekcjonizmu w połączeniu z ofensywną strategią rozwiązywania problemów oraz niskim dystansem wobec pracy. Powoduje to wyczerpanie zasobów wewnętrznych, skutkując szybkim wycofaniem się z działań. Konkludując można wnioskować, iż pierwsza ścieżka wypalenia zawodowego odzwierciedla przyjęcie strategii walki o osiągnięcie celu i nieustępliwość w tych dążeniach, co prowadzić może do całkowitego wyczerpania psychicznego, wskazując na brak umiejętności zarządzania własnymi zasobami.

Przypadek 2, mężczyzna, wiek 48 lat, typ B (p=0,96), pracujący na stanowisku kierowniczym (druga ścieżka).

Niski perfekcjonizm tej osoby połączony z wysokim dystansem wobec pracy świadczy o wycofaniu się z aktywności zawodowej, kiedy każda porażka powoduje rezygnację z prób poszukiwania alternatywnych rozwiązań. Konkludując można wnioskować, iż druga ścieżka ukazuje sposób radzenia sobie, który przejawia się w szybkiej rezygnacji z działania i zaprzestaniu aktywności.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania wskazują na to, że kluczem do zrozumienia istoty syndromu wypalenia (*Burnout*) jest wzrost tendencji do rezygnacji w sytuacji niepowodzeń i porażek, która może mieć różne źródła: od wysokiej sumienności i perfekcjonizmu w pracy do wysokiego zaangażowania i braku umiejętności zarządzania własnymi zasobami psychicznymi. Następstwem powstawania syndromu *Burnout* jest rezygnacja z jakichkolwiek działań w sytuacjach problemowych zwłaszcza w obliczu występujących niepowodzeń, co zostało udowodnione w obu grupach badawczych, zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Czynnik determinujący powstawanie syndromu wypalenia złożony jest ze skal: „Dążenie do perfekcji" i „Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki" wyjaśniających istotę syndromu wypalenia zawodowego. Przedstawiony wynik pozwolił na przyjęcie założonej w badaniach hipotezy.

Końcowy rezultat wypalenia, wyrażony w ekstremalnie niskim zainteresowaniu pracą może mieć charakter „bolesny" dla samego człowieka, który przeżywa go jako „fiasko życiowe", lub charakter „zbawienny", kiedy wycofanie się staje się ratunkiem i łagodnym rozwiązaniem problemów zawodowych. Przy opracowaniu kierunków działań profilaktycznych szczególną uwagę trzeba zwrócić na nadmierną skłonność do perfekcji, która staje się przyczyną przeżywania sytuacji porażki jako dowodu własnej niedoskonałości i w konsekwencji szybkiego wycofania się z podjęcia kolejnych prób działania. Motto „nie ma ludzi doskonałych" nie należy rozumieć jako apel do bylejakości, tylko jako wyzwanie do dalszej pracy.

Bibliografia:

Burisch M., *Das Burnout-Syndrom - Theorie der inneren Erschöpfung*. 2. Auflage. Berlin- Heidelberg: Springer 1989.

Burisch M., *Das Burnout-Syndrom - Theorie der inneren Erschöpfung.* 3. Auflage. Berlin- Heidelberg: Springer 2006.

Burisch M., *W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia,* [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie,* PWN, Warszawa 2000.

Hobfoll S.E., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Maslach Ch., *Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomen*on // Paine, W.S. Job, Stress and Burnout. Beverly Hills: Sage. P. 26-31, 1982.

Maslach C., Jackson S.E., *Maslach Burnout Inventory (MBI). Manual.* Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1986.

Maslach Ch., Leiter M.P., *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji,* PWN, Warszawa 2011.

Rongińska T., *Źródła i przejawy wypalenia psychicznego w zawodzie nauczycielskim*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Materiały konferencji naukowej „Diagnostyka edukacyjna jako dziedzina kompetencji pedagogicznych, Szczecin 2001.

Rongińska T., *Wczesna profilaktyka wypalenia zawodowego wśród przyszłych nauczycieli,* [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Osoba - edukacja - dialo*g, T. 2, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

Rongińska T., *Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego funkcjonariuszy służby więzien*nej, [w:] T. Zaborowski (red.), *Prolegomena bezpieczeństwa publiczne*go, Zachodnia Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych im. Jana Pawła II, Zielona Góra 2010.

Rongińska T., *The prevention of the managers' professional burnout syndrome*, "Management" 2011, Vol. 15, no 1.

Rongińska T., Gaida W., *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej. Polska adaptacja kwestionariusza „Wzorzec zachowań i przeżyć związanych z pracą" (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster - AVEM) U. Schaarschmidt'a i A. Fischer'a*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra 2012.

Schaarschmidt U., Fischer A.W., *AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit*, "Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie" 1997, 18, Heft 3.

Schmidbauer W., *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik helfender Berufe*. Reinbek: Rowohlt 1997.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Aneta Klementowska
ORCID: 0000-0001-5359-4031
Uniwersytet Zielonogórski

PRZEMIANY RYNKU PRACY W POLSCE W LATACH 1918-2018

Streszczenie

Na przestrzeni 100 lat Polacy doświadczali wielu trudnych sytuacji i zdarzeń, które bez wątpienia wpłynęły na ich życie edukacyjne, a następnie zawodowe. Rynek pracy w latach 1918-2018 ulegał wielokrotnym przeobrażeniom. W artykule zaprezentowano zarówno dane statystyczne obrazujące sytuację na rynku pracy, jak również kluczowe przemiany zachodzące w okresie: dwudziestolecia międzywojennego, gospodarki centralnie planowanej, gospodarki rynkowej (w tym transformacji ustrojowej).

Słowa kluczowe: rynek pracy, gospodarka centralnie planowana, gospodarka rynkowa, transformacja ustrojowa, bezrobocie, osoba bezrobotna.

TRANSFORMATIONS OF THE LABOUR MARKET IN POLAND IN THE YEARS 1918-2018

Abstract

In the span of 100 years, Poles have experienced a great number of difficult situations and events which have undoubtedly affected their educational lives and, consequently, their careers as well. The labour market has undergone multiple metamorphoses in the years 1918-2018. The article presents both statistical data depicting the situation on the labour market and the key transformations taking place then: the interwar period, the centrally planned (administrative command) economy, the market economy (including the political transformation).

Key words: labour market, centrally planned economy, market economy, political transformation, unemployment, unemployed person.

Wstęp

Historia Polski jest bardzo bogata, można znaleźć w niej zarówno pozytywne, jak i negatywne momenty. Niewątpliwie szczególnym zdarzeniem było odzyskanie, w 1918 roku, niepodległości, które dało polskiemu, strudzonemu czasem zaborów, społeczeństwu nadzieje na lepszą przyszłość. Przywrócenie kraju, po 123 latach niewoli, do normalnego funkcjonowania nie było

łatwym zadaniem. Istniała konieczność wprowadzania zmian na wielu płaszczyznach, również w zakresie funkcjonowania rynku pracy. Okres dwudziestolecia międzywojennego nie należał do najłatwiejszych, ludzie borykali się z wieloma problemami, w tym również zawodowymi (czego następstwem często była bieda i ubóstwo). Czas drugiej wojny światowej doprowadził do destabilizacji zarówno systemu edukacji ogólnokształcącej, zawodowej, jak i polskiego rynku pracy, gdyż społeczeństwo nastawione było jedynie na pozyskanie środków niezbędnych do zaspokojenia podstawowych potrzeb – z oczywistych względów brak jest dokładnych danych statystycznych odnoszących się do sytuacji na rynku pracy w tym okresie. Czas powojenny napawał optymizmem, gdyż w gospodarce centralnie planowanej dążono do stanu pełnego zatrudnienia, czego następstwem był brak bezrobocia. Skutki tego zjawiska społeczeństwo odczuło jednak wiele lat później. Szczególnie trudny był okres transformacji ustrojowej, gdyż pojawiło się szybko rosnące bezrobocie jawne, jednocześnie przymusowe, które z biegiem lat przybrało również charakter długookresowy. Po 1989 roku polskie społeczeństwo zostało wystawione na wielką próbę na rynku edukacyjno-zawodowym – zmuszone było do szybkiej zmiany mentalności w zakresie takich kwestii jak np. utrata zatrudnienia; przekwalifikowanie, dokształcanie, doskonalenie zawodowe; rejestracja w urzędach pracy; korzystanie z zasiłków dla osób bezrobotnych, bądź też z innych zasiłków socjalnych; długie poszukiwanie zatrudnienia; wykonywanie pracy poniżej posiadanych kwalifikacji, bądź niezgodnej z kierunkiem wykształcenia itd. Mówiąc ogólnie sytuacja finansowa Polaków uległa znacznemu pogorszeniu, a w przypadku wielu rodzin poziom zaspokojenia poszczególnych potrzeb również nie był zadawalający. Wieloletnie funkcjonowanie gospodarki rynkowej sprawiło, że znaczna część Polaków zmieniła nastawienie do kwestii związanej z edukacją dorosłych w formach szkolnych i/lub pozaszkolnych, przyzwyczaiła się również do częstej zmiany zatrudnienia oraz nauczyła się „poruszać" po konkurencyjnym i zmiennym rynku pracy. W jaki zatem sposób kształtował się rynek pracy oraz jakie zachodziły na nim zmiany na przestrzeni stu lat? – na to pytanie autor postara się odpowiedzieć w dalszej części opracowania[1].

Rynek pracy w latach 1918-1989

Zjawisko bezrobocia ujawniło się tuż po odzyskaniu przez Polskę niepodległości i przez okres dwudziestolecia międzywojennego stale rosło (tabela 1), z tego też względu na koniec 1918 roku Rada Ministrów zdecydowała o utworzeniu Komitetów Niesienia Pomocy Bezrobotnym[2]. Po roku funkcjonowania uległy one jednak likwidacji, a na ich miejsce powołano Powiatowe Komisje Pomocy dla Bezrobotnych[3]. Stosunkowo szybko rosnące bezrobocie spowodowało,

[1] Informacje zawarte w artykule zaczerpnięto z: A. Klementowska, E. Flaszyńska, *Rynek pracy a zmiany pokoleniowe (stan i prognozy)*, Wyd. UZ – IIBNP, PTP, Zielona Góra 2018.

[2] *Uchwała Rady Ministrów z dnia 30 grudnia 1918 r. oraz Dekret z 30 grudnia 1918 r. o utworzeniu państwowego urzędu do spraw powrotu jeńców, uchodźców i* robotników (Dziennik Praw Państwa Polskiego z 1918 r., poz. 81).

[3] *Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 12 grudnia 1919 r. w przedmiocie likwidacji Komitetów niesienia pomocy dla bezrobotnych i powołania do życia Powiatowych Komisji pomocy dla bezrobotnych* (Dz. U. 20.04.19).

że 16 stycznia 1919 roku utworzono w Polsce Ministerstwo Robót Publicznych[4], a 27 stycznia 1919 roku państwowe urzędy pośrednictwa pracy i opieki nad wychodźcami, podlegające ówczesnemu Ministerstwu Pracy i Opieki Społecznej[5].

Tab. 1. Liczba osób bezrobotnych w latach 1919-1938 (według dostępnych danych)

Rok	Zarejestrowani poszukujący pracy (stan w końcu roku) [w tys.]	Rok	Zarejestrowani poszukujący pracy (stan w końcu roku) [w tys.]
1919	450,0	1931	312,0
1921	52,0	1932	220,0
1923	68,0	1933	342,6
1925	252,0	1934	413,7
1926	190,0	1935	403,0
1927	165,0	1936	466,0
1928	126,0	1937	470,0
1929	185,0	1938	456,0
1930	299,7		

Źródło: opracowanie własne na podstawie: 1) Sprawozdanie z działalności Funduszu Bezrobocia przy Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej: 1924-1925 – Compte rendu du fonctionnement de la Caisse de Chômage attachèe au Ministère du Travail et de l'Assistance Publique. Warszawa 1926; 2) GUS RP, *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927; MRS IX 1939-VI 1941, Ministerstwo Informacji i Dokumentacji, Londyn 1941; GUS, *Polska 1918-1988*, Warszawa 1989, [za:] J. Auleytner, *Polska polityka społeczna. Ciągłość i zmiany,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2012, s. 457.

Pod koniec 1922 roku w Polsce funkcjonowało 89 jednostek publicznych i prywatnych realizujących zadania związane z pomocą osobom bezrobotnym, z kolei dziesięć lat później, w 1932 roku, zanotowano funkcjonowanie aż 293 społecznych biur. W 1924 roku powstał Fundusz Bezrobocia, którego głównym zadaniem było finansowanie zasiłków dla osób bezrobotnych, natomiast w 1933 roku utworzono Fundusz Pracy, którego celem było finansowanie robót publicznych oraz pomocy żywnościowej dla bezrobotnych niemających prawa do zasiłków – w 1934 roku oba fundusze połączono w jeden Fundusz Pracy[6].

Trudna sytuacja na rynku pracy po odzyskaniu przez Polskę niepodległości sprawiła, że obie konstytucje, zarówno marcowa z 1921 roku, jak i kwietniowa z 1935 roku, zawierały zapisy odnoszące się do polityki rynku pracy. W Konstytucji marcowej z 1921 roku (artykuł 102) wskazywano na prawo każdego obywatela do opieki państwa nad jego pracą, a w razie jej braku prawo do zabezpieczenia społecznego, z kolei Konstytucja kwietniowa z 1935 roku (artykuł 8) zawierała ogólny zapis, że „Państwo roztacza opiekę nad pracą i sprawuje nadzór nad jej warunkami"[7].

[4] *Dekret o utworzeniu Ministerstwa Robót Publicznych* (Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 8, poz. 118).

[5] *Dekret o organizacji państwowych urzędów pośrednictwa pracy i opieki nad wychodźcami* (Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 11 poz. 127).

[6] *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 października 1934 r. o połączeniu Funduszu Bezrobocia z Funduszem Pracy* (Dz. U. z 1934 r. Nr 94, poz. 849).

[7] *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz. U. z 1921 r. Nr 44, poz. 267); *Ustawa Konstytucyjna z dnia 23 kwietnia 1935 r.* (Dz. U. z 1935 r. Nr 30, poz. 227).

Po drugiej wojnie światowej, która w efekcie przyniosła ogromny niedobór siły roboczej, wprowadzono politykę pełnego zatrudnienia, którą oparto głównie na własności państwowej. Następstwem wprowadzanych zmian ustrojowych była reforma urzędów pracy, która spowodowała ich włączenie do systemu rad narodowych. Stosunkowo nowe podejście do polityki rynku pracy sprawiło, że w Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 22 lipca 1952 roku (artykuł 14) zagwarantowano każdemu obywatelowi prawo do pracy, traktowane jak obowiązek[8]. Efektem wprowadzonej polityki była likwidacja Funduszu Pracy, którego zadania przejął Fundusz Interwencyjny. W okresie powojennym podjęto działania związane z odbudową kraju, czego konsekwencją był wzrost ludności czynnej zawodowo[9].

Dnia 2 sierpnia 1945 roku utworzono urzędy zatrudnienia podlegające Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej, które miały wyłączne prawo pośredniczenia w zawieraniu umowy o pracę oraz umowy o naukę zawodową, jak również regulowania rynku pracy poprzez wyrównanie popytu z podażą (clearing pracy)[10]. Z kolei 19 lutego 1947 roku uchwalono ustawę konstytucyjną o ustroju i zakresie działania najwyższych organów Rzeczypospolitej Polskiej tzw. Małą Konstytucję[11]. Również w 1947 roku Sejm Ustawodawczy, w deklaracji dotyczącej realizacji praw i obowiązków obywatelskich, gwarantował swoim obywatelom m.in. prawo do nauki, pracy i wypoczynku, zabezpieczenia w przypadku niemożności zarobkowania[12]. Kwestie te rozszerzono we wspomnianej już Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 22 lipca 1952 roku[13]. Z uwagi na pojawiające się trudności, powojenne założenia polityki pełnego zatrudnienia uległy pewnym przekształceniom w latach siedemdziesiątych – sformułowano m.in. Kodeks Pracy[14]. W latach osiemdziesiątych zaczęto odnotowywać nierównowagę na rynku pracy. Niedobór siły roboczej spowodował jej gromadzenie w zakładach pracy, co przyczyniło się do nadmiernego, nieracjonalnego zatrudnienia, a w efekcie doprowadziło do niewykorzystania zarówno czasu pracy, jak i siły roboczej (tabela 2)[15].

---

[8] *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalona przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 lipca 1952 r.,* (Dz. U. z 1952 r. Nr 33, poz. 232).

[9] Zob. więcej: J. Auleytner, *Polska polityka społeczna. Ciągłość i zmiany,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2012.

[10] *Dekret z dnia 2 sierpnia 1945 roku o urzędach zatrudnienia* (Dz. U. Nr 30, poz. 182), art. 1-4.

[11] *Wszechnica Sejmowa, Witryna Edukacyjna Kancelarii Sejmu*, http://poznaj.sejm.gov.pl/historia-sejmu/polskie-konstytucje/ustawa-konstytucyjna-17-ix-1947.html [05.10.2018].

[12] *Deklaracja Sejmu Ustawodawczego z dnia 22 lutego 1947 roku w przedmiocie realizacji praw i obowiązków obywatelskich*.

[13] *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalona przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 lipca 1952 roku* (Dz. U. Nr 33, poz. 232).

[14] *Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks Pracy* (Dz. U. Nr 24, poz. 141).

[15] Zob. więcej: M. Baron-Wiaterek, *Instytucjonalno-prawne aspekty rynku pracy i promocji zatrudnienia*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2008, s. 24-26.

Tab. 2. Sytuacja na rynku pracy w Polsce w latach 1970-1989 [w tys.]

Lata	Liczba osób poszukujących pracy		Wolne miejsca pracy		Liczba wolnych miejsc pracy na 1 osobę poszukującą pracy		
	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
1970	8,1	71,3	31,0	8,5	0,5	3,9	0,1
1975	2,5	12,7	64,5	30,1	6,2	25,8	2,4
1980	3,0	7,0	69,0	29,0	9,8	23,0	4,1
1985	1,0	3,0	201,0	65,0	66,5	201,0	21,7
1989	4,0	6,0	196,0	58,0	25,4	49,0	9,7

Źródło: Roczniki statystyczne GUS, Warszawa, [za:] E. Zjawiona, *Kształtowanie się rynku pracy w Polsce przed i po przekształceniach systemowych*, http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/34836/009.pdf [20.10.2018].

Stan pełnego zatrudnienia utrzymywał się na tyle długo, że w efekcie musiało dojść do załamania ówczesnego rynku. W momentach szczególnych zawirowań rynkowych wprowadzano reformy umożliwiające „sztuczne" odchodzenie pracowników np. na wcześniejsze emerytury w celu zwolnienia miejsc pracy, niestety nie eliminowało to piętrzących się problemów, które w efekcie doprowadziły do konieczności wprowadzenia zmian ustrojowych.

Rynek pracy po 1989 roku

Niekorzystna sytuacja zarówno polityczna, gospodarcza, jak i społeczna kraju, zapoczątkowały czas wielkich przemian, określany mianem transformacji ustrojowej. Do kluczowych zmian, które zostały w tym czasie wprowadzone w Polsce zaliczyć należy:

- rozpad totalitarnego ustroju politycznego i ustanowienie parlamentarnej demokracji,
- odstąpienie w 1990 roku od scentralizowanego systemu zarządzania gospodarką i wprowadzenie reformy zmierzającej do stworzenia gospodarki rynkowej,
- powstanie, po wyborach w 1991 roku, suwerennej, demokratycznej III Rzeczypospolitej,
- podjęcie regulacji prawno-gospodarczych tworzących warunki do przyszłej integracji z Europejską Wspólnotą Gospodarczą,
- przystąpienie do komercjalizacji, restrukturyzacji, stopniowej prywatyzacji przedsiębiorstw państwowych,
- promowanie sektora prywatnego, początkowo małych firm przemysłowo-handlowych i usługowych[16].

Transformację polskiej gospodarki podzielić można na następujące etapy: 1) lata 1989-1992 (dokonano wówczas głębokich reform związanych z tzw. terapią szokową L. Balcerowicza); 2) lata 1993-1997 (miały miejsce liczne przekształcenia i restrukturyzacja przedsiębiorstw państwowych; 3) od 1998 roku (umacnianie nowego ustroju społeczno-gospodarczego)[17].

[16] S. Tokarski, *Kształcenie personelu kierowniczego w okresie transformacji polityczno-gospodarczej (1990-1995)*, [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Problemy pracy i kwalifikacji pracowników w okresie przemian*, Centrum Zastosowań Ergonomii, Zielona Góra 1996, s. 21-22.

[17] W. Jarmołowicz, B. Woźniak-Jęchorek, [za:] B. Wentura-Dudek, *Skuteczność aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu na przykładzie województwa świętokrzyskiego z uwzględnieniem doświadczeń Szwecji, Austrii i Stanów Zjednoczonych*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2017, s. 54.

Piętrzące się trudności na rynku pracy doprowadziły do nadmiaru zasobów pracy, czyli bezrobocia, które zdefiniować można jako brak pracy zarobkowej dla osób zdolnych do pracy i gotowych do jej podjęcia na typowych warunkach płacowych występujących w gospodarce[18]. W odniesieniu do sytuacji w Polsce mówi się również o tzw. „bezrobociu transformacyjnym", które nawiązuje do związku bezrobocia z przebiegiem transformacji gospodarczej w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych, która doprowadziła do licznych, bardzo radykalnych przekształceń[19]. Transformacja systemu zatrudnienia w Polsce rozpoczęła się od wprowadzenia ustawy z dnia 29 grudnia 1989 roku o zatrudnieniu. Za realizację zadań wynikających z omawianego dokumentu prawnego odpowiedzialny został Minister Pracy i Polityki Socjalnej (organ opiniodawczo-doradczy – Naczelna Rada Zatrudnienia) oraz terenowe organy administracji państwowej (na szczeblu wojewódzkim – wojewódzkie biuro pracy oraz organ opiniodawczo-doradczy – Wojewódzkie Rady Zatrudnienia, jak również rejonowe biura pracy). W ustawie uregulowano m.in. kwestie dotyczące zjawiska bezrobocia, przewidziano również pasywne, jak i aktywne formy wsparcia dla osób poszukujących zatrudnienia. Omawiana ustawa była korzystna dla osób bezrobotnych, przede wszystkim ze względu na szeroko przyznawane, względnie wysokie zasiłki. Po raz pierwszy w historii powojennej Polski w omawianej ustawie wskazano kryteria jakie należy spełnić, aby nabyć status osoby bezrobotnej[20] – warto dodać, że zgodnie z kolejnymi ustawami np.: 1) o zatrudnieniu i bezrobociu z dnia 16 października 1991 roku, 2) o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z dnia 14 grudnia 1994 roku, 3) o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 roku, definicja osoby bezrobotnej ewaluowała, gdyż dostosowywano ją do zmieniającej się sytuacji rynkowej, uległa zatem znacznej rozbudowie – dodawano sukcesywnie kolejne kryteria, jakie dana osoba musi spełnić, aby stać się formalnie osobą bezrobotną[21].

W celu zminimalizowania skutków bezrobocia opracowano i wdrożono odpowiednie działania pomocowe. Na początku lat dziewięćdziesiątych ograniczono politykę przeciwdziałania bezrobociu do działań interwencyjnych na rynku pracy, przy użyciu środków publicznych w postaci Funduszu Pracy – realizatorem tej polityki był Minister Pracy i Polityki Społecznej oraz podległe mu urzędy pracy. W latach kolejnych (1992 i 1993) Ministerstwo opracowywało programy naprawcze, w których podkreślano potrzebę jednoczesnego realizowania działań osłonowych, aktywizujących i gospodarczych. W następnym okresie (1994-1997) zaczęto realizować politykę zbliżoną do modelu zintegrowanego. Wprowadzono ulgi inwestycyjne, co doprowadziło do wyższego wzrostu gospodarczego (średnie roczne tempo wzrostu PKB wyniosło 6,2%, a zatrudnienie zwiększało się rocznie o 1,8%). Pod koniec 1997 roku powrócono do substytucyjnego modelu polityki rynku pracy (realizowano politykę schładzania gospodarki), co

[18] *Encyklopedia PWN,* https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/bezrobocie;3876818.html#prettyPhoto [14.03.2018].

[19] W. Kozek, *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 159.

[20] *Ustawa z dnia 29 grudnia 1989 roku o zatrudnieniu* (Dz. U. Nr 75, poz. 445 i 446), art. 2-7.

[21] Zob. więcej: *Ustawa z dnia 16 października 1991 r. o zatrudnieniu i bezrobociu* (Dz. U. nr 106, poz. 457), *Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu* (Dz. U. 1995, nr 1, poz. 1), *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, (Dz. U. z 2018 r. poz. 1265 z późn. zm.).

w efekcie doprowadziło do spadku tempa wzrostu inwestycji, PKB i popytu – nastąpiła wówczas druga fala likwidacji miejsc pracy (w latach 1998-2001 stopa bezrobocia rejestrowanego wzrosła prawie o 7%). W tamtym okresie Polska znalazła się wśród nielicznych krajów europejskich, gdzie bezrobocie radykalnie wzrosło a wydatki z Funduszu Pracy na jednego bezrobotnego drastycznie spadły, ograniczono również środki finansowe na aktywne formy przeciwdziałaniu bezrobociu[22].

Ważnym kamieniem milowym w polskiej polityce rynku pracy było uchwalenie Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej w 1997 roku, gdyż znalazł się w niej następujący zapis: „Każdemu zapewnia się wolność wyboru i wykonywania zawodu oraz wyboru miejsca pracy. (…) Władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych"[23]. Dokładnie więc wskazano, że państwo ponosi odpowiedzialność za gospodarowanie zasobami pracy. Ponadto w Konstytucji zapisano, że obywatel pozostający bez pracy nie z własnej woli, niemający innych środków utrzymania ma prawo do zabezpieczenia społecznego, zgodnie z odpowiednimi ustawami[24].

Przeprowadzona w 1998 roku zasadnicza reforma ustroju terytorialnego Polski doprowadziła również do zmian w publicznych służbach zatrudnienia, które zostały usamorządowione[25] – powiatowe urzędy pracy weszły w skład samorządowej administracji powiatowej jako podległe właściwym starostom (lub prezydentom miast na prawach powiatu), natomiast wojewódzkie urzędy pracy weszły w skład samorządowej administracji wojewódzkiej podległe marszałkom województw, a pozostawiony początkowo Krajowy Urząd Pracy jako urząd administracji rządowej został zlikwidowany w 2002 roku[26].

Wyraźny zwrot w polityce rynku pracy nastąpił w ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 2004 roku. Zgodnie z tym dokumentem prawnym nastąpił wzrost działań skierowanych na promocję zatrudnienia, dodatkowo nastąpiła modyfikacja w funkcjonowaniu instytucji i instrumentów rynku pracy. Ustawa spowodowała, że zaprzestano mówić wyłącznie o polityce rynku pracy w kontekście bezrobocia, a zaczęto zwracać uwagę na politykę zatrudnienia. Zwiększono również instrumenty aktywizacji bezrobotnych przy jednoczesnym zmniejszeniu ochrony socjalnej bezrobotnych[27].

---

[22] M. Kabaj, *Strategie i programy przeciwdziałaniu bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004, s. 114-118.

[23] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z późn. zm.), art. 65, pkt. 5.

[24] *Ibidem.*

[25] *Ustawa z 13 października 1998 r. Przepisy wprowadzające ustawy reformujące administrację publiczną* (Dz. U. Nr 133, poz. 872).

[26] Zob.: E. Flaszyńska, *Polityka rynku pracy w Polsce*, [w:] M. Grewiński (red.), *Polityka rynku pracy – w kierunku poszukiwania polskiego modelu kontraktacji usług*, Wydawnictwo WSP im. J. Korczaka w Warszawie, Warszawa 2015 .

[27] *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, (Dz. U. z 2018 r. poz. 1265 z późn. zm.), art. 71.

Aktualnie obowiązująca ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy była wielokrotnie zmieniana, z których największą nowelizacją była zmiana z 2014 roku, która weszła w życie 27 maja 2014 roku[28]. Jedną z głównych zmian wprowadzonych do polityki rynku pracy było tak zwane profilowanie osób bezrobotnych, a w jego konsekwencji zindywidualizowany program działania[29] (profilowanie spotkało się jednak ze znaczną krytyką).

Sytuacja na rynku pracy w Polsce, od okresu transformacji ustrojowej do chwili obecnej, ulegała częstym przeobrażeniom, o czym świadczy chociażby zmienna stopa bezrobocia, która obecnie plasuje się na bardzo niskim poziomie (tabela 3).

Tab. 3. Stopa bezrobocia w latach 1990-2018

Rok	[%]	Rok	[%]
1990	6,1	2005	17,6
1991	11,4	2006	14,8
1992	13,6	2007	11,2
1993	16,4	2008	9,5
1994	16,0	2009	12,1
1995	14,9	2010	12,4
1996	13,2	2011	12,5
1997	10,3	2012	13,4
1998	10,4	2013	13,4
1999	13,1	2014	11,4
2000	15,1	2015	9,7
2001	17,5	2016	8,2
2002	20,0	2017	6,6
2003	20,0	2018	5,8
2004	19,0		

Źródło: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, dane statystyczne Departamentu Rynku Pracy, Wydział Statystyk i Analiz; *Główny Urząd Statystyczny*, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stopa-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2018-r-,2,77.html [17.07.2019].

Z perspektyw posttransformacyjnych widać, że proces transformacji to nie tylko zmiany gospodarcze, polityczne i własnościowe oraz ich konsekwencje społeczne, ale także okres poszukiwania skutecznych instrumentów polityki zatrudnienia dla łagodzenia negatywnych skutków kryzysu pracy w Polsce. Można wyodrębnić zasadniczo dwa okresy w historii współczesnego rynku pracy. Pierwszy okres to lata przedakcesyjne, gdzie polityka rynku pracy była skupiona na działaniach ochronnych i osłonowych, drugi to okres po wejściu do Unii Europejskiej, czyli po 2004 roku, to czas świadomej – choć z różnym skutkiem realizowanej – polityki

[28] *Ustawa z dnia 14 marca 2014 roku o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. z 2014 r. poz. 598).

[29] *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 maja 2014 r. w sprawie profilowania pomocy dla bezrobotnego* (Dz. U. z 2014 r. poz. 631).

pobudzania wzrostu miejsc pracy. Innymi słowy: pierwszy to okres walki z bezrobociem i łagodzenia jego skutków, a obecny – walki o wzrost wskaźnika zatrudnienia[30].

Zakończenie

Zmienne oraz trudne losy Polski w okresie ostatnich stu lat wpłynęły na kształt zarówno rynku edukacyjnego, jak również rynku pracy. Sytuacja zawodowa przedstawicieli poszczególnych pokoleń, a w następstwie również ich sytuacja życiowa, warunkowana była niewątpliwie datą urodzenia. To czas, a w niektórych przypadkach również miejsce urodzenia, decydowały o rozwoju zawodowym, czyli np. dostępie do edukacji ogólnokształcącej i zawodowej, wolnych miejscach pracy, możliwościach rozwoju zainteresowań, czy też kariery zawodowej.

Na przestrzeni wielu lat podejmowano bardzo zróżnicowane działania na szczeblu rządowym (i nie tylko) w celu względnego uregulowania sytuacji na ciągle zmieniającym się rynku pracy. Następowało wiele zmian prawnych w zakresie funkcjonowania rynku edukacyjno-zawodowego (który np. zupełnie inaczej działał w gospodarce centralnie planowanej, aniżeli w gospodarce rynkowej). Powoływano szereg instytucji pomocowych, przechodzono od tzw. polityki pasywnej, skoncentrowanej głównie na pomocy finansowej osobom bezrobotnym, do działań aktywnych, których celem było wspieranie osób poszukujących zatrudnienia na różnych etapach życia edukacyjnego i zawodowego (np. doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy) – realizowane działania profilaktyczne oraz naprawcze, były niewątpliwie ściśle powiązane z sytuacją polityczną i gospodarczą kraju.

Współcześnie na rynku pracy w Polsce również zaobserwować można pewne zawirowania, które dotyczą zupełnie „nowej" sytuacji, a mianowicie niskiego poziomu bezrobocia, migracji zagranicznych, czy też niedoboru siły roboczej w niektórych branżach zawodowych. Pomimo, iż wydawać by się mogło, sytuacja ta powinna spotkać się z zadowoleniem społeczeństwa, to jednak tak nie jest, gdyż zbyt mała liczba pracowników powoduje gorsze zaspokojenie potrzeb społecznych, a tzw. „rynek pracownika" występuje najczęściej w zawodach niewymagających wysokich kwalifikacji oraz „słabo płatnych". Obecnie rynek pracy boryka się z nieco innymi problemami, aniżeli w latach wcześniejszych, jednak mimo to obecna sytuacja wymusza poszukiwanie nowych profilaktycznych oraz naprawczych rozwiązań systemowych.

Bibliografia:

Auleytner J., *Polska polityka społeczna. Ciągłość i zmiany,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2012.

Baron-Wiaterek M., *Instytucjonalno-prawne aspekty rynku pracy i promocji zatrudnienia*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2008.

Deklaracja Sejmu Ustawodawczego z dnia 22 lutego 1947 roku w przedmiocie realizacji praw i obowiązków obywatelskich.

Dekret o utworzeniu Ministerstwa Robót Publicznych (Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 8, poz. 118).

[30] Zob. więcej: E. Flaszyńska, *op. cit.*; E. Flaszyńska, *Polityka rynku pracy wobec procesów edukacyjnych i rozwoju zawodowego,* „Edukacja dorosłych" 2018, Zeszyt: 3 (102).

Dekret o organizacji państwowych urzędów pośrednictwa pracy i opieki nad wychodźcami (Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 11 poz. 127).

Dekret z dnia 2 sierpnia 1945 roku o urzędach zatrudnienia (Dz. U. Nr 30, poz. 182).

Dekret z 30 grudnia 1918 r. o utworzeniu państwowego urzędu do spraw powrotu jeńców, uchodźców i robotników (Dziennik Praw Państwa Polskiego z 1918 r., poz. 81).

Encyklopedia PWN, https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/bezrobocie;3876818.html#prettyPhoto [14.03.2018].

Flaszyńska E., *Polityka rynku pracy w Polsce*, [w:] M. Grewiński (red.), *Polityka rynku pracy – w kierunku poszukiwania polskiego modelu kontraktacji usług*, Wydawnictwo WSP im. J. Korczaka w Warszawie, Warszawa 2015.

Flaszyńska E., *Polityka rynku pracy wobec procesów edukacyjnych i rozwoju zawodowego,* „Edukacja dorosłych" 2018, Zeszyt: 3 (102).

Główny Urząd Statystyczny, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/bezrobotni-zarejestrowani-i-stopa-bezrobocia-stan-w-koncu-grudnia-2018-r-,2,77.html [17.07.2019].

GUS RP, *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927; MRS IX 1939-VI 1941, Ministerstwo Informacji i Dokumentacji, Londyn 1941.

Kabaj M., *Strategie i programy przeciwdziałaniu bezrobociu w Unii Europejskiej i w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004.

Klementowska A., Flaszyńska E., *Rynek pracy a zmiany pokoleniowe (stan i prognozy)*, Wyd. UZ – IIBNP, PTP, Zielona Góra 2018.

Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalona przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 lipca 1952 r., (Dz. U. z 1952 r. Nr 33, poz. 232).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z późn. zm.).

Kozek W., *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, dane statystyczne Departamentu Rynku Pracy, Wydział Statystyk i Analiz.

Roczniki statystyczne GUS, Warszawa, [za:] E. Zjawiona, *Kształtowanie się rynku pracy w Polsce przed i po przekształceniach systemowych*, http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/34836/009.pdf [20.10.2018].

Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 12 grudnia 1919 r. w przedmiocie likwidacji Komitetów niesienia pomocy dla bezrobotnych i powołania do życia Powiatowych Komisji pomocy dla bezrobotnych (Dz. U. 20.04.19).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 maja 2014 r. w sprawie profilowania pomocy dla bezrobotnego (Dz. U. z 2014 r. poz. 631).

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 października 1934 r. o połączeniu Funduszu Bezrobocia z Funduszem Pracy (Dz. U. z 1934 r. Nr 94, poz. 849).

Sprawozdanie z działalności Funduszu Bezrobocia przy Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej: 1924-1925 – Compte rendu du fonctionnement de la Caisse de Chômage attachèe au Ministère du Travail et de l'Assistance Publique. Warszawa 1926.

Tokarski S., *Kształcenie personelu kierowniczego w okresie transformacji polityczno-gospodarczej (1990-1995)*, [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Problemy pracy i kwalifikacji pracowników w okresie przemian*, Centrum Zastosowań Ergonomii, Zielona Góra 1996.

Uchwała Rady Ministrów z dnia 30 grudnia 1918 r.

Ustawa Konstytucyjna z dnia 23 kwietnia 1935 r. (Dz. U. z 1935 r. Nr 30, poz. 227).

Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 1921 r. Nr 44, poz. 267).

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks Pracy (Dz. U. Nr 24, poz. 141).

Ustawa z dnia 29 grudnia 1989 roku o zatrudnieniu (Dz. U. Nr 75, poz. 445 i 446).

Ustawa z dnia 16 października 1991 r. o zatrudnieniu i bezrobociu (Dz. U. nr 106, poz. 457).

Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu (Dz. U. 1995, nr 1, poz. 1).

Ustawa z 13 października 1998 r. Przepisy wprowadzające ustawy reformujące administrację publiczną (Dz. U. Nr 133, poz. 872).

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, (Dz. U. z 2018 r. poz. 1265 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 14 marca 2014 roku o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2014 r. poz. 598).

Wentura-Dudek B., *Skuteczność aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu na przykładzie województwa świętokrzyskiego z uwzględnieniem doświadczeń Szwecji, Austrii i Stanów Zjednoczonych*, Wydawnictwo Difin S.A., Warszawa 2017.

Wszechnica Sejmowa, Witryna Edukacyjna Kancelarii Sejmu, http://poznaj.sejm.gov.pl/historia-sejmu/polskie-konstytucje/ustawa-konstytucyjna-17-ix-1947.html [05.10.2018].

Magdalena Pasteczka-Cholewa
ORCID: 0000-0002-0941-6606
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

THE ACTIVITY OF THE OCCUPATIONAL ACTIVITY INSTITUTION 'PENSJONAT NA WZGÓRZACH' ('GUESTHOUSE ON THE HILLS') AS A PROPOSAL FOR SOCIAL AND VOCATIONAL REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract

The purpose of the paper is to present the activity of one of the links in the system of social and vocational rehabilitation of people with disabilities, which is the Occupational Activity Institute, on the example of a particular facility called *Pensjonat na Wzgórzach* ('Guesthouse on the Hills'). The paper consists of three parts and a summary. In the first part the system of social and vocational rehabilitation that has been functioning in Poland since the 1990s, is discussed. The second part concerns the formal and legal aspects of the functioning of Occupational Activity Institutes; and in the third one, it is presented on the example of the *Pensjonat na Wzgórzach* located in Krakow. The conclusion provides a brief summary of the most important achievements as well as difficulties involved in running this type of facility.

