PROBLEMY PROFESJOLOGII

Nr 2/2019

**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, Aleksander Piecuch, Ladislav Rudolf, Jan Stebila, Renata Tomaszewska, Wojciech Walat, Anna Ziętek

WYDAWCY:
– Uniwersytet Zielonogórski
– Polskie Towarzystwo Profesjologiczne

ISSN 1895-197X

Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Polskie Towarzystwo Profesjologiczne

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA REDAKCYJNA
Dorota Kulczycka
Krystyna Komorowska

REDAKOTOR STATYSTYCZNY
Ryszard Matysiak

Adres Redakcji
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

Jolanta Lenart
W stronę profesjonalizacji praktyki poradnictwa zawodowego dla dzieci i młodzieży szkolnej (II Rzeczypospolita i okres Polski Ludowej) 13

Jolanta Wilsz
Kapitał ludzki przedsiębiorstwa w kontekście stałych indywidualnych cech osobowości pracowników 25

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Marta Czajkowska
Otwieranie nauki. Otwarty dostęp do publikacji naukowych i danych badawczych 37

Lidia Marek
Odpowiedzialność jako element profesjonalnych kompetencji nauczyciela w zakresie ewaluacji pracy edukacyjnej 45

Aneta Raczykowska
Programowanie i robotyka w nowej podstawie programowej wobec (nie)kompetencji nauczycieli informatyki 53

Anna Ziętek
Organizacyjno-prawne uwarunkowania wsparcia dla osób z niepełnosprawnością 71

Anna Ziętek
Możliwości doskonalenia aktywności społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością 79

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Małgorzata Pietrzycka, Wojciech Walat
Kultura organizacyjna przedszkola w opinii nauczycieli – badania pilotażowe 93

Regina Korzeniowska, Renata Socha
Doskonalenie zawodowe jako ważny aspekt pracy pedagogów specjalnych 99

Bartosz Kozicki, Tadeusz Waściński, Agnieszka Lisowska
Prognozowanie wielkości zatrudnienia w sektorze przedsiębiorstw w Polsce na 2020 rok 111

Renata Maciejewska, Katarzyna Wolak, Magdalena Zaraś
Problem anomii pracowniczej – wybrane aspekty 125

IV. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Izabella Kust
Raport 30-tej Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, *Pułapki Badań Edukacyjnych*, Katowice - Wisła, 12-16 września 2016 141

Zasady przygotowania materiałów do publikacji w półroczniku „Problemy Profesjologii" 147

TABLE OF CONTENTS

From the Editors 9

I. PAPERS AND DISSERTATIONS

Jolanta Lenart
Towards professionalization of career guidance for schoolchildren and teenagers
(in the periods of the Second Polish Republic and the Polish People's Republic) 13

Jolanta Wilsz
Intellectual capital of a company in the context of workers' constant individual personality
traits 25

II. CONCEPTS AND ANALYSES

Marta Czajkowska
Sharing the researches results. Open access to scientific publications and research data 37

Lidia Marek
Responsibility as an element of the teacher's professional competences
in a scope of evaluating educational work 45

Aneta Raczykowska
Programming and robotics in the new core curriculum in the face of (non) competences of it teachers 53

Anna Ziętek
Organizational and legal conditions of support for people with disabilities 71

Anna Ziętek
Possibilities of improving social and professional activity of people with disabilities 79

III. COMMUNICATIONS AND RESEARCH REPORTS

Małgorzata Pietrzycka, Wojciech Walat
The organizational culture of kindergarten in the opinion of kindergarten teachers 93

Regina Korzeniowska, Renata Socha
Professional perfection as an important aspect of SEN teachers' work 99

Bartosz Kozicki, Tadeusz Waściński, Agnieszka Lisowska
Forecasting of level of employment in the enterprise sector in Poland for 2020 111

Renata Maciejewska, Katarzyna Wolak, Magdalena Zaraś
The problem of employee anomy - selected aspects 125

IV. COMMUNICATIONS, INFORMATION

Izabella Kust
Report 30th Young Pedagogues Summer School *Educational Research Traps,*
Katowice – Wisła, 12-16 September 2016 141

Regulations on how to prepare materials for publications
in the semi-annual 'The Problems of Professiology' 147

Od Redakcji

Niniejszy numer Problemów Profesjologii zawiera prace o zróżnicowanej problematyce. Naczelnym przesłaniem prezentowanych artykułów jest idea rozwoju człowieka w koncepcji pracy i edukacji. Tak jak dotychczas, są to prace o charakterze teoretycznym, prezentacja badań, rozwiązań organizacyjnych kształtujących przestrzeń życia człowieka.

W części pierwszej prezentowana jest praca J. Lenart o przemianach i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego oraz J. Wilsz charakteryzująca problemy kształtowania kapitału ludzkiego w organizacji. Z kolei w części drugiej przedstawione są opracowania koncepcyjne i analizy prowadzonych badań. Interesujące są tu propozycje M. Czajkowskiej o otwieraniu nauki, czy też L. Marek i A. Raczykowskiej podejmujące problematykę kształtowania kompetencji nauczycieli – są one istotne dla kształtowania procesu dyskusji o szczególnej profesji. Równie ciekawe są propozycje badawcze A. Ziętek, gdyż wprowadzają nas w problematykę wsparcia życiowego osób z niepełnosprawnościami oraz możliwości doskonalenia ich aktywności społeczno-zawodowej. W dalszej części Półrocznika prezentowane są prace poświęcone wielu aspektom funkcjonowania człowieka i organizacji (np. anomii pracowniczej). Charakteryzując treść prezentowanego numeru Problemów Profesjologii należy wskazać na istotne problemy kształtowania potencjału społeczno-zawodowego człowieka i organizacji, które uznać można za wyzwania współczesności.

Zachęcamy do współpracy w redagowaniu Czasopisma.

Redaktor Naczelny

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jolanta Lenart

ORCID: 0000-0003-3613-0360
Uniwersytet Rzeszowski

W STRONĘ PROFESJONALIZACJI PRAKTYKI PORADNICTWA ZAWODOWEGO DLA DZIECI I MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

(II RZECZYPOSPOLITA I OKRES POLSKI LUDOWEJ)

Streszczenie

W artykule, autorka przedstawia początki instytucjonalnego poradnictwa zawodowego w Polsce i czynniki, które złożyły się na jego rozwój. Ukazuje trudności związane z kształceniem kadr na potrzeby poradnictwa zawodowego. Wiele uwagi poświęca problemom związanym z organizacją orientacji i poradnictwa zawodowego w środowisku szkoły. Ilustruje, zapoczątkowany w 20-leciu międzywojennym, proces alokacji orientacji i poradnictwa zawodowego w środowisku szkolnym. Przywołuje rozwiązania w tym zakresie wprowadzane w okresie międzywojennym, które zostały całkowicie zanegowane przez władze Polski Ludowej. W tym kontekście prezentuje działania powojennych władz oświatowych mające na celu uczynienie ze szkoły ośrodka udzielającego uczniom zasadniczego wsparcia w kwestiach wyboru zawodu. Pośrednio, zwraca uwagę na fakt, że osoby, którym powierza się realizację orientacji i poradnictwa zawodowego w szkole, muszą posiadać odpowiednie kompetencje w tym zakresie.