Key words: Occupational Activity Institution, social and vocational rehabilitation, person with disabilities.

DZIAŁALNOŚĆ ZAKŁADU AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ „PENSJONAT NA WZGÓRZACH" JAKO PROPOZYCJA REHABILITACJI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Streszczenie

Celem opracowania jest przedstawienie działalności jednego z ogniw systemu rehabilitacji społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością jakim jest zakład aktywności zawodowej, na przykładzie konkretnej placówki – Pensjonatu na Wzgórzach. Artykuł składa się z trzech części oraz podsumowania. W pierwszej pokrótce omówiony jest system rehabilitacji społeczno-zawodowej funkcjonujący w Polsce od lat 90. XX wieku. Część druga dotyczy formalno-prawnych aspektów działalności Zakładów Aktywności Zawodowej, w trzeciej natomiast jest ona zaprezentowana na przykładzie krakowskiego Pensjonatu na Wzgórzach. Tekst kończy się podsumowaniem najważniejszych osiągnięć oraz trudności związanych z prowadzeniem tego typu placówki.

Słowa kluczowe: Zakład Aktywności Zawodowej, rehabilitacja społeczno zawodowa, osoba niepełnosprawna.

Taking up employment is a natural stage in the cycle of human life. It involves gaining independence, especially economic, and gives meaning to man's daily routine. However, occupational activity is not always possible. People who lost the capability for work or have always been incapacitated and unable to work due to congenital defects can participate in comprehensive rehabilitation programmes. In the occupational area, the rehabilitation of disabled people is based on two fundamental assumptions. The first of them is the conviction that each individual, regardless of the type and extent of disability, retains some abilities that can be utilised in professional work. In the other, it is recognised that no work requires that the workers should engage all of their physical and mental skills. This means that disabled persons are able to perform professional duties provided that the tasks concerned are adapted to their capabilities. Therefore, such people are included in actions that are aimed at lead them to the situation of being employed.

The basic legislation that regulates the actions aimed at rehabilitating people with disabilities in the area of professional work is the Act on Occupational and Social Rehabilitation and Employment of the Disabled of 1997. It specifies that rehabilitation should be understood as *'a set of activities, particularly organisational, therapeutic, psychological, technical, training, educational and social, aimed at achieving, with the active participation of such people, the highest possible level of their functioning, quality of life and social integration*'[1]. Such broadly understood rehabilitation involves a number of tasks. In order for them to be fulfilled, certain institutions were established to engage in pro-employment activities. These include:

- Occupational Therapy Workshops – facilities whose task is to provide disabled individuals unable to take up employment with opportunities for social and occupational rehabilitation so that they might acquire such skills that are necessary for taking up employment. The workshops can be organised by foundations, associations or other entities;
- Occupational Activity Institutions – facilities providing rehabilitation and employment for people with moderate and severe disabilities. These are entities established by local authorities or non-governmental organisations whose statutory purpose is the occupational and social rehabilitation of disabled people;[2]
- Sheltered Workshops – a sort of social enterprises pursuing employment support policy and employing disabled people who are otherwise not able to function effectively in the open labour market[3].

[1] Journal of Laws of 1997, No. 123, item 776 as amended.

[2] The activity of the Occupational Activity Institution has been described further on in the paper.

[3] M. Trojańska M., *Przestrzeń ekonomiczna* [Economic space], [in:] *Przestrzenie życia osób z niepełnosprawnością* [Living spaces of people with disabilities], ed. by S. Olszewski, K. Parys and M. Trojańska, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012, pp. 189-220.; Wolska D., 2015, *Umiejętności życiowe jako wyznacznik aktywizacji zawodowej dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* [Life skills as an indicator

The above mentioned institutions make the links of the system of occupational rehabilitation employment of people with disabilities and present a career path model for disabled people. The purpose of this system, developed in the early 1990s, was to *'raise the level of vocational skills and improve the employment chances among people with moderate and severe disabilities, to build the potential and create new, as well as to improve the existing, instruments increasing disabled people's opportunities in the labour market'*[4].The criticism addressed against the system concerns the lack of consistency between the particular links. It was presupposed that a person with a disability would pass from occupational rehabilitation carried out at pro-employment institutions to employment in the open labour market. In practice, however, the situation of this group is more complex and varied. Some of the Occupational Therapy Workshop participants have no possibility or potential to prepare themselves, within the time prescribed by the regulations, for taking up employment at an organisation being closer to the open labour market. The Occupational Activity Institution-type facilities were supposed to be an 'interim place' for those Workshop participants who require an additional form of improving vocational skills before they enter the open market. In practice, also people working at a Institution remain beneficiaries of this link for long years without transferring to the shielded or open labour market.

Occupational Activity Institution – formal and legal aspects

Pro-employment activities towards people with disabilities have been present in the Polish legislation since 1997 when the Act on Occupational and Social Rehabilitation and Employment of the Disabled entered into force. The Occupational Activity Institution is the newest link in the social and occupational rehabilitation system of people with disabilities in Poland. It was established 3 *years* after the entry into force of the Act, by the Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 21st January 2000[5]. The ambiguities that were present in the provisions from 2000 were regulated during the subsequent years[6]. In describing the formal and legal aspects of the operation of the institution I will focus on the most recent one, the Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 17th July 2012 on Occupational Activity Institutions, which regulates in detail the principles, mode and conditions for establishing, funding and operating the Occupational Activity Institution.

The Occupational Activity Institution is an economic operator, independent financially and organisationally. The Occupational Activity Institution may manufacture goods excluding alcohol and tobacco products, and also goods in precious metals; it may also provide services apart from trading the above mentioned goods. The establishment of the Occupational Activi-

of occupational activity of people with severe intellectual disabilities], Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015, pp. 62-66.

[4] J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności* [The faces of disability], Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej, Lublin 2006, p. 102.

[5] Journal of Laws of 2000, No. 6, item 77, repealed in 2003.

[6] Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 18th June 2003; Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 14th December 2007.

ty Institution can be initiated by county or municipality authorities, an association or an another social organisation whose statutory purpose is the occupational and social rehabilitation of people with disabilities. The purpose of the Occupational Activity Institution-type facilities is to equip the workforce with such social and vocational competencies that will enable them to take up and retain employment at a sheltered workshop or in the open labour market. Due to the duality of the activities undertaken at the Occupational Activity Institution (rehabilitation and business activity), the organisational structure is divided into a section dealing with care and rehabilitation and a section dealing with production or services. The institution is managed by its head.

The Occupational Activity Institution is a facility related to the sheltered labour market. This means that each institution of this kind must comply with the requirements of the occupational health and safety, as well as those concerning the availability of spaces and adapting workplaces to accommodate the limitations of disabled employees. Sheltered conditions also mean that there is no competition at the institution between non-disabled and disabled employees. The Occupational Activity Institution employ people with severe disabilities, i.e. incapable of working or capable of working under sheltered conditions only, incapable of living independently. They make up at least 70% of the employees. Since 2007, when amendments were made to the Act of 1997 on occupational and social rehabilitation, it has been possible to employ at the Occupational Activity Institution people with moderate disabilities, i.e. incapable of working or capable of taking up work only under sheltered conditions, requiring additional assistance on a part-time basis. These groups include people with diagnosed autism, intellectual disability or a mental disorder for whom the Programme Board of the Occupational Therapy Workshop found it appropriate to take up employment and continue occupational rehabilitation under conditions of sheltered labour. The share of people with moderate disabilities may not be higher than 35% of the total number of employees with disabilities[7]. Working hours for people diagnosed with severe or moderate disabilities are at least 0.55 of the working hours specified in the act on rehabilitation (i.e. 7 hours per day and 35 per week). The number of working hours may be increased to 0.8 of the working hours specified in the act on rehabilitation at the request of the Programme Board.

The institution provides occupational, social and therapeutic rehabilitation. Specific guidelines in this respect are contained in the programme document prepared by the institution's employees. Furthermore, an individual programme is devised for each employee, taking account of the following issues:

a) guidelines concerning the ways of acquiring the necessary workplace skills;
b) suggestions concerning the necessary adaptations to enable performing vocational tasks;
c) anticipated progress with regard to acquiring psychophysical abilities, personal resourcefulness and social skills.

[7] after M. Garbat, *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością. Bariery i koszty* [Employment support to people with disabilities. Barriers and costs], Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013, p. 119.

The Occupational Activity Institution provides its employees with guaranteed medical and physiotherapeutic care. The duration of the rehabilitation activities for employees with severe or moderate disabilities is at least 60 minutes per day and can be extended to 120 minutes per day at the request of the rehabilitation staff[8]. The rehabilitation activity of the Institutions is funded with profits from the business activity and tax exemptions. This money is allocated to the Institute's Activity Fund and can be spent on financing the disabled employees' needs, e.g. adapting workplaces, trainings and supplementary or qualification courses, social aid, recreation as well as participation in the cultural life.

Even though the Occupational Activity Institution seems to be a solution tailored to the needs of people with disabilities it is nevertheless a not too popular link in the system of social and occupational rehabilitation. Data concerning the numbers of Occupational Activity Institution facilities functioning in the territory of the Małopolska region and in the whole country and the numbers of other pro-employment facilities have been presented in Table 1.

Table 1. Number of pro-employment facilities intended for people with disabilities and functioning in the territory of Poland and the Małopolska region. Current as of January 2019

	Occupational Therapy Workshops	**Occupational Activity Institutions**	**Sheltered workshops**
Number in Poland	720[9]	109[10]	975[11]
Number in Małopolska (incl. Krakow)	68 (15)[12]	10 (2)[13]	55 (28)[14]

Source: own work.

The data shown in the table indicate clearly that the Occupational Activity Institutions facilities are the least popular link in the system of social and occupational rehabilitation of people with disabilities. Both in the national scale and the regional scale (Małopolska) the number of the Occupational Therapy Workshops and Sheltered Workshops facilities is several times higher than the number of Occupational Activity Institutions. From among the 109 Occupational Activity Institutions functioning across the country, 10 are located in Małopolska. They provide employment to 357 disabled inhabitants of this region (data current as of June 2018). In Krakow itself there are two facilities of this type:

- Pensjonat i Restauracja U Pana Cogito [*Guesthouse and Restaurant at Mr Cogito's*], functioning since 2003; offers employment to mentally ill people who have been diagnosed with disabilities;
- Pensjonat na Wzgórzach [*Guesthouse on the Hills*], functioning since 2004; employs people diagnosed with severe or moderate disabilities resulting from various disorders.

[8] Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 14th December 2007 concerning Occupational Activity Institutions, Journal of Laws of 2007, No. 242, item 1776 §14; after M. Garbat, *Ibidem*, p. 122.

[9] Data from http://www.niepelnosprawni.gov.pl/art,10,warsztaty-terapii-zajeciowej-pjm

[10] Data from http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=page&id=85

[11] Data from http://niepelnosprawni.gov.pl/p,84,dane-dotyczace-zakladow-pracy-chronionej

[12] Data from http://www.niepelnosprawni.gov.pl/art,10,warsztaty-terapii-zajeciowej-pjm

[13] Data from http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=page&id=85

[14] Data from http://www.malopolska.uw.gov.pl/doc/wykaz_zpch.xls

Further on in the paper I present the activity of the *Pensjonat na Wzgórzach*, which seems interesting due to the fact that employment there is offered to people with different kinds of disabilities caused by intellectual, sensory, motor or mental disorders.

Pensjonat na Wzgórzach: the place to gain experience in the labour market

The idea to found the Occupational Activity Institution *Pensjonat na Wzgórzach* came from former employees of a nearby occupational therapy workshop. They observed that the reason why participants in the workshop needed to have their stays extended was not only because they were not appropriately prepared to pass on to the next stage of occupational rehabilitation but also because of the lack of an appropriate institution. The problem that was discovered became the reason for launching actions leading to setting up the Occupational Activity Institution. Bearing in mind that such facilities may only be founded by associations and other organisations which deal with social and occupational rehabilitation on a statutory basis, in 2003 the employees of the therapy workshop founded the Integration Association for Employment and Social Support to the Disabled *Szansa* [*'Chance'*]. The purpose of the Association is to implement projects where the main purpose is to prepare disabled individuals and assist them in entering the sheltered or open labour market, *'thus giving them a chance for dignified and independent life'*[15]. The Association took over the building in Krakow-Nowa Huta, previously occupied by the municipal preschool which was closed down due to the lack of children. Both the size and the infrastructure of the building complied with the requirements for starting a catering and hospitality business. Following the necessary refurbishment works in the former preschool building, the Occupational Activity Institution *Pensjonat na Wzgórzach* commenced its operation in 2005. As a result of the adaptation of the property for accommodation purposes, 16 rooms were constructed, of which 6 independent rooms and 10 studios with bathrooms. The rooms are equipped with TV, Wi-Fi and a fridge; some also have a balcony. Some of the rooms are adapted for disabled individuals. There is enough space for moving around in a wheelchair and there are handrails in the toilets. In total, the Guesthouse has 38 bed places. There are four conference rooms in the building, two small ones (up to 24 people) and two large ones (up to 75 people) as well as a dining room. Outside the building there are parking spaces for the guests.

The Guesthouse employs 40 people, of whom 10 are non-disabled and 30 have moderate or severe disabilities. These people make up the staff at the institution within four sections, i.e. management, administration, rehabilitation and maintenance. Disabled employees work as a receptionist, kitchen hand, accountant assistant, room attendant, and maintenance assistant. On the other hand, non-disabled employees deal with conducting economic activity, personnel management and career counselling. They are also responsible for providing relevant trainings for the staff to enable them to perform duties within the four work areas, i.e. administration, kitchen, maintenance and cleaning. Among this group of employees there are a manager, deputy manager, accountant, two cooks, a maintenance man and 4 job coaches.

[15] *Pensjonat na Wzgórzach*, https://pensjonatnawzgorzach.pl/stowarzyszenie-szansa/

Due to the necessity to fulfil tasks concerning the rehabilitation of disabled employees, the Guesthouse also employs a nurse and a physiotherapist.

The conditions to be met by a disabled person who wants to work at the Guesthouse:

- have the status of an inactive person;
- be of full age;
- have a certificate of severe or moderate disability with regard to intellectual disability, mental disorder or autism[16].

Willingness to work and commitment are required from the applicant, and not particular vocational qualifications or experience. When there is a vacancy, the advert is placed on the website run by the Guesthouse and at the local employment office. Some of the employees fund out about the job opportunity at the Guesthouse at the occupational therapy workshop where they have previously attended. The job interview is conducted by the head or his deputy together with a therapy instructor. The applicant is initially taken on for a trial period of 3 months. This is the time when the disabled persons make themselves familiar with the institution and check out in which job they feel best. Lack of skills or vocational experience related to the particular workplace does not disqualify them. It is the task of the Guesthouse to create the proper conditions so that they might be able to acquire such skills and experience.

The Guesthouse employees are employed under an employment contract. The number of working hours, however, depends on the extent of the employee's disability. Work at the Guesthouse is organised in a two-shift system for non-disabled employees and three-shift one for employees with disabilities. In accordance with the schedule, they fulfil their work obligations during one of the periods, 8 am – 12 am, 12 am – 4 pm or 4 pm – 8 pm. Due to the small amount of working hours during a shift, in many cases a task commenced by one employee is continued by another person.

The activity of the Guesthouse is focused around teaching how to work and is based on rehabilitation, social and economic purposes. The former ones are primarily aimed at improving the employees' performance with regard to performing their obligations. They are related to creating conditions for discovering the potential and developing the skills needed to take up employment activity in the sheltered or open labour market. Catering and hospitality services involve jobs that are varied with regard to difficulty and complexity. Most of them have equivalents in everyday life, e.g. cleaning, laying the table or cooking. After a short training, a person without any qualifications is able to learn them. This takes place in the course of performing standard duties. At the Guesthouse the focus is on acquiring skills related to a particular professional role as well as on developing competences enabling the fullest possible functioning in the role of an independent employee, and not the care recipient. Because of the shortage of job coaches, quite frequently the personnel receives tasks written on pieces of paper or is informed about them by phone, and during their implementation the coach is not present. The presence of a coach provides the employees with a sense of comfort and security in the course of performing the duties, above all because they can be given feedback concern-

[16] *Ibidem.*

ing the task being performed and also because they have someone they can ask for help in a difficult, unexpected situation. On the other hand, the absence of a coach may trigger uncertainty or generate stress. But the experiences of the Guesthouse employees show that tension and stress are only initial reactions to the new situation. Under conditions of weakened external control they made their own decisions, organised their own work and shared additional duties, working together in teams. In a situation of a long-term absence of the coach, they also learned to pay attention to the elements of work that need to be improved and to ask their work colleagues for help. They gained self-confidence and believed that they were able to cope at their workplace without any help or with only little support from the coach. These changes are visible both among people with intellectual disabilities, those with intellectual capacity within the normal range with motor disabilities and those mentally ill. Conditions at the Guesthouse are also created for learning through experience, which is carried out in collaboration with a nearby occupational therapy workshop. Workshop participants assist in preparing rooms and halls in which events organised at the Guesthouse take place. Their coaches are disable employees whose task is to precisely explain to them what they should occupy themselves with. They are also responsible for checking the effects of the participants' actions. Observations made by non-disabled personnel show that the activities bring mutual benefits. Disable employees want to deliver the best possible performance so they pay more attention to their own actions, but they also control others and thus memorise things that need to be improved. As a result, their level of self-control at work also rises. And participants of the therapy workshop, put in a situation of actual work, instructed by people with whom they can identify themselves, are motivated to carry out the tasks imposed on them.

Some of the objectives of the Guesthouse's activity concern the preparation of disabled people for the role of an employee in the legal aspect. These include respecting the employees' rights, also their human rights, and making them aware of such rights. The understanding and acceptance of the scope of duties as well as the workplace regulations are the basis for due fulfilment of the tasks entrusted. In the other hand, knowledge in the entitlements due to employees, such as a relief, gives a sense of security. Employees at the Guesthouse have access to the Labour Code. In the event of any doubts as to the respect of their rights, employees can check out the relevant formal provisions. Help can also be obtained from the head or the deputy, and the accountant. Furthermore, there are meetings for the whole personnel during which employees talk about the changes that they would like to introduce to their work. Disputes are also settled during such meetings, both with regard to fulfilling the obligations and relations between the employs. Treating employees as subjects rather than objects, respecting their decisions and individual approach to each employee are the key features of good relations with co-workers that are fostered at the Guesthouse. Understanding, flexibility and respect for individual needs become the main reason why employees think that this is a place where they want and can work.

Being an economic operator, the Guesthouse also includes economic objectives in its activity. An economic activity should bring income. Running a business in the hospitality sector is a difficult task. Without appropriate advertising or high-quality services, it becomes unprof-

itable; in tourist cities it is so due to tough competition and in places less frequently visited, due to the low demand. Staying on the market is easier with a good location close to frequently visited places. In the vicinity of the Guesthouse there is a tram loop, a cemetery and the Tadeusz Sendzimir Steelworks, a company employing natural persons and cooperating with local companies around Krakow as subcontractors. Due to this location some of the most frequent guests staying at the Guesthouse are construction and refurbishment teams. Apart from accommodations, the Guesthouse offers the organisation of various events. These are conferences, business meetings (e.g. anniversaries and business events, meetings with customers and product presentations) as well as special events, such as funeral receptions, christening parties, First Communion parties and jubilees[17]. Thanks to the extensive offer and the aforementioned attention to good relations with the guests, the Guesthouse enjoys a regular customer base, Polish and foreign, and the place is recommended to new people. The high level of the services and the professional contact with the customer are becoming the best promotion for the *Pensjonat na Wzgórzach* which has been successfully operating for 15 years.

Conclusion

The *Pensjonat na Wzgórzach* presented in the paper provides an example of what the activity of the Occupational Activity Institutions might look like in the service sector in Poland. The accomplishment of the objectives of the Guesthouse's activity can be discussed in terms of achievements as well as difficulties encountered.

One achievement is the practice of two methods of training employees, i.e. learning through action and learning through teaching others. The difficulties in the functioning of the Guesthouse caused by staff shortages meant that the very presence of a coach may become something that discourages a disabled employee from being independent and making their own decisions. The situation is similar among the participants in the workshop who help at the Guesthouse. At the Occupational Activity Institution they are able to perform more tasks, and in a more independent manner, than during hours spent at the well-known to them facility supervised by coaches. Situations of this type are included in the model developed by Caven S. McLoughlin, J. Bradley Garner and Michael Callahan. In their concept, *'assistance is provided by the co-employees rather than the personal assistant as it is, in accordance with the ecological approach, adaptation not only of the employee but of the entire environment that takes place. This leads to the shifting of the emphasis within the area of occupational preparation from a single coach to a team of collaborators (i.e. the social environment)'*[18]. At the Guesthouse, a change of workplace or the scope of duties is applied in three cases: 1) during

[17] *Ibidem.*

[18] after J. Marciniak, *Trendy w rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rola nowoczesnych technologii w zwiększaniu zatrudnienia na otwartym rynku pracy* [Trends in occupational rehabilitation of people with intellectual disabilities. The role of modern technologies in increasing employment in the open labour market], [in:] *Wsparcie. Na drodze do zatrudnienia osób z niepełnosprawnością* [Support. On the way to employ people with disabilities], ed. by B. Olszewska, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2012, p. 54.

the trial period in order to recognise the applicant's potential; 2) at the employee's request; and 3) due to the employee's incapacity to cope with the tasks at the specific workplace. As far as it is practicable, a rotation system is introduced to encourage employees to take up challenges in different areas.

An essential feature in the occupational rehabilitation people with disabilities is time. The more time is devoted to training people to perform specified workplace activities, the more increase is achieved in performance, rationalisation and efficient use of working time[19]. The social and occupational rehabilitation system intended for people with disabilities provides for the progression to the next stages, the final target being an open labour market. However, it does not take into account the individual requirement for time devoted to preparation for the work situation. The more extensive limitations in the functioning of a person, the longer is the process of adaptation to the role of an employee. The result of the effective activity of the Guesthouse, uninterrupted since 2004, is that over a dozen of people with disabilities have been prepared to enter the sheltered and open labour market. Some of them still make their living from work. The difficulty in increasing the number of people leaving the Institution in order to find employment in sheltered workshops or in the open labour market is the fact that it is not treated as an interim place in the vocational development but a target one. This conviction may result on the one hand from the long-term stay at the Occupational Activity Institutions with other employees, and on the other hand, from the employees' awareness of their own limitations or their fears concerning their capability of retaining employment at a place different than the Occupational Activity Institution. The activity of the Guesthouse shows that an essential element of occupational rehabilitation is the possibility of taking up employment in a place where the rights and needs of a disabled employee are respected. Creating workplace conditions individually suited to each employee enhances the sense of security and comfort; on the other hand over time, this can however lead to the dampening of the employee's development potential.

References

Badanie Zakładów Aktywności Zawodowej. Raport końcowy [Survey of Occupational Activity Institutions. Final report], PFRON 2017.

Garbat M., *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością. Bariery i koszty* [*Employment support to people with disabilities. Barriers and costs*], Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013.

Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności* [*The faces of disability*], Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej, Lublin 2006.

Marciniak J., *Trendy w rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rola nowoczesnych technologii w zwiększaniu zatrudnienia na otwartym rynku pracy* [*Trends in occupational rehabilitation of people with intellectual disabilities. The role of modern technologies in increasing employment in the open labour market*], [in:] *Wsparcie. Na drodze do zatrudnienia osób z niepełnosprawnością* [*Support. On the way to employ people with disabilities*], ed. by B. Olszewska, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2012.

[19]Górecki 1972; Konczewski 1979; Mrugalska 1996; after W. Otrębski, *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym* [Interactive model of occupational rehabilitation of people with intellectual disabilities], Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007, p. 62.

Otrębski W., *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy* [*People with intellectual disabilities in the situation of work*], Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.

Otrębski W., *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym* [*Interactive model of occupational rehabilitation of people with intellectual disabilities*], Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.

Trojańska M., *Przestrzeń ekonomiczna* [*Economic space*], [in:] *Przestrzenie życia osób z niepełnosprawnością* [*Living spaces of people with disabilities*], ed. by S. Olszewski, K. Parys and M. Trojańska, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

Wolska D., *Umiejętności życiowe jako wyznacznik aktywizacji zawodowej dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* [*Life skills as an indicator of occupational activity of people with severe intellectual disabilities*], Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015.

Legal acts

Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 21st January 2000 (Journal of Laws of 2000, No. 6, item 77).

Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 18th June 2003 (Journal of Laws of2003 No. 126, item 1171).

Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 14th December 2007 (Journal of Laws of 2007, No. 242, item 1776).

Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 17th July 2012 on Occupational Activity Institutions (Journal of Laws of 2012, item 850).

Act on Occupational and Social Rehabilitation and Employment of the Disabled of 1997 (Journal of Laws of 1997, No. 123, item 776 as amended).

Online references

https://pensjonatnawzgorzach.pl/ [03.02.2019].

http://www.niepelnosprawni.gov.pl/art,10,warsztaty-terapii-zajeciowej-pjm [03.02.2019].

http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=page&id=85 [03.02.2019].

http://niepelnosprawni.gov.pl/p,84,dane-dotyczace-zakladow-pracy-chronionej [03.02.2019].

http://www.malopolska.uw.gov.pl/doc/wykaz_zpch.xls [03.02.2019].

Natalia Ulaniecka
ORCID: 0000-0003-2514-3094

Jan Gruszka
ORCID: 0000-0002-1133-0844
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

THE RETURN TO LABOUR MARKET AFTER CANCER – CHALLENGES, PROBLEMS AND SOLUTIONS[1]

Abstract

Cancer patient needs and deserves various forms of support. The more assistance he receives, the better his functioning during and after the illness gets. Both science and practice provide evidence that it is not only medicine that affects the quality of life in a disease. Psychological and social factors also play an important role, including professional activity, which can have not only a financial but also a therapeutic dimension. The article discusses the role of employment and occupational activity on the quality of life of cancer patients.It describes the challenges resulting from combining treatment with work It also contains examples of social activities and projects, that are aimed towards helping post-cancer patients to get back on their feet as well as regain confidence within the labour market.

Key words: cancer, work, re-adaptation after medical treatment, RTW, support in chronic disease.

POWRÓT NA RYNEK PRACY PO CHOROBIE NOWOTWOROWEJ – WYZWANIA, PROBLEMY I ROZWIĄZANIA

Streszczenie

Pacjent z chorobą nowotworową potrzebuje i zasługuje na zróżnicowane wsparcie. Im większe i szersze ono będzie, tym lepsze będzie funkcjonowanie w trakcie i po chorobie. Zarówno nauka, jak i praktyka dostarczają dowodów na to, że nie tylko medycyna ma wpływ na jakość życia w chorobie. Dużą rolę odgrywają również czynniki psychologiczne i społeczne, w tym aktywność zawodowa, która może mieć wymiar nie tylko finansowy, ale i terapeutyczny. Artykuł ten dotyczy roli jaką odgrywa praca w życiu osób z doświadczeniem choroby nowotworowej. Opisane zostały wyzwania związane z łączeniem pracy i leczenia oraz z powrotem do codzienności zawodowej po leczeniu, a także przykłady projektów pomocy w powrocie na rynek pracy po chorobie onkologicznej.

[1] All quotations in this text are translated from Polish to English by the authors.

Słowa kluczowe: choroba nowotworowa, praca, readaptacja po leczeniu, powrót do pracy po raku, wsparcie w chorobie przewlekłej.

Introduction

We might say that we live in a time of cancer boom. The thought that there is a sudden and overwhelming cancer epidemy is wrong, those diseases have been present for quite some time, though concerning low quality of diagnostics and shorter average life span, people often died without knowing that they were sick. Statistics however show that more and more people get cancer. National Cancer Registry data shows that 163 281 people were diagnosed with cancer in 2015[2]. The GLOBOCAN researches say even 185 630 people got it in Poland in 2018[3]. Siddhartha Mukherjee describes cancer in his book as an *"illness — that has metamorphosed into a lethal shape - shifting entity imbued with such penetrating metaphorical, medical, scientific, and political potency that cancer is often described as the defining plague of our generation"* calling it "The emperor of all maladies" [4]. Considering the specifics of treatment, stereotypes and metaphorical language[5] describing cancer, the level of social and individuals anxiety isn't surprisingly - high. Thanks to the medical development cancer changes its status from a lethal disease to a chronical disease. Rudolf Klimek (polish oncologist and endocrinologist) said in 1992 that, *„Hundreds of thousands people fall victim to this disease every year, but we have to bear in mind, that the number of patients who are cured, increases as well. Same applies to the growing number of patients, who despite their diagnosis, manage to live a relatively normal life, duriation of which in many cases does not differ from the life span of their healthy peers"*[6]. The development of medicine, better diagnostics and prophylactics cause the curability indicators to grow – this means that more people as they leave their role of a patient are put in front of the demanding task of re-adaptation to reality after treatment. A new social challenge emerges, concerning the support for those people, how to help them readapt and return to the labour market. Those people need to be noticed so that they can access versatile support.

The work-cancer balance. Work and cancer – connection (im)possible?

Progress in medicine has caused some of the diseases, which have been considered leathal, such as cancer, turn into chronic diseases, with more promising prognistic. Chronic - longstanding diseases in which the rhythm of life is based on the cycle of treatment and remission. Exclusion

[2] J. Didkowska, U. Wojciechowska, P. Olasek, *Nowotwory złośliwe w Polsce w 2015 roku*, Krajowy Rejestr Nowotworów, Ministerstwo Zdrowia 2017, http://onkologia.org.pl/wp-content/uploads/Nowotwory_2015.pdf [10.01.2019].

[3] *GLOBOCAN 2018: Poland*, The Global Cancer Observatory, International Agency for Research on Cancer World Health Organization, Lyon, France 2019, http://gco.iarc.fr/today/online-analysis-map [24.02.2019].

[4] S. Mukherjee, *Cesarz wszech chorób: biografia raka*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013, s. 13.

[5] S. Sontag, *Choroba jako metafora ; AIDS i jego metafory*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2016, s. 65-97.

[6] R. Klimek, *Jak pokonać raka*, Wydawnictwo Naukowe PWN. Oddział, Warszawa; Kraków 1992, s. 9.

from social life (for the time of the treatment) is no longer corelated with the disease[7]. Therefore the patient's "sick role"[8] is not the same as it used to be, it coexists with another role - a working person. Cancer has huge influence on the quality of life, concerning hospitalization, and health boundaries, that makes working and fulfilling social roles hard. Treatment (mostly surgery, radiotherapy and chemotherapy) in most cases is very intensive and invasive. Despite the fact that modern medicine puts emphasis on minimalizing negative effects, radical treatment is burdened with side effects, which may have input on the quality of life and patient's activity[9]. Side effects often include: tiredness, nausea, skin reactions, pain, hot flushes etc. and their insensitivity, nuisances are caused by many factors, mainly due to the course and range of treatment (which is affected by the localisation and stage of the tumours development and health prognosis) and specific reactions of the body.

Many patients limit their activities during the treatment –because of their health status. When the side effects are severe it is hard to think of any other activities rather than persisting through the nuisance, and on the other – because they want to take care of themselves. However many patients during chemotherapy or radiotherapy (especially when being outpatient) are capable and willing to work, which may play a therapeutic role and supports the treatment[10]. Anna Maria Kettner said: *"Being needed, important, useful and self-sufficient makes a human an entity and gives chances to maintain self-respect and dignity"*[11]. She refers to the elders, but without doubt they do fit into the universal human needs, regardless of age, health status or those returning to the labour market after the treatment.

Work has a special value in our culture, since it is not only a source of income, but also a place of social interactions. Moreover it creates an opportunity of self-development and has a huge influence on our self-agency and self-esteem[12]. This is why many patients are willing to work, for it is an important part of „everyday life", to which they want to be considered part of again[13].

Employer's and colleague's reaction to the disease affects the patient's well-being. Acceptance in the workplace, support and job security are important factors that foster inner peace

---

[7] I. Taranowicz, *Zdrowie i sposoby radzenia sobie z jego zagrożeniami: analiza socjologiczna*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2010, s. 28.

[8] T. Parsons, *System społeczny*, Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2009, s. 319-355.

[9] M. Pawlicki, *Rak. Nadzieje i rozczarowania*, PAN, Kraków 1995, s. 10-12.

[10] K. Składowski, J. Gromek-Illg, M. Makuch, *Wspólnie pokonajmy raka: onkolog o nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011, s. 92-93, 103.

[11] A.M. Kettner, *Zdrowie seniorów jako element wpływający na jakość życia i potencjał intelektualny*, [w:] J. Gulanowski (red.), *Uniwersytety Trzeciego Wieku: przeciw wykluczeniu, dla społeczeństwa wiedzy*, Agencja Wydawnicza „Argi", Wrocław 2012, s. 81-89.

[12] W. Jacher, *Praca jako czynnik integracji społecznej jednostki i grupy*, [w:] D. Walczak-Duraj (red.), *Humanizacja pracy wobec wyzwań transformacyjnych i cywilizacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2005, s. 29-30, 32, 35.

[13] D.M. Rasmussen, B. Elverdam, The meaning of work and working life after cancer: an interview study, „Psycho-Oncology" 2008, t.17, nr 12, s. 1232–1238; S. Lilliehorn et al., Meaning of work and the returning process after breast cancer: a longitudinal study of 56 women, „Scandinavian Journal of Caring Sciences" 2013, t.27, nr 2, s. 272; M.P. van Egmond et al., Barriers and facilitators for return to work in cancer survivors with job loss experience: a focus group study, „European Journal of Cancer Care" 2017, t.26, nr 5, s. 5-15; A. Mehnert, A. de Boer, M. Feuerstein, Employment challenges for cancer survivors, „Cancer" 2013, t.119, s. 2151–2159; S. Duijts et al., Cancer survivors and return to work: current knowledge and future research, „Psycho-Oncology" 2017, t.26, nr 5, s. 715–717.

during the sick leave, or when patient's effectiveness drops. On the contrary, lack of understanding and support reduces job satisfaction, but also has an impact on motivation to return to it and general life quality. In case of patients, who don't have a job stability, their insecurity yet becomes another source of stress (taken under consideration the fact that it might be motivating as well as demotivating[14]). Some patients, fearing they might lose their job, often behave and think that "I must show that I can do it, that despite my disease I am a good employee". They don't allow themselves to feel weakness, to rest or lower their activity. That may affect their physical and mental health. On the other hand in many cases stress caused by lowered effectiveness, lack of understanding and job security is so strong, that it decreases commitment ("they'll fire me anyway so why bother"). The discouragement causes work avoidance and increase interest in annuity, that – even if lower than salary – seems to be a reliable and safe source of income and increases the sense of security[15].

To summarize, the ability and willingness to work is affected not only by the physical state, but also social and professional support, co-workers reaction[16] and the adjusting of treatment.

Challenges and problems of becoming active again

To better understand problems which appear in the context of returning back to work after having been treated for cancer (cancer in remission), it is important to notice few things connected with this disease – those medical and psychosocial.

Returning to everyday life after treatment may be very stressful. While patient usually (especially during hospitalization) considers this time as a moratorium and everybody tries to lower expectations towards him. After treatment patient has to make a transition – from being perceived and perceiving oneself as sick or handicapped even to considering oneself healthy. Old issues and struggles return again and even new appear, doubts regarding self efficiency arrise, fear of the quality of this new life appears and many patients often become uneasy, in fear of the reaction towards changed appearance and condition[17]. As Kowalik has said *"While in hospital or at rehabilitation centre, patient creates a vision of what his life after returning home will look like ((...)/ Homecoming of a handicapped person (*we can generalize this quotation and address it to all patients with cancer – N.U. & J.G.*) is a moment of confrontation with visions of own efficiency and real capacity"*[18] which is not always as it used to be. There is

[14] S. Korczyński, *Funkcjonowanie człowieka w organizacji,* Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, Studia i monografie / Uniwersytet Opolski nr 468, s. 207.

[15] H.M. Böttcher et al., *Occupational stress and its association with early retirement and subjective need for occupational rehabilitation in cancer patients*, „Psycho-Oncology" 2013, t.22, nr 8, s. 1807-1814; K. Carlsen et al., *Self-reported work ability in long-term breast cancer survivors. A population-based questionnaire study in Denmark*, „Acta Oncologica" 2013, t.52, nr 2, s. 423-429.

[16] Z. Woźniak, *Ekonomia społeczna a osoby niepełnosprawne*, Fundacja im. Królowej Polski św. Jadwigi, Puszczykowo 2011, s. 29.

[17] S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Interart, Warszawa 1996, s.83-84.

[18] *Ibidem*, s. 85.

often disappointment – especially when it turns out that the end of the treatment does not mean returning to the same state of health as it was before

Studies show that many cancer patients are capable and willing to return to work, but in some cases the disease and treatment impact negatively on the ability to work, sometimes even causing disability[19]. Cancer is often connected with some limitations, that persist even after the treatment has ended. There may occur: reduced physical ability and mobility issues, tiredness, pain, lack of concentration and memory, anxiety or even lowered self-esteem[20]. Suddenly the patient is forced to face is a new reality and range of his abilities which have changed. It is not easy, because many believe that after treatment all problems will vanish and in that light, they find the prolonging rehabilitation as just frustrating. Meanwhile the negative effects of treatment can be noticeable for years, and permanent medical checks, make returning to everyday life harder[21]. Not behaving constructively towards self and the disease may cause psychological burnout.

Some people post-treatment return to their previous job, but not everybody can do the same. Professional status, type of job, work atmosphere, social support, subjective ability to work, salary, stage of cancer and patient's personality have a huge influence on returning to the labour market[22]. Returning to work is especially hard for labourers, whose job requires physical abilities, including carrying heavy items.

From a medical point of view it is very diverse – as well as varied are the types of cancer, treatment regimen and health repercussions resulting from it. Of course the main task and priority of each oncological treatment is patient's survival, which often requires radical therapy, that may result in complications (some – as baldness, nausea – may be temporary, others might be permanent). Nowadays there is much pressure on reducing the costs (financial and negative effects on life) of treatment, but it is still an issue. Amputations, ostomy (artificial anus), organ removal, nerve damage or organ damages limit functionality[23]. In some cases health repercussions are little and don't affect life, but other may limit one's efficiency. Patients whose disease has caused disability (especially physical labourers), usually need retraining to be suitable for a new job. Sometimes getting a disability check is a necessity, however Marek Pawlicki says that being professionally active is an important rehabilitation factor[24].

Nevertheless able-bodied patients after cancer treatment also perceive social and job readaptation as a big challenge. On one hand patients after treatment are considered by the majority of the population as healthy people - on the other hand - the experience of the disease causes specific problems and affects life, also after therapy. In the book „Wspólnie pokonajmy raka"

---

[19] T. Taskila, M.L. Lindbohm, *Factors affecting cancer survivors' employment and work ability,* „Acta Oncologica" 2007, t. 46, nr 4, s. 446-451.

[20] S.F.A. Duijts et al., *Physical and psychosocial problems in cancer survivors beyond return to work: a systematic review*, „Psycho-Oncology" 2014, t.23, nr 5, s. 481–492.

[21] Julie Silver et al., *Cancer rehabilitation may improve function in survivors and decrease the economic burden of cancer to individuals and society,* „Work" 2013, nr 4, s. 457-459.

[22] H.M. Böttcher et al., op. cit., s. 1772; A. Mehnert, A. de Boer, i M. Feuerstein, *op. cit.*, s. 2153-1254.

[23] M. Rogiewicz, *Praktyczny podręcznik psychoonkologii dorosłych*, Medycyna Praktyczna, Kraków 2015, s. 165-167.

[24] M. Pawlicki, *op. cit*., s. 22.

(„Lets beat cancer together") we read: *„When somebody is sick, close friends take care of him, they worry and the whole family is saddened. When the treatment ends, they say: lovely, you're healthy again, everything will be as it used to be! But the -now healthy- patient fears that this cancer is still hidden somewhere inside of him. It's not easy to describe this feeling to somebody healthy, this pain caused by the fear that is so deeply encrypted in this disease's nature. The fear of relapse or metastasis. This can be a huge psychological burden to carry"*[25]. Traumatic events related to diagnosis, hospitalization, treatment and facing own mortality, leaves a permanent trace in human psyche[26]. All this damage must be taken under consideration in context of psychological support.

Patient's environment, people who surround them and their reactions form two groups. One is oversensitive and other says that disease has subsided, therefore patient's behaviour shall return to its previous state[27]. People don't know the psychological and physical consequences of treatment, they don't know how to behave around sick people, or how to treat patients in remission[28]. This lack of knowledge and uncertainty connected to it results of avoiding and excluding those who suffer from cancer. Even employers don't know how to behave in some cases towards the patient-employee and his return to work. Some of the fears employers have towards cancer patients are similar to the disabled people: fear of potential extra expenses, fear of being controlled by the government or terminating the contract (formal and psychological), stereotypes and belief that the employee will be less efficient. Nethertheless the fear of employing a patient post cancer patient has an extra – cultural dimension, concerning hatred, fear and taboo among this particular disease. Therefore issues connected to work are also important for patients who were not affected by the treatment, or turned out disabled.

Some patients don't know if they can ever get back again to being active if so, to what degree[29]? Struggles and uncertainty increase negative emotional states and block them from starting over. People with health deficits, whom are willing to return to the labour market often show lack of confidence and present lowered social abilities in the process of looking for a job. Another issue is also a lack of special support in job adaptation[30]. This is why support and counselling should include social competencies, but also therapy, considering emotional and subjective experience with cancer[31].

[25] K. Składowski, J. Gromek-Illg, i M. Makuch, *op. cit.*, s. 206.

[26] N. Ogińska-Bulik, *Rola ruminacji w występowaniu pozytywnych zmian potraumatycznych u osób zmagających się z chorobami nowotworowymi*, „Psychoonkologia" 2016, nr 20(1), s. 1-8; M. Rogiewicz, *Praktyczny podręcznik psychoonkologii dorosłych*..., *op. cit*., s. 95-126, 170-173.

[27] M. Rogiewicz, *op. cit*., s. 174

[28] Z. Woźniak, *op. cit*., s. 33-34.

[29] M.P. van Egmond et al., Barriers..., *op. cit.*, s. 7.

[30] Z. Woźniak, *op. cit.*, s. 29.

[31] D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo dla osób z niepełnosprawnością jako przykład wsparcia społecznego*, [w:] A. Korlak-Łukasiewicz, M. Zdaniewicz (red.), *Wsparcie społeczne w sytuacji kryzysowej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2016, s. 48.

Returning to the labour market after cancer – examples of support projects[32]

Work rehabilitation contains various forms of support: based on evaluation of ability to work, career orientation, counselling, job preparation and help in adapting to the new working position[33]. Another important factor is case of how to talk about one's cancer at work, or even if talking about it is an option. General career counselling is not sufficient enough. Highly developed empathy and basic awareness of cancer/psychooncology among those specialists are necessary[34].

There are still no systematic/government programs that support post-cancer patients in readaptation, which is caused by the belief that the patients who have been cured, do not need support. There are non-government organisations, however their actions are limited, therefore it is not the final solution.

A good example of a non-governmental organization that helps cancer survivors to regain work life is the "Rak'n'Roll" Foundation that implements the "iPoRaku" ("AfterCancer") project.

People who got qualified to it (at least half year to five years after treatment) participate in workshop "Blaski i cienie życia po chorobie" ("Shine and shadow in life after cancer") that is focused on psychological reinforcement and support in dealing with reality after cancer. During the workshop patients can enhance their competencies and develop a personalized career path. Participants consult a psychotraumatologist (this is very unique since such opportunity is very uncommon), take part in sports activities, or meet image specialist and learn how to improve their looks.

An another interesting association is the PSYCHE SOMA POLIS, which has a project entitled "Możliwości bez granic" ("Capacity beyond borders"), dedicated to people with cancer, and other chronic diseases. The task is to aid patients in finding job after leaving school/university. Each participant has his own personalized career path. There are group and individual meetings where patients and ex-patients train social skills, meet employers, and socialize with each other. They can also benefit from psychotherapy (individual, family or even group therapy). Participants get internships and can meet guidance counsellors. Couple of groups were organised in smaller cities of the Wielkopolska voivodeship, and that allowed many more people to participate. It is important since many events like this are restricted to major cities.

In some cases activisation projects are focused on a special group of patients, mostly on women after mastectomy. *Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr* in collaboration with *Klub Amazonek (*in Poland women with breast cancer unite into group called "Amazonki") created

[32] Informations about projects we have described here come from people who create or manage them, and their websites, https://www.raknroll.pl/co-robimy/projekty/iporaku/ [10.09.2018], https://www.psychesomapolis.org/mozliwosci-bez-granic [10.09.2018], http://bfkk.pl/projekty/razem-mozna-wiecej/ [10.09.2018].

[33] L. Kluska, *Znaczenie pracy w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, [w:] D. Walczak-Duraj (red.), *Humanizacja pracy wobec wyzwań transformacyjnych i cywilizacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2005, s. 253-254.

[34] M.P. van Egmond et al., *Offering a tailored return to work program to cancer survivors with job loss: a process evaluation*, „BMC Public Health" 2016, t.16, nr 1, s. 9-15.

the „Razem można więcej – aktywizacja zawodowa i społeczna Amazonek w oparciu o model asystenta osoby niepełnosprawnej" ("Together we can do more – professional and social activation of women with breast cancer, based on a model of disabled person's assistant") project. It is dedicated to disabled women and their assistants: partners, family or volunteers. There is psychological support (counselling and workshops), help in getting back to the labour market (workshops focused on developing social skills), training in secretarial and customer service or even visage training. Participants can also learn a new language or develop their computer skills. An important part is played by counselling: individual and workshops, where participants can discover their main profession and personality predispositions to a new work. They are able to pick specific training and create their own career path. Partakers can also count on the support of the assistants (friends, volunteers, members of the women with breast cancer club – Amazonki).

Those projects are indeed very needed, yet there are some limitation concerning this form of assistance. First of all, creating those is possible as long there is a financial support and thus they are not permanent. Projects like these are mostly in major cities, so people from smaller towns, villages are excluded from them. Another problem is that people are not aware of them, and rather less motivated, since they don't know these foundations. In a perfect world such rehabilitation for cancer patients (physical and psychological) would be a standard procedure. Experts say that this support requires a varied, multidisciplinary team of: doctors, physiotherapists, nurses, psychooncologists, social workers, therapists, educators, counsels, psychiatrists or even other specialist[35].

Conclusion

Cancer affects not only the body, but also the psyche and social life, including work life. Therefore cancer patients, and people that have won the battle against this disease, should have access to versatile support including: medical rehabilitation, psychological help and career counselling. Work may have an important influence on the social rehabilitation and in some cases motivate patients to fight cancer and remain the psychological balance. Patients with cancer don't receive annuity unless an evaluating doctor (in polish language: "lekarz orzecznik") finds other prerequisites of inability to work, which is why working in many cases is a necessity. Getting back on the labour market, and being active again after treatment is a major challenge, especially considering the side effects of it, and other discomforts. Cancer patients have needs that shall be noticed, not only those medicine based, but also social and psychological so they can get back to living in the healthy society, where they belong.

[35] J. Silver et al., *op. cit.*, s. 460; M.P. van Egmond et al., *Barriers..., op. cit*., s. 10.

References

Böttcher H.M., Steimann M., Rotsch M., Zurborn K.-H., Koch U., Bergelt C., *Occupational stress and its association with early retirement and subjective need for occupational rehabilitation in cancer patients*, „Psycho-Oncology" 2013, t.22, nr 8.

Carlsen K., Jensen A.J., Rugulies R., Christensen J., Bidstrup P.E., Johansen C., Huitfeldt Madsen I.E., Dalton S.O., *Self-reported work ability in long-term breast cancer survivors. A population-based questionnaire study in Denmark*, „Acta Oncologica" 2013, t.52, nr 2.

Didkowska J., Wojciechowska U., Olasek P., *Nowotwory złośliwe w Polsce w 2015 roku*, Krajowy Rejestr Nowotworów, Ministerstwo Zdrowia 2017, http://onkologia.org.pl/wp-content/uploads/Nowotwory_2015.pdf [10.01.2019].

Duijts S., Dalton S.O., Lundh M.H., Horsboel T.A., Johansen C., *Cancer survivors and return to work: current knowledge and future research*, „Psycho-Oncology" 2017, t.26, nr 5.

Duijts S.F.A., van Egmond M.P., Spelten E., van Muijen P., Anema J.R., van der Beek A.J., *Physical and psychosocial problems in cancer survivors beyond return to work: a systematic review,* „Psycho-Oncology" 2014, t.23, nr 5.

van Egmond M.P., Duijts S.F.A., Loyen A., Vermeulen S.J., van der Beek A.J., Anema J.R., *Barriers and facilitators for return to work in cancer survivors with job loss experience: a focus group study*, „European Journal of Cancer Care" 2017, t.26, nr 5.

van Egmond M.P., Duijts S.F.A., Scholten A.P.J., van der Beek A.J., Anema J.R., *Offering a tailored return to work program to cancer survivors with job loss: a process evaluation*, „BMC Public Health" 2016, t.16, nr 1.

GLOBOCAN 2018: Poland, The Global Cancer Observatory, International Agency for Research on Cancer World Health Organization, Lyon, France 2019, http://gco.iarc.fr/today/online-analysis-map [24.02.2019].

Jacher W., *Praca jako czynnik integracji społecznej jednostki i grupy*, [w:] D. Walczak-Duraj (red.), *Humanizacja pracy wobec wyzwań transformacyjnych i cywilizacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2005.

Kettner A.M., *Zdrowie seniorów jako element wpływający na jakość życia i potencjał intelektualny*, [w:] J. Gulanowski (red.), *Uniwersytety Trzeciego Wieku: przeciw wykluczeniu, dla społeczeństwa wiedzy*, Agencja Wydawnicza „Argi", Wrocław 2012.

Klimek R. , *Jak pokonać raka*, Wydawnictwo Naukowe PWN. Oddział, Warszawa ; Kraków 1992.

Kluska L., *Znaczenie pracy w rehabilitacji osób niepełnosprawnych,* [w:] D. Walczak-Duraj (red.), *Humanizacja pracy wobec wyzwań transformacyjnych i cywilizacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2005.

Korczyński S., *Funkcjonowanie człowieka w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, Studia i monografie / Uniwersytet Opolski nr 468.

Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Interart, Warszawa 1996.

Lilliehorn S., Hamberg K., Kero A., Salander P., *Meaning of work and the returning process after breast cancer: a longitudinal study of 56 women*, „Scandinavian Journal of Caring Sciences" 2013, t.27, nr 2.

Mehnert A., de Boer A., Feuerstein M., *Employment challenges for cancer survivors*, „Cancer" 2013, t.119.

Mukherjee S., *Cesarz wszech chorób: biografia raka*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013.

Ogińska-Bulik N., *Rola ruminacji w występowaniu pozytywnych zmian potraumatycznych u osób zmagających się z chorobami nowotworowymi,* „Psychoonkologia" 2016, nr 20(1).

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

Pawlicki M., *Rak. Nadzieje i rozczarowania*, Kraków 1995.

Rasmussen D.M., Elverdam B., *The meaning of work and working life after cancer: an interview study*, „Psycho-Oncology" 2008, t.17, nr 12.

Rogiewicz M., *Praktyczny podręcznik psychoonkologii dorosłych*, Medycyna Praktyczna, Kraków 2015.

Silver J., Jennifer B., Robin N., Lou G.M., D S.L., *Cancer rehabilitation may improve function in survivors and decrease the economic burden of cancer to individuals and society*, „Work" 2013, nr 4.

Składowski K., Gromek-Illg J., Makuch M., *Wspólnie pokonajmy raka: onkolog o nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2011.

Sontag S., Sontag S., Anders J., *Choroba jako metafora ; AIDS i jego metafory*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2016.

Taranowicz I., *Zdrowie i sposoby radzenia sobie z jego zagrożeniami: analiza socjologiczna*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2010.

Taskila T., Lindbohm M.L., *Factors affecting cancer survivors' employment and work ability*, „Acta Oncologica" 2007, t.46, nr 4.

Woźniak Z., *Ekonomia społeczna a osoby niepełnosprawne,* Fundacja im. Królowej Polski św. Jadwigi, Puszczykowo 2011.

Zielińska-Pękał D., *Poradnictwo dla osób z niepełnosprawnością jako przykład wsparcia społecznego*, [w:] A. Korlak-Łukasiewicz, M. Zdaniewicz (red.), *Wsparcie społeczne w sytuacji kryzysowej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2016.
http://bfkk.pl/projekty/razem-mozna-wiecej/ [10.09.2018].
https://www.psychesomapolis.org/mozliwosci-bez-granic [10.09.2018].
https://www.raknroll.pl/co-robimy/projekty/iporaku/ [10.09.2018].

Bogusław Pietrulewicz
ORCID 0000-0003-1Bo644-3781
Marcin Topczak
ORCID 0000-0003-2277-144X
Uniwersytet Zielonogórski

CZŁOWIEK W OBSZARZE ZARZĄDZANIA RYZYKIEM W PRZEDSIĘBIORSTWIE PRODUKCYJNYM

Streszczenie

Na materializację ryzyka narażone są wszystkie obszary działalności organizacji. Człowiek stanowi obszar niepewny, który w przedsiębiorstwie produkcyjnym rzutuje na zachowanie ciągłości produkcji. W celu minimalizacji prawdopodobieństwa wystąpienia zdarzeń niepożądanych, organizacje powinny efektywnie zarządzać ryzykiem, biorąc pod uwagę zarządzanie kompetencjami pracowniczymi, bezpieczeństwem informacji oraz bezpieczeństwem i higieną pracy.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, kompetencje, organizacja, ryzyko, zarządzanie.

MAN IN THE AREA OF RISK MANAGEMENT IN A MANUFACTURING ENTERPRISE

Abstract

Risk are exposed to all areas of the organization's activities. Man is an uncertain area, which in the production enterprise affects the continuity of production. In order to minimize the likelihood of adverse events, organizations should effectively manage risk taking into account the management of employee competences, information security and occupational health and safety.

Key words: safety, competences, organization, risk, management.

Wstęp

Ryzyko występuje we wszystkich płaszczyznach organizacji. Wszelkie działania narażone są na materializację przypisanego im ryzyka, szacowanego na różnych poziomach prawdopodobieństwa. W przedsiębiorstwach produkcyjnych ryzyko może zostać zidentyfikowane w obszarze materiału, maszyny, organizacji procesów oraz człowieka. Odpowiednie i efektywne zarządzanie ryzykiem pozwala na minimalizację prawdopodobieństwa wystąpienia działań niepożą-

danych, a tym samym zwiększenia szans sukcesu organizacji. Zarządzanie ryzykiem obejmować może wszystkie obszary krytyczne, przy wykorzystaniu rozwiązań systemowych, skupiając się tym samym na podziale obowiązków i odpowiedzialności osób zaangażowanych w planowanie, projektowanie i realizowanie procesów produkcyjnych, tworzenie procedur postępowania z ryzykiem oraz projektowania działań prewencyjnych. Newralgicznym obszarem w przedsiębiorstwach produkcyjnych są pracownicy. Każdy z pozostałych obszarów, w których może zostać zmaterializowane ryzyko jest powiązany z zasobami ludzkimi przedsiębiorstwa. Człowiek jest podstawowym ogniwem sterującym procesami, przy czym czynności przez niego wykonywane oraz sposób ich realizacji istotnie wpływają na dalszą realizację produkcji. W niniejszym artykule przywołane zostaną akty prawne i normatywne odnoszące się do rozwiązań w zakresie zarządzania ryzykiem w organizacji, przedstawiona zostanie rola człowieka w zarządzaniu ryzykiem z uwzględnieniem kształtowania jego kompetencji oraz świadomości.

Akty prawne i normatywne

Kwestie zarządzania ryzykiem pojawiają się w wielu aktach prawnych i normatywnych. Powołania na kwestie analizy ryzyka i jego oceny znajdują podstawy już w kodeksie pracy, wskazując w art. 226, że pracodawca zobowiązany jest oceniać i dokumentować ryzyko zawodowe związane z wykonywaną pracą oraz informować pracowników o zidentyfikowanych zagrożeniach. Jest to działanie nieodzowne w przypadku zatrudniania pracowników oraz obligatoryjne zarówno dla jednostek budżetowych, jak i dla przedsiębiorstw prywatnych. Nie jest natomiast narzucona przepisami prawa, konkretna metoda identyfikacji, analizy i oceny ryzyka zawodowego. Niemniej jednak, kwestie oceny ryzyka zawodowego powinny zostać powierzone osobom przygotowanym merytorycznie, zapoznanym z metodologią szacowania ryzyka, przy jednoczesnym zastosowaniu efektywnych i unormowanych metod, bogato opisanych w literaturze fachowej[1].

W przypadku jednostek sektora finansów publicznych, zarządzanie ryzykiem organizacji zostało wpisane w zakres prawidłowego funkcjonowania kontroli zarządczej. Kontrola zarządcza zgodnie z art. 69 ustawy o finansach publicznych, sprawowana jest przez ministrów, wójtów, burmistrzów, prezydentów miast oraz kierowników jednostek. W art. 68 ustawy wskazano jasno, że celem kontroli zarządczej jest między innymi zarządzanie ryzykiem w podległej jednostce[2].

Istota zarządzania ryzykiem podniesiona została również w aktach prawa międzynarodowego. Unijny Mechanizm Ochrony Ludności, powołany do życia w 2001 roku obliguje administracje wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej do zarządzania ryzykiem, co rozumiane jest jako „umiejętność państwa członkowskiego lub jego regionów zmniejszenia ry-

[1] Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U. z 2019 r. poz. 730 z późn. zm.).
[2] Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2019 r. poz. 869 z późn. zm.).

zyka, w szczególności jego skutków i prawdopodobieństwa klęski lub katastrofy, zidentyfikowanego w przeprowadzonej przez to państwo lub regiony ocenie ryzyka, do poziomu akceptowalnego w tym państwie członkowskim"[3].

Do zarządzania ryzykiem zobligowane zostały jednostki sektora publicznego, natomiast w przypadku przedsiębiorców prywatnych, w obszarze organizacji i funkcjonowania, jest to kwestia dobrowolna, często powiązana z wdrożeniem systemu zarządzania jakością. Rozwiązania w obszarze zarządzania ryzykiem zaprezentowane zostały w aktach normatywnych, odnosząc się między innymi do kwestii zarządzania ryzykiem zawodowym przy wdrożeniu systemu zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy, zarządzania ryzykiem w systemie bezpieczeństwa informacji, czy w kompleksowym zarządzaniu ryzykiem w obszarze całej organizacji.

Wytyczne do systemowego zarządzania ryzykiem w organizacji zawarte zostały w normie PN ISO 31000:2018. Według wspomnianej normy, zalecenia są uniwersalne dla każdego rodzaju organizacji, bez względu na charakter działalności, czy chociażby źródło finansowania. Nowe wydanie zastępujące normę ISO 31000:2009, kładzie duży nacisk na iteracyjny charakter zarządzania ryzykiem, wskazując, że proces jest powtarzalny, a doświadczenia i pozyskana wiedza mogą służyć do wdrożenia działań korygujących i naprawczych. Porzucona została więc koncepcja blokowego przedstawiania procesu zarządzania ryzykiem na rzecz pętli, wpływając na szczegółowość i dogłębność analizy[4].

Zagadnienia zarządzania ryzykiem zawarte zostały między innymi w normach odnoszących się do systemów zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy oraz systemów zarządzania bezpieczeństwem informacji. Wdrożenie systemu zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy jest rozwiązaniem regulującym podstawowe kwestie bhp w organizacji, umożliwiając analizę procesów, wprowadzenie procedur i rozwiązań przy jednoczesnym dokumentowaniu poczynań. Norma OHSAS 18001 została zastąpiona przez ISO 45001. Ten nowy, międzynarodowy standard, w odróżnieniu od poprzedniej wersji stawia na proaktywną poprawę wyników w zakresie zapobiegania urazom i chorobom, poprzez dogłębna i powtarzalną analizę ryzyka[5].

Wytyczne do wdrożenia systemu zarządzania bezpieczeństwem informacji zostały zawarte w normie ISO/IEC 27001, gdzie dokument może zostać wykorzystany przy projektowaniu systemu zarówno dla podmiotów publicznych, jak również dla przedsiębiorstw prywatnych. Wdrożenie systemu zarządzania bezpieczeństwem informacji w oparciu o Polską Normę PN-ISO/IEC 27001:2017-06, zgodnie z §20 ust. 3 Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 roku w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań

[3] Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 1313/2013/ EU z dnia 17 grudnia 2013 r. w sprawie Unijnego Mechanizmu Ochrony Ludności (Dz. Urz. UE L 347/924 z 20.12.2013 r.)

[4] Norma PN ISO 31000:2018-08. Zarządzanie ryzykiem – Wytyczne.

[5] Norma PN ISO 45001:2018-06. Systemy zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy – Wymagania i wytyczne stosowania.

dla systemów teleinformatycznych, spełnia wymagania stawiane podmiotom publicznym w zakresie bezpieczeństwa informacji[6]. ISO/IEC 27001 to międzynarodowa norma standaryzująca systemy zarządzania bezpieczeństwem informacji, która w Polsce została opublikowana jako PN-ISO/IEC 27001:2017-06. Norma obejmuje wymagania dotyczące szacowania i postępowania z ryzykiem dotyczącym bezpieczeństwa informacji, dostosowane do potrzeb organizacji[7].

Rola człowieka w zarządzaniu ryzykiem

W przypadku firm produkcyjnych, ryzyko może zostać zidentyfikowane i zmaterializowane w obszarze maszyn, organizacji procesów, materiałów oraz człowieka. Dynamicznym i najbardziej nieprzewidywalnym obszarem jest człowiek. Każdy inny obszar może zostać teoretycznie zaplanowany i zaprojektowany, gdzie do odpowiedniego gospodarowania zasobami użyte zostaną dobrze znane narzędzia projektowe, konstrukcyjne, logistyczne, czy chociażby związane z gospodarką magazynową i zapasami. W przypadku zarządzania zasobami ludzkimi istnieje obszar niepewności związany z różnego rodzaju zdarzeniami losowymi i uwarunkowaniami, bardzo często niezależnymi od organizacji. Wśród nich należy wyszczególnić:
– absencje pracownicze,
– wypadki przy pracy,
– konieczność delegowania pracowników,
– brak odpowiednich kandydatów do pracy,
– nagła konieczność rekrutacji i powiększenia zasobów ludzkich, związana ze wzrostem zapotrzebowania produkcyjnego,
– dostępność i liczebność zasobów ludzkich,
– przesunięcia stanowiskowe,
– zastępstwa,
– świadomość pracowników w zakresie kultury organizacyjnej zakładu pracy,
– poziom motywacji,
– poziom kompetencji i kwalifikacje zawodowe pracowników,
– indywidualne uwarunkowania psychofizyczne itp.[8]
Obszar człowieka jest ściśle skorelowany z obszarem organizacji procesów, ponieważ zawiera kwestie odnoszące się do zarządzania zasobami ludzkimi oraz oddziaływaniem pracownika poprzez nadzór lub uczestnictwo w procesach produkcyjnych.

Akty normatywne ISO odnoszące się do systemowego zarządzania różnymi kwestiami, wskazują na istotność zaangażowania najwyższego kierownictwa w procesie wdrożenia systemu. Jest to niezwykle ważne, biorąc pod uwagę specyfikę organizacji, liczebność personelu

[6] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Dz.U. z 2017 poz. 2247 z późn. zm.).

[7] Norma PN ISO/IEC 27001:2017-06. Technika informatyczna. Techniki bezpieczeństwa. Systemy zarządzania bezpieczeństwem informacji – Wymagania.

[8] J. Bizon-Górecka, *Praca kierownicza w przedsiębiorstwie zarządzanym procesowo*, [w:] *Problemy pracy kierowniczej we współczesnym przedsiębiorstwie*, Wyd. TNOiK Oddział Poznań, Poznań 2008.

i zaangażowanie zarządu w kulturę organizacyjną. Bez odpowiedniego przykładu, wykreowanego przez osoby zarządzające i podkreślania, jak bardzo istotnym jest wprowadzenie systemu zarządzania, działania wdrażające mogą okazać się nieskuteczne i pomijane przez pracowników. Najwyższe kierownictwo odpowiedzialne jest za zaangażowanie i akcentowanie cech przywódczych, budując tym samym obraz ważności i istotności podejmowanych działań, opracowanie polityki postępowania oraz celów ogólnych i szczegółowych, wyznaczając przy tym kierunki działań, przyporządkowanie uprawnień i podział odpowiedzialności pomiędzy członków organizacji oraz koordynowanie okresowych przeglądów zarządzania i wprowadzenia działań naprawczych[9]. Skrupulatnie i właściwie przygotowana polityka odnosząca się do wizji i strategii organizacji, stanowi jej motor i siłę napędzającą do działania. Ustanowienie polityki pozwala na integrację i realne odczuwanie współuczestnictwa pracowników w całym procesie zarządzania, budując tym samym więź pracownika z organizacją[10]. Istotnymi elementami potwierdzającymi zaangażowanie najwyższego kierownictwa jest podział obowiązków i odpowiedzialności wśród członków organizacji. Oprócz kwestii delegacji zadań i przydziału obowiązków jest to swego rodzaju nobilitacja, wskazująca, że konkretne zadanie może zostać wykonane przez wybranego pracownika lub zespół pracowniczy. W ten sposób najwyższe kierownictwo wskazuje, że dokonało analizy kompetencji podmiotu i doceniło jego dotychczasowe osiągnięcia, tym samym przydziela jemu konkretne zadanie oczekując zadowalających rezultatów[11]. Proponowana rola najwyższego kierownictwa ma za zadanie wpłynąć na motywację pracowników do działania oraz budować poczucie odpowiedzialności, jak również umocnić więź pomiędzy pracownikiem a organizacją.

W normie PN ISO 31000:2018-08. Zarządzanie ryzykiem – wytyczne, pojawia się termin interesariusza, inaczej zwanego stroną zainteresowaną. Interesariuszami w organizacji są klienci, interesanci, dostawcy, kontrahenci, zleceniobiorcy i inni uczestnicy pośredni, współpracujący z przedsiębiorstwem lub korzystający z jego produktów i usług. Strona zainteresowana w procesie zarządzania ryzykiem odgrywa ważną rolę, obok bezpośrednich członków organizacji, czyli pracowników. Dokument wskazuje na ich kluczowe znaczenie w procesie zarządzania ryzykiem, podkreślając konieczność informowania stron, konsultacji oraz wymiany poglądów. Wymiana informacji, komunikacja i konsultacja ze stronami zewnętrznymi jest celowa i pozwala na zrozumienie ryzyka poprzez pozyskiwanie danych ułatwiających podejmowanie decyzji. Tym samym podniesiono ważność roli klienta, wskazując że jest on niedocenionym źródłem wiedzy o ryzyku. Pozyskiwanie informacji od stron zainteresowanych pozwala na odpowiednie planowanie działań, naprawę i modyfikacje już istniejących i dopasowanie procesów, produktów i usług do potrzeb interesariuszy[12].

---

[9] A. Hamrol, *Zarządzanie jakością z przykładami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

[10] J. Baruk, *Znaczenie oporu personelu jako bariery w działalności innowacyjnej – opinie menadżerów,* „Problemy Jakości" 2013, nr 4.

[11] D. Szymańska, M. Szymański, *Przekonaj pracowników do dbania o jakość*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

[12] *Ibidem*, s. 3.

Pracownicy jako jeden z podstawowych zasobów przedsiębiorstw produkcyjnych, stanowią newralgiczny i stosunkowo niepewny obszar zarządzania ryzykiem. Zasoby ludzkie nacechowane są pewnym stopniem niepewności związanym ze zdarzeniami losowymi. Nieprzewidywalność absencji, konieczne w tym przypadku zastępstwa i przesunięcia stanowiskowe lub nagłe zapotrzebowanie na dodatkowych pracowników, mogą stwarzać realne problemy w zachowaniu ciągłości produkcji. Tym samym należy pamiętać, że pracownicy jako inteligentni członkowie organizacji, już przez samo uczestnictwo w procesach produkcyjnych stają się współwłaścicielami wiedzy, know-how przedsiębiorstwa. W niektórych przypadkach, ze względu na konkurencyjny rynek i ochronę informacji, może to być zagrożeniem dla organizacji. W normie PN ISO/IEC 27001:2017-06. Technika informatyczna. Techniki bezpieczeństwa. Systemy zarządzania bezpieczeństwem informacji – Wymagania, wskazano główne założenia, które odnoszą się do bezpieczeństwa systemów informatycznych, ale również bezpieczeństwa informacji w obszarze wszystkich zasobów przedsiębiorstwa. Obecnie w Polsce prowadzone są prace nad wdrożeniem systemu bezpieczeństwa informacji w podmiotach publicznych, co jest związane z zapisami Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 roku w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych[13]. Norma wskazuje, że jednym z obszarów, w których należy dopatrywać się prawdopodobieństwa wystąpienia zdarzeń niepożądanych, czyli materializacji ryzyka są pracownicy, którzy poprzez wykonywanie swoich obowiązków stają się aktywami wspierającymi w organizacji. Aktywami podstawowymi są procesy i informacje, natomiast wśród aktywów wspierających wskazać należy personel, oprogramowanie, maszyny, urządzenia, nośniki i sieci teleinformatyczne oraz organizację. To właśnie w obszarze zasobów ludzkich, z ich inicjatywy lub zaniedbania może dojść do zdarzeń losowych i zamierzonych, takich jak:

– utrata informacji,
– kradzież danych,
– włamanie do obiektu,
– świadome zniszczenie danych, materiału,
– pomyłki pracowników,
– zagubienie lub wyrzucenie danych,
– absencje pracownicze,
– wypadki przy pracy,
– konflikty pracownicze,
– bunt wśród pracowników,
– strajki i protesty itd.

Kształtowanie kompetencji i świadomości pracowników

Proces kształtowania kompetencji i świadomości pracowników jest ściśle związany z zarządzaniem zasobami ludzkimi. W swoim zakresie proces zarządzania zasobami ludzkimi obejmuje

[13] *Ibidem*, s. 4

problemy organizacji związane ze strukturą i kulturą organizacyjną, zarządzaniem zmianami, efektywnością organizacji, skutecznością działania, kompetencjami, doborem zasobów pod kątem przyszłych wymagań przedsiębiorstwa i rynku pracy oraz ogólnym rozwojem zawodowym pracowników[14]. Zarządzanie zasobami ludzkimi jest działaniem istotnym i strategicznym pod względem realizacji zadań przydzielonych poszczególnym komórkom organizacyjnym, ale również pod względem identyfikacji, analizy i planu postępowania z ryzykiem, szeroko występującym w obszarze personelu. Wdrożenie systemu zarządzania ryzykiem powinno opierać się na podziale obowiązków pomiędzy pracowników merytorycznie przygotowanych do ich realizacji, ale również na budowaniu świadomości wśród wszystkich członków organizacji. W tym celu istotnym jest dokonanie analizy możliwości wykorzystania kompetencji pracowników, ich rzetelna ocena oraz zaplanowanie ewentualnych działań mających na celu zwiększenie ich poziomu. Kompetencje pracownicze rozumiane są jako uprawnienia do podejmowanie decyzji w konkretnych, specyficznych sprawach, przydzielone poszczególnym stanowiskom. Inaczej można zdefiniować kompetencje jako wiedzę, umiejętności i doświadczenia charakteryzujące przedsiębiorstwo, stając się elementem kluczowym wyróżniającym na tle konkurencji oraz przyczyniającym się do sukcesu organizacji. Kompetencje pracownicze są elementem niezbędnym do prawidłowego funkcjonowania organizacji, realizacji zadań zleconych oraz efektywnego wykonywania pracy na stanowisku[15].

Przy wdrożeniu systemu zarządzania ryzykiem oprócz podjęcia działań operacyjnych związanych ze zrozumieniem kontekstu wewnętrznego i zewnętrznego organizacji, planowania i projektowania systemu, wdrożenia procedur, analizy ryzyka i planu postępowania z ryzykiem, powinno brać się pod uwagę kompetencje pracownicze niezbędne do realizacji tych zadań oraz uświadomienie istotności procesów wdrażających pośród wszystkich pracowników. Po zadeklarowaniu polityki postępowania oraz ustaleniu celów ogólnych i szczegółowych w zakresie wdrożenia systemu zarządzania ryzykiem może zostać przeprowadzony przegląd wstępny, polegający na rozeznaniu jakie kompetencje posiadają pracownicy, ocenie czy posiadane kompetencje są wystarczające do realizacji zadań wdrażających oraz czy istnieje konieczność organizacji dodatkowych szkoleń. Raport z rozeznania może stanowić podstawę do dalszego działania, a mianowicie organizacji szkoleń, podziału zadań, obowiązków i odpowiedzialności w zakresie wdrożenia i funkcjonowania systemu[16].

Niezwykle istotnym w całym procesie jest budowanie świadomości wśród pracowników. Jest to realizowane pośrednio przez akcentowanie roli i zaangażowania najwyższego kierownictwa. Świadectwo zarządu firmy oraz ciągłe podkreślanie istotności i ważności systemu zarządzania ryzykiem wpływa na motywację i poczucie odpowiedzialności pracowników. Świadomość pracowników budowana jest na wielu płaszczyznach, między innymi poprzez szkolenia mające na celu przekazanie wiedzy na temat systemu zarządzania ryzykiem oraz kształtowaniu umiejętności w zakresie wdrożenia i funkcjonowania. Zalecenia normy odnoszą się do

[14] M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.

[15] J. Dudzińska-Głaz, *Zarządzanie kompetencjami pracowników jako jeden z elementów strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] W. Harasim (red.), *Zarządzanie kapitałem intelektualnym w organizacji inteligentnej*, Wyższa Szkoła Promocji, Warszawa 2012.

[16] *Ibidem*, s. 3.

ogólnej integracji systemów, a co za tym idzie, wymuszają współpracę pomiędzy komórkami organizacyjnymi. To właśnie od kompetencji pracowników, jak również od ich postaw i podejścia zależy, czy współpraca będzie owocna i efektywna. W zakresie zarządzania zasobami ludzkimi w systemie zarządzania ryzykiem należy uwzględnić odpowiednio zaprojektowane systemy motywacyjne, które w realnym stopniu zwiększa zaangażowanie członków organizacji w procesie wdrożenia.

Podsumowanie

Zmieniający się rynek, wzrost konkurencyjności oraz zmiany wewnętrzne w organizacji wymuszają wprowadzenie rozwiązań systemowych w zakresie zarządzania kompetencjami pracowniczymi i ryzykiem w organizacji. Pracownicy stanowią jeden z podstawowych zasobów firm produkcyjnych, uczestnicząc i nadzorując procesy produkcyjne. Bez pracowników wykonanie niektórych czynności operacyjnych byłoby niemożliwe. Tym samym personel jest obszarem stosunkowo niepewnym i narażonym na materializację ryzyka. Sytuacje niezamierzone oraz zaplanowane, takie jak absencje, wypadki przy pracy, wzrost zapotrzebowania na pracowników, brak kompetentnych kandydatów do pracy, zastępstwa i przesunięcia stanowiskowe, mogą w znacznym stopniu wpływać na zapewnienie ciągłości ruchu maszyn. Brak odpowiednich rozwiązań w zakresie zarządzania ryzykiem i szybkiego reagowania mogą stać się przeszkodą w realizacji produkcji. Tym samym zaleca się wdrożenie systemu zarządzania ryzykiem oraz opracowanie procedur postepowania w sytuacjach krytycznych. Niezwykle ważnym w procesie projektowania i wdrażania systemów zarządzania jest budowanie świadomości i wykorzystywanie kompetencji pracowniczych. Ważnym jest ciągłe doskonalenie systemu oraz podkreślanie jego istotności, jak również akcentowanie zaangażowania najwyższego kierownictwa w procesy wdrożeniowe i funkcjonowanie systemu. Ryzyko występuje na każdej płaszczyźnie organizacji i powinno być rozpatrywane kompleksowo i wielokryterialnie. Ogólne podejście do zarządzania ryzykiem może integrować w sobie systemy zarządzania bezpieczeństwem informacji, systemy zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy, jak również systemy zarządzania jakością.

Bibliografia

Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.

Baruk J., *Znaczenie oporu personelu jako bariery w działalności innowacyjnej – opinie menadżerów,* „Problemy Jakości" 2013, nr 4.

Bizon-Górecka J., *Praca kierownicza w przedsiębiorstwie zarządzanym procesowo*, [w:] *Problemy pracy kierowniczej we współczesnym przedsiębiorstwie*, Wyd. TNOiK Oddział Poznań, Poznań 2008.

Dudzińska-Głaz J., *Zarządzanie kompetencjami pracowników jako jeden z elementów strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] W. Harasim (red.), *Zarządzanie kapitałem intelektualnym w organizacji inteligentnej*, Wyższa Szkoła Promocji, Warszawa 2012.

Hamrol A., *Zarządzanie jakością z przykładami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Szymańska D., Szymański M., *Przekonaj pracowników do dbania o jakość*. Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady nr 1313/2013/ EU z dnia 17 grudnia 2013 r. w sprawie Unijnego Mechanizmu Ochrony Ludności (Dz. Urz. UE L 347/924 z 20.12.2013 r.)

Norma PN ISO 45001:2018-06. Systemy zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy – Wymagania i wytyczne stosowania.

Norma PN ISO/IEC 27001:2017-06. Technika informatyczna. Techniki bezpieczeństwa. Systemy zarządzania bezpieczeństwem informacji – Wymagania.
Norma PN ISO 31000:2018-08. Zarządzanie ryzykiem – Wytyczne.
Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Dz.U. z 2017 poz. 2247 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U. z 2019 r. poz. 730 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2019 r. poz. 869 z późn. zm.).