Słowa kluczowe: początki instytucjonalnego poradnictwa zawodowego w Polsce, kształcenie kadr dla poradnictwa zawodowego, poradnictwo zawodowe w środowisku szkoły, trudności z wdrażaniem poradnictwa zawodowego w szkole.

TOWARDS PROFESSIONALIZATION OF CAREER GUIDANCE FOR SCHOOL-CHILDREN AND TEENAGERS (IN THE PERIODS OF THE SECOND POLISH REPUBLIC AND THE POLISH PEOPLE'S REPUBLIC)

Abstract

In this article, its author presents the beginnings of institutional career guidance in Poland and the factors that contributed to its development. It shows difficulties associated with training staff for the purposes of career guidance. A lot of attention has also been devoted to the problems connected with the organization of orientation and career guidance in the school environment. Furthermore, the article illustrates the process of introduction of orientation and career guidance to the school environment which was initiated in the interwar period. It recalls solutions introduced which were utterly negated by the authorities of Polish People's Republic. Remaining in this background, the author presents the activities of post-war educational authorities aimed at creating the school a center providing students with basic support in choosing a profession. Indirectly, she

draws attention to the fact that personnel entrusted with the implementation of orientation and vocational guidance at school must possess appropriate competences in this field themselves.

Key words: the beginnings of institutional career guidance in Poland, training staff for career guidance purposes, career guidance in the school environment, difficulties in implementing career guidance at schools.

Wprowadzenie

Praca zawodowa dostosowana do potrzeb i predyspozycji jednostki w zasadniczy sposób wpływa na jej dobrostan, daje poczucie życiowego spełnienia. Decyzja w tej sprawie powinna być zatem rozważna i przemyślana, czemu nie sprzyja jednak młody wiek i niedostateczne doświadczenie u większości planujących swoją karierę. Młodzi ludzie czują się zagubieni, niekompetentni i potrzebują wsparcia dorosłych.

W okresie poprzedzającym rozwój profesjonalnego doradztwa zawodowego za pomoc w tym zakresie byli odpowiedzialni rodzice. W XVI wieku Andrzej Frycz Modrzewski apelował: „Kiedy rodzice poznają już i przejrzą uzdolnienia młodzieńca, niech go skierują na te nauki, do których – jak uważają – natura sama go ciągnie […]”[1]. Problem poradnictwa zawodowego jest tak stary, jak wychowanie w rodzinie, wychowanie w społeczeństwie, nauczanie w szkole oraz generalnie sposobienie jednostek i grup ludzkich do samodzielnego życia w społeczeństwie. Poradnictwo od początku genetycznie związane z gospodarką i wychowaniem stało się też z czasem przedmiotem rozważań teoretyków z dziedziny wychowania, filozofii, nauki i gospodarki. Wszyscy prekursorzy poradnictwa zawodowego stawiali sobie za cel przyjście z pomocą wszystkim potrzebującym życiowej porady dotyczącej tego, jaką drogą w życiu najlepiej pójść[2]. Początek XX wieku zaowocował już rozwojem strategii i programów instytucjonalnego wsparcia w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych, co miało bezpośredni związek z rozwojem psychologii stosowanej. Ta z gruntu korzystna zmiana niosła jednak ze sobą wiele trudności, związanych chociażby z kształceniem specjalistów w tym zakresie, czy także zapewnieniem równego dostępu do usług doradczych.

Rozwój psychologii i techniki stymulantem dla rozwoju poradnictwa zawodowego

W XIX wieku w psychologii dały się zauważać tendencje zmierzające do zastosowania psychologii do interpretowania i rozwiązywania zagadnień codziennego życia z wykorzystaniem wiedzy i badań psychologicznych. Pierwszym obszarem badawczym dla psychologów stała się szkoła i jej uczniowie. Zaczęto zwracać większą uwagę na indywidualizm dziecka, jego specyficzne potrzeby, zdolności, zainteresowania i cechy psychofizyczne. Wywołało to potrzebę

[1] Cyt za: Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy,* Warszawa 2005, s. 25.

[2] A. Bańka, W. Trzeciak, *Rozwój myśli i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego. Tropy, dokonania, perspektywy,* Poznań 2017, s. 23.

wprowadzenia indywidualizacji w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia, a w konsekwencji wzrost zapotrzebowania na profesjonalną pomoc psychologiczno-wychowawczą w szkołach. Na polskim gruncie pionierami w tym zakresie byli: Aniela Szycówna i Jan Władysław Dawid. Prowadzone przez nich badania uwzględniały różne aspekty rozwoju i funkcjonowania dziecka. Wskazywały na potrzebę opracowania metod i narzędzi do „dokładnej diagnozy psychofizycznego stanu osoby"[3]. Kolejnym impulsem rozwoju poradnictwa zawodowego po pierwszej wojnie był także rozwój myśli technicznej oraz związanej z nią naukowej organizacji pracy w relacji do szeroko rozumianej humanizacji życia i stosunków międzyludzkich[4]. Skutkiem tego był postęp w konstrukcji i zastosowaniu aparaturowych narzędzi diagnozy psychologicznej jako podstawy poradnictwa zawodowego, ale również olbrzymi dopływ do poradnictwa zawodowego „fachowców" z wykształceniem inżynierskim[5]. Najsilniej zaznaczyła się rekonwersja zawodowa inżynierów na psychologię i poradnictwo zawodowe dla dorosłych. Proces ten w Polsce był efektem zarówno osobistych motywacji, jak i obiektywnych warunków braku kadr, szczególnie tych wykształconych w kierunkach psychologicznych. Warto zatem podkreślić, że kadrę pierwszych poradni zawodowych stanowili w większości przypadków absolwenci studiów technicznych (np. inż. Bronisław Biegeleisen-Żelazowski, inż. Jan Wojciechowski, inż. Wacław Hauszyld). Pierwszą placówką tego typu była Poradnia Zawodowa dla Chłopców i Dziewcząt założona w 1915 r. z inicjatywy Towarzystwa Patronat nad Polską Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową. W 1919 roku powstaje w Łodzi Miejska Poradnia Psychologiczna, a Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie uruchamia Laboratorium Psychopedagogiczne w celu selekcji dzieci upośledzonych umysłowo do szkolnictwa specjalnego[6].