Renata Jolanta Kasperska
ORCID: 0000-0002-7338-0740
Uniwersytet Zielonogórski

MOŻLIWOŚCI MONITOROWANIA BEZPIECZEŃSTWA ŚRODOWISKA PRACY ZA POMOCĄ DRONÓW

Streszczenie

Artykuł porusza problem możliwości wykorzystania i zastosowania zdalnie sterowanych statków powietrznych do monitorowania i kontroli środowiska pracy. Głównym celem wykorzystania dronów jest zwiększenie bezpieczeństwa i efektywności pracowników. W pracy wykonano przegląd aktualnych przepisów prawnych związanych z wykorzystaniem dronów na rynku pracy. Wskazano korzyści wynikające z zastosowań bezzałogowych urządzeń latających. Wskazano kluczowe znaczenie zawodu operatora dronów i obszary, w których innowacyjne rozwiązania techniczne mogą wspomóc bezpieczeństwo pracy.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, bezzałogowy statek powietrzny, dron, monitoring, środowisko pracy.

POSSIBILITIES OF MONITORING THE WORK ENVIRONMENT SAFETY BY MEANS OF DRONES

Abstract

This article focuses on the problem of the possibility of the use and application of remote-controlled aircraft to monitor and control the work environment. The main purpose of using drones is to increase the safety and efficiency of employees. This work was performed as a review of current laws related to the use of drones on the labor market. Benefits resulting from the use of unmanned aerial vehicles have been indicated. The key importance of the drone operator's profession and areas in which innovative technical solutions can support work safety have been pointed out.

Key words: security, unmanned aerial vehicle, drone, monitoring, work environment.

Wstęp

Skutkiem rozwoju technicznego w XX i XXI wieku było powstanie wielu wynalazków i dokonanie ciekawych odkryć. Jednym z osiągnięć, którego historia sięga początków lotnictwa, było opracowanie małego bezzałogowego statku powietrznego (ang. unmanned aerial vehicle, UAV), zwanego powszechnie dronem. Pierwsza koncepcja samolotów sterowanych radiowo oraz pierwszy prototyp o nazwie Ruston Proctor AT powstały w 1916 roku w Wielkiej Brytanii. W latach 30. poprzedniego wieku Brytyjczyk Reginald Denny zaproponował i zajął się produkcją sterowanych radiowo samolotów, najpierw w wersji zabawkowego mo-

delu dla dzieci (prototyp RP-1), a następnie dronu wojskowego (model RP-5). W 1936 roku po raz pierwszy użyto nazwę *dron* w stosunku do zdalnie sterowanych samolotów o nazwie Queen Bee, stosowanych w roli ruchomych celów dla artylerii przeciwlotniczej. W okresie Drugiej Wojny Światowej nastąpiło technologiczne przyspieszenie w rozwoju dronów bojowych[1]. Przez kolejne kilkadziesiąt lat konstrukcje przeszły wiele zmian, powstało wiele modeli zdolnych do wykonywania autonomicznych misji bez udziału i nadzoru człowieka. Od lat 50. XX wieku w lotach zwiadowczych zaczęto wyposażać je w zestaw kamer oraz flary pozwalające na doświetlenie fotografowanego terenu. Nowa era w dziejach dronów rozpoczęła się w latach 80. XX wieku, gdy stworzono maszynę o nazwie GNAT-750, wyposażoną w różne rodzaje kamer (m.in. w kamerę FLIR, pozwalającą na obserwację w podczerwieni), w moduł GPS, radiolokator i dalmierz laserowy. Po raz pierwszy na świecie można było sterować dronem za pomocą łącz satelitarnych z dowolnego miejsca na świecie[2].

Obecnie bezzałogowe statki powietrzne stają się coraz bardziej popularne i powszechnie stosowane dzięki temu, że mogą odbywać lot autonomiczny (samodzielnie, z użyciem autopilota lub innego systemu na pokładzie) lub zdalnie sterowany (kierowany przez operatora) poza zasięgiem wzroku. W 2015 roku w Polsce było zarejestrowanych sześciu operatorów dronów, a w 2018 było ich już ponad 9 tysięcy, co wskazuje na to, że takie urządzenia stają się łatwo dostępne, a ich użytkowanie jest branżą przyszłości[3].

Użytkowanie dronów w świetle przepisów prawnych

Każdy wynalazek może być zastosowany zarówno w dobrych, jak i złych celach, zarówno w obszarze wojskowym i cywilnym, prywatnym i komercyjnym[4]. Może stać się niezwykle pomocnym narzędziem człowieka w wykonywanej pracy, ale także może być bardzo niebezpieczny, jeżeli znajdzie się w rękach nieodpowiedzialnej osoby. Zasady obowiązujące podczas użytkowania dronów oraz sankcje, które grożą za ich nieprzestrzeganie, określa dokładnie obowiązujące prawo[5]. Uregulowania prawne dotyczącą produkcji, warunków posiadania i wykorzystywania bezzałogowych statków powietrznych. Podstawą są przepisy prawa lotniczego[6], zawierające opis procedur ruchu lotniczego, służb i organów ruchu lotniczego, klasyfikację przestrzeni powietrznej, skutki naruszenia przepisów lotniczych. W 2016 roku weszły w życie nowe przepisy regulujące warunki i wymagania dotyczące używania dronów i ich ruchu nad terytorium Polski[7].

---

[1] J. Levy, *50 typów broni które zmieniły bieg historii*, Oficyna Wyd. Alma-Press, Warszawa 2016, s. 14-25.

[2] Ł. Michalik, *Drony [cz. 3]. Czas autonomicznych maszyn bojowych*, [w:] WP Gadżetomania, https://gadzetomania.pl/3757,drony-cz-3-czas-autonomicznych-maszyn-bojowych [15.06.2019].

[3] D. Wąsowicz, *Ilu jest obecnie droniarzy z ŚK w Polsce?* [w:] IronSky, http://ironsky.pl/ilu-operatorow-dronow-jest-w-polsce/ [03.12.2018].

[4] T. Zieliński, *Funkcjonowanie bezzałogowych systemów powietrznych w sferze cywilnej*, Wyd. Silva Rerum, Poznań 2014, s. 34-75.

[5] J. Maj-Marjańska, P. Pietrzak, *Prawne aspekty użytkowania bezzałogowych statków powietrznych*, „Bezpieczeństwo Narodowe" 2018, nr II-2011/18, s. 197-204.

[6] Ustawa z dnia 3 lipca 2002 r. Prawo lotnicze (Dz.U. 2012, poz. 933 ze zm.).

[7] Rozporządzenie Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie wyłączenia zastosowania niektórych przepisów ustawy – Prawo lotnicze do niektórych rodzajów

Przepisy są różne w zależności od wielkości urządzenia i od tego, jak jest użytkowany dron: czy rekreacyjnie lub sportowo, czy przeznaczony jest do innych celów, np. do użytku w działalności gospodarczej lub zarobkowej. Użytkowanie ważących poniżej 0,6 kg modeli dronów FPV (z technologią umożliwiającą podgląd obrazu na żywo), w celach rekreacyjnych (latanie w zasięgu wzroku) lub w ramach zawodów sportowych zgodnie z prawem nie wymaga uprawnień i badań lotniczo-lekarskich. W przypadku obsługi cięższych dronów oraz użytkowania dronów w działalności zarobkowej obowiązkowe jest posiadanie licencji UAVO (ang. Unmanned Aerial Vehicle Operator), czyli świadectwa kwalifikacji operatora bezzałogowego statku powietrznego). Dwa podstawowe uprawnienia w ramach UAVO to:

– UAVO VLOS (ang. Visual Line of Sight) – uprawnia do lotów w zasięgu wzroku pod warunkiem zachowania bezpiecznej odległości i odpowiedniego oznakowania (operator musi mieć kamizelkę ostrzegawczą z napisem „operator drona").
– UAVO BVLOS (ang. Beyond Visual Line of Sight) – uprawnia do lotów poza zasięgiem wzroku (sterowanie za pomocą obrazu przesyłanego z drona).

Dodatkowe uprawnienie, oznaczone jako INS, to uprawnienia instruktorskie[8].

Licencje wydaje Prezes Urzędu Lotnictwa Cywilnego, a formalne powinności osób obsługujących drony ujęte są w art. 95 ust. 2 pkt. 5a Ustawy o Prawie lotniczym[9]. Ponadto każdy dron musi być wyposażony w tabliczkę znamionową identyfikującą właściciela, światła ostrzegawcze (w nocy), system FailSafe oraz instrukcję operacyjną podmiotu. Konieczność szkolenia do uzyskania świadectwa kwalifikacji UAVO VLOS wynika z Rozporządzenia Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej z 2013 roku[10] oraz z Rozporządzenia Ministra Infrastruktury i Budownictwa z 2016 roku[11].

Najnowsze uaktualnione przepisy prawa zawarto w Rozporządzeniu Ministra Infrastruktury z 2018 roku[12]. Szkolenia, państwowe egzaminy i przestrzeganie przepisów prawnych przez operatorów dronów mają zapewnić bezpieczeństwo wykonywania lotów, zapobiec sytuacjom niebezpiecznym, zagwarantować zachowanie odpowiednich odległości od innych statków powietrznych, ludzi, pojazdów, budynków i przeszkód. Sportowe i rekreacyjne latanie dronami jest bezpieczne, jeżeli stosowana jest zasada latania w zasięgu wzroku na otwartej przestrzeni, a także zasada nielatania w pobliżu lotnisk, nad drogami, nad ludźmi i w miastach. Osobą odpowiedzialną za to jest operator drona.

---

statków powietrznych oraz określenia warunków i wymagań dotyczących używania tych statków (Dz.U. 2013, poz. 440).

[8] P. Mięsiak (red.), *Aspekty prawne oraz certyfikacyjne bezzałogowych statków powietrznych w świetle wybranych regulacji międzynarodowych. Materiał dydaktyczny.* Wyd. Szkoły Policji, Katowice 2019.

[9] Ustawa z dnia 3 lipca 2002, *op. cit.*

[10] Rozporządzenie Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej z dnia 3 czerwca 2013 r. w sprawie świadectw kwalifikacji (Dz. U. 2013, nr 664).

[11] Rozporządzenie Ministra Infrastruktury i Budownictwa z dnia 19 września 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie świadectw kwalifikacji (Dz. U. 2016, poz. 1630).

[12] Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 20 grudnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wyłączenia zastosowania niektórych przepisów ustawy – Prawo lotnicze do niektórych rodzajów statków powietrznych oraz określenia warunków i wymagań dotyczących używania tych statków (Dz. U. 2019, poz. 94).

Profesjonalny operator drona jako zawód przyszłości

Profesjonalnego, licencjonowanego operatora drona określa się często zawodem przyszłości ze względu na zwiększającą się popularność i zapotrzebowanie na użytkowanie bezzałogowych statków powietrznych. Osoba sterująca lotem drona musi posiadać zarówno wiedzę, jak i praktykę[13]. Składowe wiedzy i czynności praktyczne zestawiono w tabeli 1.

Tab. 1. Elementy wiedzy i praktyki wymagane u profesjonalnego operatora drona

Wiedza teoretyczna	Umiejętności praktyczne
– Aktualnie obowiązujące prawo i przepisy lotnicze – Podstawy meteorologii – Funkcja człowieka jako pilota i operatora bezzałogowego statku powietrznego – Podstawowa wiedza o fizjologii i psychologii człowieka oraz wpływie chorób, środków psychotropowych, medykamentów, higieny na wydolność psychofizyczną operatora drona – Techniki nawigacji dronem – Procedury operacyjne, osiągi i planowanie lotu – Obsługa techniczna, budowa i działanie systemów, podzespołów statku powietrznego – Zasady wykonywania lotów w zasięgu wzroku (VLOS) i poza zasięgiem wzroku (BVLOS) – Bezpieczeństwo wykonywania lotów i sytuacje awaryjne	– Konfiguracja parametrów statku powietrznego – Planowanie misji i ocena związanych z nimi zagrożeń – Przygotowanie bezzałogowego statku powietrznego do lotu – Umiejętność lotu i manewrowania dronem – Zmiana parametrów lotu m.in. prędkości, wysokości, zmiana orientacji – Umiejętność nawigacji wzrokowej – Wykonywanie startów i lądowań – Umiejętność celności lądowania – Znajomość czynności wykonywanych po wylądowaniu – Umiejętność stosowania procedur awaryjnych i zapobieganie zagrożeniom w sytuacjach niebezpiecznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Skrzypkowski, *Medycyna lotnicza. Fizjologia i trening*, WIML, Warszawa 2012, s. 319-346.

Praca wykonywana przez operatora drona jest odpowiedzialna, a lista zadań realizowanych z wykorzystaniem zdalnie sterowanego sprzętu może być bardzo bogata. Szczególnej ostrożności wymagają loty w otwartym terenie, gdzie znajdują się obiekty i urządzenia, których zniszczenie lub uszkodzenie mogłoby spowodować straty materialne lub stanowić zagrożenie dla życia lub zdrowia ludzi i środowiska, na przykład loty nad liniami energetycznymi, telekomunikacyjnymi, nad zaporami wodnymi, rurociągami paliwowymi czy przeloty nad zgromadzeniami ludzi[14].

Korzyści z zastosowania dronów w monitoringu środowiska pracy

Drony, ze względu na możliwość ich wyposażenia w kamery (standardowe, z zoomem optycznym czy z termowizją), w moduły GPS i różnego rodzaju czujniki zbliżeniowe i pomiarowe, mierniki stężenia gazu czy mierniki temperatury mogą być wykorzystane do celów rozrywkowych, sportowych i specjalistycznych. Najbardziej popularne usługi wyko-

[13] A. Grotek, *Pomysł na firmę. Zawód – operator drona*, [w:] SuperBiznes, https://superbiz.se.pl/firma/zawod-operator-drona-aa-mXxg-9C3N-9aYa.html [18.01.2018].

[14] M. Szczepkowski, B. Bartkiewicz, P. Kruszewski, *Drony teoria i praktyka. Poradnik dla kandydatów na operatorów,* Wydawca KaBe, Krosno 2016, s. 21-37.

nywane z powietrza, to sesje fotograficzne, sesje i filmy ślubne, nagrania video, produkcje telewizyjne, teledyski. Drony wykorzystuje się do prezentacji i reklamy rozmaitych obiektów (osiedli deweloperskich, zabytków, hoteli, basenów), a także w fotogrametrii, do wykonywania zdjęć upraw rolniczych, do tworzenia map sytuacyjnych i obmiarów geodezyjnych oraz tworzenia planów ruchu na terenie zakładów wytwórczych. Potencjał bezzałogowych statków powietrznych zależy od ich konstrukcji, odporności na zjawiska atmosferyczne, możliwości precyzyjnego sterowania. Im bardziej dron jest rozbudowany i im większy ma zasięg, tym więcej jest jego potencjalnych zastosowań[15].

Drony są wykorzystywane w monitoringu środowiska, gdzie zastosowanie znalazły m.in. w patrolach prewencyjnych, w nadzorowaniu miasta i granic kraju, w lokalizacji źródeł zanieczyszczeń[16], do szacowania szkód wyrządzonych przez żywioły (powodzie, pożary, gradobicia), do inspekcji zwierzyny w lasach, w poszukiwaniu ofiar powodzi i lawin górskich, chroniąc życie ludzi i zwierząt. Bezzałogowe statki powietrzne, wyposażone w sensory pomiarowe, systemy telemetryczne, skanery laserowe, wysokiej rozdzielczości aparaty, kamery telewizyjne lub termowizyjne, służą do wykonywania technicznych inspekcji wizyjnych np. domów i budynków, paneli fotowoltaicznych czy farm wiatrowych, linii kolejowych[17], sieci wysokiego napięcia[18], umożliwiając wykrywanie zabrudzeń, nieszczelności w instalacji czy niewidocznych gołym okiem uszkodzeń w trudno dostępnych elementach konstrukcyjnych. Korzyścią z zastosowania dronów w tych obszarach jest ***skrócenie czasu wykonywania zadania***, które pracownikowi zajmuje nawet kilka dni, a także ***niższy koszt zebrania danych*** wizualnych z monitorowanego obszaru zdarzenia. Wykorzystując drony można zarówno obniżyć koszty działalności, jak i ***zwiększyć efektywność*** i ***wydajność pracowników***[19].

Łatwiejsze dotarcie statkiem powietrznym do miejsc trudnodostępnych i potencjalnie niebezpiecznych podczas inspekcji obiektu powoduje ***zmniejszenie ryzyka*** poruszania się w niebezpiecznym terenie i zmniejszenie ryzyka potencjalnego wypadku, czyli ***zwiększenie bezpieczeństwa pracowników*** i ***ochrony ich zdrowia*** w pracy na wysokości. Następuje także ***zmniejszenie kosztów inspekcji*** ze względu na brak potrzeby zamawiania specjalistycznego sprzętu typu dźwigi, podnośniki, rusztowania itp.[20].

---

[15] S. Kosieliński (red.), *Rynek dronów w Polsce. Świt w dolinie śmierci,* Wyd. Fundacja Instytut Mikromakro, Warszawa 2017, s. 14-21.

[16] S. Szymocha, *Możliwości zastosowania bezzałogowych pojazdów latających do analizy jakości powietrza*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa" 2017, nr 1 (34), s. 958-970.

[17] R. Dąbrowski, A. Jenerowicz, *Ocena możliwości inwentaryzacji wybranych elementów infrastruktury kolejowej na podstawie wielospektralnych danych obrazowych pozyskanych z pułapu bezzałogowego statku latającego*, „Logistyka" 2014, nr 6, s. 2973-2981.

[18] J. Sobolewski, *Wykorzystanie dronów do oblotu sieci elektroenergetycznych*, „Energia Elektryczna" 2015, nr 3, [w:] CIRE.PL, https://www.cire.pl/pliki/2/wykorzystaniedronowdooblotusiecielektroenergetycznych.pdf [15.05.2015].

[19] M. Smaczyński, *Pozyskiwanie danych przestrzennych do rejestracji wydarzenia o charakterze masowym z wykorzystaniem bezzałogowego statku powietrznego*, „Badania Fizjograficzne. Seria A, Geografia Fizyczna", 2016, nr 7 , s. 195-203.

[20] I. Jackowska, *Dron na usługach BHP*, [w:] Puls Biznesu, https://www.pb.pl/dron-na-uslugach-bhp-945192 [08.11.2018].

Drony znalazły zastosowania w wielu obszarach, m.in. w wojsku, policji, straży pożarnej, leśnictwie, rolnictwie, ubezpieczeniach (komunikacyjnych, rolniczych, przemysłowych, klęsk żywiołowych)[21], energetyce, budownictwie, geodezji, transporcie, meteorologii, w ochronie mienia, edukacji, komunikacji, reklamie[22]. Wykorzystanie dronów ***ułatwia zarządzanie ryzykiem***, inwentaryzację obiektów, sprawdzenie wielkości szkód, analizę klęski żywiołowej oraz zmniejsza koszty likwidacji szkód przez firmy. Jednym zpodstawowych zastosowań dronów jest nadzór budowlany nad prowadzonymi inwestycjami, w tym ***kontrola całego procesu*** budowy, ekspertyzy budowlane, inwentaryzacja fotograficzno-filmowa terenu budowy, audyt inwestycji, co znacząco przekłada się na ***podniesienie poziomu bezpieczeństwa*** i ***zmniejszenie ilości wypadków*** oraz incydentów zagrażających życiu. Urządzenie może wyręczyć inspektorów nadzoru budowlanego, dokonujących ekspertyz w miejscach niebezpiecznych lub trudnodostępnych[23].

Obserwując kierunki rozwoju techniki lotniczej i innowacje w zakresie technik zabezpieczeń można zauważyć, że drony będą mogły wspierać operatorów zintegrowanych systemów bezpieczeństwa w ich pracy. Przykładem jest integracja dronów z systemem GEMOS, który ma ponad 750 interfejsów do komunikacji z klasycznymi systemami zabezpieczeń – systemami przeciwpożarowymi, systemami sygnalizacji włamania i napadu, systemami kontroli dostępu, wizyjnymi systemami nadzorującymi i innymi[24].

Potencjał dronów jest ogromny, jednak ich użytkowanie budzi także zastrzeżenia w zakresie bezpieczeństwa. W wyniku naruszenia przepisów dotyczących przelotów dronów w niedozwolonych miejscach zdarzały się wypadki komunikacyjne z udziałem dronów (np. kolizje z samochodem, z nisko lecącym samolotem, zaplątanie się drona w sieci wysokiego napięcia). Zagrożeniem bezpieczeństwa człowieka w środowisku pracy może być też wykorzystywanie dronów w działaniach terrorystycznych[25]. Należy również pamiętać, że drony jako urządzenia techniczne podatne są na nieprzewidziane awarie, które mogą stwarzać bezpośrednie zagrożenie w nadzorowanym miejscu pracy.

Zakończenie

Bezzałogowe statki powietrzne jako nowe technologie wykorzystuje się w wielu dziedzinach życia człowieka, stały się nieodzownym elementem Przemysłu 4.0 i są inspiracją do stworzenia nowego stylu pracy. Zastosowanie dronów wnosi nową jakość pracy i tworzy nowe możliwości planowania, zarządzania i kontroli warunków środowiska pracy. Ich zastosowanie do

[21] T. Kozłowski, P. Wójcik, *Drony w ubezpieczeniach*, [w:] Portal dla branży ubezpieczeniowej Beinsured, http://www.beinsured.pl/artykuly/drony-w-ubezpieczeniach,2625.html [12.09.2017].

[22] C.G. Amza, D. Cantemir, I. Cantemir, G. Salucci, P. Spanu, P. Poterucha, F. Tarantino, M. Triantafillou, E. Zigna, *Wytyczne w zakresie wykorzystania dronów w kształceniu zawodowym*, Wyd. Danmar Computers, Rzeszów 2018, s. 5-6.

[23] M. Szruba, *Przyszłość dronów w budownictwie*, „Nowoczesne Budownictwo Inżynieryjne" 2017, nr styczeń-luty, s. 30-33.

[24] K. Brzuchalska, *Dron jako narzędzie wspomagające system bezpieczeństwa*, „Zabezpieczenia" 2017, nr 2 (114), s. 38-40.

[25] R. Częścik, *Wykorzystanie bezpilotowych statków latających (UAV) dla potrzeb bezpieczeństwa państwa*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – praktyka – refleksje" 2014, nr 15, s. 48-55.

poprawy bezpieczeństwa pracy wymaga odpowiedniego przygotowania operatorów dronów z uwzględnieniem obowiązujących przepisów prawa.

Operatorów dronów i możliwości wykorzystania nowych technologii wciąż przybywa. Sterowane samoloty bezzałogowe mogą stać się narzędziem codziennej pracy i nowym rozwiązaniem w działalności gospodarczej wpływając na zwiększenie efektywności pracy, obniżenie kosztów i poprawę bezpieczeństwa środowiska pracy.

Bibliografia

Amza C.G., Cantemir D., Cantemir I. Salucci G., Spanu P., Poterucha P., Tarantino F., Triantafillou M., Zigna E., *Wytyczne w zakresie wykorzystania dronów w kształceniu zawodowym*, Wyd. Danmar Computers, Rzeszów 2018.

Brzuchalska K., *Dron jako narzędzie wspomagające system bezpieczeństwa*, „Zabezpieczenia" 2017, nr 2 (114).

Częścik R., *Wykorzystanie bezpilotowych statków latających (UAV) dla potrzeb bezpieczeństwa państwa*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – praktyka – refleksje" 2014, nr 15.

Dąbrowski R., Jenerowicz A., *Ocena możliwości inwentaryzacji wybranych elementów infrastruktury kolejowej na podstawie wielospektralnych danych obrazowych pozyskanych z pułapu bezzałogowego statku latającego*, „Logistyka" 2014, nr 6.

Grotek A., *Pomysł na firmę. Zawód – operator drona*, [w:] SuperBiznes, https://superbiz.se.pl/firma/zawod-operator-drona-aa-mXxg-9C3N-9aYa.html [18.01.2018].

Jackowska I., *Dron na usługach BHP*, [w:] Puls Biznesu, https://www.pb.pl/dron-na-uslugach-bhp-945192 [08.11.2018].

Kosieliński S. (red.), *Rynek dronów w Polsce. Świt w dolinie śmierci,* Wyd. Fundacja Instytut Mikromakro, Warszawa 2017.

Kozłowski T., Wójcik P., *Drony w ubezpieczeniach*, [w:] Portal dla branży ubezpieczeniowej Beinsured, http://www.beinsured.pl/artykuly/drony-w-ubezpieczeniach,2625.html [12.09.2017].

Levy J., *50 typów broni które zmieniły bieg historii*, Oficyna Wyd. Alma-Press, Warszawa 2016.

Maj-Marjańska J., Pietrzak P., *Prawne aspekty użytkowania bezzałogowych statków powietrznych*, „Bezpieczeństwo Narodowe" 2018, nr II-2011/18.

Michalik Ł., *Drony [cz. 3]. Czas autonomicznych maszyn bojowych*, [w:] WP Gadżetomania, https://gadzetomania.pl/3757,drony-cz-3-czas-autonomicznych-maszyn-bojowych [15.06.2019].

Mięsiak P. (red.), *Aspekty prawne oraz certyfikacyjne bezzałogowych statków powietrznych w świetle wybranych regulacji międzynarodowych. Materiał dydaktyczny.* Wyd. Szkoły Policji, Katowice 2019.

Skrzypkowski A., *Medycyna lotnicza. Fizjologia i trening*, WIML, Warszawa 2012.

Smaczyński M., *Pozyskiwanie danych przestrzennych do rejestracji wydarzenia o charakterze masowym z wykorzystaniem bezzałogowego statku powietrznego*, „Badania Fizjograficzne. Seria A, Geografia Fizyczna", 2016, nr 7.

Sobolewski J., *Wykorzystanie dronów do oblotu sieci elektroenergetycznych*, „Energia Elektryczna" 2015, nr 3, [w:] CIRE.PL, https://www.cire.pl/pliki/2/wykorzystaniedronowdooblotusiecielektroenergetycznych. pdf [15.05.2015].

Szczepkowski M., Bartkiewicz B., Kruszewski P., *Drony teoria i praktyka. Poradnik dla kandydatów na operatorów,* Wydawca KaBe, Krosno 2016.

Szruba M., *Przyszłość dronów w budownictwie*, „Nowoczesne Budownictwo Inżynieryjne" 2017, nr styczeń-luty.

Szymocha S., *Możliwości zastosowania bezzałogowych pojazdów latających do analizy jakości powietrza*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa" 2017, nr 1 (34).

Wąsowicz D., *Ilu jest obecnie droniarzy z ŚK w Polsce?* [w:] IronSky, http://ironsky.pl/ilu-operatorow-dronow-jest-w-polsce/ [03.12.2018].

Zieliński T., *Funkcjonowanie bezzałogowych systemów powietrznych w sferze cywilnej*, Wyd. Silva Rerum, Poznań 2014.

Akty prawne:

Ustawa z dnia 3 lipca 2002 r. *Prawo lotnicze* (Dz.U. 2012, poz. 933 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Infrastruktury i Budownictwa z dnia 19 września 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie świadectw kwalifikacji (Dz. U. 2016, poz. 1630).

Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 20 grudnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wyłączenia zastosowania niektórych przepisów ustawy – Prawo lotnicze do niektórych rodzajów statków powietrznych oraz określenia warunków i wymagań dotyczących używania tych statków (Dz. U. 2019, poz. 94).

Rozporządzenie Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie wyłączenia zastosowania niektórych przepisów ustawy – Prawo lotnicze do niektórych rodzajów statków powietrznych oraz określenia warunków i wymagań dotyczących używania tych statków (Dz.U. 2013, poz. 440).

Rozporządzenie Ministra Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej z dnia 3 czerwca 2013 r. w sprawie świadectw kwalifikacji (Dz. U. 2013, nr 664).

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Maria Kuzin
ORCID: 0000-0002-8456-9397
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku

Wojciech Walat
ORCID: 0000-0002-3158-1923
Uniwersytet Rzeszowski

AUTORYTET NAUCZYCIELA WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY – BADANIA SONDAŻOWE

Streszczenie

System edukacyjny w Polsce ulegał w ostatnich latach zmianom, głównie za sprawą reformy edukacji, która weszła w życie 1 września 2017 r. Konsekwencje tych zmian dotyczą różnych obszarów edukacji, w tym wizerunku dzisiejszego nauczyciela. Czy współczesny nauczyciel jest autorytetem dla swoich uczniów? Jeśli jego kompetencje i cechy osobowości są wystarczające, aby można je było uznać za wzorowe i wzorowe? Zanim nauczyciel XXI wieku stanie przed nowymi wyzwaniami, musi być profesjonalistą i mieć takie cechy osobowości, aby inspirować uczniów. Nauczyciel musi także być otwarty i elastyczny na wszelkie zmiany w otaczającej rzeczywistości, a jednocześnie być doradcą i partnerem dla uczniów. Właśnie takie cechy są oczekiwane od współczesnego nauczyciela.

Słowa kluczowe: reforma, autorytet nauczyciela, kompetencje, profesjonalizm, cechy osobowości, doradca, partner ucznia.

THE AUTHORITY OF THE CONTEMPORARY SCHOOL TEACHER – PRELIMINARY RESEARCH

Abstract

The educational system in Poland has undergone changes in the past few years, thanks to the education reform, which entered into force on 1st September 2017. The consequences of these changes apply to different areas of education, including the image of today's teacher. Whether the modern teacher is the authority for its pupils? If his competence and personality traits and are sufficient to be considered for the master and model exemplary? Before a teacher of the 21st century are facing new challenges. The teacher must be professional and have such personality characteristics to inspire students. Must also be open and flexible to any changes in the surrounding reality and at the same time, be an advisor and partner for the students. Such a teacher today's students want to.

Key words: reform, the authority of the teacher, competence, professionalism, personality traits, advisor, student's partner.

Wprowadzenie

Z punktu widzenia pedagogiki niezwykle ważne jest zbadanie, jakie cechy nauczycieli są przez uczniów cenione i które mogą sprzyjać w kształtowaniu pozytywnej oceny nauczyciela przez ucznia. Odnalezienie uniwersalnego wzorca osobowego, który uczniowie będą darzyć zaufaniem i traktować jako wzór do naśladowania może wiele zmienić w dzisiejszej szkole. Uczniowie oprócz wiedzy ściśle encyklopedycznej mogą zdobyć cenną wiedzę życiową o otaczającym świecie, a bazując na autorytecie nauczyciela kształtować i rozwijać swój charakter w sposób, który umożliwi jak najlepsze funkcjonowanie społeczne dzisiaj i w przyszłości. Podstawą autorytetu jest zdobycie zaufania wśród uczniów przez nauczyciela, co przynosi zadowalające efekty na płaszczyźnie realizacji wszelkich treści programowych w edukacji formalnej.

Formalny autorytet nauczyciela

Autorytet w pedagogice rozumiany jest jako pewnego rodzaju relacja pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, która wynika z cech osobowych, kompetencji i kwalifikacji nauczyciela. Relacja ta pozwala na zwiększenie możliwości oddziaływania na uczniów, na bardziej sprawne przekazywanie nie tylko wiedzy czy umiejętności, ale także stymulowanie rozwoju postaw i kształtowanie się świata wartości uczniów. Dlatego też autorytet w procesie nauczania i wychowywania jest koniecznym warunkiem poprawnego przebiegu procesu edukacji.

Źródła naukowe rozróżniają wiele definicji autorytetu[1]:

– autorytet kompetencyjny, który oparty jest na bezpośrednim doświadczeniu życiowym wychowawcy, na które składa się jego wiedza, zdobyte wykształcenie, posiadane zdolności, oraz mądrość;
– autorytet desygnowany, stanowi odzwierciedlenie posiadanej pozycji społecznej, wynika on z posiadanego dla pełnionego stanowiska uznania lub z racji sprawowanej funkcji;
– autorytet bazujący na nieformalnych umowach, zdobytym zaufaniu, a także słownych kontraktach, które wychowawcy zwykli zawierać podczas swej pracy w codziennych interakcjach z podopiecznymi;
– autorytet wypływający z władzy, odnosi się do sytuacji, kiedy dana osoba sprawuje zwierzchnictwo nad grupą ludzi (jak nauczyciel nad uczniami), w związku z czym takiej osobie należy się autorytet;
– autorytet emocjonalny, jego źródła upatruje się w szacunku, miłości a także odczuwania lęków w stosunku do wychowawcy.

Na podstawie powyższego rozróżnienia można stwierdzić, iż autorytet może przyczynić się do oddziaływania na ucznia w sposób konstruktywny, jak i destruktywny. Pierwsze z oddziaływań autorytetu na wychowanka, czyli oddziaływanie konstruktywne, z całą pewnością wiążę się z odczuwaniem pewnego rodzaju podziwu dla osoby nauczyciela. Pozytywny autorytet ma ten wychowawca, który ma wiedzę, umiejętności, wykształcenie, życiową mą-

[1] S. Milgram, *Posłuszeństwo wobec autorytetu*, WAM, Kraków 2008.

drość, który potrafi zdobyć zaufanie ucznia. Natomiast autorytet, który może ograniczać wychowanków może wywodzić się z racji sprawowania posiadanej funkcji, wywodząc się z poczucia władzy, bądź wzbudzając lęk wśród wychowanków.

W literaturze rozróżniono te dwa typy autorytetu na ujarzmiający oraz autorytet wyzwalający. Autorytet ujarzmiający opiera się na wymuszaniu podporządkowania, narzucaniu gotowych wzorców, poglądów. Skłania do podjęcia pasywnej postawy, płynie z wygórowanych ambicji oraz żądzy władzy. Autorytet wyzwalający pobudza do kreatywności, inspiruje do podejmowania samodzielnych działań, stymuluje wyobraźnię i odwagę. Źródło takiego autorytetu tkwi w wiedzy merytorycznej i umiejętnościach interdyscyplinarnych, poszanowaniu praw i indywidualnych decyzji innych[2].

U źródła oddziaływania ujarzmiającego leży autorytet formalny (ang. *formal authority*) będący podstawą władzy dającej możliwość wywierania wpływu i podporządkowania sobie innych osób wynikające z przynależności do instytucji lub grupy społecznej i zajmowanego w niej stanowiska czy pozycji. Ten rodzaj autorytetu ma duże znaczenie w kontekście efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej, np. nauczyciel może umieć podporządkować sobie grupę uczniów, ale nigdy nie zyskać ich szacunku czy też zaufania w przypadku, gdy korzysta wyłącznie z autorytetu formalnego, niejako zagwarantowanego z racji piastowanego stanowiska, nadanego przez szkołę. Na straży tego autorytetu stoją normy obowiązujące w szkole, które pozwalają na żądanie od uczniów respektowania nauczycielskiego autorytetu formalnego.

Nieformalny (rzeczywisty) autorytet nauczyciela

Pewnym przeciwieństwem, a w istocie rozwinięciem autorytetu formalnego jest autorytet nieformalny, który nie wynika z jakichkolwiek gwarancji pochodzących z pewnych przywilejów, ale jest wypracowany przez nauczyciela. Dlatego też jest bardzo cenny i wymaga ciągłej pielęgnacji. W przeciwieństwie do autorytetu formalnego, którego istotą jest zewnętrzny przymus, nakazujący podporządkowanie, istotą autorytetu nieformalnego jest możliwość dobrowolnego podporządkowania się.

W codziennej pracy nauczyciela, oba rodzaje autorytetu są potrzebne, co jest związane z tym, że punktem wyjścia do budowania autorytetu nieformalnego, jest posiadanie autorytetu formalnego. Rzeczywisty autorytet nauczyciela w oczach uczniów oparty jest na jego wizerunku dostrzeganym przez wychowanków, stanowi on swego rodzaju przedstawiciela generacji dorosłych. Ma to być człowiek mający dużą wiedzę, wszechstronne umiejętności, jednostką wykazującą się dużym zrozumieniem dla młodzieży, szanującą potrzeby podopiecznych. To także człowiek, który niesie pomoc podopiecznym, a wszelkich interwencji w sprawy wychowanków dokonuje tylko i wyłącznie w uzasadnionych przypadkach. Czynniki, które wpływają w dużej mierze na wzmocnienie autorytetu nauczyciela to również życzliwość, mądrość życiowa, zdobyte dotychczas doświadczenie, a także dojrzałość emocjonalna[3].

---

[2] M. Podzielska, *Nauczyciel – lider. Jak budować autorytet*? WSiP, Warszawa 2009.
[3] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003.

W zaistnieniu autorytetu z całą pewnością niezbędna jest rozległa wiedza w zakresie nauczanego przedmiotu, zaś w jego utrzymaniu ważne są nawet błahe na pierwszy rzut oka czynniki, takie jak: schludny wygląd, prezencja, humor, choć nie są one niezbędne. Wraz z rozwojem uczniów i dojrzewaniem zarówno wiekowym jak i społeczno-emocjonalnym autorytet nauczyciela się zmienia. W przypadku niezasłużonego autorytetu, najczęściej formalnego, dochodzi do jego zmniejszania się, natomiast autorytet rzeczywisty oparty o rzetelne umiejętności nauczyciela może wzrastać. Jest to związane z tym, że uczniowie są bardzo wnikliwymi obserwatorami, zwracającymi uwagę na wszelkie rozbieżności między ideałami przekazywanymi w formie słów przez pedagoga, a jego rzeczywistymi czynami i postępowaniem. W przypadku rozbieżności między nimi dochodzi do z jednej strony utraty autorytetu, zaś z drugiej – do drastycznego spadku wpływu na uczniów, a w związku z tym zmniejszenia możliwości skutecznego oddziaływania.

Dodatkowo na osłabienie autorytetu oddziałuje dominujące dzisiaj „wychowanie medialne", w którym panuje zasada przełamywania wszelkich barier i ograniczeń z uznaniem za cel nadrzędny właśnie braku podporządkowania się jakimkolwiek wpływom w imię źle rozumianej samorealizacji. Czy istnieje? i jak funkcjonuje dzisiaj autorytet nauczyciela? To zasadnicze pytania dla współczesnej edukacji.

Jaki jest nauczyciel w oczach uczniów? – badania sondażowe aktualnego stanu autorytetu nauczyciela

Aby przekonać się jaki jest aktualnie stan autorytetu nauczyciela, przeprowadzono badania sondażowe, w których wzięło udział 30 uczniów klas trzecich gimnazjalnych ze Szkoły Podstawowej w Z.

Wyniki badań pokazują, że uczniowie w zdecydowanej większości uważają, że nauczyciele służą im zawsze radą i można się do nich zwrócić w każdej sprawie o pomoc. Jeśli chodzi o proces dydaktyczny, uczniowie uważają, że nauczyciele zachęcają ich różnymi metodami do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów (68%), a komunikacja między nimi jest zachowana (79%). W większości nauczyciele doceniają także wysiłek uczniowski włożony w wykonaną pracę.

Jeśli chodzi o relacje na linii nauczyciel – uczeń, należy stwierdzić, że uczniowie lubią, kiedy nauczyciele z nimi żartują i rozmawiają z nimi na różne tematy. Zdecydowana większość uczniów napisała, że nauczyciele z nimi często żartują i okazują im życzliwość (63%). Wyniki sondażowe pokazują jednak, że uczniowie w większości nie uważają nauczycieli za swoich doradców – 57% (w sensie problemów życiowych).

Nauczyciele nie zyskują też miana przyjaciół uczniowskich (79% uczniów wyraziło taką opinię). Połowa uczniów lubi chodzić do szkoły, a dla ponad połowy (53%) nauczyciele są wzorem do naśladowania. Jednocześnie w pytaniach otwartych zauważa się życzenie młodzieży, aby nauczyciele okazywali im jeszcze więcej wyrozumiałości i rozmawiali z nimi na tematy nurtujące współczesną młodzież, jak również domagają się równego traktowania uczniów zdolnych i tych, którzy mają trudności w nauce.

Jak uzyskane wyniki mają się do autorytetu formalnego i nieformalnego nauczyciela? Analizując wyniki badania sondażowego należy zwrócić uwagę na pewną dychotomię występującą w opiniach uczniowskich dotyczących procesu edukacji i wychowania, w tym na uznanie autorytetu pedagogów.

Połowa uczniów lubi uczęszczać do szkoły i wynik ten wskazuje na świadomość celów jakie niesie za sobą edukacja i jej perspektywy w oczach respondentów. Połowa uczniów akceptuje zasady i normy obowiązujące w placówce i wynik taki może być gwarantem tego, że uczniowie ci przywiązują wagę do kształcenia, a rola szkoły jest dla nich znacząca. Połowa nauczycieli imponuje uczniom swoją wiedzą, to znaczy, że uczniowie dostrzegają kwalifikacje zawodowe nauczycieli, ich doświadczenie, wiedzę i umiejętności. Co dzieje się z oceną pozostałych pedagogów? Dlaczego niektórzy nauczyciele nie cieszą uznaniem uczniów?

Takiego rozumowania uczniowskiego należy upatrywać w indywidualnych ocenach uczniowskich wynikających np. z subiektywnej oceny rzeczywistości szkolnej podyktowanej między innymi negatywnymi ocenami ucznia, złymi relacjami z rówieśnikami lub innymi niepowodzeniami szkolnymi. Kontynuując dalej, można stwierdzić, że wyniki sondażowe potwierdzają funkcjonowanie nauczycielskiego autorytetu formalnego w świadomości uczniów. Wynika on z racji zajmowanego stanowiska i prestiżu władzy jaką nauczyciel posiada. Uczniowie podporządkowują się wymaganiom narzuconym przez reżim szkolny, przez regulaminy funkcjonujące w szkole i przedmiotowe systemy oceniania a także nauczycielowi, który jest reprezentantem władzy oświatowej. Uczniowie doceniają kompetencje i doświadczenie pedagogiczne nauczycieli. Idąc dalej, uczniowie wskazują na pojawiający się w ich ocenach autorytet wyzwalający (zachęcanie do samodzielnego myślenia i rozwiązywania sytuacji problemowych, do inspirowania ich).

Pojawiają się też opinie uczniowskie wskazujące na małą wyrozumiałość okazywaną dla uczniów, która obniża autorytet (nieformalny) nauczycieli w oczach uczniów. Uczniowie nie traktują swoich pedagogów jako mistrzów i doradców. Z jednej strony nastolatkowie chcieliby, aby nauczyciele okazywali im empatię i zrozumienie, a z drugiej strony, wiek adolescencji sprzyja poszukiwaniu uznania własnej osoby w gronie kolegów. Zdarza się, że grupa rówieśnicza, kolega czy przyjaciółka stanowi dla nastolatków *auxilium* i pewien „rodzaj konfesjonału", któremu można powierzyć swoje sekrety i oczekiwać od niego pomocy. Stąd też mogą wynikać negatywne oceny pedagogów jako tych, którzy nie stanowią dla uczniów mentalnego wsparcia w każdej życiowej sytuacji. Pozycja władzy jaką posiada nauczyciel może także stanowić taką barierę dla uczniów.

Podsumowanie

Reasumując powyższe rozważania należy uznać, że nauczyciele jednak cieszą się autorytetem wśród uczniów. Autorytet ten wynika z racji zajmowanego stanowiska, a zatem jest to autorytet formalny. W pewnym stopniu pedagodzy cieszą się uznaniem innych cech, które wiążą się z autorytetem nieformalnym. Jednakże w tej drugiej kwestii nauczyciele winni okazywać więcej empatii swoim uczniom.

Mając na uwadze szerzący się relatywizm moralny i upadek wartości w otaczającej nas rzeczywistości, który związany jest z procesami cywilizacyjnymi, w tym ogromną siłą mediów, słusznym wydaje się stwierdzenie, że pedagodzy cieszą się uznaniem w oczach uczniów, a cechy, które osłabiają autorytet nauczycieli są wynikiem procesów rozwojowych nastolatków, ich niedojrzałością emocjonalno-społeczną i negatywnym wpływem różnych bodźców płynących ze środowiska. Z drugiej strony, uczniowie rzeczywiście oczekują więcej wyrozumiałości i chociaż są to nieliczne wypowiedzi, to pedagodzy powinni uwzględnić je w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Bibliografia

Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003.
Milgram S., *Posłuszeństwo wobec autorytetu*, WAM, Kraków 2008.
Podzielska M., *Nauczyciel – lider. Jak budować autorytet*?, WSiP, Warszawa 2009.

Mirosław Bobek
ORCID: 0000-0003-3462-8552
Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna w Koninie

BADANIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA WSPÓLNYCH DLA ZAWODÓW W BRANŻOWEJ SZKOLE I STOPNIA (BADANIA PILOTAŻOWE)

Streszczenie

Celem artykułu jest próba oceny poziomu efektów kształcenia wspólnych dla zawodów w obszarach związanych z bezpieczeństwem i higieną pracy, językiem obcym ukierunkowanym zawodowo, podejmowaniem działalności gospodarczej i kompetencjami personalno-społecznymi. Wynika to z celów kształcenia zawodowego, którego zadaniem jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Coraz częściej pracodawcy oczekują od kandydatów, nie tylko określonego wykształcenia potwierdzonego dokumentem, ale też umiejętności związanych z funkcjonowaniem na stanowisku pracy w codziennej praktyce. Stąd też efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, które stanowią składową kompetencji zawodowych nabierają szczególnego znaczenia. Zaprezentowane zostały wyniki oraz wnioski badania pilotażowego, które będą stanowiły przesłankę do dalszych poszukiwań badawczych, istotnych w procesie wspierania jakości i efektywności szkoły w kształtowaniu kompetencji zawodowych uczniów szkół branżowych I stopnia.

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, efekty kształcenia, kompetencje zawodowe, kwalifikacje, rynek pracy.

STUDY OF LEARNING OUTCOMES COMMON TO PROFESSIONS IN A FIRST-LEVEL INDUSTRY SCHOOL (PILOT STUDY)

Abstract

The aim of the article was to attempt to assess the level of learning outcomes common to professions related to occupational health and safety, a professionally oriented foreign language, business start-up, and personal and social competences. This is due to the objectives of vocational training, which task is to prepare learners to live in the conditions of the modern world, to perform professional work and to function in the changing labor market actively. More and more employers expect not only specific education confirmed by a document, but also some skills connected with functioning in the workplace in everyday practice from candidates. Hence, there are learning outcomes common to all professions that are part of professional competences and they acquire special significance. The results and conclusions of the pilot study were presented. They will

constitute a premise for further research that are relevant in the process of supporting the quality and effectiveness of school in the shaping students' professional competences in first-degree industry schools.

Key words: vocational training, learning outcomes, professional competences, qualifications, labor market.

Wstęp

Nowoczesne szkolnictwo zawodowe, dzisiaj oparte na systemie dualnym wykorzystującym potencjał zakładów szkolących (również rzemieślniczych)[1], może znacząco przyczynić się do podnoszenia kultury pracy uczniów poprzez odwoływanie się do najnowocześniejszej i aktualnej wiedzy oraz wyposażanie w nią i przysposabianie do wykonywania konkretnych zadań zawodowych, to z klei wiąże się z wyposażaniem uczących się w konkretne umiejętności zawodowe. W tym zakresie, niezależnie od nauczanego zawodu, niezbędne staje się podnoszenie poziomu wiedzy technicznej i kształtowanie umiejętności technicznych, a co za tym idzie podnoszenie kultury pracy. Kultura pracy stanowi triadę wzajemnie połączonych ze sobą komponentów: wiedzy, umiejętności, postaw[2].

Wśród licznych wyzwań, przed którymi stoi branżowa szkoła I stopnia w XXI wieku, pojawia się kwestia dostosowania kompetencji osób uczących się do potrzeb rynku pracy. To zagadnienie zyskuje obecnie na znaczeniu, ponieważ wymagania pracodawców w stosunku do przyszłych pracowników stale rosną.

W związku z koniecznością dostosowania systemów kształcenia do wymogów stawianych przez rynki pracy należy spojrzeć na kompetencje zdobywane w procesie uczenia się w szerszym kontekście. Komisja Europejska charakteryzuje je jako: „dynamiczną kombinację wiedzy, umiejętności oraz postaw" posiadanych przez absolwenta. Z kolei pod pojęciem kluczowych kompetencji rozumie się „umiejętności (podstawowe oraz nowo pozyskane), które powinna posiadać jednostka funkcjonującą w społeczeństwie opartym na wiedzy". Wśród nich należy wymienić[3]:

- zdolność komunikacji w języku ojczystym;
- zdolność komunikacji w językach obcych;
- kompetencje matematyczne, w naukach technicznych i biologicznych;
- kompetencje w zakresie posługiwania się technikami informatycznymi;
- umiejętność samodzielnego uczenia się;
- kompetencje interpersonalne, międzykulturowe, społeczne, obywatelskie;

[1] M. Bobek, *Kształcenie zawodowe pracowników młodocianych w warunkach rzemiosła*, [w:] E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe*, tom 5, Wyd. UZ-IIBNP, PTP, Zielona Góra 2018, s. 19-30.

[2] Z. Wołk, *Kultura pracy profesjonalisty*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2017, s. 38; Zob. także: Z. Wołk, *Kultura pracy*, WSZAP, Sulechów 2000, s. 12-15; Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wyd. ITE, Radom 2009, s. 37-48.

[3] Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, www. eur-lex.europa.eu/content/PL [19.07.2019].

- przedsiębiorczość;
- myślenie twórcze.

Urszula Jeruszka dostrzega wspólny i odmienny zakres pojęć kwalifikacje i kompetencje oraz opowiada się dość jednoznacznie za poglądem, że „[…] kwalifikacje to swoisty punkt wyjścia w dążeniu i dochodzeniu do kompetencji zawodowych, z kolei kwalifikacje i kompetencje zawodowe wyznaczają stany dopełniające się i umożliwiające dochodzenia do mistrzostwa zawodowego[4]. Według autorów Nowego Leksykonu Profesjologicznego to posiadanie najwyższych kwalifikacji w określonym zawodzie traktowane jako końcowy etap rozwoju zawodowego charakteryzujący się perfekcją wykonywanej pracy przez pracownika. Pracownik nie tylko wykonuje zadania, lecz stawia sobie nowe do wykonania na najwyższym poziomie[5]. W odniesieniu do kwalifikacji i kompetencji można by w zgodzie z teorią kapitału ludzkiego[6] powiedzieć, że kwalifikacje to ogólny kapitał, czyli również nakłady na jego wytworzenie, kompetencje natomiast kształtują warunki przekształcania kwalifikacji w kapitał specyficzny, swoiste połączenie cech osobowych z zadaniami, stwarzające szanse indywidualnego rozwoju podczas wykonywania pracy. Inaczej mówiąc, kwalifikacje, ich struktura, wynikają z nakładów, a kompetencje są odzwierciedleniem ich wykorzystania, czyli efektami[7].

Efekty kształcenia wspólne dla zawodów

Wiedza i umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, które uczący się nabywa w procesie kształcenia zawodowego, są opisane, zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia, które obejmują: 1) efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne; 2) efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów; 3) efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach[8].

Efekty uczenia się określają to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać, dzięki uczeniu się w różnych uwarunkowaniach. Możemy je interpretować z dwóch perspektyw: 1) zapisanych stwierdzeń, określonych elementów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które stanowią opis wymagań wobec ucznia. Ich spełnienie jest sprawdzane w procesie walidacji – prowadzi do potwierdzenia osiągnięć i uzyskania kwalifikacji; 2) uzyskanych przez osobę w procesie zdobywania elementów wiedzy, umiejętności w rozpatrywanych obszarach. Zgodnie z wymogami MEN efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów obejmują cztery obszary[9].

---

[4] U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. Studia i Materiały, Warszawa 2006, s. 63-67.

[5] K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz, P. Kowolik (red.), *Nowy Leksykon Profesjologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2017, s. 100.

[6] S.R. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, PWN, Warszawa 1993, s. 19.

[7] J. Orczyk, *Ekonomiczna interpretacja procesu kształcenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2, s. 27.

[8] Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE C 111 z 06.05.2008, str. 1), www.archiwum.men.gov.pl [31.08.2019].

[9] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. z dnia 28 kwietnia 2017 r. poz. 860, www. men.gov.pl [19.07.2019].

(1) Bezpieczeństwo i higiena pracy (BHP). Dla pracowników zatrudnionych na stanowiskach robotniczych niezbędne jest opanowanie wiedzy i umiejętności szczególnie w zakresie:

- przepisów i zasad BHP w stopniu niezbędnym do wykonywania pracy na określonym stanowisku bądź przy określonym rodzaju pracy oraz związanych z tym stanowiskiem czy określonym rodzajem pracy obowiązków i odpowiedzialności w dziedzinie BHP;
- nabycia praktycznych umiejętności wykonywania pracy w sposób bezpieczny dla siebie i innych osób oraz postępowania w sytuacjach awaryjnych;
- umiejętności udzielania pomocy przedlekarskiej osobom, które uległy wypadkom, podstawowych wiadomości o zagrożeniach wypadkowych i zagrożeniach zdrowia występujących na danym stanowisku pracy i w jego bezpośrednim otoczeniu;
- sposobu ochrony przed zagrożeniami wypadkowymi i zagrożeniami zdrowia w warunkach normalnej pracy i w sytuacjach awaryjnych[10].

(2) Podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej (PDG). Zmieniająca się dynamicznie gospodarka i jej otoczenie rynkowe, społeczne, polityczne i kulturowe sprawiają, że podstawowa edukacja ekonomiczna, przygotowująca młodego człowieka do przedsiębiorczego, a zarazem akceptowalnego pod względem moralnym życia w ewoluującym świecie, powinna dokonywać się poprzez kształtowanie aktywnych uczestników gospodarki rynkowej. Uczniowie szkół branżowych I stopnia, wkraczając w dorosłość, znajdą się w warunkach presji konkurencyjnej oraz zróżnicowanych wymagań rynku pracy. Powinni więc posiadać podstawową wiedzę nie tylko z zakresu nauk ścisłych, przyrodniczych, humanistycznych i przedmiotów zawodowych, ale także społecznych, a zwłaszcza ekonomicznych. Wiedza ta daje podstawy do kształtowania umiejętności oraz postaw przedsiębiorczych potrzebnych do funkcjonowania we współczesnej, globalnie uwarunkowanej gospodarce. Możliwości te związane są również z podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej.

(3) Język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ)[11]. Ważnym celem działalności branżowej szkoły I stopnia jest skuteczne nauczanie języków obcych. Założenia wynikające z podstawy programowej kształcenia ogólnego są następujące:

- znajomość środków językowych: uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych;
- rozumienie wypowiedzi: uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w tym ustne i pisemne wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych;

[10] Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. z dnia 18 sierpnia 2004 r.), www.sejm.gov.pl [21.08.2019].

[11] Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej dla branżowej szkoły I stopnia, www.gov.pl [28.08.2019].

- tworzenie wypowiedzi: uczeń samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w tym wypowiedzi umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych;
- reagowanie na wypowiedzi: uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach, w tym związanych z komunikowaniem się w środowisku pracy, reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie w formie prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych;
- przetwarzanie wypowiedzi: uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego, w tym prostych tekstów związanych z wykonywaniem typowych czynności zawodowych, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

(4) Kompetencje personalne i społeczne (KPS)[12]. Kompetencje personalno-społeczne to zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego wykonywania powierzonych zadań; gotowość do uczenia się przez całe życie; sprawność komunikowania się; umiejętność współdziałania z innymi w roli członka zespołu w szczególnym zakresie uczeń: przestrzega zasad kultury i etyki; jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań; przewiduje skutki podejmowanych działań; jest otwarty na zmiany; potrafi radzić sobie ze stresem; aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe; przestrzega tajemnicy zawodowej; potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania; potrafi negocjować warunki porozumień; współpracuje w zespole[13].

Metodologia badania

Cel badań pilotażowych stanowiła ocena poziomu posiadanych przez młodzież szkół branżowych kompetencji społecznych, personalnych (KPS), w zakresie języka obcego zawodowego (JOZ), bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP), podejmowania działalności gospodarczej (PDG), jako efektów wspólnych dla zawodów dających fundament do kształtowania u młodzieży kompetencji w poruszaniu się na rynku pracy. Badania stanowią wstępną fazę dla projektowanych badań opartych na większej grupie badawczej i szerszym zasięgu terenu badań.

Przedmiot poszukiwań badawczych, wyznacza problem główny[14], który zawiera się w pytaniu: Jakie są kompetencje zawodowe uczniów branżowej szkoły I stopnia? Powyższy problem badawczy uzupełniono o następujące problemy szczegółowe: Jaki jest poziom kompetencji zawodowych uczniów branżowej szkoły I stopnia? (problem diagnostyczny)[15].

---

[12] T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami: teoria i praktyka*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010, s. 22-36.

[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. z dnia 28 kwietnia 2017 r. poz. 860, www. men.gov. pl [19.07.2019].

[14] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wyd. „Impuls", Warszawa 2003, s. 104; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 43.

[15] Na podstawie: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. z dnia 28 kwietnia 2017 r. poz. 860, www.prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000860/O/D20170860-c1.pdf [01.11.2018].

- Jaki jest poziom kompetencji zawodowych obszaru BHP (bezpieczeństwa i higieny pracy), uczniów branżowej szkoły I stopnia?
- Jaki jest poziom kompetencji zawodowych obszaru JOZ (języka obcego zawodowego), uczniów branżowej szkoły I stopnia?
- Jaki jest poziom kompetencji zawodowych obszaru PDG (podejmowania działalności gospodarczej), uczniów branżowej szkoły I stopnia?
- Jaki jest poziom kompetencji zawodowych obszaru KPS (kompetencji personalnych i społecznych), uczniów branżowej szkoły I stopnia?

Badania ze względu na charakter podjętych problemów oraz plan dotyczący sposobów zbierania danych, ich analizy i interpretacji zostały oparte na procedurze diagnostycznej[16]. W podjętych badaniach za metodę przyjęto sondaż diagnostyczny, ponieważ celem było poznanie opinii i działań uczniów zmierzających do wszechstronnego rozwoju, kształtowania i rozwijania kompetencji zawodowych uczniów branżowych szkół I stopnia. Według T. Pilcha wybór terenu badań to przede wszystkim „typologia wszystkich zagadnień, cech i wskaźników, jakie muszą być zbadane, odnalezienie ich na odpowiednim terenie, u odpowiednich grup społecznych lub w układach i zjawiskach społecznych i następnie wytypowanie rejonu, grup zjawisk i instytucji jako obiektów naszego zainteresowania"[17]. Wielkość badanej próby to 120 uczniów z klas I, II, i III szkoły branżowej I stopnia w branżach: fryzjerskiej, mechanicznej, budowlanej, motoryzacyjnej. Dobór celowy[18] grupy badawczej i terenu badań warunkowany jest miejscem pracy i zamieszkania autora.

Analiza i interpretacja wyników

1) Obszar: bezpieczeństwo i higiena pracy

Respondenci mieli ocenić swoje kompetencje związane z bezpieczeństwem i higieną pracy (BHP), określić poziom wiadomości i umiejętności w zakresie przewidywania zagrożeń dla zdrowia i życia człowieka oraz mienia i środowiska związane z wykonywaniem zadań zawodowych. Poziom tych kompetencji i opis nasilenia dla poszczególnych stwierdzeń został przedstawiony w tabeli 1.

Jak wynika z danych prezentowanych w tabeli 1 uczniowie wysoko ocenili zasób wiadomości i umiejętności z zakresu BHP. Ponad połowa (53,5%) ocenia je na poziomie średnim, poziom wysoki zadeklarowała czwarta część badanych (25,0%), bardzo wysoki co piąty badany (21,7%).

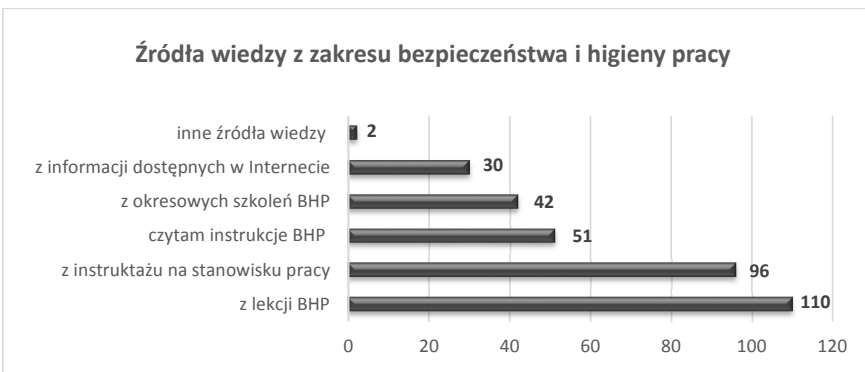
Na pytanie jakie jest źródło wiedzy związanej z bezpieczeństwem i higieną pracy, uczniowie mieli do wyboru trzy kategorie z zaproponowanych sześciu tj.: 1) z lekcji BHP; 2) z instruktażu na stanowisku pracy; 3) czytam instrukcje BHP; 4) z okresowych szkoleń BHP; 5) z informacji dostępnych w Internecie; 6) inne źródła wiedzy (jakie?).

[16] J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, WSP, Zielona Góra 1996, s. 105.
[17] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1995, s. 178.
[18] L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Wyd. WSP, Olsztyn 1995, s. 22.

Tab. 1. Samoocena uczniów poziomu kompetencji w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy

Poziom		Opis nasilenia występowania kompetencji w zakresie **bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP)** dla N=120	Odp. [N]
1	bardzo niski (niedostateczny)	Brak lub niewystarczający zasób wiadomości i umiejętności (nie potrafię przewidywać zagrożeń dla zdrowia i życia na swoim stanowisku pracy)	**0**
2	niski (mierny)	Niewielki zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w niewielkim zakresie** przewidywać zagrożenia dla zdrowia i życia człowieka na swoim stanowisku pracy; znam terminologię i kluczowe pojęcia opisujące sytuacje niebezpieczne; znam zasady przeciwdziałania zagrożeniom ale z dużą trudnością radzę sobie z praktycznym ich zastosowaniem)	**0**
3	średni (dostateczny)	Wystarczający zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w wystarczającym zakresie** korzystać z informacji o zagrożeniach ; rozumiem wiadomości w zakresie niezbędnym do wykonania zadań zawodowych, ale nie do końca/nie zawsze radzę sobie z praktycznym zastosowaniem)	**64**
4	wysoki (dobry)	Duży zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w dużym zakresie** korzystać z informacji o zagrożeniach; znam instrukcje BHP dla mojego stanowiska pracy, umiejętnie stosuję wiadomości w sytuacjach zagrożenia ; problemy związane zagrożeniem rozwiązuję trafnie i dokładnie)	**30**
5	bardzo wysoki (bardzo dobry)	Bardzo duży zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w bardzo dużym zakresie** korzystać ze źródeł informacji o zagrożeniach ; sprawnie stosuję wiadomości w sytuacjach zagrożenia dokonując analizy, syntezy i oceny; problemy rozwiązuję w sposób zapobiegający zagrożeniom, umiejętnie organizuję bezpieczne stanowisko pracy)	**26**

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 1. Źródła pozyskiwania wiedzy i umiejętności przez uczniów w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy

Źródło: opracowanie własne.

Dane w tym zakresie obrazuje rysunek 1, z którego wynika, że 110 (91,6%) osób swoją wiedzę na temat bezpieczeństwa i higieny pracy czerpie z lekcji prowadzonych w szkole. Należy więc uznać, że szkoła dobrze wypełnia swoje zadania w tym zakresie. Budujący jest fakt, iż prowadzone są instruktaże na stanowisku pracy – 96 (79,7%) wskazań oraz uczniowie przejawiają zainteresowanie zagadnieniami BHP czytając instrukcje stanowiskowe – 51 (42,3%)

wskazań. Dane nie sumują się do 120 (100%) wyliczeń, ponieważ respondenci mieli do wyboru 3 odpowiedzi, dotyczą częstości występowania danego wyboru.

2) Obszar: język obcy ukierunkowany zawodowo

Przyjąwszy za cel główny umiejętności funkcjonalnego i pragmatycznego posługiwania się językiem obcym, wynikające z programu należy brać pod uwagę wskazane w *Podstawie programowej* ogólne obszary, w których winny mieścić się działania ucznia, wykonywane zarówno pod kierunkiem nauczyciela, jak i samodzielnie. Tak więc samoocenie podlegały, kompetencje związane z posługiwaniem się językiem obcym ukierunkowanym zawodowo (JOZ). Uczniowie mieli określić poziom wiadomości i umiejętności w zakresie posługiwania się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiających realizację zadań zawodowych. Ich stopień nasilenia i liczba wskazań dla poszczególnych poziomów zaprezentowany został w tabeli 2.

Tab. 2. Samoocena poziomu kompetencji językowych

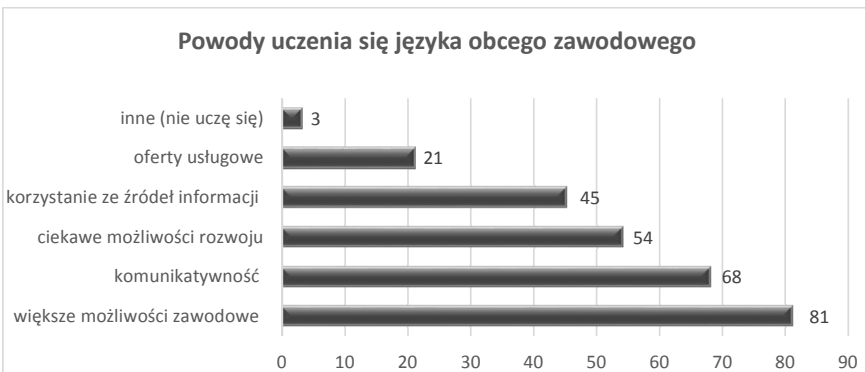
Poziom		Opis nasilenia występowania kompetencji w zakresie **języka obcego zawodowego (JOZ)** dla N=120	Odp. [N]
1	bardzo niski (niedostateczny)	Brak lub niewystarczający zasób wiadomości i umiejętności (**nie posługuję się** zasobem środków językowych umożliwiających realizację zadań zawodowych)	**2**
2	niski (mierny)	Niewielki zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w niewielkim zakresie** posługiwać się zasobem środków językowych umożliwiających realizację zadań zawodowych; z dużą trudnością radzę sobie z praktycznym zastosowaniem języka obcego)	**32**
3	średni (dostateczny)	Wystarczający zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w wystarczającym zakresie** korzystać z informacji; rozumiem wiadomości w zakresie niezbędnym, ale nie do końca/ nie zawsze radzę sobie z praktycznymi zastosowaniem, potrafię zaznaczyć odpowiednią informację w tekście; w sytuacji komunikatywnej potrafię częściowo zareagować prostymi zdaniami, znam słownictwo na określony temat)	**48**
4	wysoki (dobry)	Duży zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w dużym zakresie** formułować wypowiedzi słowne i pisemne, poprawne gramatycznie i leksykalnie; sporadyczne błędy nie zakłócają odbioru komunikatu)	**20**
5	bardzo wysoki (bardzo dobry)	Bardzo duży zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w bardzo dużym zakresie** korzystać ze źródeł informacji w języku obcym, sprawnie stosuję wiadomości w sytuacjach problemowych dokonując analizy, syntezy i oceny; posługuję się zasobem środków językowych umożliwiających realizację zadań zawodowych)	**18**

Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje językowe ocenione przez uczniów (tabela 2) przedstawiają się następująco: poziom średni 48 (40,0%) wskazań, co daje możliwość rozumienia wiadomości i korzystania z informacji; poziom wysoki 20 (16,7%) wskazań, co może świadczyć o poprawnym formułowaniu wypowiedzi słownych i pisemnych, poprawnych gramatycznie i leksykalnie; a sporadyczne błędy nie zakłócają odbioru komunikatu; poziom bardzo wysoki 18 (15,0%) wskazań

sygnalizujący, że uczniowie posługują się zasobem środków językowych umożliwiających realizację zadań zawodowych. W ocenie 34 osób, tj. 28,4%, poziom umiejętności językowych jest niski lub występuje ich brak. Może to być związane z danymi z Rysunku 2, gdzie trzy osoby zaznaczyły, że nie uczą się języka obcego w sensie przyswajania widomości i nabywania umiejętności.

Za najważniejsze 3 powody dla których uczą się języka obcego wskazano: 1) większe możliwości zawodowe (zagraniczny wyjazd zarobkowy) – 81 (67,2%) odpowiedzi. Należy przypuszczać, że wiąże się to z planami poszukiwania pracy za granicą; 2) komunikatywność (rozumienie i tworzenie wypowiedzi) umożliwiające realizację zadań zawodowych – 68 (56,4%) odpowiedzi; 3) ciekawe możliwości rozwoju – 54 (44,8%) wskazań; 4) korzystanie ze źródeł informacji w języku obcym – 45 (37,4%) odpowiedzi; 5) przedstawienie ofert usługowych w języku obcym – 21 (17,4%) wskazań; 6) inne (jakie) – zaledwie 3 (2,5%) osoby podały, że nie uczą się języka obcego. Dane dotyczące przyczyn uczenia się języka obcego ukierunkowanego zawodowo zostały zaprezentowane na rysunku 2.



Rys. 2. Powody, dla których uczniowie uczą się języka obcego ukierunkowanego zawodowo

Źródło: opracowanie własne.

3) Obszar: podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej

Proszę ocenić swoje kompetencje związane z podejmowaniem działalności gospodarczej (PDG), określić poziom wiadomości i umiejętności w zakresie przygotowania dokumentacji niezbędnej do uruchomienia i prowadzenia działalności gospodarczej. Respondenci mieli do wyboru pięć poziomów określających kompetencje w zakresie podejmowania działalności gospodarczej (tabela 3).

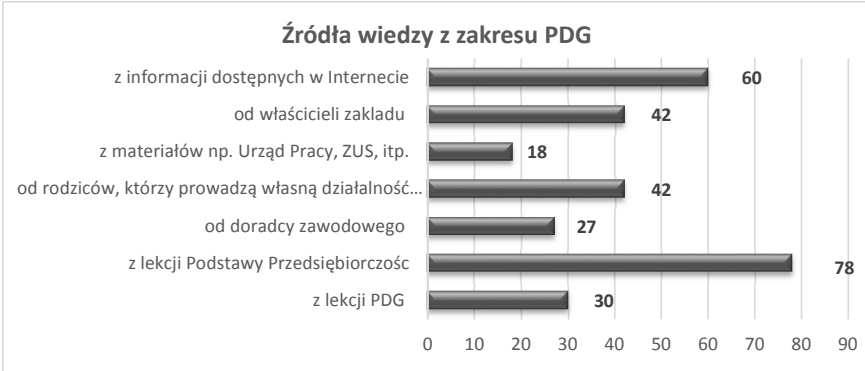
Tab. 3. Samoocena kompetencji w zakresie podejmowania działalności gospodarczej

Poziom		Opis nasilenia występowania kompetencji w zakresie **podejmowania działalności gospodarczej (PDG) dla N=120**	Odp. [N]
1	bardzo niski (niedostateczny)	Brak lub niewystarczający zasób wiadomości i umiejętności (**nie potrafię** przygotować dokumentacji niezbędnej do uruchomienia i prowadzenia działalności gospodarczej; nie znam etapów założenia firmy; nie wiem jakie są wymagane dokumenty)	**15**
2	niski (mierny)	Niewielki zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w niewielkim zakresie** przygotować dokumentację niezbędną do uruchomienia i prowadzenia działalności gospodarczej z dużą trudnością, zawsze z pomocą innych osób)	**33**
3	średni (dostateczny)	Wystarczający zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w wystarczającym zakresie** wymienić etapy założenia firmy, wiem w jakich instytucjach i w jaki sposób złożyć wymagane dokumenty, ale nie potrafię ich samodzielnie wypełnić)	**45**
4	wysoki (dobry)	Duży zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w dużym zakresie** wymienić etapy założenia firmy, wiem w jakich instytucjach i w jaki sposób złożyć wymagane dokumenty, potrafię samodzielnie wypełnić dokumenty)	**11**
5	bardzo wysoki (bardzo dobry)	Bardzo duży zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w bardzo dużym zakresie** samodzielnie przygotować dokumenty niezbędne do uruchomienia i prowadzenia działalności gospodarczej, znam etapy założenia firmy, wiem w jakich instytucjach i w jaki sposób złożyć wymagane dokumenty; potrafię samodzielnie przygotować biznesplan)	**16**

Źródło: opracowanie własne.

Z ogółu ankietowanych 38 (40,0%) osób twierdzi, że ma brak, niewystarczający lub niewielki zasób wiadomości i umiejętności w zakresie podejmowania działalności gospodarczej. Dotyczy to głównie uczniów klas pierwszych, którzy realizację treści programowych tych zagadnień rozpoczną w klasie drugiej na przedmiocie podstawy przedsiębiorczości i w klasie trzeciej na przedmiocie podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej. Natomiast zdecydowana większość, aż 82 (60,0%) respondentów, ocenia wysoko swój poziom wiadomości i umiejętności z tego obszaru i są to uczniowie klas drugich i trzecich branżowej szkoły I stopnia. Rozkład liczebności dla poszczególnych poziomów przedstawia się następująco (Tabela 3): dla poziomu średniego 45 (37,5%) wskazań; dla poziomu wysokiego 11 (9,2%) wskazań; dla poziomu bardzo wysokiego 16 (13,3%) wskazań.

Wiedzę i umiejętności z zakresu podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej uczniowie w głównej mierze czerpią z lekcji podstawy przedsiębiorczości, z informacji zawartych w Internecie, ale również w bardzo dużym stopniu od rodziców prowadzących działalność gospodarczą i właścicieli zakładu, w którym odbywają praktyczną naukę zawodu. Wiedzy takiej dostarcza udział w lekcjach z PDG i doradca zawodowy. Liczbowy podział dla poszczególnych źródeł informacji przedstawia rysunek 3.



Rys. 3. Źródła wiedzy i umiejętności pozyskiwanych przez uczniów z zakresu podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej

Źródło: opracowanie własne.

4) Obszar: kompetencje personalne i społeczne

W tabeli 4 przypisano poziomy kompetencji personalno-społecznych (KPS). Na podstawie opisu nasilenia występowania kompetencji w zakresie personalnym i społecznym respondenci określili poziom wiadomości i umiejętności w zakresie aktualizowania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności zawodowych w celu dalszego rozwoju zawodowego. Poziom nasilenia w tym obszarze obrazuje tabela 4.

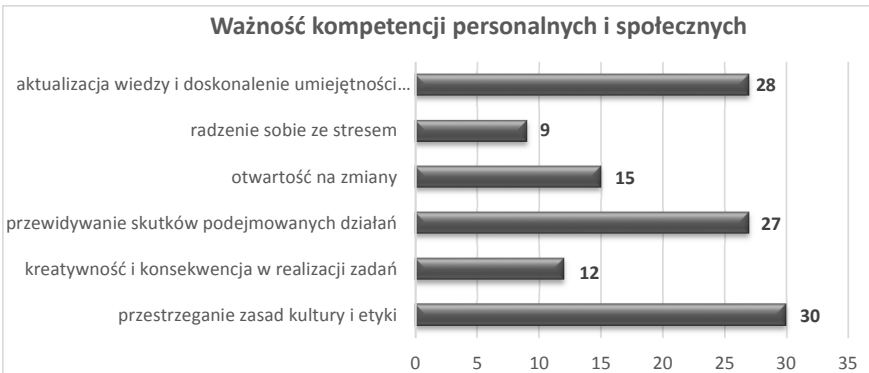
Tab. 4. Samoocena kompetencji w zakresie personalnym i społecznym

Poziom		Opis nasilenia występowania kompetencji w zakresie **personalnym i społecznym (KPS) dla N=120**	Odp. [N]
1	bardzo niski (niedostateczny)	Brak lub niewystarczający zasób wiadomości i umiejętności (nie potrafię aktualizować swojej wiedzy i doskonalić umiejętności zawodowych, nie potrafię planować swojego rozwoju zawodowego)	**0**
2	niski (mierny)	Niewielki zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w niewielkim zakresie** aktualizować swoją wiedzę i doskonalić umiejętności zawodowe przy dużym wsparciu innych osób; nie potrafię planować swojego rozwoju zawodowego)	**18**
3	średni (dostateczny)	Wystarczający zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w wystarczającym zakresie** aktualizować swoją wiedzę i doskonalić umiejętności , ale muszę być motywowany przez innych do działania)	**45**
4	wysoki (dobry)	Duży zasób wiadomości i umiejętności (potrafię **w dużym zakresie** aktualizować swoją wiedzę i doskonalić umiejętności posiadam chęć oraz wykazuje gotowość uczenia się również w formie samokształcenia)	**42**
5	bardzo wysoki (bardzo dobry)	Bardzo duży zasób wiadomości i umiejętności (potrafię w **bardzo dużym zakresie** stopniu aktualizować swoją wiedzę i doskonalić umiejętności zawodowe; potrafię planować swój rozwój zawodowy, posiadam wewnętrzną motywację do podejmowania działań)	**15**

Źródło: opracowanie własne.

Na niewielki zasób wiadomości i umiejętności wskazuje 18 (15,0%), ankietowanych. Natomiast 45 (37,5%) respondentów, potrafi w wystarczającym zakresie aktualizować swoją wiedzę i doskonalić umiejętności, wysoki i bardzo wysoki poziom w zakresie kompetencji personalnych i społecznych wskazuje łącznie 57 osób tj. 47,5%.

Na pytanie: Jakie kompetencje personalne i społeczne potrzebne w pracy są Twoim zdaniem ważne? Ankietowani z zaproponowanych: przestrzeganie zasad kultury i etyki; kreatywność i konsekwencja w realizacji zadań; przewidywanie skutków podejmowanych działań; otwartość na zmiany; radzenie sobie ze stresem; aktualizacja wiedzy i umiejętności zawodowych, mieli wybrać tylko istotne odpowiedzi i ponumerować je w porządku od najważniejszej (1) do najmniej ważnej (6).