Niekontrolowany napływ do psychotechniki osób niewykształconych w zakresie diagnozy i prognozy psychologicznej, spowodował z czasem ruchy zmierzające do ochrony zawodowej w psychologii i poradnictwie zawodowym. Jednym z takich był pomysł powołania zawodu i etatu psychologa szkolnego, po raz pierwszy zgłoszony przez Józefę Joteyko[7] na I Międzynarodowym Kongresie Pedologii w Brukseli. Te starania z czasem powiodły się, bowiem

[3] J. W. Dawid, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa 1911.

[4] A. Bańka, W. Trzeciak, *op. cit*., s. 43.

[5] *Ibidem.*

[6] J. Budkiewicz, J. Kączkowska, *Z dziejów psychologii stosowanej w Polsce do roku 1957*, Warszawa 1987, s. 96.

[7] **Józefa Joteyko** (1866-1928) – najwybitniejsza postać spośród wybitnych polskich psychologów. Była pierwszą kobietą-cudzoziemką i drugą po Adamie Mickiewiczu przedstawicielką Polski, której powierzono katedrę w Collége de France. W 1918 powołała w Paryżu Polską Ligę Nauczania i Wychowania. Autorka licznych prac doświadczalnych, m.in. nad zmęczeniem wydawanych w Paryżu i Brukseli. Od 1908 r. wykładała psychologię na uniwersytetach w Paryżu i Lyonie. Była też redaktorką pisma „Revue Psychologique" wydawanego w Belgii. Współpracowała z takimi postaciami, jak E. Cleparéde, O. Declory, Ch. Richet, R. Buyse. Po powrocie do Polski w 1920 r. Joteyko podjęła wykłady z psychologii ogólnej i pedagogicznej w Instytucie Pedagogicznym w Warszawie, wskutek odmówienia jej posady na Uniwersytecie Warszawskim. W 1926 objęła docenturę na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego. Wykładała też w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Z jej inicjatywy powstało Koło Psychologiczne słuchaczy i absolwentów Instytutu Pedagogicznego, które wydawało „Biuletyn Koła Psychologicznego", przekształcony w 1926 roku w „Polskie Archiwum Psychologii". W roku 1926 założyła pierwsze Polskie Towarzystwo Psychotechniczne, które w 1927 roku zaczęło wydawać czasopismo „Psychotechnika" (pod red. T. Klimowicza), zorganizowała też pierwszą polską konferencję psychotechniczną. Józefa

w 1928 r. powołano w Warszawie pierwszy etat państwowy psychologa szkolnego w powszechnej szkole eksperymentalnej. J. Joteyko wielokrotnie podkreślała, że działalność w zakresie poradnictwa zawodowego nie może być prowadzona przez nauczycieli. W 1937 roku liczba psychologów zatrudnionych w różnych szkołach w Warszawie przekroczyła liczbę czterdziestu[8]. Zadania psychologów szkolnych, Stefan Baley, podzielił na trzy grupy, a mianowicie: prowadzenie badań psychologicznych uczniów, otoczenie opieką uczniów przejawiających trudności w nauce, zgłębianie psychiki i możliwości uczniów będące podstawą do udzielania porad w kwestii wyboru zawodu.

Początki kształcenia kadr dla potrzeb poradnictwa zawodowego

Obsługująca poradnictwo zawodowe kadra inżynieryjna zdobywała z czasem wykształcenie psychologiczne. Możliwości takie stwarzały uniwersytety państwowe, posiadające katedry lub zakłady psychologiczne[9]. Studia psychologiczne można było wówczas podjąć – jak podaje J. Pieter – w najważniejszych ośrodkach uniwersyteckich w: Warszawie, Poznaniu, Krakowie i Lwowie oraz w Wilnie[10]. Należy jednak zaznaczyć, że w okresie międzywojennym, nie otrzymywano tytułu w zakresie psychologii – psychologiem stawało się na podstawie dyplomu magisterskiego z filozofii w zakresie psychologii lub też pedagogiki ze specjalizacją w obszarze psychologii eksperymentalnej lub wychowawczej. Nie było także ujednoliconego programu studiów psychologicznych – studenci mogli samodzielnie wybierać przedmioty kształcenia[11].

Ważną działalność dla rozwoju teorii i praktyki poradnictwa zawodowego prowadziły: Zakład Psychologii Doświadczalnej i Zakład Psychologii Wychowawczej na Uniwersytecie im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie, kierowane odpowiednio przez prof. Władysława Witwickiego i prof. Stefana Baleya. Stały się one zalążkiem, z którego wywodzili się wyspecjalizowani psycholodzy z pewnymi umiejętnościami w zakresie poradnictwa zawodowego. Warto jednak podkreślić, że na uniwersytetach studenci zdobywali jedynie wiedzę teoretyczną. Aby zdobyć uprawnienia do pracy na stanowisku psychologa czy psychotechnika musieli dopełnić ją dwuletnimi praktykami zawodowymi, realizowanymi po dziesięć godzin tygodniowo w danej placówce[12]. Studenci podzieleni byli na tzw. Ośrodki pracy praktycznej, które sprawowały pieczę nad praktykantami w określonych grupach instytucji (np. Ośrodek psychologów szkolnych, Ośrodek pracowni pedologicznych, Ośrodek pracowni psychotechnicznych, czy Ośrodek szkół specjalnych)[13]. Co dwa tygodnie w każdym ośrodku odbywały się posiedzenia mające na

Joteyko była pierwszym przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego (1926 r.). Dorobek naukowy Joteyko obejmuje ponad dwieście prac z fizjologii, psychologii eksperymentalnej oraz pedologii. Wyniki swoich badań prezentowała tak, aby były przydatne dla praktyki psychologicznej i pedagogicznej (A. Bańka, W. Trzeciak, *op. cit*., s. 45 – 46).

[8] *Ibidem*, s. 45.

[9] T. Rzepa, B. Dobroczyński, *Historia polskiej myśli psychologicznej*, Warszawa 2009, s. 212.

[10] J. Pieter, *Historia psychologii,* Warszawa 1974, s. 399.

[11] R. Stachowski, *88 lat psychologii w Poznaniu. 7 maja 1919 – 7 maja 2007*, http://psychologia.amu.edu.pl/2007/05/09 [15.09.2019].

[12] M. Żebrowska, J. Kunicka (red.), *Dziesięciolecie Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego 1928 – 1938*: sprawozdanie oprac. przez Konserwatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej, Warszawa 1938, s.11.

[13] *Ibidem*, s. 21.

celu uzupełnianie zdobywanego doświadczenia praktycznego przez odpowiednio dobrane zagadnienia teoretyczne.