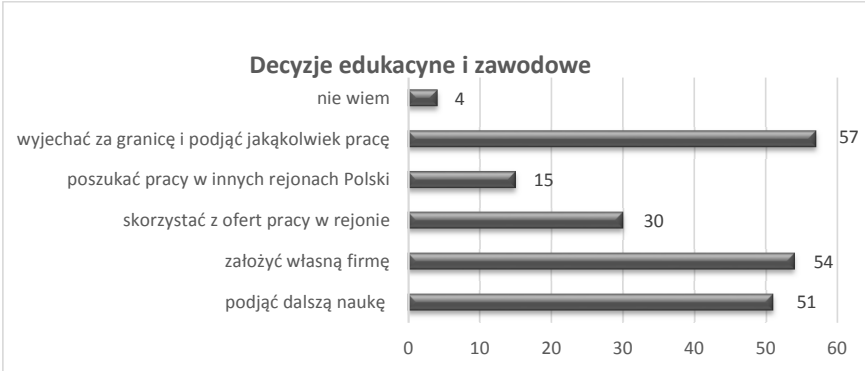


Rys. 3. Hierarchia ważności kompetencji personalnych i społecznych zdaniem uczniów potrzebnych w pracy

Źródło: opracowanie własne.

Na pierwszym miejscu pojawiło się przestrzeganie zasad kultury i etyki – 30 (24,9%) wskazań, drugie miejsce we wskazaniach uczniów zajęła aktualizacja wiedzy i umiejętności zawodowych – 28 (23,2%) odpowiedzi. Przewidywanie skutków podejmowanych działań zostało wskazane przez 27 (22,4%) ankietowanych. Te trzy kategorie wybrane przez respondentów mogą świadczyć o dojrzałym świadomym podejmowaniu i realizacji zadań zawodowych.

Decyzje edukacyjno-zawodowe obrazuje Rysunek 4., z którego wynika, że 72 (59,8%) uczniów planuje migrację zarobkową, czy to na obszarze Polski, czy też poza jej granicami. Chęć założenia własnej działalności gospodarczej sygnalizują 54 (44,2%) osoby. Zadawalający jest fakt, iż spora grupa planuje podjąć dalszą edukację – 51 (42,3%) wskazań. Niezdecydowane wśród badanych są tyko 4 (3,3%) osoby.



Rys. 4. Planowanie przez uczniów dalszej drogi edukacyjno-zawodowej

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie i konkluzje

Nie ma możliwości, aby jeden człowiek posiadał wszystkie kompetencje, ale można mieć zbiór takich, które będą na danym stanowisku pracy bardzo istotne, a także będą decydowały o możliwościach poruszania się po rynku pracy. Uwzględniając efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów w dzisiejszym świecie, znajomość wyłącznie mowy ojczystej nie wystarcza. Właśnie z tego powodu coraz większa liczba osób aktywnie uczy się nowych języków obcych – wszystko po to, by pozostać atrakcyjnym na rynku pracy. Badani zauważyli korzyści zawodowe – większe szanse na znalezienie zatrudnienia, lepiej płatną praca, możliwość pracy za granicą, co zadeklarowało 67,2% respondentów. Na szerszy dostęp do informacji – większość informacji, zwłaszcza w Internecie, jest spisana w języku innym niż polski, na co wskazuje 37,4% uczniów. Niska samoocena osoby znającej język obcy, brak wiary we własne umiejętności oraz strach przed popełnieniem prostego błędu – wszystkie te elementy składają się na powstawanie bariery językowej. Dla niektórych stanowi ona przeszkodę nie do pokonania, jednak należy zdać sobie sprawę, że bez jej przekroczenia nie można sprawnie posługiwać się językiem obcym. Z przeprowadzonych badań wynika, że tylko 1,6% badanych posługuje się językiem obcym na poziomie niskim, a 2,5% respondentów świadomie nie uczy się języka. Natomiast 40,0% osób opanowało umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie średnim, wystarczającym do porozumiewania się w zakresie wykonywanych czynności zawodowych. Zrozumiała jest zatem motywacja do nauki języka obcego w kontekście planów wyjazdu do pracy za granicę wyrażonych przez ponad połowę (59,8%) badanych.

Rozwój przedsiębiorczości i samozatrudnienia jest jedną z form skutecznego przeciwdziałania bezrobociu, podnoszenia poziomu aktywności zawodowej społeczeństwa, a także stymulowania rozwoju ekonomicznego i społecznego regionów. Małe i średnie przedsiębiorstwa odgrywają ogromną rolę we współczesnej gospodarce rynkowej. Jak wynika z badania pilotażowego młodzi ludzie – 44,2% uczniów branżowej szkoły I stopnia – biorą pod uwagę podjęcie i prowadzenie działalności gospodarczej, jako alternatywę w funkcjonowaniu na rynku pracy.

Ważność zagadnień bezpieczeństwa wynika z przewidywania skutków i uniknięcia strat oraz zakłóceń w procesie produkcji, zwolnień chorobowych, uszkodzenia wyposażenia oraz uszczerbku na wizerunku przedsiębiorstwa. Kultura bezpieczeństwa i higieny to jeden z najważniejszych czynników decydujących o skuteczności systemu bezpieczeństwa. Pojęcie to oznacza postrzeganie zasad i celów z zakresu bezpieczeństwa i higieny, jako podstawowych wartości pracy oraz włączanie ich w codzienne działania i decyzje. Świadomość przestrzegania zasad bezpieczeństwa i higieny w środowisku pracy ponad połowa (53,5%) ocenia na poziomie średnim. W dalszej kolejności: poziom wysoki zadeklarowała czwarta część badanych (25,0%), a bardzo wysoki co piąty badany (21,7%). Jednocześnie należy zauważyć, iż swoją wiedzę z tego zakresu uczniowie czerpią w głównej mierze z lekcji BHP (91,6%), a także z instruktażu na stanowisku pracy (79,7%). Młodociani pracownicy wykazują zainteresowanie tematyką BHP czytając instrukcje stanowiskowe, na co wskazuje 42,3% badanych. Pozytywna kultura bezpieczeństwa oznacza dawanie pracownikom wiarygodnego przykładu zachowań i wartości, jakie przedsiębiorstwo promuje.

Dużego znaczenia nabrało rozumienie ważności kompetencji personalnych i społecznych potrzebnych na rynku pracy w kontekście wprowadzonych do programu kształcenia zawodowego zajęć z tego zakresu. Uczniowie branżowej szkoły I stopnia, wśród kompetencji personalnych i społecznych, na pierwszym miejscu wymieniają przestrzeganie zasad kultury i etyki (24,9%). Ma to szczególne znaczenie, gdyż człowiek w procesie pracy, poprzez rozwiązywanie zadań zawodowych, niezależnie od tego, czy mają one charakter wytworów, czy też są to zadania usługowe, wchodzi w rozległe relacje interpersonalne. Z perspektywy uczestników badania i ich własnego rozwoju ważna jest też aktualizacja wiedzy i umiejętności zawodowych, na co wskazuje prawie czwarta część (23,2%) badanych. Zadawalająca jest informacja, iż spora grupa (aż 42,3%) planuje podjąć dalszą edukację. Przeprowadzone pilotażowe badania efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów będą stanowiły przyczynek do szerszych badań, opartych na większej próbie badawczej.

Bibliografia

Bobek M., *Kształcenie zawodowe pracowników młodocianych w warunkach rzemiosła*, [w:] E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe*, tom 5, Wyd. UZ-IIBNP, PTP, Zielona Góra 2018.

Czarnecki K.M., Pietrulewicz B., Kowolik P. (red.), *Nowy Leksykon Profesjologiczny*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec, 2017.

Domański S.R., *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, PWN, Warszawa 1993.

Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, WSP, Zielona Góra 1996.

Jeruszka U., *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. Studia i Materiały, Warszawa 2006.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wyd. „Impuls", Warszawa 2003.

Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami: teoria i praktyka*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.

Orczyk J., *Ekonomiczna interpretacja procesu kształcenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1985, nr 2.

Pilch, T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1995.

Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Wyd. WSP, Olsztyn 1995.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

Wołk Z, *Kultura pracy*, WSZAP, Sulechów 2000.

Wołk Z., *Kultura pracy profesjonalisty*, Wyd. Difin SA, Warszawa 2017.

Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wyd. ITE, Radom 2009.

Akty prawne

Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej dla branżowej szkoły I stopnia.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. z dnia 28 kwietnia 2017 r. poz. 860.

Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy, Dz.U. z dnia 18 sierpnia 2004 r.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE C 111 z 06.05.2008.

Ewa Piwowarczyk
ORCID: 0000-0001-9296-0030
Uniwersytet Wrocławski

PRZYGOTOWANIE DOKTORANTÓW DO PRACY DYDAKTYCZNEJ ZE STUDENTAMI – SZANSA I WYZWANIE

Streszczenie

Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego organizuje i prowadzi zajęcia przygotowujące doktorantów do pracy dydaktycznej ze studentami zgodnie z wewnętrznymi regulacjami Uniwersytetu Wrocławskiego oraz zgodnie z art. 197, ust. 2 i 3 Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym (Dz.U. z 2012 r., poz. 572) i Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych (Dz.U. z 2011 r., nr 196, poz. 1196).

Celem niniejszego artykułu jest analiza wyników ewaluacji wewnętrznej po przeprowadzonych zajęciach. Analizie porównawczej poddano wyniki ewaluacji zajęć prowadzonych na Wydziale Filologicznym i Biotechnologii UWr w latach 2016-2018.

Analizie poddano m.in. takie kwestie jak: realizacja oczekiwań, ocena przystępności przekazywanej wiedzy, wpływ sposobu prowadzenia na komunikację i atmosferę, jak również na aktywność i współpracę uczestników zajęć. Okazało się, że dzięki zmianom programu na podstawie ewaluacji, udało się uzyskać lepsze dopasowanie zajęć do potrzeb doktorantów. Udało się m.in. wzbudzić większą chęć do polecania zajęć, do pogłębiania wiedzy we własnym zakresie. Udało się zwiększyć aktywność na zajęciach i podnieść stosunek emocjonalny do zajęć.

Słowa kluczowe: zajęcia dla doktorantów, zajęcia przygotowujące do pracy dydaktycznej ze studentami.

PHD STUDENTS PREPARATIONS FOR THEIR DIDACTIC WORK – CHANCE AND CHALLENGE

Abstract

The Teacher's Education Center of the University of Wroclaw organizes and conducts classes which prepares PhD students for their didactic work with students in accordance with the internal regulations of the University of Wrocław and in accordance with the Higher Education Law Act (Journal of Laws of 2012, item 572) and the Regulation of the Minister of Science and Higher Education on education at doctoral studies at universities and scientific units (Journal of Laws from 2011, No. 196, item 1196).

The purpose of this article is to analyze the results of the internal evaluation after the preparatory classes. The results of the evaluation of classes conducted at the Faculty of Philology and Biotechnology of the Wrocław's University from 2016-2018 were analyzed.

Many of issues were analyzed, such as meeting expectations, assessment of the affordability of knowledge transfer, the impact of the method of conducting classes on communication and atmosphere, as well as the activity and cooperation of participants. It turned out that thanks to the program changes based on the evaluation, it was possible to get a better match of the classes to the needs of PhD students. We managed to arouse a greater willingness to recommending classes and to deepen knowledge on their own. We managed to increase the activity in the classroom and increase the emotional relation to the classes.

Key words: classes for PhD students, classes preparing for didactic work with students.

Wstęp

Urlich Schrader pisze o tym, że pedagogika jest wiedzą o wartościowych celach i skutecznych sposobach kształcenia (nauczania i wychowania) dzieci i młodzieży, a także dorosłych, a więc również doktorantów. Refleksje nad skutecznymi sposobami nauczania i wychowania sięgają starożytności i dotyczą takich myślicieli jak Sokrates, Platon, Arystoteles i Kwintylian. W średniowieczu dominującą metodą nauczania była metoda katechizmowa o charakterze pamięciowym, a na uczelniach wyższych – metoda scholastyczna. Ogromny wpływ na rozwój nowożytnej pedagogiki mieli Wolfgang Radke, Jan Amos Komeński, Jan Jakub Rousseau, Jan Henryk Pestalozzi czy Jan Fryderyk Herbart. Wszyscy oni prowadzili rozważania nad skutecznymi sposobami nauczania i wychowania, czyli nad czynnościami nauczyciela w procesie dydaktycznym. Na przełomie XIX i XX wieku podejście do procesu dydaktycznego zmienił John Dewey. Jego zdaniem pedagogika powinna skoncentrować się na czynnościach ucznia w procesie nauczania, a nie na czynnościach nauczyciela. Dewey zapoczątkował tzw. nowe wychowanie, przeciwstawiając je dotychczasowej pedagogice tradycyjnej. Wincenty Okoń zsyntetyzował te dwa podejścia tworząc koncepcję pedagogiki wszechstronnego kształtowania osobowości, która rozważa zarówno czynności nauczyciela, jak i ucznia w trakcie procesu kształcenia[1]. Dziś zgodnie z tym podejściem organizowane są i prowadzone zajęcia z doktorantami przez pracowników Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

Warto w tym miejscu odnieść się jeszcze do kryteriów doboru treści kształcenia do zajęć, ponieważ odpowiedni dobór i układ treści kształcenia stanowi podstawowy warunek realizacji celów edukacyjnych. Kazimierz Żegnałek pisze, że pierwszym i najważniejszym kryterium doboru treści kształcenia jest *kryterium naukowości* tych treści. Oznacza ono, że treści kształcenia muszą odpowiadać określonym wymaganiom naukowym. Przede wszystkim zawarte w programach kształcenia informacje powinny być zgodne ze współczesnymi osiągnięciami nauki[2]. Kryterium to oznacza również konieczność ciągłego aktualizowania wiedzy. Kierowanie się kryterium naukowości to także umiejętne selekcjonowanie wiedzy. Należy przekazywać jedynie najbardziej konieczną wiedzę. Drugim kryterium jest kryterium *społeczno-*

[1] U. Schrade (red.), *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*, Oficyna Wydawnicza PW, Warszawa 2010, s. 35.

[2] J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli,* Wyd. „Adam Marszałek", Toruń 1997.

ustrojowe, które nakazuje, aby w doborze treści kształcenia kierować się potrzebami życia społecznego i obowiązującymi zasadami funkcjonowania, wynikającymi z ustroju ekonomiczno-politycznego państwa. Treści kształcenia powinny uwzględniać specyfikę poszczególnych regionów Polski i grup społecznych do których są kierowane. Zgodnie z tym kryterium treści powinny być dostosowane zarówno do potrzeb ogólnospołecznych, jak i przewidywanych funkcji i zadań realizowanych przez poszczególne osoby oraz grupy społeczne i zawodowe. Kolejnym kryterium jest *poziom rozwoju umysłowego* uczestników procesu edukacyjnego. Oznacza ono, że należy dostosowywać treści do możliwości intelektualnych uczących się. Ostatnim kryterium doboru treści jest kryterium *aksjologiczno-teleologiczne,* zgodnie z którym podstawową przesłanką w tym doborze stają się cele kształcenia oraz preferowane wartości. Treści kształcenia służyć powinny realizacji założonych celów. Muszą one uwzględniać kształtowanie wartości ogólnoludzkich (uniwersalnych), takich jak np.: prawda, dobro, piękno, godność, honor oraz wartości szczególnie cennych w wykonywaniu poszczególnych zawodów. Kryterium to odnosi się nie tylko ogólnie do całej edukacji, ale przede wszystkim do doboru treści w konkretnych przedmiotach kształcenia na różnych poziomach edukacji[3].

Planując i przygotowując zajęcia dla doktorantów, pracownicy CEN UWr biorą pod uwagę powyższe kryteria doboru treści kształcenia. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom wielu doktorantów, którzy wskazywali na niewystarczające przygotowanie do prowadzenia zajęć dydaktycznych ze studentami w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, w pierwszej połowie 2004 r. opracowano program kursu przygotowującego doktorantów tej Uczelni do pracy dydaktycznej ze studentami. Celem programu było kształtowanie kompetencji psychopedagogicznych i dydaktycznych doktorantów. Na początku ofertą zainteresował się Wydział Fizyki i Astronomii, Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii oraz Wydział Nauk Przyrodniczych.

W semestrze zimowym roku akademickiego 2004/2005 rozpoczął się pilotażowy kurs dla doktorantów Wydziału Fizyki i Astronomii, zaś w semestrze letnim – kurs dla doktorantów Wydziału Nauk Przyrodniczych oraz Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii. Od września 2013 roku mi zostało powierzone stanowisko koordynatora zajęć dla doktorantów Wydziału Filologicznego, Nauk o Ziemi i Kształtowania Środowiska, Fizyki i Astronomii, Biotechnologii, Nauk Społecznych oraz Instytutu Psychologii i Geografii.

Liczba godzin oraz rodzaj zajęć do zrealizowania w ramach programu kursu przygotowującego doktorantów do pracy dydaktycznej ze studentami ustalane są w porozumieniu z kierownikami studiów doktoranckich poszczególnych wydziałów. Są to zajęcia konwersatoryjno-warsztatowe, które opierają się na wiedzy oraz indywidualnych doświadczeniach osób prowadzących i uczestników zajęć, przy wykorzystaniu różnorodnych, aktywizujących metod i form nauczania.

Cele ogólne, które przypisane są do programu kursu to:

– pogłębienie samoświadomości nauczyciela akademickiego,

[3] K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna – wybrane zagadnienia.,* Wyd. WSP TWP, Warszawa 2005, s. 94 - 97.

– przekazanie wiedzy dotyczącej funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i społecznego człowieka dorosłego oraz specyfiki uczenia się dorosłych,
– kształtowanie kompetencji psychopedagogicznych i dydaktycznych.

W odniesieniu do celów szczegółowych, oczekuje się, że doktoranci po ukończeniu kursu będą potrafili (w zależności od dobranych przedmiotów):

a) opisać podstawy uczenia się i nauczania osób dorosłych,
b) przedstawić zasady efektywnej autoprezentacji,
c) opisać wybrane techniki uczenia się,
d) scharakteryzować czynniki składające się na poprawną emisję głosu,
e) opisać specjalne potrzeby edukacyjne studentów i efektywnie z nimi współpracować podczas zajęć dydaktycznych,
f) radzić sobie ze stresem,
g) motywować studentów do pracy,
h) efektywnie pracować z grupą:
   – rozwijać dialogową relację nauczyciel – student,
   – radzić sobie w sytuacjach problemowych i konfliktowych,
g) korzystać z aktywizujących metod nauczania,
h) konstruować dla własnych potrzeb system oceniania i dokonywać ewaluacji prowadzonych zajęć,
i) stosować ćwiczenia służące lepszemu operowaniu głosem.

Zastanawiałam się, jak dobrać zajęcia, w jaki sposób je zaplanować, żeby doktoranci mogli jak najwięcej z nich skorzystać. Pierwszy rok był swego rodzaju „poszukiwaniem" najlepszej drogi do realizacji zakładanych efektów kształcenia na poszczególnych wydziałach.

W niniejszej pracy analizie porównawczej poddałam wyniki ewaluacji zajęć prowadzonych na Wydziale Filologicznym i Biotechnologii z lat 2016-2018. Wybrałam te dwa wydziały, ponieważ tam zajęcia odbywały się każdego roku (na niektórych wydziałach nabór na studia doktoranckie ma miejsce co dwa lata) i grupy te są najbardziej liczne.

Każdego roku po zakończonym bloku zajęć prowadziłam ewaluację wewnętrzną, w której doktoranci wyrażali swoje zdanie dotyczące zajęć przygotowujących ich do pracy dydaktycznej ze studentami. Dzięki temu mogłam wyciągnąć wnioski i w kolejnym roku jeszcze lepiej dobrać zajęcia odpowiednio do potrzeb doktorantów na poszczególnych wydziałach.

Spotykałam się również z kierownikami studiów doktoranckich poszczególnych wydziałów i wymieniałam się z nimi informacjami zwrotnymi, które zebrałam w ewaluacjach wewnętrznych. Kierownicy przekazywali mi informacje, które otrzymali podczas rozmów z doktorantami. Brałam też pod uwagę ewaluację zewnętrzną, czyli ankiety wypełnione przez chętnych doktorantów w systemie USOS.

Składając w całość wyniki ewaluacji wewnętrznej, zewnętrznej i rozmów z kierownikami uważam, że udało się osiągnąć bardzo dobry efekt, polegający na jak najlepszym dobraniu zajęć dla doktorantów poszczególnych wydziałów i sposobów ich przeprowadzenia, aby jak najbardziej skutecznie zrealizować zakładane efekty kształcenia.

Wyniki ewaluacji wewnętrznej[4]

Przedstawione w tym artykule wyniki, obejmują trzy kolejne lata prowadzonych warsztatów: od 2016 do 2018 roku. Uczestnikami byli doktoranci Wydziału Biotechnologii (69 osób) oraz Wydziału Filologicznego (115 osób). Wszyscy doktoranci są studentami Uniwersytetu Wrocławskiego.

Realizacja oczekiwań

W pierwszym z pytań sprawdzałam, czy zrealizowane zostały oczekiwania doktorantów. Odsetek odpowiedzi twierdzących pierwszym roku prowadzonych zajęć wyniósł ogółem 32%. W następnym roku wzrósł o 16 punktów procentowych, a w 2018 roku osiągnął wynik 64%. Świadczy to bardzo dobrze o przeprowadzonej zmianie programu, który został dostosowany do jego odbiorców.

Na uwagę zasługuje to, że na Wydziale Biotechnologicznym nastąpił wzrost aż o 36 punktów procentowych (p.p.) między 2016 a 2018 rokiem. Jednocześnie odsetek odpowiedzi przeczących spadł do zera.

Na Wydziale Filologii osiągnięto bardzo wysoki wynik końcowy, bo w 2018 roku 2/3 doktorantów uznało, że udało się zrealizować ich cele. Nie udało się wyeliminować opinii przeciwnych, ale zostały one widocznie ograniczone (spadek o 9 p.p.).

Tab. 1. Realizacja oczekiwań doktorantów

Jednostka organizacyjna UWr	**Rok ewaluacji**	**Liczba odpowiedzi**	**Czy oczekiwane przez Panią/Pana cele warsztatów zostały zrealizowane? [%]**		
			Nie	**Częściowo**	**Tak**
Wydział Biotechnologii	2016	25	16	60	24
	2017	29	10	52	38
	2018	15	0	40	60
Wydział Filologiczny	2016	44	18	46	36
	2017	33	6	36	58
	2018	35	9	26	66
Łącznie oba Wydziały	2016	69	17	51	32
	2017	62	8	44	48
	2018	50	6	30	64

Źródło: opracowanie własne.

Ocena przystępności przekazywania wiedzy

W przypadku sposobu przekazywania wiedzy przez prowadzących, doktoranci mieli w 2016 roku, w większości odpowiadali, że był „zadowalający". W 2017 było podobnie, ale w ostatnim roku, większość ocen poprawiła się i 55% osób oceniło je jako prowadzone bar-

[4] Na bazie: *Arkusz ewaluacji końcowej warsztatów realizowanych w ramach zajęć przygotowujących doktorantów do pracy dydaktycznej ze studentami,* opracowanego przez pracowników CEN UWr.

dzo przystępnie. Większa zmiana nastąpiła na wydziale Biotechnologii, na którym odsetek odpowiedzi „bardzo przystępny", wzrósł o 21 p.p. (z 32% do 53%) na przestrzeni 3 lat.

Tab. 2. Ocena przystępności przekazywania wiedzy

Jednostka organizacyjna UWr	Rok ewaluacji	Liczba odpowiedzi	Sposób przekazywania wiedzy przez prowadzących [%]		
			Nieprzystępny	Zadowalający	Bardzo przystępny
Wydział Biotechnologii	2016	25	8	60	32
	2017	29	3	55	41
	2018	15	0	47	53
Wydział Filologiczny	2016	44	2	56	42
	2017	33	0	60	40
	2018	35	3	41	56
Łącznie oba Wydziały	2016	69	4	57	38
	2017	62	2	58	41
	2018	50	2	43	55

Źródło: opracowanie własne.

Wpływ sposobu prowadzenia na komunikację i atmosferę

W przypadku wpływu sposobu prowadzenia zajęć na komunikację między uczestnikami oraz panującą dobrą atmosferę, od 2016 roku ocena utrzymywała się na wysokim poziomie – odsetek odpowiedzi „tak" był bliski lub wyższy od 90%. Na Wydziale Biotechnologii punkt wyjściowy był słabszy, w 2016 roku wynosił 76% odpowiedzi pozytywnych. W kolejnych latach wzrósł on do 90% i 93%. Na Filologii w 2017 roku uzyskano bardzo wysoki wynik – niemal wszyscy uczestnicy ocenili, że zajęcia sprzyjały otwartej komunikacji oraz dobrej atmosferze.

Tab. 3. Wpływ sposobu prowadzenia na komunikację i atmosferę

Jednostka organizacyjna UWr	Rok ewaluacji	Liczba odpowiedzi	Sposób prowadzenia zajęć sprzyjał otwartej komunikacji i dobrej atmosferze [%]		
			Nie	Tak	Trudno powiedzieć
Wydział Biotechnologii	2016	25	8	76	16
	2017	29	3	90	7
	2018	15	0	93	7
Wydział Filologiczny	2016	44	2	91	7
	2017	33	0	97	3
	2018	35	0	91	9
Łącznie oba Wydziały	2016	69	4	86	10
	2017	62	2	94	5
	2018	50	0	92	8

Źródło: opracowanie własne.

Wpływ prowadzenia na aktywność i współpracę

Zaobserwowano znaczącą poprawę wyniku w obszarze wpływu prowadzenia na aktywność i współpracę uczestników. Zaczynając od poziomu 41% w 2016 r., osiągnęliśmy 82% w 2018 r. Największy progres osiągnięto na Wydziale Filologicznym, na którym w pierwszym roku ewaluacji tylko co trzeci student potwierdzał prowadzenie zajęć w tym stylu, a w 2018 roku odsetek wzrósł aż o 53 p.p. Na obu wydziałach udało się wyeliminować odpowiedzi przeczące temu stwierdzeniu. Wszyscy uczestnicy warsztatów byli przekonani o przynajmniej częściowym, pozytywnym wpływie na obie sfery.

Tab. 4. Wpływ prowadzenia na aktywność i współpracę

Jednostka organizacyjna UWr	**Rok ewaluacji**	**Liczba odpowiedzi**	**Sposób prowadzenia zajęć sprzyjał otwartej komunikacji i dobrej atmosferze [%]**		
			Nie	**Częściowo**	**Tak**
Wydział Biotechnologii	2016	25	12	32	56
	2017	29	10	24	66
	2018	15	0	27	73
Wydział Filologiczny	2016	44	11	56	33
	2017	33	0	40	60
	2018	35	0	14	86
Łącznie oba Wydziały	2016	69	11	47	41
	2017	62	5	33	63
	2018	50	0	18	82

Źródło: opracowanie własne.

Stopień aktywności uczestników

W 2016 roku tylko co piąty uczestnik ewaluacji oceniał swoją aktywność jako wysoką. Szczególnie niski wynik uzyskano na Wydziale Filologicznym, na którym taką odpowiedź zaznaczył co dziesiąty doktorant. W kolejnym roku wynik łączny poprawił się o 10 p.p., natomiast w 2018 był już dużo wyższy i osiągnął 58%. Spośród obu analizowanych wydziałów, w 2018 roku wyższy wynik ewaluacji uzyskano na Biotechnologii (aż 73%).

Tab. 5. Stopień aktywności uczestników

Jednostka organizacyjna UWr	Rok ewaluacji	Liczba odpowiedzi	Stopień Pani/Pana aktywności podczas warsztatów [%]		
			Niski	Średni	Wysoki
Wydział Biotechnologii	2016	25	20	40	40
	2017	29	0	62	38
	2018	15	7	20	73
Wydział Filologiczny	2016	44	27	62	11
	2017	33	11	63	26
	2018	35	0	49	51
Łącznie oba Wydziały	2016	69	24	54	21
	2017	62	6	63	31
	2018	50	2	40	58

Źródło: opracowanie własne.

Ilość odniesień praktycznych podczas warsztatów

Podczas oceniania ilości odniesień praktycznych przedstawianych podczas warsztatów, odsetek osób, które uważały, że jest ich w sam raz, w pierwszym analizowanym roku wynosił 61%. W kolejnych dwóch latach wzrastał o 10-11 p.p., aby osiągnąć wynik 82% w ostatnim roku analizy. Co ciekawe, w 2017 roku doprowadziliśmy do sytuacji, w której na Filologii pojawiły się odpowiedzi twierdzące, że odniesień jest zbyt dużo.

Tab. 6. Ilość odniesień praktycznych podczas warsztatów

Jednostka organizacyjna UWr	Rok ewaluacji	Liczba odpowiedzi	Zastosowań i odniesień praktycznych było… [%]		
			Za mało	W sam raz	Za dużo
Wydział Biotechnologii	2016	25	36	64	0
	2017	29	39	61	0
	2018	15	20	80	0
Wydział Filologiczny	2016	44	41	59	0
	2017	33	18	79	3
	2018	35	17	83	0
Łącznie oba Wydziały	2016	69	39	61	0
	2017	62	27	71	2
	2018	50	18	82	0

Źródło: opracowanie własne.

Ocena, czy doktoranci powinni uczestniczyć w podobnych warsztatach

Blisko połowa z uczestników zajęć z 2016 roku, zgadzała się z tym stwierdzeniem. W kolejnych latach ta opinia była podzielana częściej, aby osiągnąć poziom 70% odpowiedzi „tak" w roku 2018. W tym przypadku uwidoczniły się różnice w opiniach obu wydziałów. Zdecydowanie częściej odpowiedź twierdzącą wypowiadały osoby z Filologii – od 2017 roku tak twierdziło ponad 80% osób.

Tymczasem wśród osób z Wydziału Biotechnologii poziom zgody tylko w 2017 roku znalazł się powyżej 50%, a w 2018 wrócił do niższego poziomu z 2016 r. Ewaluacja na tym wydziale uwidoczniła obszary do dalszego rozwoju programu.

Tab. 7. Ocena, czy doktoranci powinni uczestniczyć w podobnych warsztatach

Jednostka organizacyjna UWr	**Rok ewaluacji**	**Liczba odpowiedzi**	**Doktoranci powinni uczestniczyć w warsztatach z nauczania uniwersyteckiego**		
			Nie	**Tak**	**Trudno powiedzieć**
Wydział Biotechnologii	2016	25	36	36	28
	2017	29	24	52	24
	2018	15	13	40	47
Wydział Filologiczny	2016	44	31	53	16
	2017	33	11	86	4
	2018	35	9	83	9
Łącznie oba Wydziały	2016	69	33	47	20
	2017	62	18	68	14
	2018	50	10	70	20

Źródło: opracowanie własne.

Wzbudzanie chęci do pogłębiania wiedzy i umiejętności

Odpowiadając na pytanie, czy warsztaty zachęciły doktorantów do pogłębienia wiedzy z zakresu tematów, których dotyczyły, można zaobserwować to, że wynik ogółem niewiele zmienił się w pierwszych dwóch latach badania, natomiast znacznie wzrósł w roku 2018. Na Wydziale Biotechnologii odsetek odpowiedzi „tak" był najwyższy w 2016 roku. W 2017 spadł do 7%, aby osiągnąć 20% w 2018 r. Nie oznacza to, że zwiększała się grupa osób mówiących „nie"; ich odsetek także znacząco zmalał. Najwięcej było osób niezdecydowanych – w 2018 roku aż 60%. Odwrotna sytuacja została zaobserwowana na Filologii, gdzie co roku notowano znaczne wzrosty odpowiedzi „tak" – od 38% w 2016 roku, do 77% w 2018.

Tab. 8. Wzbudzanie chęci do pogłębiania wiedzy i umiejętności

Jednostka organizacyjna UWr	Rok ewaluacji	Liczba odpowiedzi	Ukończone warsztaty wyzwalają we mnie chęć dalszego samodoskonalenia, poznawania, pogłębiania wiedzy i umiejętności dydaktycznych [%]		
			Nie	Tak	Nie wiem
Wydział Biotechnologii	2016	25	48	32	20
	2017	29	55	7	38
	2018	15	20	20	60
Wydział Filologiczny	2016	44	33	38	29
	2017	33	12	68	21
	2018	35	9	77	14
Łącznie oba Wydziały	2016	69	39	36	26
	2017	62	32	40	29
	2018	50	12	60	28

Źródło: opracowanie własne.

Chęć polecenia zajęć

W przypadku pytania o to, czy doktorant poleciłby te zajęcia innym koleżankom lub kolegom, odsetek odpowiedzi „tak" w pierwszym roku pomiaru, osiągnął 33%. W kolejnym roku wzrósł o 8 punktów procentowych, a w 2018 roku osiągnął pułap 56%. Wzrosty w chęci polecania zajęć odnotowano na obu objętych analizą wydziałach, ale znacznie większa zmiana nastąpiła na filologii, gdzie wzrost wyniósł aż 30 p.p.

Tab. 9. Chęć polecenia zajęć

Jednostka organizacyjna UWr	Rok ewaluacji	Liczba odpowiedzi	Poleciłabym/poleciłbym takie warsztaty koleżance/koledze [%]		
			Nie	Tak	Nie wiem
Wydział Biotechnologii	2016	25	40	32	28
	2017	29	24	31	45
	2018	15	13	40	47
Wydział Filologiczny	2016	44	42	33	24
	2017	33	9	50	41
	2018	35	11	63	26
Łącznie oba Wydziały	2016	69	41	33	26
	2017	62	16	41	43
	2018	50	12	56	32

Źródło: opracowanie własne.

Stosunek emocjonalny do zajęć

W kolejnym pytaniu poprosiłam o ocenę, jaki jest stosunek emocjonalny do ukończonych zajęć. Każdy doktorant mógł zaznaczyć odpowiedź na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „Zdecydowanie negatywny", a 5 – „Zdecydowanie pozytywny". W pierwszym roku pomiaru, przeciętny wynik był na poziomie 3,2 a w następnym roku wzrósł tylko o 0,1. W ostatnim roku doszedł do poziomu 4, co wskazuje na znaczny progres w ocenie emocjonalnej działań edukacyjnych. Wyniki oceny na obu wydziałach były bardzo podobne.

Tab. 10. Stosunek emocjonalny do zajęć

Jednostka organizacyjna UWr	**Rok ewaluacji**	**Liczba odpowiedzi**	**Ocena stosunku emocjonalnego do zajęć (średnia)**
Wydział Biotechnologii	2016	25	3,2
	2017	29	3,1
	2018	15	4,0
Wydział Filologiczny	2016	45	3,3
	2017	35	3,6
	2018	35	4,0
Łącznie oba Wydziały	2016	70	3,2
	2017	64	3,3
	2018	50	4,0

Źródło: opracowanie własne.

Wpływ zajęć na poziom świadomości problemów

W ostatnim analizowanym pytaniu chciałam dowiedzieć się, czy wśród uczestników zajęć nastąpił wzrost świadomości w zakresie problemów związanych z prowadzeniem zajęć ze studentami. Osoby objęte ewaluacją mogły wykorzystać do tego pięciostopniową skalę Likerta, rozpoczynająca się od odpowiedzi „zdecydowanie nie" do „zdecydowanie tak". W powyższej tabeli przedstawiono odsetek osób, które zaznaczyły odpowiedź „raczej tak" oraz „zdecydowanie tak".

W 2016 roku zaznaczyła tę odpowiedź co druga osoba objęta badaniem. W 2017 roku ten wynik wzrósł do 70%, a w ostatnim roku podniósł się jeszcze o 8 p.p. Na obu wydziałach widoczne były podobne wzrosty. Potwierdza to kolejny raz tezę, że nasze zajęcia z roku na rok są lepiej oceniane.

Tab. 11. Wpływ zajęć na poziom świadomości problemów

Jednostka organizacyjna UWr	Rok ewaluacji	Liczba odpowiedzi	Uczestnictwo w zajęciach pomogło Pani/Panu podnieść poziom swojej świadomości w zakresie problemów związanych z prowadzeniem zajęć ze studentami [%]		
			Nie	Trudno powiedzieć	Tak
Wydział Biotechnologii	2016	25	40	12	48
	2017	29	24	21	55
	2018	15	7	20	73
Wydział Filologiczny	2016	44	40	13	47
	2017	33	9	9	83
	2018	35	14	6	80
Łącznie oba Wydziały	2016	69	40	13	47
	2017	62	16	14	70
	2018	50	12	10	78

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Doktoranci z poszczególnych wydziałów mają inne potrzeby i oczekiwania związane z przygotowaniem do pracy ze studentami. Na obu wydziałach doktoranci wyrazili potrzebę pracy nad prawidłową emisją głosu.

Doktoranci Wydziału Filologicznego napisali, że najbardziej potrzebują zajęć związanych z planowaniem pracy dydaktycznej ze studentami, metodami pracy ze studentami, które pozwolą zrealizować zakładane efekty kształcenia, systemem oceniania pracy doktorantów oraz warsztatów związanych z prawidłową emisją głosu.

Doktoranci Wydziału Biotechnologii najbardziej oczekują zajęć związanych z radzeniem sobie ze stresem, umiejętnościami i możliwościami prawnymi radzenia sobie w trudnych sytuacjach dydaktycznych oraz warsztatów związanych z prawidłową emisją głosu. Zdaję sobie sprawę, że zajęcia te wymagają dalszej, ciągłej ewaluacji i ewentualnych modyfikacji dobieranych przedmiotów.

Oprócz odpowiedniego doboru zajęć dla poszczególnych grup doktorantów ogromną wartością prowadzonych zajęć, o czym świadczą wypowiedzi doktorantów zawarte w pytaniach otwartych, są osoby, które je prowadzą. Jak wynika z przeprowadzonych ewaluacji, prowadzą je profesjonalnie, z zaangażowaniem i pasją. Zacytuję niektóre z pisemnych wypowiedzi doktorantów z obu wydziałów:

– „Zajęcia zostały przeprowadzone sumiennie, pomysłowo, również praca na zaliczenie wywoływała dodatkowy efekt samokształcenia i pogłębienia samoświadomości”.
– „Były to zajęcia, które od początku do końca wymagały pełnego zaangażowania. Wykładowca tłumaczył zasady, ćwiczenia. Można było pogłębić swoją wiedzę”.

- „Bardzo odpowiadały mi te zajęcia, ze względu na najlepsze przygotowanie prowadzącej oraz dobranie metod i przykładów do zajęć".
- „Prowadząca w sposób kompetentny i z dużym zaangażowaniem pokazała, jak wiedzę z jej zajęć możemy zastosować na swoich zajęciach, nie była to wiedza dla mnie oczywista".
- „Pani prowadząca oprócz teorii pozwoliła nam praktycznie przećwiczyć proponowane metody – dzięki czemu dobrze je pamiętam i widzę ich przydatność. Bardzo dobrze przeprowadzone zajęcia".
- „Sposób prowadzenia zajęć oraz aktywność osoby prowadzącej stały się bodźcem do przemyślenia własnej motywacji do zajęć".
- „Zajęcia były bardzo przemyślane i wartościowe. Osoba prowadząca zajęcia miała pomysł na nie i przekazała ważne informacje. To było bardzo wartościowe i dopasowane do poziomu studiów doktoranckich, gdzie studenci przychodzą po konkretną wiedzę, nie dla zabicia czasu".
- „Profesjonalnie przeprowadzone zajęcia".

Ze swojej strony serdecznie dziękuję wszystkim pracownikom Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, którzy prowadzą zajęcia przygotowujące doktorantów do pracy dydaktycznej ze studentami, ponieważ bez ich wiedzy, umiejętności, zaangażowania i serca, które wkładają prowadząc te zajęcia, realizacja zakładanych efektów kształcenia na tak wysokim poziomie nie byłaby możliwa do zrealizowania.

Bibliografia

Arkusz ewaluacji końcowej warsztatów realizowanych w ramach zajęć przygotowujących doktorantów do pracy dydaktycznej ze studentami, opracowanego przez pracowników CEN UWr.
Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli,* Wyd. „Adam Marszałek", Toruń 1997.
Schrade U. (red.), *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*, Oficyna Wydawnicza PW, Warszawa 2010.
Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna – wybrane zagadnienia.,* Wyd. WSP TWP, Warszawa 2005.

Marlena Duda
ORCID: 0000-0001-9168-808X
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

SOCIAL WORKERS' INFORMATION AND TELECOMMUNICATIONS TECHNOLOGY COMPETENCES

Streszczenie

Celem przeprowadzonych badań było zdiagnozowanie jak pracownicy socjalni oceniają własne kompetencje informacyjne. Zgromadzony materiał empiryczny wykazał, że badani charakteryzują się zróżnicowanym poziomem kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, co wskazuje na istniejącą lukę w wykorzystywaniu nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy socjalnej, szczególnie w zakresie ochrony danych i bezpieczeństwa w sieci. Przyczyny tkwić mogą zarówno w osobie pracownika (niechęć do podnoszenia kwalifikacji ze względu na zbyt duże aktualne obciążenie pracą, niska motywacja, wiek, postawa wobec pracy), jak i w miejscu pracy, gdzie często występują ograniczenia sprzętowe, niskie zaplecze materialne, brak wsparcia pracodawcy.

Słowa kluczowe: kompetencje informacyjno-komunikacyjne, pracownik socjalny, czynniki demograficzne.

KOMPETENCJE PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W ZAKRESIE TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH

Abstract

The aim of the research was to diagnose how social workers assess their own ICT competences. The collected empirical material has shown that the respondents present different levels of competence in the field of knowledge, skills, and social competences, which indicates the existing gap in the use of modern information and communication technologies in social work, especially in the field of data protection and network security. The reasons may lie both in the employee' attitude (reluctance to raise qualifications due to too high current workload, low motivation, age, attitude towards work) and in the workplace, where the limitations often occur such as hardware restrictions, low material resources, and lack of employer support.

Key words: ICT skills, social workers, demographic factors.

Introduction

With the advances in new technologies, human resources are becoming increasingly important as they are considered to be a factor of economic, technological, and, first and fore-

most, social growth. "An information society is a new social entity characterised by a fast development of information and communications technologies, which facilitate communication and access to information which is as more prevalent than ever before"[1]. At the same time modern information technologies are becoming an indispensable work tool in an increasing number of professions. The integration of information and communications technologies has shaped a new entity, which means that "information technologies have changed the face and scope of the aspects of communications technologies and, in turn, those technologies have accelerated the growth of information technologies. The notion of information and telecommunications technology (ICT) encompasses any activities related to manufacturing and utilising telecommunications, IT devices, and related services as well as storing, processing, and making available information in digital form using digital means and various e-communications devices"[2]. Nowadays it is hardly possible to perform work-related activities without basic ICT knowledge and skills. This, in turn, brings up the subject of employee's current competences. „Employees' competences are related to personal traits, skills and knowledge and are treated as a set of behaviours. An employee's cognitive skills and behavioural competences are also taken into account. The aspects of experience, capabilities, and aptitude to take actions are also taken notice of"[3]. Furthermore in the "*Memorandum of life long learning* IT skills are classified as new basic skills, i.e. those required for active participation in the knowledge society and economy"[4].

The development of new technologies, which is also seen in welfare institutions, forces the employees of those institutions to improve their skills and knowledge. "Especially noteworthy are the so-called supporting professions, among which the profession of social worker plays a significant role in the modern society. Social work is a profession in which competences and skills are key factors contributing to professional success, satisfaction, and alleviation of occupational stress and burn-out"[5]. The complexity of the socio-economic condition and various changes in the field of ICT are nowadays quite a challenge for social workers. One can also notice that social work undergoes the process of professionalisation[6]. "Social workers must have adequate knowledge, specific competences, and they must adopt an attitude that will make them able to be both a guide and a companion in solving human problems. They must be able to differentiate and identify social issues as well as containing the adverse

[1] J. Bednarek, *Rola i miejsce nowych zagrożeń cyberprzestrzeni i świata wirtualnego w kontekście polityki społecznej*, [in]: J. Lizut (ed.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, Wydawnictwo WSP im. Janusza Korczaka, Warszawa 2014, p. 22.

[2] W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2010, p. 26.

[3] J. Bakonyi, *Kompetencje informatyczne – z perspektywy pracowników*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistycznej Zarządzanie" 2016, issue 2, p. 30.

[4] T. Nowakowski, *Nauczyciele akademiccy i studenci wobec nowych technologii informacyjnych*, Wyd. Centrum Badań Europy Wschodniej, Olsztyn 2010, p. 10.

[5] A. Solak, *Nowe kompetencje pedagogiczne pracowników służb społecznych wyzwaniem zmian współczesnego świata*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2013, issue 5-6,41-52.

[6] B. Kromolicka, *Pedagogiczne aspekty pracy socjalnej*, [in] A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek (ed.) *Praca socjalna - jej dyskurs, usytuowania i profile*, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Toruń-Bydgoszcz 2013, p. 75-90.

effects that those issues may exert on the lives of individuals and social groups"[7]. In the profession of the social worker the quality and scope of competence are significant as welfare work is burdened with responsibility for other people – their lives and functioning, which involves the contact with a wide range of information technologies that have nowadays made their way into a variety of walks of life.

The subject-matter literature points out to the existence of digital and information literacy. According to W. Czerski, the meanings of those two terms are strongly related to each other, but have differing scopes. Digital literacy "should be understood as the skills related to using hardware and software. They should be also treated as part of information literacy. The information literacy, on the other hand, refers to handling information using the computer, peripheral devices and the software installed on the computer"[8]. Sometimes, for the sake of simplicity, authors use the term "digital literacy" instead of " information and communications literacy". One of the reasons is that the term "information and communications technology" is used interchangeably with "digital technology"[9]. Regardless of the terminology, ability to use digital technologies is nowadays the core element of the competences of any member of the public. Those competences include not only the use of various devices, software and the Internet, but also the awareness of possibilities, limitations, and risks that come with new technologies, critical attitude to the reliability of information gathered through the use of digital technologies as well as the awareness of legal and ethical rules related to ICT[10].

Social workers should be able to work using new technologies, which would allow them to improve the quality and efficiency of their work, e.g. gathering information needed for preparing a community interview, efficient cooperation with a local community, with other specialists, and social groups. Digital literacy is particularly important. It is defined as the "ability to use new information technologies, to search, gather, and process new information and to operate efficiently in the conditions of the spreading digitization (computerization) of all aspects of human life"[11]. However, digital literacy of social workers does not only mean specific knowledge or skills related to the use of a computer or a printer. This is also a certain kind of pedagogical competence, as pointed out by W. Osmańska-Furmanek[12], which involves the awareness of risks and possibilities that come with the use of information technology in work

[7]A. Weissbrot-Koziarska, *Współczesne problem społeczne jako wyzwanie dla etyki zawodowej pracowników socjalnych*, [in:] M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, *Współczesne oblicza pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, p. 15.

[8] W. Czerski, *Ewolucja katalogu kompetencji informacyjnych nauczycieli*, „Dydaktyka Informatyki" 2017, issue 12, p. 181.

[9] J. Jasiewicz, D. Batorski, M. Kisilowska, A. Mierzecka-Szczepańska, *Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym*, uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013; M. Sysło, *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej*, PTI, Warszawa 2010, p. 2, http://mmsyslo.pl/[29.01.2019], p. 8.

[10] ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en [29.01.2019].

[11] T. Nowakowski, *op. cit.*, p. 78.

[12] W. Osmańska-Furmanek, *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1999, p.123.

with other people. The knowledge of the risks, coming from the use of the Internet, may contribute to more effective work with the client. The cross-sector cooperation with institutions and organisations may be more efficient with the use of the Internet. With the use of information technology at work, social workers can reduce the time needed for dealing with administrative matters, preparing documents or community interviews as well as making the broadly understood communication at various levels more efficient.

Methodology

The main objective of the study was to examine social workers information and communications technology competences as well as finding the correlations between those competences and the socio-demographic factors. Therefore, the following research questions have been asked: *How do social workers assess their information and communications technology competence in terms of knowledge, skills, and social competences?* and *What is the correlation between information and communication technology competences and socio-demographic factors?* The research is diagnostic, therefore working hypotheses have not been put forward[13]. The solutions to research problems will be made by diagnosing the information and communications technology competences of social workers. The diagnostic survey method and questionnaires were used in the research procedure. Empirical data were gathered using the questionnaire comprising *Kwestionariusz kompetencji informacyjno-komunikacyjnych* [Information and communication technology competences questionnaire] which is a modified version of the scale designed by J. Bakobnyi[14] and the respondent's particulars (socio-demographic variables). The respondents' task was to self-assess their knowledge, skills, and social competences using the five-point scale ranging from 5 (positive assessment) to 1 (negative assessment). The statistical analysis was performed using the IBM SPSS software (version 24).

The study included 140 social workers from three provinces: Lublin, Podkarpackie, and Masovian province. All questionnaire forms were filled in correctly and constituted the basis for the empirical analysis.

Analysis

While analysing the demographic particulars of the study group, the following independent variables were taken into consideration: sex, age, place of residence, level of education, acquired profession, and worked years. The analysis of the above variables is presented in Table 1-5. The study group of social workers comprised more women (83.6% of respondents) than men. Men constituted less than 17% of the respondents.

[13]A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2004, p. 57.; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, p. 127.

[14] J. Bakonyi, *Kompetencje informatyczne – z perspektywy pracowników*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistycznej Zarządzanie" 2016, issue 2, p. 29-43.

Table 1. Participating social workers according to sex

Sex	**N**	**%**
woman	117	83.6
man	23	16.4
total	140	100.00

The most numerous group of social workers was constituted by the respondents aged 30 to 39 (40.7%) who worked for up to 10 years (60%) (Table 2-3).

Table 2 Participating social workers according to age

Age	**N**	**%**
20 – 29	16	11.4
30 – 39	57	40.7
40 – 49	41	29.3
50 – 59	19	13.6
60 – 69	7	5
Total	140	100.0

Most social workers are young, which means there is a significant potential for the development of the profession.

Table 3. The participating social workers according to the years worked

Years worked	**N**	**%**
<5	43	30.7
6 – 10	41	29.3
11 – 15	27	19.3
16 – 20	11	7.8
21 >	19	12.9
Total	140	100.0

A vast majority of social workers (c. 58%) live in rural areas while c. 42% of the respondents live in urban areas (Table 4).

Table 4. Participating social workers according to the place of residence

Place of residence	**N**	**%**
Large city	4	2.9
Small town	54	38.6
Rural area	82	58.6
Total	140	100.00

The vast majority of the respondents have higher education. This group comprises 90% of the respondents. As for acquired professions, most respondents were social workers (61.4%), educationalists (18.6%), economists (5.7%), and sociologists (5%) by education. There were also other professions represented in the studied group of social workers, which shows the considerable diversity within a single group of people working in welfare (Table 5).

Table 5. Participating social workers according to the acquired profession

Occupation	**N**	**%**
Social worker	86	61.4
Educationalist	26	18.6
Economist	8	5.7
Sociologist	7	5.0
IT specialist	3	2.1
Nurse	2	1.4
Organiser of cultural activities	1	0.7
Dietitian	1	0.7
Electronic engineer	1	0.7
Hair dresser/barber	1	0.7
Cook	1	0.7
Occupational therapist	1	0.7
Psychologist	1	0.7
Total	140	100.0

Information and communications technology competences include three elements: knowledge (declarative and procedural), skills (ability to put the above into practice), and attitudes. "Competences in the regard of the use of information technology should indicate that social workers has the knowledge and skills allowing them to use the hardware and software for communicating , searching, gathering, and processing information in an efficient and conscious manner"[15]. The group of social workers participating in the study consisted mainly of those who assessed their ICT competences as good (56.4%), while others assessed their competences in this regard as very good (20.7%) and average (22.1%) (Table 6). Only one person assessed their competences as poor.

Table 6. Self-assessment of information and communications competences in the group of social workers

Assessment of information and communications competences	**N**	**%**
Poor	1	0.7
Average	31	22.1
Good	79	56.4
Very Good	29	20.7
Total	140	100.0

Social workers have rated their own knowledge rather highly, especially their knowledge of what parts the computer is made up of (M=4.62), and their skills of searching for particular information using search engines (M=4.60). According to social workers' self-assessment, the areas in which they felt least knowledgeable were networks and related terms, names of basic office software, and, which is rather worrying, the principles of protecting against malware (chart 1).

It is beyond any doubt that social workers should be knowledgeable about the use of hardware, peripherals, principles of cyber-security, copyright, and basic office software as well as they should be able to search for information on the Internet (w1-w14). Among the

[15] J. Bakonyi, *Kompetencje informatyczne pracowników instytucji pomocy i integracji społecznej*, „Zeszyty Naukowe WSH Zarządzanie 2015, issue 2, p. 115.

skills perceived as the most important are those related to performing basic operations on files and folders, protection of hardware and data against malware, using peripherals, and being able to use social media (u1-u28). On the other hand, social competences related to digital competences include the awareness of the principles of security at work with hardware, software, and ICT networks as well as the need for life-long learning (k1-k4).

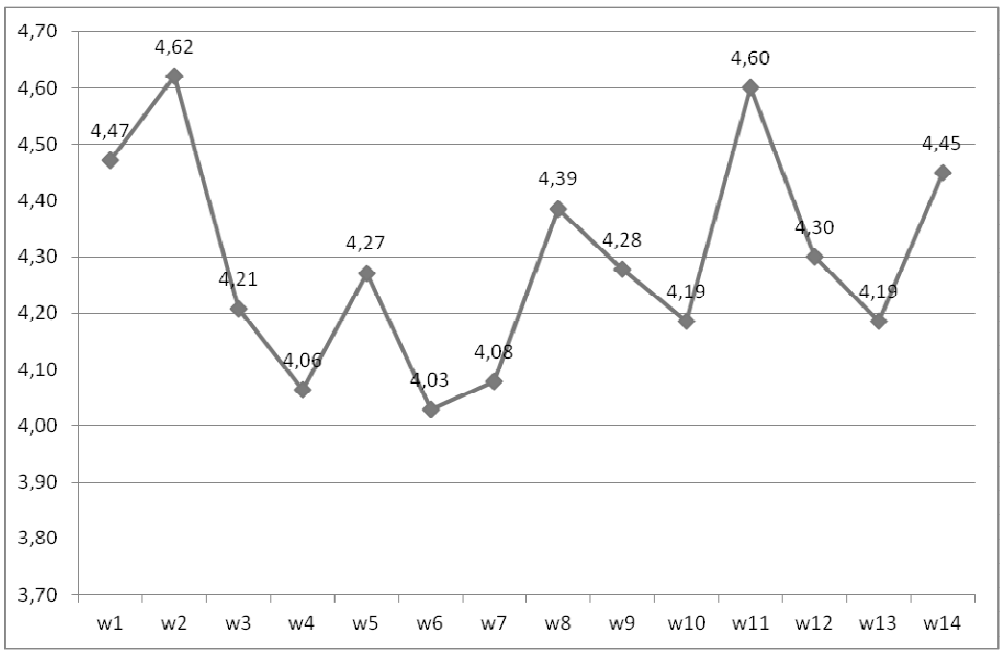


Chart 1. State of social workers' knowledge in terms of information and communications competences

The levels of knowledge regarding the installation the peripherals (e.g. printers or scanners), the use of word processors, and regarding the security of data looks promising. The participants assessed all aspects above 4.0 on average. However, it has to be noted that this is the self-assessment of the respondents' self-declared knowledge. Therefore, there may be differences between their knowledge and actual use of that knowledge in daily use of a computer. The next step was to analyse the correlations between the level of knowledge and socio-demographic factors such as sex (x^2=7.71; df=16; p=0.738, rc=-0.100), age (x^2=1.9; df=4; p=0.957, rc=-0.103), level of education (x^2=4.68; df=4; p=0.321, rc= 0.179), and years worked (x^2=33.98; df=24; p=0.85, rc=-0.130). The results show that there is no correlation between the level of knowledge and socio-demographic factors.

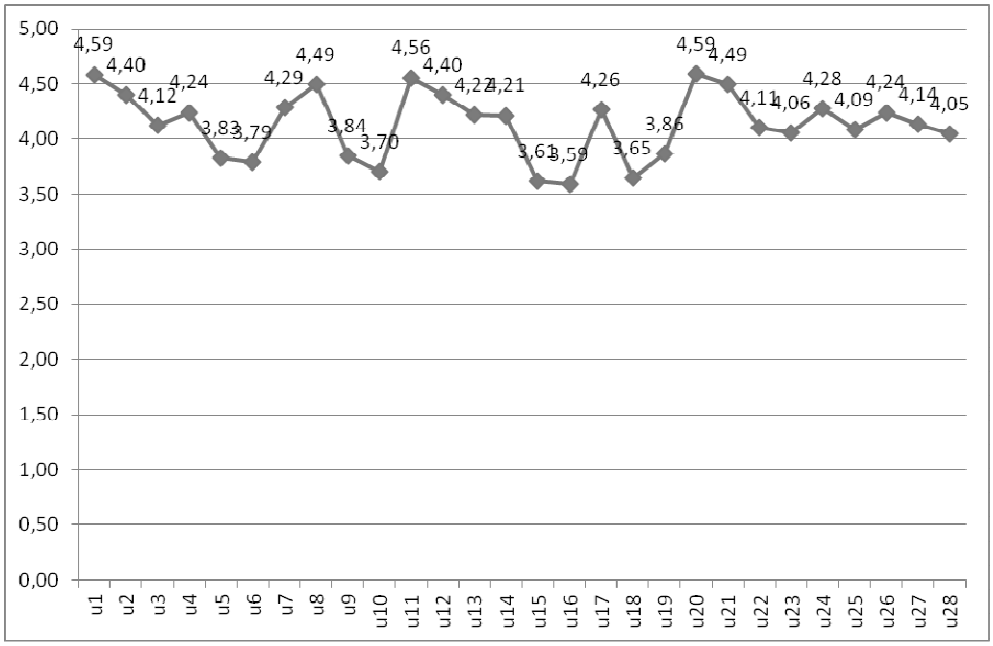


Chart 2. The assessment of social workers' knowledge of information and communications competences

Computer literacy skills and those skills related to the use of the Internet constitute further components of information and communication competences. The chart shows that social workers rate their skill lower compared to their knowledge. Social workers rated their skills highly especially when it comes to the use of the peripherals, e-mail, and search engines for gathering the information that they need. Configuring the software, updating the system, and solving the issues related to the efficiency of computer operation and security of data turned out to be most difficult for social workers. Also, social workers do not use the e-signature or cloud storage servers. The analysis of the correlation between the level of the skills and socio-demographic characteristics has shown that the level of the skills does not correlate with the sex (x^2=0.546; df=4; p=0.969, rc=-0.002) nor with the place of residence (x^2=10.08; df=8; p=0.259, rc=-0.204). On the other hand, the study has confirmed a significant correlation between the level of education and the self-assessment of the skills (x^2=19.101; df=4; p=0.001, rc=0.341). The higher the level of education, the higher the level of the participants' skills. On the other hand, both age (x^2=29.816; df=16; p=0.019, rc= -0.288) and years worked (x^2=67.847; df=24; p=0.000, rc= -0.325) correlated negatively with the level of the skills, which may indicate poorer levels of computer ICT skills among older persons.

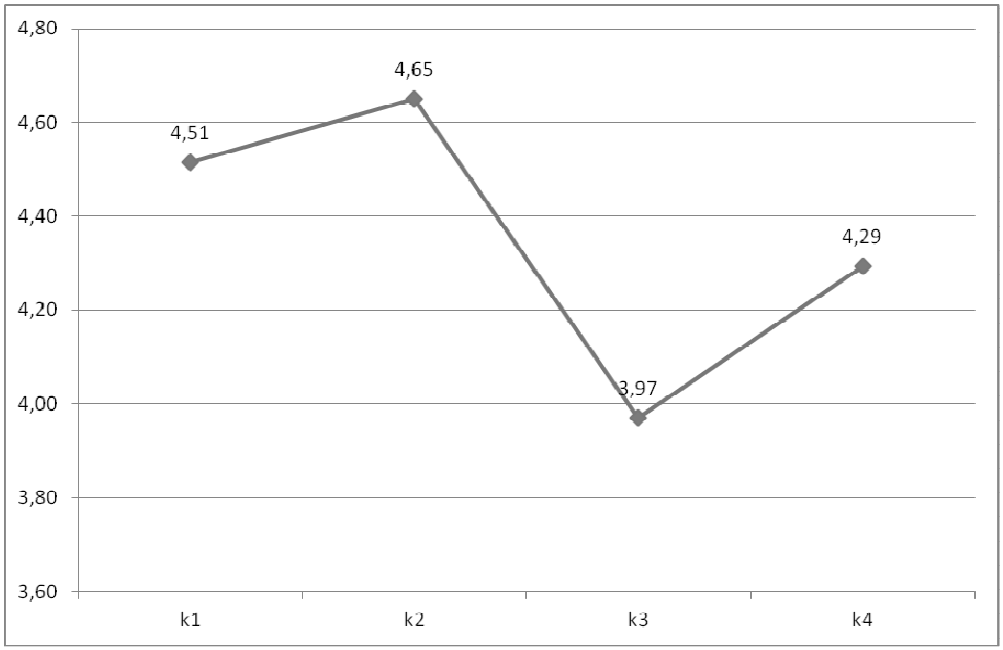


Chart 3. The assessment of social workers' knowledge in terms of information and communications technology competences

Social skills have also been assessed positively. Social workers rated most favourably their awareness of life-long learning and improving their qualifications. On the other hand, their awareness of cyber-threats was again self-assessed least favourably. The assessment of social skills is strongly correlated to the sex of the participants. Women significantly more frequently showed higher levels of social skills (x^2=15.2; df=3; p=0.002, rc=-0.127). There is also a significant correlation between the marital status and social skills (x^2=22.4; df93; p=0.008, rc=-0.265). The results of the research also show that the number of years worked plays the role in the performance of social skills consisting in the awareness of who uses hardware and software for work(x^2=51.4; df=18; p=0.000, rc=-0.227). The level of competences changed with the growth of the number of years worked. The correlation is negative, which may indicate the deterioration of the level of competences. It can be explained both by professional burn-out experienced by social workers and by the influence of age.

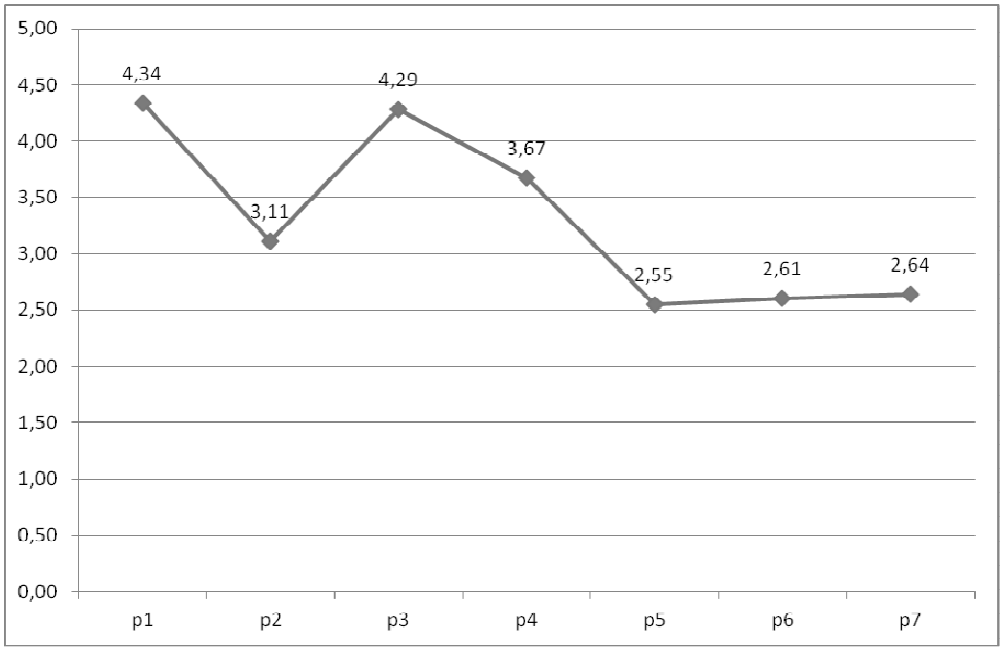


Chart 4. Social workers' self-assessment of the skills of using applications at work

The obtained results show that as regards applications messaging applications, word editors, and spreadsheets are the ones most frequently used (chart 4). Other three software types (ERP, CRM, and analytical software) are not commonly used in welfare professions.

There is a significant correlation of the level of education (x^2=16.311; df=4; p=0.003, rc=0.277) and years worked (x^2=49.754; df=24; p=0.002, rc=-0.269) with information and communications competences.

The self-assessment of information and communications competences presented in the study is satisfactory. The only worrying thing is social workers' low awareness of cyber-threats and network security. Undoubtedly the noticeable shortages of ICT knowledge and skills cab make social workers' functioning in the digital environment more difficult, especially in terms of the protection of data that they work with. This is why, it is becoming necessary to raise their ICT competences and keep those competences at a relatively high level. This creates organisational issues and requires a more precise definition of the ways in which social workers could improve the competences in question. The reasons for that lie not only in social workers but, first and foremost, in the difficulties in using ICT technologies caused by economic and organizational issues. Poor computer literacy may result from limited access to hardware[16] as not all social workers have a computer at their disposal at work. The research shows that only 78% of social workers have access to the computer[17]. Poor level of compe-

[16] A. Kanios, *Postawy wobec pracy pracowników socjalnych a ich sytuacja zawodowa*, Wyd. UMCS, Lublin 2017, p. 194.

[17] *Ibidem*, s. 207.

tences in some of the aspects in questions, e.g. those regarding data security and network threats may result from the lack of knowledge, lack of support in the form of trainings, lack of financial resources or the reason may be that social workers are reluctant to raise their qualifications as they are burdened with work anyway. J. Bakonyi came to similar conclusions in the study of the employees of welfare institutions. The results also showed a basic computer literacy, relatively low level of the use of e-mail or software for creating reports[18].

Conclusion

The research focussed on determining the level of competences in information and communications technologies among social workers. The analysis of the empirical data makes it possible to draw the following conclusions: most participants have acquired basic competences at a satisfactory or good level. The level of competences is correlated with both age and number of years worked. The analysis of the relation of the age and number of years worked to the information and communications competences has shown the negative correlation, which means that the younger a social worker and the fewer years he or she has worked, the higher his or her ICT competences. It may be the result regarding the number of years worked is related to the age. The research has confirmed the correlations between sex and the place of residence of social workers and their self-assessment of ICT competences. Many social workers do not have sufficient knowledge and skills needed for efficient functioning in the digital environment.

Summing up, it should be stressed that these studies are of in initial nature as they offer the preliminary exploration of the subject-matter. The value of the research stems from a relatively narrow body of empirical data. Nevertheless, synthesising the obtained results, some practical conclusions can be drawn.

The research conducted on the group of social workers provide the data for wide-ranging actions related to the improvement of their ICT competences, especially in terms of data security and protection. Raising the ICT competences of social workers will not only contribute to their work being more efficient but it will also be a significant incentive for their work.

References

Bakonyi J., *Kompetencje informatyczne – z perspektywy pracowników*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistycznej Zarządzanie" 2016, issue 2.

Bakonyi J., *Kompetencje informatyczne pracowników instytucji pomocy i integracji społecznej*, „Zeszyty Naukowe WSH Zarządzanie 2015, issue 2.

Bednarek J., *Rola i miejsce nowych zagrożeń cyberprzestrzeni i świata wirtualnego w kontekście polityki społecznej*, [in]: J. Lizut (ed.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*, Wydawnictwo WSP im. Janusza Korczaka, Warszawa 2014.

Czerski W., *Ewolucja katalogu kompetencji informacyjnych nauczycieli*, „Dydaktyka Informatyki" 2017, issue 12.

Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2010.

Jasiewicz J., Batorski D., Kisilowska M., Mierzecka-Szczepańska A., *Wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu „kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystaniem nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013.

[18] J. Bakonyi, *Kompetencje informatyczne pracowników instytucji pomocy…* p. 123.

Kanios A., *Postawy wobec pracy pracowników socjalnych a ich sytuacja zawodowa*, Wyd. UMCS, Lublin 2017.
Kromolicka B., *Pedagogiczne aspekty pracy socjalnej*, [in] A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek (ed.) *Praca socjalna - jej dyskurs, usytuowania i profile*, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Toruń-Bydgoszcz 2013.
Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2004.
Nowakowski T., *Nauczyciele akademiccy i studenci wobec nowych technologii informacyjnych*, Wyd. Centrum Badań Europy Wschodniej, Olsztyn 2010.
Osmańska-Furmanek W., *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1999.
Solak A., *Nowe kompetencje pedagogiczne pracowników służb społecznych wyzwaniem zmian współczesnego świata*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2013, issue 5-6.
Weissbrot-Koziarska A., *Współczesne problem społeczne jako wyzwanie dla etyki zawodowej pracowników socjalnych*, [in:] M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, *Współczesne oblicza pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie,
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en [29.01.2019].

Anna Ziętek
ORCID: 0000-0002-0173-3594
Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego „Elektryk" w Nowej Soli

PRACA ZAWODOWA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI I JEJ PROBLEMY

Streszczenie

W artykule przedstawiono problemy pracy zawodowej osób z niepełnosprawnościami. Wskazano, że na zatrudnienie i aktywność na rynku pracy osób z niepełnosprawnościami zdecydowanie wpływa integracja i społeczny odbiór niepełnosprawności. Przygotowanie i doskonalenie zawodowe absolwentów niepełnosprawnych jest czynnikiem współdecydującym o efektywnym wykonywania zadań zawodowych. W oparciu o badania własne podjęto próbę oceny czynników decydujących o skuteczność działań wspierających, służących zwiększeniu aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. Wśród przedstawionych czynników odnoszących się do osób niepełnosprawnych przedstawiono znaczenie doskonalenia zawodowego i przystosowania zawodowego do otwartego rynku pracy.

Słowa kluczowe: przygotowanie zawodowe, kształcenie zawodowe, aktywność zawodowa, wsparcie, rynek pracy.

PROFESSIONAL WORK OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND THEIR PROBLEMS

Abstract

The article focuses on problems of professional work. The article also presents ideas on how to activate the **disabled's** professional activity. Moreover,based on my own research, an attempt has been made to point out the factors influencing the disabled's activity. The reasearch findings, based on results from secondary schools in Lubuskie Voivodeship,have shown the need for creating a flexible support system which would be accessible not only to the disabled but also their families.

Key words: professional preparation, education professional, professional activity, labor market, vocational training.

Dokonując analizy problemów indywidualnych i społecznych osób z niepełnosprawnościami można przyjąć, że zasadnicze znaczenie w realizacji podstawowych potrzeb człowieka ma praca. W literaturze przedmiotu istnieje wiele koncepcji teoretycznych, wyjaśniających znaczenie pracy człowieka w procesie jego aktywności oraz integracji ze środowiskiem. Za re-

prezentantów teorii pracy człowieka uznaje się między innymi Zygmunta Wiatrowskiego, Wincentego Okonia oraz Kazimierza Czarneckiego, którzy definiują pracę jako:

— „celową działalność człowieka polegającą na przekształceniu dóbr przyrody i przystosowywaniu ich do zaspokojenia potrzeb ludzkich”[1],
— „zbiorową lub jednostkową działalność, której celem jest uzyskanie jakiegoś wytworu materialnego bądź niematerialnego”[2],
— „celową, świadomą działalność człowieka polegającą na przekształceniu rzeczywistości i przystosowaniu jej do potrzeb ludzkich”[3].

Przedstawione powyżej stwierdzenia wskazują, że praca jest wartością uniwersalną[4]. Prowadzi z jednej strony do osiągania wytworu kulturowego, dobra materialnego lub usługi[5], z drugiej zaś stanowi o wypełnianiu ról społecznych i zawodowych, wpływa na aktywność, przynależność, samorealizację i integrację. W przypadku osób niepełnosprawnych stanowi wartość wyjątkową, ponieważ wpływa na proces spostrzegania, na akceptację środowiska społecznego, a w szczególności na poczucie własnej wartości. Praca człowieka – praca zawodowa kształtuje zainteresowania, osobowość oraz wpływa na samopoczucie i stan zdrowia[6]. Człowiek, wykonując pracę, odnosi sukcesy, porażki, uczy się nowych zadań, zdobywa nowe doświadczenia i umiejętności. Współoddziaływanie tych czynników prowadzi do nieustannego rozwoju osobowościowo-społecznego[7] oraz doskonali kompetencje i wpływa na atrakcyjność na rynku pracy. Z tych względów praca zawodowa, która prowadzi do samodoskonalenia, ma podstawowe znaczenie w procesie zaspakajania potrzeb indywidualnych i społecznych osób niepełnosprawnych.

W obecnym czasie pracę zawodową warunkują procesy globalne, które współdecydują o standardach wytwarzania usług czy produktów. Człowiek jako podmiot w procesie współczesnych, dynamicznie zachodzących zmian powinien być przedsiębiorczy, aktywny i zmotywowany. Zakład pracy jako „instytucja formalna powołana w ściśle określonym celu”[8], reagując na globalne przemiany, generuje potrzebę ciągłego doskonalenia i rozwoju pracownika w zakresie wymagań kwalifikacyjnych na stanowisku pracy. Zatem, w powyższym kontekście, dostrajanie się osoby niepełnosprawnej do środowiska pracy wymaga od pracownika:

— przystosowania się do warunków i charakteru pracy, audytu,
— samooceny i dostosowania do organizacji pracy,
— zaakceptowania kultury organizacyjnej zakładu pracy,
— włączenia się w system rozwoju zawodowego (samodoskonalenie, doskonalenie, dokształcenie).

---

[1] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogika pracy*, Wyższa Szkoła pedagogiczna w Bydgoszczy, s. 65.
[2] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 310.
[3] K. M Czarnecki, *Leksykon metodologiczny*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2006, s. 77.
[4] W. Komar, *Wychowanie przez pracę w szkole ogólnokształcącej*, WSIP, Warszawa 1986, s. 5.
[5] Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2006, s. 64.
[6] C. Wiśniewski, *Edukacyjny kontekst pracy*, „Edukacja i Dekalog” 1999, nr 3, s.53.
[7] W. Rachalska, Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy*, WSiP, Warszawa 1978, s. 33.
[8] Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe… op. cit.*, s. 96.

Pracodawca wobec pracownika formułuje oczekiwania względem kwalifikacji zawodowych i kompetencji stanowiskowych opracowanych w postaci mapy kompetencji do zadania wykonywanego na danym stanowisku pracy. Istotny wpływ mają tutaj również czynniki, którymi według Zdzisława Wołka są:

— odpowiednia postawa, osobowość, innowacyjność, kreatywność, mobilność zawodowa,
— umiejętność współpracy i współdziałania zarówno wewnątrz firmy, jak i z otoczeniem zakładu pracy,
— umiejętność kształtowania kultury pracy i kultury technicznej[9].

Analizując powyższe stwierdzenia należy przyjąć, że złożoność i zmienność pracy zawodowej stawia przed zakładem pracy i pracownikami określone wymagania. Przede wszystkim zaś formułuje oczekiwania zarówno co do kwalifikacji zawodowych czy kompetencji, jak i do postawy zawodowej pracownika. Co za tym idzie, osoby niepełnosprawne muszą być właściwie przygotowane do wykonywania zadań zawodowych i odpowiednio zmotywowane do bycia konkurencyjnymi i aktywnymi na otwartym oraz chronionym rynku pracy. W integracyjnym systemie zatrudnienia i aktywności zawodowej mamy do czynienia z formą zatrudnienia osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy i chronionym rynku pracy, czyli w:

— „zakładach pracy chronionej, w których zatrudnienie znajdują osoby, które ze względu na swoją niepełnosprawność posiadają niższą wydajność i nie mogą znaleźć pracy lub utrzymać jej w zwykłych zakładach pracy”[10],
— „spółdzielniach inwalidów, których zasadniczym zadaniem jest zatrudnianie osób niepełnosprawnych, kompleksowa rehabilitacja zawodowa, społeczna i lecznicza oraz wykorzystanie koncepcji samopomocy w celu zaspokojenia potrzeb ekonomicznych osób niepełnosprawnych”[11],
— formie pracy nakładczej, „która polega na wykonywaniu przez osobę niepełnosprawną pracy w dowolnym czasie i poza zakładem pracy, na ogół w swoim własnym mieszkaniu”[12]. System pracy nakładczej przeznaczony jest dla tych osób niepełnosprawnych, które nie mogą pracować w zakładach specjalnych i otwartych ze względu na stopień i rodzaj niepełnosprawności, poważny stan zdrowia, oraz sytuację rodzinną[13],
— „warsztatach terapii zajęciowej (WTZ), których funkcjonowanie stwarza osobom niepełnosprawnym niezdolnym do podjęcia pracy możliwość rehabilitacji społecznej

[9] Zob. Z. Wołk, *Kształtowanie kultury technicznej wobec uczniów liceów ogólnokształcących*, WSP, Zielona Góra 1990.

[10] I. Janowska, J. Smoleńska, *Młodzież ze schorzeniami i wadami fizycznymi – wybór zawodu, kształcenie i praca*, WSIP, Warszawa 1979, s. 62.

[11] Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa 2004, s. 8.

[12] T. Majewski, *Rehabilitacja zawodowa i zatrudnianie osób niepełnosprawnych dla pracowników terenowych*, Biblioteka Miesięcznika Zakłady Pracy Chronionej, Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa, s. 98.