Nie było jednak w Polsce uczelni kształcącej kadry, stricte dla potrzeb poradnictwa zawodowego. Jeszcze w styczniu 1930 roku na Pierwszej Ogólnopolskiej Konferencji Psychotechnicznej Jan Wojciechowski wskazywał na brak takiej placówki. Sprawa nie została jednak do wojny rozstrzygnięta, podobnie, jak propozycja włączenia psychotechniki do programu studiów psychologicznych i pedagogicznych. Natomiast zapotrzebowanie na specjalistów w tym zakresie było spore ze względu na konieczność wykonywania badań selekcyjnych młodzieży pragnącej kontynuować naukę w gimnazjach zawodowych (badania inteligencji oraz uzdolnień zawodowych), szkołach zawodowych typu rzemieślniczego i liceach zawodowych (badania ściśle psychotechniczne, np. zręczności rąk, czy wyobraźni przestrzennej itp.) oraz przy wyborze kierunku kształcenia na poziomie studiów przysposabiających do określonego zawodu (uzdolnienia, typ charakteru, inteligencja ogólna, zdolności)[14]. W związku z tym systematycznie rosła liczba poradni. Istniały one pod różnymi nazwami: pracownie psychotechniczne, biura porad, instytuty porady zawodowej, poradnie zawodowe. Powstawały głównie w większych miastach, gdzie istniało zaplecze naukowe w postaci wyższych uczelni. Większość personelu stanowiły kobiety – zatrudnienie mężczyzn z powodu niskich zarobków było niewielkie. Zdecydowana większość pracowników merytorycznych poradni miała gruntowne przygotowanie pedagogiczne. Pierwsze porady zawodowe opierały się głównie na analizie fizycznych cech jednostki, tj. uwzględniano budowę ciała, wzrost, wagę, itp. Następnie młodzież poddawano badaniu lekarskiemu, które obejmowało: wywiad dotyczący przebytych chorób, obciążeń dziedzicznych, szczepień; ocenę cech anatomicznych oraz wymowy; badania specjalistyczne. Na podstawie tych badań kandydat otrzymywał opinię lekarską o przydatności lub nieprzydatności do pracy w określonym zawodzie[15]. Intensywny rozwój poradni w międzywojennej Polsce został spowolniony przez kryzys ekonomiczny (1929-1935).

Zapotrzebowanie szkół na poradnictwo zawodowe

W 1924 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało przepisy dotyczące poradnictwa zawodowego dla młodzieży szkolnej. Zarówno Statut publicznych szkół powszechnych, jak i szczegółowe rozporządzenia i okólniki wskazywały na potrzebę udzielania uczniom kończącym szkołę powszechną, wskazań i przeciwwskazań przy wyborze zawodu, z czym nauczyciele mieli wiele trudności[16]. Większość zakładów kształcenia nauczycieli nie realizowało bowiem zagadnień związanych wprost z poradnictwem zawodowym. Kształcenie

[14] D. Głuska, L. Goryński, *Sposoby poznania dziecka. Metody badań psychologicznych*, Warszawa 1937, s. 59-60.

[15] G. Wieczorek, *Rozwój i przemiany zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego w Polsce w latach 1945-1999*, Częstochowa 2004, s. 44.

[16] Okólnik MWRiOP do Kuratorjów Okręgów Szkolnych w sprawie udzielania wskazań i przeciwwskazań przy wyborze zawodu uczniom kończącym szkołę powszechną, Dz. Urz. MWRiOP 1924, nr 10, poz. 97; Statut publicznych szkół powszechnych (z uwzględnieniem zmian do r. 1939). II zmienione wydanie, R. Schweitzer, Lwów 1939; Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich, Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194.

nauczycieli w instytucjach regularnych zaopatrywało ich jedynie w podstawy psychologii ogólnej, czy też psychologii dziecka i skoncentrowane było głównie na nauce przeprowadzania badań poziomu inteligencji czy tworzenia charakterystyk indywidualnych uczniów. Nie przygotowywało ich natomiast do realizacji zadań w zakresie poradnictwa zawodowego. Wydany w 1926 r. *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich* precyzował, że seminarium pozostaje nadal szkołą zawodową, przygotowującą młodzież do zawodu nauczycielskiego, ale najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela powinno być dobre wychowanie i wykształcenie ogólne. Słuchacz miał też otrzymać takie wykształcenie zawodowe, które było niezbędne do profesjonalnego rozpoczęcia pracy zawodowej. Miało ono także być punktem wyjścia do dalszego zdobywania kwalifikacji[17]. Podobnie Wyższe Kursy Nauczycielskie nie realizowały problematyki ułatwiającej przyszłym absolwentom pracę z uczniami w kierunku wyboru zawodu. Program kształcenia obejmował przedmioty pedagogiczne i naukę o Polsce współczesnej oraz dodatkowo grupy przedmiotów: humanistyczną, fizyko-matematyczną, geograficzno-przyrodniczą, rysunku i robót ręcznych, śpiewu i wychowania fizycznego – wybraną przez słuchaczy[18]. Bardziej zaawansowaną wiedzę z poradnictwa zawodowego można było uzyskać jedynie w kilku instytutach, jak np. w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach czy w wspomnianym już Zakładzie Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Dostęp do kształcenia w tych placówkach był jednakże utrudniony (bardzo wysokie wymagania przy rekrutacji), co powodowało, że tylko nieliczni mogli zdobyć tam kwalifikacje. Dlatego też duże znaczenie w rozwoju kompetencji doradczych psychologów i nauczycieli odgrywało samokształcenie, jak również konferencje psychologiczne i psychotechniczne o zasięgu ogólnokrajowym. Stanowiły one ogniska konsolidujące prace osób trudniących się zagadnieniami poradnictwa z różnych kręgów (zarówno przedstawicieli władz, ludzi nauki, jak i praktyków) pozwalając im na wymianę doświadczeń, rozpoznawanie głównych potrzeb i ustalanie kierunków dalszego działania.

* * *

Rozwój poradnictwa zawodowego w okresie II Rzeczypospolitej odbywał się pod wpływem różnych impulsów gospodarczych, politycznych, naukowych. Rozwijający się przemysł i kapitalistyczna produkcja wymagały dopływu specjalistów i zwykłych robotników. Bazując na doświadczeniach krajów dobrze rozwiniętych pod względem gospodarczym, ze środowisk naukowych popłynęły inicjatywy dokonywania oceny predyspozycji ludzi do różnych zawodów i ich selekcja. Dlatego też najbardziej rozwinęło się poradnictwo o charakterze psychotechnicznym, skierowane głównie do kandydatów do kształcenia zawodowego i do pracy w przemyśle. Było ono realizowane przez absolwentów wyższych szkół technicznych, którzy stopniowo wzbogacali swoje kompetencje w zakresie psychologii i poradnictwa zawodowego.

[17] Regulamin przyjmowania uczniów do państwowych seminariów nauczycielskich (Dz. Urz. Min. WRiOP z 1926 r., nr 10, poz. 234).

[18] M. Pyter, *Prawne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie II RP. Zagadnienia wybrane,* „Studia Iuridica Lublinensia" 2016, vol. XXV, nr 3, s. 792.