[13] I. Janowska, J. Smoleńska, *op. cit*., s. 64.

i zawodowej w zakresie pozyskania lub przywrócenia umiejętności niezbędnych do podjęcia zatrudnienia"[14],

— innych zakłady pracy dostosowanych do osób niepełnosprawnych.

Obecnie, jak wynika z literatury przedmiotu, podstawową formą zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami jest chroniony rynek pracy[15]. Otwarte zakłady pracy, ze względu na brak wymagań formalno-prawnych w zakresie dostosowania stanowiskowego do osób niepełnosprawnych, cechuje niewielkie powiązanie pracowników niepełnosprawnych z zakładem pracy[16]. Osoby z niepełnosprawnościami z reguły nie otrzymują zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Istotnym problemem pracy na otwartym rynku pracy jest społecznie niewłaściwy odbiór niepełnosprawności i niewystarczająco powszechne postrzeganie osób niepełnosprawnych jako pracowników obowiązkowych, kompetentnych i zdolnych do doskonalenia i samodoskonalenia w zawodzie.

Zmieniające się wymagania rynku pracy, a tym samym wymagania pracodawców, wprowadzają konieczność wsparcia w zakresie dostosowania rozwiązań technicznych i architektonicznych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami oraz wzmocnienia roli kompetencji u osób niepełnosprawnych, a w szczególności kompetencji stanowiskowych[17]. Przygotowanie zawodowe osób o specjalnych potrzebach, według zasady konkurencyjności, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społeczno-zawodowym[18], wymaga również wzmocnienia roli doradcy edukacyjno-zawodowego[19], którego praca poprawi z kolei samoocenę osoby niepełnosprawnej oraz ukształtuje cechy osobowości zawodowej i umiejętności zawodowe, dotyczące między innymi[20]:

— zaangażowania, kreatywności, mobilności oraz przedsiębiorczość w celu coraz wyraźniejszego dążenia do stawania się podmiotem pracowniczym,

— motywacji do podejmowania różnych zadań zawodowych oraz realizowania zadań i ról zawodowych nasyconych tendencją do zmienności[21].

---

[14] E. Giermanowska, *Zatrudnianie młodych osób niepełnosprawnych w opiniach pracowników Powiatowych Urzędów Pracy. Polski model rehabilitacji zawodowej i zatrudniania osób niepełnosprawnych*, [w:] E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia,* Instytut Spraw Publicznych. Program Polityki Społecznej, Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2007, s. 67.

[15] O. Lipowski, *Pedagogika specjalna*. *Zarys,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981, s. 146.

[16] Pietrulewicz B, *Problemy edukacyjne i profesjologiczne w rozwoju organizacji*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 300.

[17] B. Baraniak, *Przygotowanie człowieka do pracy aktualnym zadaniem edukacyjnym*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 270; S. Suchy, *Potrzeby w zakresie kształcenia zawodowego i szkolenia młodzieży bezrobotnej w kontekście rynku pracy,* „Edukacja – studia, badania, innowacje" 1996, nr 2(54), s. 39.

[18] B. Pietrulewicz, *Wychowanie pracownicze – możliwości kształtowania sylwetek pracowników*, [w:] B. Baraniak (red.), *Wartości w pedagogice pracy*, Instytut Badań Naukowych, Warszawa 2008, s. 267.

[19] *Ibidem*, s. 267.

[20] M. J. Adamczyk, A. Łodyżyński, *Edukacja w krajach rozwiniętych – skrypt dla studentów z pedagogiki porównawczej*, OWFU, Stalowa Wola 2002, s. 138.

[21] Z. Wiatrowski, *Aktywność i działalność zakładowa w koncepcji całożyciowego rozwoju zawodowego człowiek,* [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005, s. 32.

Istotną rolę w sprostaniu wymaganiom pracodawców odgrywa chęć podjęcia pracy przez osoby z niepełnosprawnościami na otwartym lub chronionym rynku pracy. Niewielka aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnościami często jest spowodowana:

— niewłaściwym obiorem niepełnosprawności w społeczności lokalnej,
— trudnościami w adaptowaniu się do nowego środowiska oraz nowych sytuacji zawodowych,
— małą lub niewielką motywacją do pracy,
— niedostosowaniem zakładów pracy do potrzeb i możliwości młodzieży niepełnosprawnej,
— ograniczonym wyszkoleniem zawodowym i wykształceniem ogólnym[22].

W pracy zawodowej osób z niepełnosprawnościami ważny jest społeczny odbiór niepełnosprawności, integracja w środowisku, dostępność i brak ograniczeń a także adaptacja zawodowa, która polega na zaakceptowaniu i realizowaniu zakresu zadań stanowiskowych, zorientowaniu się osoby niepełnosprawnej w zakresie infrastruktury i środowiska pracy oraz na zaakceptowaniu kultury organizacyjnej zakładu pracy, w tym zasad i norm postępowania istniejących w danym zespole[23].

Rezultatem zatrudnienia jest często wybór właściwego zawodu, zgodny z predyspozycjami fizycznymi, zdolnościami ogólnymi, zainteresowaniami, co w efekcie zapewni wykonywanie czynności zawodowych bez pogłębiania istniejących schorzeń czy wad oraz da impuls do rozwoju potencjalnych możliwości[24].

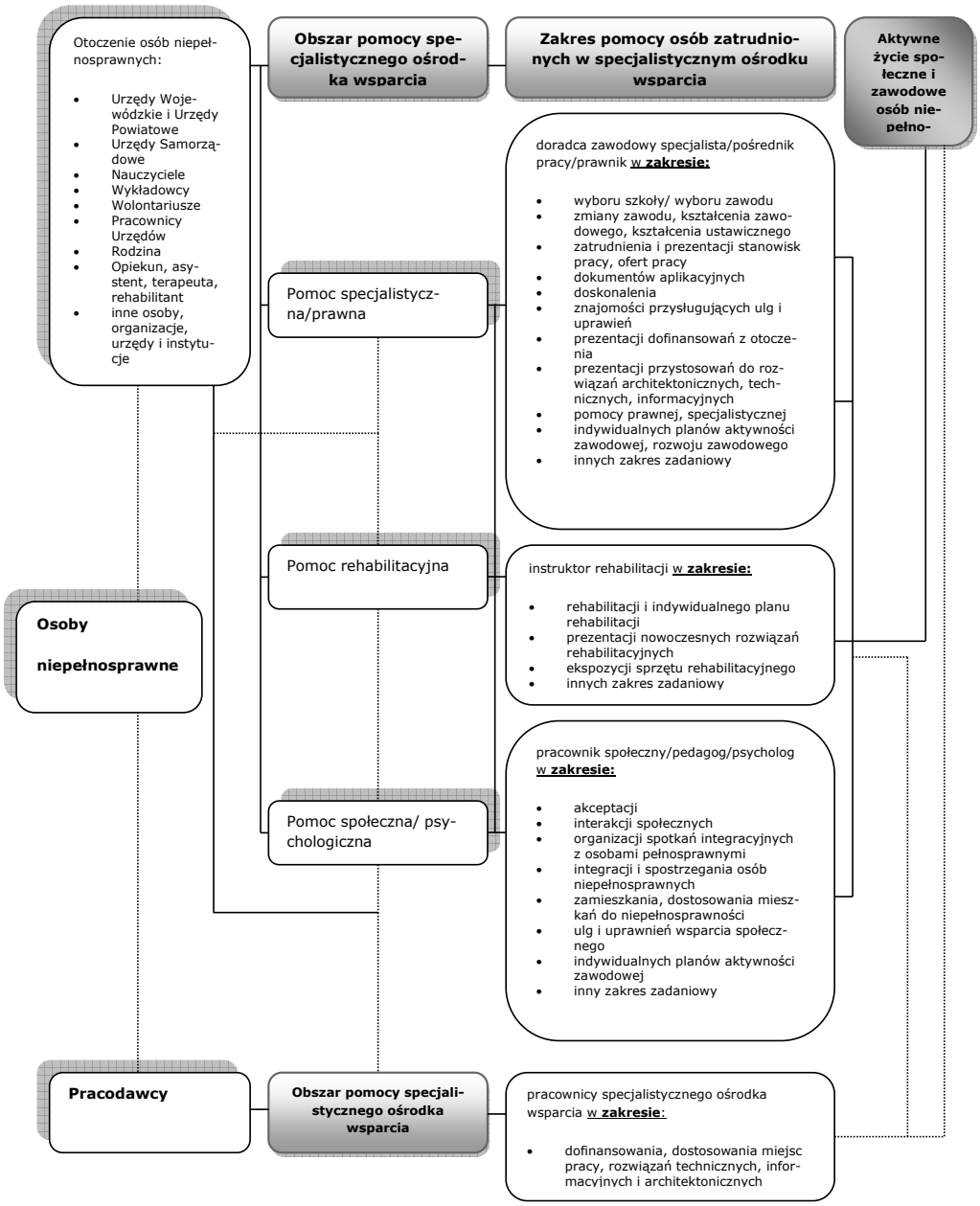
Prawidłowa realizacja wyżej wymienionych czynników determinuje zaspokojenie potrzeb społecznych i zawodowych osób z niepełnosprawnościami. Wymaga ona ponadto utworzenia ośrodka wsparcia, który na zasadzie zadań pomocowych zwiększy aktywność osób z niepełnosprawnościami w środowisku lokalnym i na rynku pracy. Przedstawiony na rysunku nr 1 przykładowy ośrodek wsparcia specjalistycznego powinien zapewnić osobom niepełnosprawnym zarówno zatrudnienie na rynku pracy, jak i doskonalenie zawodowe oraz aktywność w środowisku lokalnym. Proponowany zakres pomocy, oferowanej przez osoby zatrudnione w specjalnym ośrodku wsparcia, zwiększy w osobach niepełnosprawnych poczucie przydatności zawodowej, wzmocni zadowolenie i wrażenie stabilności oraz pozwoli zaspokoić potrzeby społeczno-zawodowe. Przedstawiona propozycja utworzenia ośrodka wsparcia specjalistycznego wskazuje na potrzebę doskonalenia zarówno specjalistów i doradców zawodowych, jak i pośredników w procesie przygotowania, rozwijania, zatrudnienia i aktywności społeczno-zawodowej osób niepełnosprawnych. Potwierdza to analiza uwarunkowań pracy zawodowej, która wskazuje na szereg istotnych problemów dotyczących braku kompetencji stanowiskowych u osób niepełnosprawnych, niedostosowanych warunków pracy, niedo-

[22] A. Przybyłka, *Wybrane aspekty pracy osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy*, [w:] Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych* , Warszawa 2006, s. 167.

[23] T. Majewski, *Rehabilitacja zawodowa i zatrudnianie osób niepełnosprawnych*..., *op. cit*., s. 105.

[24] I. Janowska, J. Smoleńska, *Młodzież ze schorzeniami i wadami fizycznymi – wybór zawodu, kształcenie i praca..., op. cit*., s. 67.

stosowanego wyboru zawodu oraz barier wynikających z aktualnych zadań społeczno-zawodowych, dotyczących między innymi:



Rys 1. Proponowane wsparcie osób z niepełnosprawnościami w specjalistycznym ośrodku pomocowym (przykładowe rozwiązanie)
Źródło: opracowanie własne na postawie: M. Kalbarczyk, M. Szklarczuk, *Tyflorehabilitacja dla wszystkich również dla widzących*, Fundacja Szansą dla Niewidomych, Warszawa 2012, s. 5-93.

— braku możliwości kształcenia zawodowego w wielu zawodach, co wynika z niedostosowania szkół i zakładów pracy do możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych,
— małego lub niedostosowanego wsparcia ze strony instytucji, organizacji poradnictwa zawodowego, pośrednictwa pracy i doradztwa zawodowego,
— niewłaściwych rozwiązań prawno-organizacyjnych zachęcających pracodawców do tworzenia miejsc pracy dla osób niepełnosprawnych lub braku wiedzy prawnej w tym zakresie,
— braku systemu wspierającego rozwój zawodowy osób niepełnosprawnych[25].

Proponowany system wsparcia specjalistycznego, przy założonym zakresie zadań, powinien zapewnić osobom niepełnosprawnym kwalifikacje zawodowe dostosowane do ich możliwości, znajomość rynku pracy i pracy zawodowej, umiejętność radzenia sobie z własnymi problemami w sytuacji pracy, chęć doskonalenia zawodowego, aktywność społeczną i integracyjną. Sprostanie wymogom pracy zawodowej, efektywność i skuteczność pracy, a także zadowolenie z jej wykonywania wystąpią wówczas, gdy systemy edukacji, rehabilitacji oraz wsparcia pomocowego uwzględnią w swoich zadaniach potrzeby i wymagania osób niepełnosprawnych, dostosowując otoczenie do tych potrzeb.

Wzrost zainteresowania społeczeństwa problemami zatrudnienia i aktywności zawodowej przyczynił się do doskonalenia edukacji zawodowej w kierunku sprawnego systemu współdziałającego z rynkiem pracy. Jednym z ważniejszych obszarów doskonalenia realizacji celów edukacji jest proces kształcenia zawodowego młodzieży niepełnosprawnej, którego efekt w postaci przygotowania zawodowego zależy od wielu czynników i przedsięwzięć realizowanych w trakcie całego procesu zawodowego, w tym możliwości własnych oraz warunków prawno-organizacyjnych. Aby sprostać wymogom konkurencyjnego rynku pracy osoby niepełnosprawne doskonalą umiejętność życia społecznego i integracji, co pozwoli, po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej, na aktywne włączenie się w proces pracy. Prowadzone od kilku lat badania nad uwarunkowaniami procesu edukacji zawodowej młodzieży pozwoliły na sformułowanie szeregu wniosków. Narzuca się tu przede wszystkim fakt, że efektywność procesu edukacji młodzieży niepełnosprawnej uwarunkowana jest przez problemy organizacyjno-prawne edukacji, przebieg i warunki procesu edukacyjnego oraz przygotowanie i doskonalenie nauczycieli. Szczegółowe analizy wyników badań niektórych aspektów przygotowania zawodowego młodzieży ukazują złożoność mechanizmu jego uzyskania. Wnioski z prowadzonych badań dały podstawę do sformułowania tez, uwag i postulatów, zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. W oparciu o badania podjęto próbę oceny czynników decydujących o skuteczności procesu edukacyjnego, przy uwzględnieniu programów i treści nauczania przedmiotów zawodowych a także warunków dydaktycznych i technicznych szkół oraz zakładów pracy, w których odbywają się warsztaty praktyczne. Wyniki badań przeprowadzonych w szkołach ponadpodstawowych województwa lubuskiego pozwoliły ocenić przygotowanie zawodowe nauczycieli w kontekście realizacji treści programowych

[25] B. Pietrulewicz, *Przygotowanie zawodowe młodzieży niepełnosprawnej (wybrane problemy)*, [w:] B. Pietrulewicz, M.A Paszkowicz (red.), *Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy*, Instytut Edukacji Techniczni-Informatycznej, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2007, s. 10.

przedmiotów zawodowych oraz określić znaczenie rozwoju cech osobowości zawodowej i umiejętności zawodowych uczniów niepełnosprawnych z punktu widzenia wykonywania przyszłych zadań zawodowych. Wśród omówionych czynników odnoszących się do osób niepełnosprawnych przedstawiono znaczenie integracji i przystosowania systemu edukacji do otwartości na specjalne potrzeby i możliwości jednostki. Wskazano też, że na zatrudnienie i aktywność na rynku pracy osób niepełnosprawnych zdecydowanie wpływa proces przygotowania zawodowego. Do pełnej oceny przygotowania zawodowego przez pryzmat pracy zawodowej osób niepełnosprawnych, ich integracji i aktywności zawodowej, niezbędna jest analiza wyboru zawodu, kwalifikacji zawodowych, zatrudnienia i doskonalenia na rynku pracy. Co za tym idzie, ocena przygotowania zawodowego młodzieży niepełnosprawnej wymaga uwzględnienia analizy zawodowego określenia się. Wybór zawodu i identyfikacja z zawodem decyduje o sukcesie edukacji zawodowej i o efektywnym wrastaniu w rolę zawodową. Z badań wynika, że decyzje szkolno-zawodowe związane z wyborem zawodu podejmowane są przez młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych[26] pod wpływem wielu czynników. Ilustruje to tabela, z której wynika, że na wybory szkolno-zawodowe młodzieży niepełnosprawnej wpływają głównie: dostępność szkół w miejscu zamieszkania (53% badanych) oraz warunki dydaktyczno-techniczne szkół, odpowiadające sytuacji fizycznej i zdrowotnej uczniów (6% badanych).

Dodatkowo wybory te uwarunkowane są czynnikami społecznymi i dotyczą w szczególności potrzeb: osiągnięcia niezależności rodzinnej badanych (42%), akceptacji innych ludzi (21%), zdobycia przygotowania do dowolnej pracy zawodowej (36%). Przy podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowej badanej młodzieży istotne okazały się czynniki wynikające ze stanu zdrowia oraz wymagań stawianych przy nauce określonego zawodu. Wynika z tego wniosek, że problemy natury osobistej zdominowały zarówno procesy wyboru zawodu, jak i szkoły prowadzącej do jego zdobycia. Co ciekawe, zbyt wąska klasyfikacja zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego sprawiają znaczne problemy przy podejmowaniu decyzji zawodowych uczniów zdeterminowanych sytuacją osobistą oraz ofertą rynku pracy. Z analizy dokumentów wynika, że w szkołach ponadpodstawowych młodzież niepełnosprawna najczęściej kształci się w zawodach: mechanik pojazdów samochodowych (20%), kucharz małej gastronomii (19%), stolarz (16%), piekarz (10%), murarz (9%), krawiec (7%) oraz technik reklamy (5%), technik ekonomista (4%) i technik elektryk (4%).

[26] Badania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w zasadniczych szkołach zawodowych (obecnie szkoły branżowe I stopnia), zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych (obecnie specjalne szkoły branżowe I stopnia) i technikach, zgodnie z przyjętym planem badań były przeprowadzone w oparciu o kwestionariusz wywiadu i kwestionariusz ankiety w miastach takich jak: Zielona Góra, Nowa Sól, Gorzów Wielkopolski, Żary, Szprotawa, Wschowa.

Tab. 1. Czynniki decydujące o wyborze zawodu w opiniach badanej młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Typ szkoły	**Czynniki decydujące o wyborze zawodu przez młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych (N= 355)**											
	Dostosowanie szkoły do potrzeb i możliwości percepcyjnych		Dostępność szkół w miejscu zamieszkania		Warunki dydaktyczno-techniczne szkół odpowiadające sytuacji fizycznej i zdrowotnej uczniów		Zainteresowania		Zdobycie kwalifikacji potrzebnych do prowadzenia własnej działalności		Brak innych kierunków kształcenia	
	L	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**
SB_1 (ZSZ)	8	26,7	19	9,9	5	20,8	8	25,8	2	11,8	7	11,3
SSB_1 (ZSZS)	2	6,7	40	20,9	5	20,8	7	22,6	3	17,6	22	35,5
T	5	16,7	24	12,6	12	50,0	5	16,1	4	23,5	3	4,8
SOSW	15	50,0	108	56,5	2	8,3	11	35,5	8	47,1	30	48,4
Ogółem	30 (100,0)		191 (100,0)		24 (100,0)		31 (100,0)		17 (100,0)		62 (100,0)	

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

ZSZ – zasadnicza szkoła zawodowa (obecnie szkoły branżowe I stopnia SB_1), ZSZS – zasadnicza szkoła zawodowa specjalna (obecnie specjalne szkoły branżowe I stopni SSB_1), T – technikum, SOSW – specjalnych ośrodek szkolno-wychowawczy.

Propozycje kształcenia zawodowego przeważnie są skorelowane z warunkami dydaktycznymi szkół oraz dostosowaniem środowiska szkolnego do potrzeb osób niepełnosprawnych. Nieaktualna i niedostosowana do wymagań rynku pracy oferta kształcenia oraz brak ofert kształcenia ustawicznego, w opinii 66,7% absolwentów niepełnosprawnych[27], stanowi podstawowy problem rzutujący na funkcjonowanie systemu edukacji wobec rynku pracy. Podobnie jest z niedostosowaniem klasyfikacji szkolnictwa zawodowego, co zdecydowana większość badanych absolwentów określa jako ważny czynnik wymagający zmian i doskonalenia, szczególnie w obszarze powiązania kształcenia zawodowego z doradztwem zawodowym i rynkiem pracy. Badania wskazują, że 41% absolwentów województwa lubuskiego po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej podjęło pracę w wyuczonym zawodzie. Ponad 29% badanych absolwentów uważa, że wiedza i umiejętności zdobyte w warunkach szkolnych zapewniają dobre wykonywanie czynności zawodowych na stanowisku pracy. Pozostali badani są zdania, iż wiadomości i umiejętności zdobyte w szkole ponadpodstawowej nie odpo-

[27] Badania absolwentów w zasadniczych szkołach zawodowych (obecnie szkoły branżowe I stopnia), zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych (obecnie specjalne szkoły branżowe I stopnia) i technikach, zgodnie z przyjętym planem badań były przeprowadzone w oparciu o kwestionariusz ankiety w miastach takich jak: Zielona Góra, Nowa Sól, Gorzów Wielkopolski, Żary, Szprotawa, Wschowa.

wiadają wymaganiom na stanowisku pracy (8%) ani wymaganiom stawianym przez pracodawcę (11%). Aż 35% badanych w żaden sposób nie wykorzystuje zarówno nabytej wiedzy jak i umiejętności, dostrzegając przy tym potrzebę powiązania edukacji z podmiotami działającymi na rynku pracy, w szczególności zaś rozszerzenia współpracy z pracodawcami. Ponadto w opinii 64% badanych absolwentów wiedza powinna stanowić podstawę kwalifikacji zawodowych, będąc, zgodnie z zapisami programowymi, dodatkowo dostosowaną do umiejętności oczekiwanych na lokalnym rynku pracy. Zdecydowana większość badanych absolwentów podkreśla rangę praktycznej nauki zawodu i wskazuje, jako priorytetowe zadanie, na powiązania edukacji z rynkiem pracy. Dominującym czynnikiem uzyskania zatrudnienia na otwartym i chronionym rynku pracy są umiejętności stanowiskowe zdobyte w procesie edukacji. Ponad 67% badanych uważa, że właściwe wprowadzenie do pracy zmniejsza wskaźnik występowania niezgodności i pozwala dostosować stanowisko pracy do poziomu indywidualnej sprawności. Zdaniem respondentów wykonywanie czynności stanowiskowych wymaga konieczności rozszerzonego szkolenia z zakresu przygotowania do wykonywania zadań zawodowych. Przypuszczalnie wiąże się to z potrzebą wsparcia umiejętności, ale nie oznacza przy tym, że absolwenci niepełnosprawni nie są przygotowani do pracy stanowiskowej. Zdecydowana większość badanych absolwentów (39%) uważa, że szkolenie z zakresu wykonywania zadań zawodowych na stanowisku pracy dobrze przygotowało ich do realizacji zadań zawodowych. Dla 4% absolwentów szkolenie stanowiskowe było niepotrzebne, ponieważ wiadomości i umiejętności z zakresu realizacji zadań zawodowych zdobyli w szkole. W ocenie 7% badanych wiadomości i umiejętności z zakresu realizacji zadań zawodowych musieli zdobyć sami. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż badani absolwenci (90%) widzą potrzebę współpracy szkoły z pracodawcami w realizacji zajęć z przedmiotów zawodowych, między innymi w celu zwiększenia umiejętność samodzielnego radzenia sobie w pracy. Wskazują też na trudności występujące w zakresie wykonywanej pracy, co świadczy o braku korelacji z pracodawcami i lokalnym rynkiem pracy. Uważają przy tym, że wykonywanie uczynności zawodowych najbardziej utrudniają: nieznajomość przepisów (12%), wymóg obsługi technik komputerowych (9%), nieznajomość zasad panujących w zakładzie pracy (6%), konieczność planowania pracy własnej, zwłaszcza związanej z obsługą maszyn i urządzeń (12%), nieugruntowane umiejętności zawodowe (6%) oraz obligatoryjność wykorzystywania narzędzi biurowych (ponad 5%).

W opinii badanych absolwentów wprowadzenie do pracy ułatwia nowemu pracownikowi organizację pracy własnej. Praktyka ta wykorzystywana jest również przez pracodawców jako narzędzie do planowania szkoleń stanowiskowych i doskonalenia zawodowego. Ponad 89% badanych pracodawców[28] wskazuje, że zatrudnia pracowników mobilnych i elastycznych zawodowo oraz pracowników z doświadczeniem zawodowym i chętnych do doskonalenia w zawodzie. W opinii pracodawców najważniejszym kryterium branym pod uwagę przy przyjmowaniu kandydatów niepełnosprawnych do pracy jest wykształcenie (69%). Analiza

[28] Badania pracodawców chronionego i otwartego rynku pracy zgodnie z przyjętym planem badań, były prowadzone za pomocą kwestionariusza wywiadu w miastach takich jak: Żary, Szprotawa, Zielona Góra, Nowa Sól, Gorzów Wielkopolski, Wschowa

szczegółowa kryterium zatrudniania osób niepełnosprawnych wskazuje na: kompetencje zawodowe (32%), kwalifikacje zawodowe (20%), zdolności zawodowe (10%), zdolności językowe (10%) i pewność siebie (5%). Przedstawione wyniki wskazują jasno, że pracodawcy przyjmują pracownika do pracy na podstawie określonych kwalifikacji i kompetencji zawodowych, z uwzględnieniem motywacji do doskonalenia zawodowego (16%). Z materiału badawczego wynika, że największy wpływ na pracowników w zakresie doskonalenie kwalifikacji zawodowych ma pracodawca, który co najmniej raz w roku kieruje około 35% badanych absolwentów na obowiązkowe szkolenia doskonalące. Z kolei ponad 21% osób z badanej grupy chce doskonalić swoją wiedzę i umiejętności, oczekując wsparcia w tym zakresie. Czynniki motywujące decyzje dotyczące doskonalenia w zawodzie przedstawia poniższa tabela. Celem dopełnienia należy dodać, że według badanych, czynnikiem dodatkowo motywującym do doskonalenia są zagrożenia wywołane przemianami gospodarczymi, w szczególności zaś: zmiany przepisów prawa (16%), zmiana obowiązków pracy (19%), zmiana warunków pracy (7%), zmiana stanowiska pracy (7%), konieczność przekwalifikowania się (19%).

Tab. 2. Czynniki motywujące decyzje dotyczące doskonalenia w zawodzie w opinii badanych absolwentów

Czynniki motywujące decyzje dotyczące doskonalenia w zawodzie w opinii badanych absolwentów (N= 96)															
Uzupełnienie brakujących kwalifikacji		Samodzielność na stanowisku zawodowym		Przygotowanie do awansu		Zmiana pracy - planowana		Integracja w środowisku		Zwiększenie stopnia sprawności funkcjonowania w grupie		Przeciwdziałanie rutynie		Własne potrzeby	
L	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**	**L**	**%**
21	21,9	181	18,8	7	7,3	7	7,3	7	7,3	16	16,7	7	7,3	13	13,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Z porównania występujących trudności oraz motywacji do ich przezwyciężania wynika, że absolwenci niepełnosprawni widzą potrzebę doskonalenia kwalifikacji zawodowych według aktualnych potrzeb rynku pracy. W ich opinii wykorzystanie wiedzy ogólnej i zawodowej na stanowisku pracy jest w praktyce niepełne i ogólnikowe (35%). Badania wskazują, że absolwenci niepełnosprawni dobrze wykonują określoną pracę, natomiast niezadowolenie, ich zdaniem, rodzi się na gruncie nieprzystosowania do miejsca pracy i sytuacji poza pracą (43%). Warto też zaznaczyć, iż 52% uważa, że praca jest wartością dla człowieka, zatem należy ją pielęgnować i fachowo wykonywać (36%). W opinii pracodawców, pracownicy niepełnosprawni utożsamiają dobrego pracownika z wiedzą i kwalifikacjami (43%), lojalnością (24%), samodzielnością (36,1%) i fachowością (19%). Natomiast niedobry pracownik to przede wszystkim człowiek niedokładny (31%), konfliktowy (14%), posiadający małą wiedzę zawodową (50%) i niemający zamiłowania do pracy (81%). Uzyskane wyniki pokazały też jak wygląda samoocena przygotowania do wykonywania pracy. Zatem własne przygotowanie

zawodowe jako dobre określa 60% ogółu, zaś wysoki stopień identyfikacji z zawodem przedstawia 31% ogółu badanych absolwentów. Z materiału badawczego wynika też, że niewielu absolwentów planuje podjęcie dalszej edukacji w zawodzie (4%) oraz w innych formach doskonalących (12%).

Analizując postawy absolwentów można zauważyć, że są oni przekonani o słuszności wyboru zawodu i mają satysfakcję z dorównywania osobom pełnosprawnym, będąc dla nich konkurencją na rynku pracy. Przy ocenie poziomu wykonywania czynności zawodowych nasuwa się spostrzeżenie, że znacząca część absolwentów ma pozytywne nastawienie do wykonywania pracy oraz pogłębiania i poszerzania wiadomości nabytych w procesie kształcenia zawodowego (49%). Warto też zaznaczyć, że spośród cech osobowości, jakimi powinien się wyróżniać dobry pracownik, absolwenci najwyżej cenią: dokładność (10%), systematyczność (10%), wytrwałość w pokonywaniu trudności (10%), zamiłowanie do zawodu (10%), odpowiedzialność za powierzone zadania (9%), adaptację społeczną (9%), samokontrolę (10%). Cechy zawodowe istotne w procesie pracy przedstawiono poniżej w tabeli.

Tab. 3. Cechy osobowości zawodowej uznane za szczególnie istotne w pracy zawodowej w opinii badanych absolwentów rynku pracy

Wyszczególnienie cech postrzeganych w kategorii niezbędnych do wykonywania pracy	Warianty odpowiedzi		Wyszczególnienie cech postrzeganych w kategorii niezbędnych do wykonywania pracy	Warianty odpowiedzi	
	L	%		L	%
Samodzielność	38	4,7	Komunikatywność	39	4,9
Sumienność	40	5,0	Współpraca w zespole	36	4,5
Gotowość do uczenia się	40	5,0	Otwartość na innych	38	4,7
Kreatywność	38	4,7	Relacje z przełożonymi	39	4,9
Planowanie rozwoju zawodowego	39	4,9	Procedury - znajomość i stosowanie	37	4,6
Organizowanie pracy własnej	37	4,6	Negocjowanie	36	4,5
Otwartość na zmiany	35	4,4	Orientacja na klienta	31	3,9
Podejmowanie decyzji	38	4,7	Budowanie zespołów	24	3,0
Radzenie sobie z problemami	36	4,5	Coaching	28	3,0
Budowanie relacji z ludźmi	36	4,5	Rozwiązywanie zespołów	26	3,2
Dzielenie się wiedzą i doświadczeniami	39	4,9	Zarządzenie informacjami	25	3,1
Dokładność	42	10,3	Zamiłowanie do zawodu	41	10
Systematyczność	42	10,3	Wrażliwość estetyczna	40	9,8
Wytrwałość w pokonywaniu trudności	42	10,3	Przezwyciężanie trudności	41	10
Odpowiedzialność za powierzone zadanie	38	9,3	Samokontrola	42	10,3
Poszanowanie mienia społecznego	41	10	Adaptacja społeczna	39	9,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analiza badań dotyczących pracy zawodowej osób z niepełnosprawnościami wskazuje na współzależność wszystkich elementów prowadzących do przygotowania zawodowego

i aktywności na rynku pracy. Skuteczność prowadzonych działań w dużym stopniu uwarunkowana jest współdziałaniem szkół ponadpodstawowych z zakładami pracy na zasadach partnerskich. Wydaje się słuszne organizowanie partnerskich warsztatów przyzakładowych lub warsztatów szkolnych prowadzonych przez pracodawców w ramach kształcenia praktycznego. W efekcie prowadzonych działań absolwent z niepełnosprawnością będzie wyposażony w kompetencje zawodowe porównywalne z tymi, którymi dysponuje pracownik na konkurencyjnym rynku pracy. Przedstawione wyniki badań wskazują, że absolwenci z niepełnosprawnościami podejmują pracę w wyuczonym zawodzie. Niepokoi fakt, że znaczna grupa (14% badanych) wskazuje, że doskonalenie zawodowe jest im obojętne. Należy stwierdzić, że przygotowanie i doskonalenie zawodowe absolwentów z niepełnosprawnościami jest czynnikiem współdecydującym o efektywnym wykonywania zadań zawodowych. Kompetencje zawodowe powinny więc być lepiej niż dotychczas weryfikowane, doskonalone i uzupełniane o zagadnienia wynikające z potrzeb rynku pracy oraz adekwatne do niepełnosprawności. Ważnym czynnikiem zwiększającym motywacje zawodowe absolwentów z niepełnosprawnościami funkcjonujących w zakładzie pracy jest dostosowanie systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego do potrzeb edukacji i rynku pracy. Istotne jest również doskonalenie działań wspierających, służących zwiększeniu aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami.

Bibliografia

Adamczyk M.J, Łodyżyński A., *Edukacja w krajach rozwiniętych – skrypt dla studentów z pedagogiki porównawczej*, OWFU, Stalowa Wola 2002.

Baraniak B., *Przygotowanie człowieka do pracy aktualnym zadaniem edukacyjnym*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

Barczyński A., *Rehabilitacja zawodowa jako rozwiązanie systemowe*, [w:] M, A, Paszkowicz, M. Garbat, (red.) *Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy. Ku pełnemu uczestnictwu w rynku pracy*, Zielona Góra 2015.

Borek J., Borek E., *Instytucje polskiego systemu aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Borek, M. Olszewski, (red.), *Aktywizacja zawodowa osób z orzeczoną niepełnosprawnością*, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom 2015.

Borek J., Borek E., *Zatrudnienie i polityk rynku pracy w świetle kluczowych dokumentów strategicznych Unii Europejskiej i Polski*, [w:] Paszkowicz M.A, Hrynenko A., Pietrulewicz B. (red.), *Człowiek, społeczeństwo, gospodarka*, Polskie Towarzystwo Profesjologiczne, Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2014.

Czarnecki K. M., *Leksykon metodologiczny*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2006.

Czarnecki K.M., *Profesjologia. Nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2016.

Daszkiewicz J., *Wsparcie aktywizacji zawodowej i włączenia społecznego osób niepełnosprawnych ze środków Funduszy Europejskich na Mazowszu w perspektywie lat 2014-2020*, [w:] J. Borek, M. Olszewski, (red.) *Aktywizacja zawodowa osób z orzeczoną niepełnosprawnością*, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom 2015.

Giermanowska E., *Zatrudnianie młodych osób niepełnosprawnych w opiniach pracowników Powiatowych Urzędów Pracy. Polski model rehabilitacji zawodowej i zatrudniania osób niepełnosprawnych*, [w:] E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia,* Instytut Spraw Publicznych. Program Polityki Społecznej, Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2007.

Janowska I., Smoleńska J., *Młodzież ze schorzeniami i wadami fizycznymi – wybór zawodu, kształcenie i praca*, WSIP, Warszawa 1979.

Kaczor S., *Pierwsza praca w życiu młodych ludzi*, „Problemy Profesjologii" 2013, nr 1.

Kalbarczyk M., Szklarczuk M., *Tyflorehabilitacja dla wszystkich również dla widzących*, Fundacja Szansą dla Niewidomych, Warszawa 2012.

Komar W., *Wychowanie przez pracę w szkole ogólnokształcącej*, WSIP, Warszawa 1986.

Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa 2004.
Lipowski O., *Pedagogika specjalna. Zarys*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
Majewski T., *Biologiczna koncepcja niepełnosprawności*, [w:] R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne,* MEN, Warszawa 1999
Majewski T., *Rehabilitacja zawodowa i zatrudnianie osób niepełnosprawnych dla pracowników terenowych*, Biblioteka Miesięcznika Zakłady Pracy Chronionej, Krajowa Izba Gospodarczo -Rehabilitacyjna, Warszawa.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
Olszewski M., *Aktywizacja zawodowa i społeczna osób niepełnosprawnych w projektach finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego na przykładzie usług agenta i trenera pracy*, [w:] B. Pietrulewicz, M.A. Paszkowicz (red.), *Wybrane zagadnienia aktywności zawodowej człowieka na rynku pracy*, Wydawnictwo PTP, IIBNP, UZ, Zielona Góra 2015.
Pietrulewicz B., Klementowska A. (red.), *Edukacja i praca w procesie rozwoju zawodowego*, Wydawnictwo PTP, IIBNP, UZ, Zielona Góra 2017.
Pietrulewicz B., *Problemy edukacyjne i profesjologiczne w rozwoju organizacji*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
Pietrulewicz B., *Przygotowanie zawodowe młodzieży niepełnosprawnej (wybrane problemy)*, [w:] B. Pietrulewicz, M.A Paszkowicz (red.), *Osoby z niepełnosprawnościami na współczesnym rynku pracy*, Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2007.
Pietrulewicz B., *Wychowanie pracownicze – możliwości kształtowania sylwetek pracowników*, [w:] B. Baraniak (red.), *Wartości w pedagogice pracy*, Instytut Badań Naukowych, Warszawa 2008.
Plewa Cz., *Człowiek w całożyciowym rozwoju zawodowym - zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*, Koszalin 2016.
Przybyłka A., *Wybrane aspekty pracy osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy*, [w:] Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, *Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.
Rachalska W., Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy*, WSiP, Warszawa 1978.
Suchy S., *Potrzeby w zakresie kształcenia zawodowego i szkolenia młodzieży bezrobotnej w kontekście rynku pracy,* „Edukacja – studia, badania, innowacje" 1996. nr 2(54).
Szeligiewicz-Urban D., *Wspomaganie rozwoju potencjału zawodowego pracowników niepełnosprawnych*, [w:] B. Pietrulewicz, M.A, Paszkowicz (red.), *Wybrane zagadnienia aktywności zawodowej człowieka na rynku pracy*, PTP, IIBNP-UZ, Zielona Góra 2015.
Wiatrowski Z., *Aktywność i działalność zakładowa w koncepcji całożyciowego rozwoju zawodowego człowiek*, [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Współczesne problemy edukacji, pracy i zatrudnienia pracowników*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005.
Wiatrowski Z., *Edukacja i praca w kontekście współczesnego rozwoju społeczno - gospodarczego*, „Problemy Profesjologii" 2013, nr 1.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogika pracy*, Wyższa Szkoła pedagogiczna w Bydgoszczy.
Wiśniewska A., *Kompetencje pracowników a oczekiwania pracodawców*, [w:] K. Gandziarski, B. Pietrulewicz, (red.), *Edukacja i praca. Problemy teorii i praktyki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczno-Techniczna w Koninie, Konin 2014.
Wiśniewski C., *Edukacyjny kontekst pracy*, „Edukacja i Dekalog" 1999, nr 3.
Wołk Z., *Kształtowanie kultury technicznej wobec uczniów liceów ogólnokształcących*, WSP, Zielona Góra, 1990.
Wołk Z, *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.

IV. 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.