Organizacja orientacji i poradnictwa zawodowego w okresie Polski Ludowej

Po drugiej wojnie Polska znalazła się w zupełnie nowej sytuacji politycznej i społeczno-gospodarczej. Socjalistyczna zasada równości wszystkich ludzi – obywateli socjalistycznego państwa obaliła potrzebę jakiegokolwiek poradnictwa w kwestiach wyboru zawodu. Kierowano się bowiem zasadą, że każdy człowiek jednakowo dobrze poradzi sobie z każdego rodzaju pracą. Przekonanie władz komunistycznych o doskonałości ustroju socjalistycznego powodowało ignorancję większości przepisów i norm ustalanych przez europejskie (niesowieckie) gremia, także w zakresie poradnictwa zawodowego. Warto podkreślić, że na Konferencji Ogólnej Międzynarodowej Organizacji Pracy, która odbyła się w Genewie w 1949 roku zwrócono uwagę na obowiązki państw związane z zapewnieniem usług w zakresie poradnictwa zawodowego.

„Celem zapewnienia skutecznej pracy służb poradnictwa zawodowego, właściwa władza powinna zabezpieczyć sobie usługi personelu dostatecznie licznego, posiadającego wykształcenie, doświadczenie i inne konieczne kwalifikacje: powinna ona zorganizować w możliwie najszerszej skali i w razie potrzeby przy współudziale innych zainteresowanych instytucji, specjalistyczne wyszkolenie naukowe i techniczne osób udzielających porad”[19]. Nie spotkało się to jednak z właściwą reakcją ze strony polskich władz. Wprawdzie doceniono znaczenie poradnictwa zawodowego, ale jego realizacją obarczono nauczycieli i szkołę. Nie zamierzano natomiast reaktywować poradni zawodowych, które z początkiem 1949 roku ulegały stopniowej likwidacji.

Trudności nauczycieli z realizacją zadań z zakresu poradnictwa zawodowego

Po likwidacji poradni zawodowych, wszelkie działania związane z przygotowaniem uczniów do wyboru zawodu miały być realizowane przez nauczycieli. Zadania w tym zakresie zostały wyodrębnione w Okólniku Ministerstwa Oświaty z 1952 r. Zgodnie z jego treścią szkoły podstawowe były zobowiązane do przygotowania uczniów do wyboru odpowiedniego zawodu. Wśród najważniejszych powinności nauczycieli w tym zakresie, wskazano na potrzebę prowadzenia diagnozy predyspozycji i zainteresowań uczniów oraz wspieranie ich w podjęciu właściwej decyzji edukacyjnej i zawodowej. Oczywiście, nauczyciele nie zostali w trakcie edukacji przygotowani do realizacji tych trudnych i odpowiedzialnych zadań. Szczególnie diagnoza psychofizycznych predyspozycji dziecka była zadaniem przekraczającym możliwości przeciętnego nauczyciela. Większość pedagogów była zdania, że sami nauczyciele, bez pomocy merytorycznej, nie będą w stanie wypełnić ciążących na nich obowiązków. Pod wpływem nacisku środowisk nauczycielskich, w 1958 roku, władze wydały rozporządzenia dotyczące utworzenia dwóch typów poradni dla dzieci i młodzieży: poradni społeczno-wychowawczych i poradni psychologicznych. Te ostatnie nawiązywały do międzywojennej tradycji i miały przede wszyst-

[19] Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Warszawie, sygn. 86, *Zalecenie nr 87 Konferencji Ogólnej Międzynarodowej Organizacji Pracy z 1949 roku dotyczące poradnictwa zawodowego.*

kim zapewnić młodzieży pomoc w dokonaniu właściwego wyboru zwodu. Zatrudniały psychologów oraz lekarzy i podlegały dyrekcjom okręgowym szkolenia zawodowego[20]. Ich tworzenie (były zakładane w miastach wojewódzkich) było bardzo utrudnione z powodu ograniczonej liczby specjalistów. Nielicznych psychologów kształciły bowiem w Polsce w latach 50. XX w. tylko cztery uniwersytety: w Warszawie, Krakowie, Toruniu i w Poznaniu.

Warunkiem zatrudnienia w poradni było ukończenie studiów wyższych z psychologii, ewentualnie pedagogiki lub filozofii chrześcijańskiej ze specjalizacją z psychologii[21]. Pracowników merytorycznych do poradni przyjmował kurator w obecności przedstawiciela Ministerstwa Oświaty. Przed nieliczną grupą psychologów – pracowników poradni – pisał Franciszek Herok – postawiono „szeroki zakres zagadnień związanych z preorientacją zawodową i dużą ilość dzieci i młodzieży, którym należało przyjść z pomocą w wyborze zawodu – poważne i trudne zadania”[22]. Odpowiedniego szkolenia wymagali także nauczyciele, którzy wykazywali często bezradność wobec takich zadań, jak diagnoza predyspozycji i zainteresowań uczniów. W trudnej sytuacji byli również lekarze szkolni odpowiedzialni za część procesu przygotowania uczniów do wyboru zawodu. W sytuacji takiego nawarstwienia zadań, właściwa praca poradni psychologicznych (diagnoza psychologiczna, prognoza i terapia) schodziły na plan dalszy. W miarę rozwoju systemu poradnictwa zawodowego, dochodziło jednak do pewnej normalizacji i wiele zadań, związanych głównie z orientacją zawodową i zawodoznawstwem realizowały szkoły, którym wyznaczono rolę głównego ogniwa w ówczesnym systemie orientacji i poradnictwa zawodowego. Wskazuje na to m.in. odpowiedź Ministerstwa Oświaty na jedno z pytań ankiety (1962 r.) dotyczącej realizacji poradnictwa zawodowego, a mianowicie: „Podstawowe zadanie poradnictwa zawodowego: przygotowanie do wyboru zawodu należy do obowiązków szkoły. Zadaniem placówek poradnictwa zawodowego jest ścisłe współdziałanie w tym zakresie ze wszystkimi szkołami, instruowanie i szkolenie nauczycieli w dziedzinie preorientacji zawodowej. Preorientacją zawodową objęta jest cała młodzież opuszczająca szkołę podstawową lub średnią, natomiast specjalistycznymi badaniami przydatności zawodowej – tylko część młodzieży, która potrzebuje dodatkowej pomocy ze strony doradcy zawodowego”[23]. Po trudnym dla psychologów i poradnictwa zawodowego okresie stalinowskim (1948-1956), także w socjalistycznej Polsce zaczęto wiązać nadzieje z dobrze zorganizowanym poradnictwem zawodowym. Miało ono zabezpieczać gospodarce narodowej odpowiedni dopływ kadr do pracy w przemyśle, również w zawodach deficytowych, tzn. w górnictwie, hutnictwie, budownictwie. Przyśpieszyło to rozwój poradnictwa zawodowego, ale nie wpłynęło na poprawę jego jakości, głównie w obrębie szkoły. Obarczeni odpowiedzialnością w tym zakresie nauczyciele, musieli bowiem samodzielnie zdobywać niezbędne kompetencje, gdyż w programach kształcenia nauczycieli te zagadnienia nie były uwzględniane.

[20] J. Lenart, *Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944 – 1989*, Rzeszów 2013, s. 148.

[21] Relacja Teresy Ż., emerytowanego psychologa Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Rzeszowie z 25 listopada 2009 r. (w posiadaniu autorki).

[22] F. Herok, *System poradnictwa wychowawczego i zawodowego*, „Chowana” 1965, nr 1, s. 59.

[23] Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Ministerstwo Oświaty, sygn. 674*, Kwestionariusz – Ankieta dotycząca organizacji poradnictwa zawodowego z czerwca 1962 r.*

Działania władz w kierunku optymalizacji szkolnego poradnictwa zawodowego

Władze oświatowe liczyły, że praca szkół w zakresie przygotowania uczniów do wyboru zawodu poprawi się, gdy w strukturze szkoły pojawią się osoby koordynujące ten proces i odpowiadające za jego realizację. W pierwszej kolejności powołano **koordynatorów do spraw orientacji zawodowej,** najpierw w szkołach podstawowych (od roku szkolnego 1967/68), a następnie w liceach ogólnokształcących. W swojej pracy wychowawczej koordynatorzy korzystali z szerokiego wsparcia poradni wychowawczo-zawodowych. Zakres przewidzianych dla nich zadań był bardzo szeroki. Jednakże w rzeczywistości ograniczali oni swoje działania do pełnienia funkcji pośrednika pomiędzy szkołą a poradnią w zakresie organizacji badań dla uczniów z różnego rodzaju dysfunkcjami. Dlatego też trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem prezentowanym wówczas przez Stefana Baścika z Uniwersytetu Jagiellońskiego, który w 1978 roku na sesji popularnonaukowej poświęconej dorobkowi poradnictwa wychowawczo-zawodowego w Polsce Ludowej, stwierdził: „władze oświatowe […] wprowadziły do szkół stanowisko koordynatora (pełnomocnika ds. orientacji zawodowej), mianowanego spośród nauczycieli na pewien okres czasu, który ma być łącznikiem między szkołą a poradnią, uzgadniać działalność grona pedagogicznego w zakresie orientacji zawodowej. Praktyka wskazuje jednak jednoznacznie nikłą skuteczność tego rozwiązania. Nawiasem mówiąc, próbę nazwania koordynatora „doradcą zawodowym" należy uznać za wręcz szkodliwe nieporozumienie […]"[24].

Na początku lat 70. XX w. (od roku szkolnego 1973/74) pojawili się w szkołach pierwsi **pedagodzy szkolni,** z którymi Ministerstwo wiązało duże nadzieje. Zgodnie z założeniami, stanowisko to zostało stworzone dla osób o wysokich kwalifikacjach zawodowych, bogatym doświadczeniu, które nie posiadając dodatkowych obciążeń z tytułu prowadzenia zajęć dydaktycznych, mogłyby być specjalistami w zakresie opieki i wychowania w szkole. W 1975 r. wśród ich zadań znalazło się także „udzielanie pomocy uczniom w prawidłowym wyborze zawodu i kierunku dalszego kształcenia"[25]. Wymogi kompetencyjne stawiane pedagogom szkolnym były wysokie – wszyscy musieli posiadać wyższe studia pedagogiczne. Nakładanie się jednak ich kompetencji, z kompetencjami wychowawców klas spowodowało pewne zamieszanie w szkole. Z uwagi na fakt, że zatrudnienie pedagogów szkolnych było niewielkie, władze oświatowe podjęły kolejne działania w kierunku poprawy szkolnego poradnictwa zawodowego. Kolejnym pomysłem władz było powołanie **organizatorów orientacji zawodowej**[26] (od roku szkolnego 1981/82). Funkcję tę powierzał dyrektor szkoły nauczycielowi, który był zobowiązany do rozwinięcia kompetencji w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego i pełnienia powierzonych obowiązków przez co najmniej trzy lata. Za realizację tych zadań organizatorom orientacji zawodowej przyznano dodatkowe uposażenie miesięczne, w wysokości uzależnionej od liczby uczniów w szkole, tj.: 300 zł (100-300 uczniów); 450 zł (301-600

[24] S. Baścik, *Wychowawczy charakter orientacji zawodowej*, [w:] *Poradnictwo wychowawczo-zawodowe*, W. Brejnak (red.), Warszawa 1980, s. 253.

[25] Zarz. Min. Ośw. i Wych. z 7 listopada 1975 r. w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego, Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. Z 1975 r., nr 11, poz. 112.

[26] Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. z 10 lipca 1981 r., nr 6, poz. 44.

uczniów) i 600 zł (powyżej 600 uczniów). Warto podkreślić, że dodatki te były bardzo atrakcyjne – w szkołach dużych sięgały nawet połowy pensji nauczycielskiej. Stanowiło to dużą zachętę dla nauczycieli (i dyrektorów szkół) do podejmowania funkcji organizatora orientacji zawodowej. Ich zadania precyzowało Rozporządzenie MOiW z 1981 roku, dzieląc je na trzy grupy, tj.: w zakresie bezpośredniej pracy z uczniem, z nauczycielami i z rodzicami. Podkreślano także potrzebę współpracy z różnymi instytucjami, w tym z rejonową poradnią wychowawczo-zawodową.

Rozwiązanie to także nie przyniosło oczekiwanych rezultatów, ponieważ w większości szkół organizatorami zostawali dyrektorzy, którzy w natłoku licznych zadań w niewystarczający sposób wywiązywali się z dodatkowych obowiązków. W odpowiedzi na tę sytuację MOiW już w kolejnym roku pozbawiło gratyfikacji finansowej organizatorów orientacji zawodowej w szkołach liczących poniżej 400 uczniów[27] (było ich najwięcej), ale nie zwolniło ich z realizacji zadań. Oczywiście, ta mało obiektywna decyzja uderzyła przede wszystkim w środowiska wiejskie i małomiasteczkowe, gdzie zapotrzebowanie na pomoc w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego było największe, głównie z powodu braku dostępu do specjalistycznych usług psychologicznych i pedagogicznych.

Aby zbadać efekty swoich innowacji pedagogicznych związanych z optymalizacją pracy szkoły w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, w 1987 roku, MOiW zleciło Centralnemu Ośrodkowi Metodycznemu Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego w Warszawie przeprowadzenie badań ankietowych w szkołach wśród nauczycieli – organizatorów orientacji zawodowej. Pozwoliły one poznać organizację ich pracy w zakresie przygotowania uczniów do wyboru zawodu, najczęściej stosowane metody i źródła wsparcia, ale także problemy i bariery, które napotykali w swojej dodatkowej działalności. Analiza ankiet pozwoliła na sformułowanie istotnych wniosków. Wskazywano w nich m.in. na: wadliwe usytuowanie organizacyjne w samej szkole funkcji organizatora orientacji zawodowej – dublowanie się funkcji pedagoga szkolnego i organizatora orientacji zawodowej; pozbawienie części nauczycieli pełniących te funkcje gratyfikacji finansowej, czy też możliwości skorzystania ze zniżki godzin; brak odpowiedniego przygotowania merytorycznego do pełnienia funkcji organizatora orientacji zawodowej: brak kształcenia w tym zakresie w szkołach pedagogicznych, brak możliwości zdobycia niezbędnych kompetencji na studiach podyplomowych, brak zainteresowania nadzoru pedagogicznego tą problematyką; akcyjność działań organizatorów koncentrujących się jedynie na uczniach klas ósmych[28].

Kolejne badania przeprowadzone przez ten sam Ośrodek dotyczyły pedagogów szkolnych i ich przydatności w szkole. Analiza ich zadań (przeprowadzona na podstawie ankiet) – zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym – pozwoliła na stwierdzenie, że powołanie tego stanowiska, również nie wpłynęło na poprawę realizacji zadań z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego. W znacznej mierze było to spowodowane, o czym już wspomniano,

[27] Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. z 1982 r., nr 9, poz. 82.

[28] Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego, sygn. 25, *Status nauczyciela – organizatora orientacji zawodowej – stan aktualny i propozycje rozwiązań.*

nakładaniem się kompetencji różnych podmiotów, tj. organizatorów orientacji zawodowej, wychowawców i pedagogów szkolnych. Warto także dodać, że wszyscy wymienieni byli zobowiązani do realizacji jeszcze wielu innych zadań, a kwestie właściwego poradnictwa zawodowego traktowali w marginalny sposób.

Pomysł uczynienia ze szkoły kompetentnego centrum orientacji i poradnictwa zawodowego okazał się trudny w realizacji. Władze oświatowe zdawały sobie jednak sprawę z dużej rangi orientacji i poradnictwa zawodowego w warunkach rozwijającej się gospodarki planowej. Stąd też podjęły kolejne próby uaktywnienia szkolnego poradnictwa poprzez zagęszczenie sieci poradni wychowawczo-zawodowych i jeszcze większe powiązanie ich działalności z pracą szkół. Równolegle ze wzrostem liczby poradni i zatrudnionego w nich personelu pedagogicznego i psychologicznego zwiększano zatrudnienie (najpierw w szkołach podstawowych, a następnie w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych) pedagogów szkolnych, na których scedowano odpowiedzialność za orientację i poradnictwo zawodowe w szkole. Odbywała się to przy ścisłej współpracy z poradniami wychowawczo-zawodowymi, które poprzez system szkoleń i konsultacji rozwijały kompetencje pedagogów szkolnych w zakresie poradnictwa zawodowego[29]. Zwiększyła się także dostępność pomocy metodycznych, co znacznie ułatwiło pedagogom szkolnym realizację procesu przygotowania uczniów do wyboru zawodu i szkoły. Warto podkreślić, że bardzo pozytywny wpływ na rozwój poradnictwa zawodowego w tym okresie miał, powołany w 1977 roku, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego w Warszawie, który w istotny sposób wzbogacił merytorycznie i metodycznie poradnictwo zawodowe dla dzieci i młodzieży.

Konkluzje

Wypracowanie skutecznego i właściwego dla szkoły wzorca poradnictwa zawodowego okazało się dla władz Polski Ludowej zadaniem trudnym. Z wiadomych powodów, nie chciano skorzystać z wypracowanych w okresie międzywojennym rozwiązań w tym zakresie (zatrudnianie psychologów szkolnych, lekarzy przeszkolonych w zakresie poradnictwa zawodowego, opieka poradni zawodowych nad szkołami). Ignorowały także potrzebę posiadania odpowiednich kwalifikacji i kompetencji do realizacji zadań z orientacji i poradnictwa zawodowego. Wiele z podejmowanych w tym zakresie działań okazywało się więc mało skutecznymi. Miały one bowiem najczęściej charakter doraźny, mało przemyślany i nieskonsultowany ze specjalistami.

Brak na terenie szkoły osób przygotowanych do realizacji orientacji i poradnictwa zawodowego, ograniczona liczba pomocy metodycznych, pozbawienie nauczycieli mniejszych szkół gratyfikacji za dodatkową pracę, ograniczone możliwości skorzystania ze wsparcia specjalistów z poradni wychowawczo-zawodowych (niedostosowanie sieci poradni do rzeczywistych potrzeb) – wszystko to spowodowało, że te ważne oddziaływania wychowawcze nie mogły być realizowane we właściwy sposób. Sytuacja ulegała znacznej poprawie po włączeniu w ten proces poradni wychowawczo-zawodowych i zwiększeniu zatrudnienia w szkołach specjalistów od wychowania, tj. pedagogów szkolnych.

[29] Programy kształcenia pedagogów szkolnych w szkołach wyższych w dalszym ciągu nie uwzględniały zagadnień z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego.

Bibliografia

Źródła drukowane

Bańka A., Trzeciak W., *Rozwój myśli i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego. Tropy, dokonania, perspektywy,* Poznań 2017.

Baścik S., *Wychowawczy charakter orientacji zawodowej*, [w:] *Poradnictwo wychowawczo-zawodowe*, Brejnak W. (red.), Warszawa 1980.

Budkiewicz J., Kączkowska J., *Z dziejów psychologii stosowanej w Polsce do roku 1957*, Warszawa 1987.

Dawid J. W., *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa 1911.

Głuska D., Goryński L., *Sposoby poznania dziecka. Metody badań psychologicznych*, Warszawa 1937.

Herok F., *System poradnictwa wychowawczego i zawodowego*, „Chowana" 1965, nr 1.

Lenart J., Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944 – 1989, Rzeszów 2013.

Pieter J., *Historia psychologii,* Warszawa 1974.

Pyter M., *Prawne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie II RP. Zagadnienia wybrane,* „Studia Iuridica Lublinensia" 2016, vol. XXV, nr 3.

Rzepa T., Dobroczyński B., *Historia polskiej myśli psychologicznej*, Warszawa 2009.

Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy,* Warszawa 2005.

Wieczorek G., *Rozwój i przemiany zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego w Polsce w latach 1945 – 1999*, Częstochowa 2004.

Żebrowska M., Kunicka J. (red.), *Dziesięciolecie Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego 1928 – 1938*: sprawozdanie oprac. przez Konserwatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej, Warszawa 1938.

Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Warszawie, sygn. 86, *Zalecenie nr 87 Konferencji Ogólnej Międzynarodowej Organizacji Pracy z 1949 roku dotyczące poradnictwa zawodowego.*

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Ministerstwo Oświaty, sygn. 674*, Kwestionariusz – Ankieta dotycząca organizacji poradnictwa zawodowego z czerwca 1962 r.*

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo – Zawodowego, sygn. 25, *Status nauczyciela – organizatora orientacji zawodowej – stan aktualny i propozycje rozwiązań.*

Akty prawne

Okólnik MWRiOP do Kuratorjów Okręgów Szkolnych w sprawie udzielania wskazań i przeciwwskazań przy wyborze zawodu uczniom kończącym szkołę powszechną, Dz. Urz. MWRiOP 1924, nr 10, poz. 97.

Statut publicznych szkół powszechnych (z uwzględnieniem zmian do r. 1939). II zmienione wydanie, R. Schweitzer, Lwów 1939.

Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich, Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194.

Regulamin przyjmowania uczniów do państwowych seminariów nauczycielskich (Dz. Urz. Min. WRiOP z 1926 r., nr 10, poz. 234).

Zarz. Min. Ośw. i Wych. z 7 listopada 1975 r. w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego, Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. Z 1975 r., nr 11, poz. 112.

Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. z 10 lipca 1981 r., nr 6, poz. 44.

Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. z 1982 r., nr 9, poz. 82.

Źródła internetowe

Stachowski R., *88 lat psychologii w Poznaniu. 7 maja 1919 – 7 maja 2007*, http://psychologia.amu.edu.pl/2007/05/09

Relacje i wspomnienia

Relacja Teresy Ż., emerytowanego psychologa Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Rzeszowie z 25 listopada 2009 r.

Jolanta Wilsz

ORCID: 0000-0002-7081-7644
Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa z siedzibą w Poznaniu

KAPITAŁ LUDZKI PRZEDSIĘBIORSTWA W KONTEKŚCIE STAŁYCH INDYWIDUALNYCH CECH OSOBOWOŚCI PRACOWNIKÓW

Streszczenie

Zaprezentowano, opracowaną przez autorkę artykułu, koncepcję stałych indywidualnych cech osobowości człowieka, ponieważ cechy te są podstawowymi czynnikami, które determinują kapitał ludzki. Przedstawiono zagadnienia z zakresu zarządzania kapitałem ludzkim organizacji, przy rozwiązywaniu których może być zastosowana koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości.

Słowa kluczowe: stałe indywidualne cechy osobowości, kapitał ludzki, zarządzanie.

INTELLECTUAL CAPITAL OF A COMPANY IN THE CONTEXT OF WORKERS' CONSTANT INDIVIDUAL PERSONALITY TRAITS

Abstract

The concept of constant individual personality traits, which was developed by the author of the article, was presented since such traits form fundamental elements determining human capital. The problems of human capital management in an organization, which may be addressed with the concept of constant individual personality traits, were presented.

Key words: constant individual personality traits, human capital, management.

Wstęp – znaczenie kapitału ludzkiego

Teoretycy i praktycy zajmujący się zarządzaniem uważają, że aby sprostać wymaganiom, jakie stawia przedsiębiorstwom współczesna globalna gospodarka i szybki rozwój nowych technologii, źródeł swej przewagi konkurencyjnej muszą upatrywać w zasobach ludzkich, którymi powinny racjonalnie gospodarować. Zgodni są również co do tego, że najważniejszym zasobem pozwalającym, by organizacja nie tylko sprawnie funkcjonowała, ale rozwijała się, są ludzie.

Specjaliści z dziedziny zarządzania podkreślają znaczenie kapitału ludzkiego, zwracają uwagę, że:

– „we współczesnej gospodarce za główne źródło i siłę rozwoju społeczno-gospodarczego uznawany jest człowiek i jego praca”[1];

– „kluczowe znaczenie zasobów ludzkich dla efektywnego funkcjonowania każdej organizacji, niezależnie od tego w jakim sektorze działa, jest faktem niepodlegającym dyskusji”[2];

– „sprawność przedsiębiorstw w zakresie zarządzania wiedzą idzie w parze z zadawalającym poziomem umiejętności w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi”[3];

– wzrasta „zainteresowanie ludzkimi uzdolnieniami i predyspozycjami, a także ludźmi szczególnie kreatywnymi, zdolnymi do wniesienia nowych wartości i zapewnienia przewagi nad konkurencją”[4];

– „informacja, wiedza i kapitał intelektualny pracowników, będące we współczesnej gospodarce bogactwem strategicznym, stanowią kluczowy zasób dobrze prosperującej firmy, będący substytutem zasobów materialnych, których znaczenie niepomiernie się zmniejszyło”[5];

– „umysł ludzki, stanowiący dotychczas wartość głównie emocjonalną, staje się największą wartością gospodarczą, a niewykorzystanie talentów jest największym marnotrawstwem z wszystkich możliwych”[6].

Praktycy biznesu, ze względu na kluczową rolę kapitału ludzkiego, zainteresowani są nowymi efektywniejszymi koncepcjami zarządzania ludźmi. W kapitale ludzkim upatrują źródło niewykorzystanych rezerw. Jednakże, jak zauważają Joanna M. Moczydłowska i Karol Kowalewski „bez innowacyjności w zarządzaniu zasobami ludzkimi trudne będzie efektywne akumulowanie najbardziej wartościowego kapitału organizacji – kapitału ludzkiego”[7]. Potrzebne jest nowe podejście do gospodarowania zasobami ludzkimi, szczególnie w sytuacjach, w których „nieprzewidywalni ludzie wykorzystują nieprzewidywalne środki, by wprowadzać nieprzewidywalne produkty przynoszące nieprzewidywalne zyski”[8]. Uważam, że nowe podejście do rozwiązywania problemów zarządzania kapitałem ludzkim organizacji powinno być **podejściem systemowym**, gdyż bardzo złożone problemy wymagają podejścia interdyscyplinarnego, a skuteczne ich rozwiązywanie umożliwia nauka interdyscyplinarna – **cybernetyka**. Świadomość tego jest coraz bardziej powszechna, potwierdza to wypowiedź

[1] G. Grajdek, *Motywowanie jako element procesu zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015, s. 7.

[2] K. Mroczka, *Wpływ polityki zarządzania zasobami ludzkimi w służbie cywilnej na funkcjonowanie państwa*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2015, s. 110.

[3] M. W. Staniewski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi a zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wyd. VIZJA PRESS & IT, Warszawa 2008, s. 130.

[4] T. Oleksyn, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji*, Wydane: Wolters Kluwer S.A., Warszawa 2014, s. 196.

[5] J. Wilsz, *Wpływ czynnika ludzkiego na operacje dokonywane w ramach zapewnienia bezpieczeństwa informacji w firmach*, [w:] A. Nastuła (red.), *Ochrona informacji niejawnych, biznesowych i danych osobowych*, materiały XII Kongresu, Katowice 2016, s. 16.

[6] J. Wilsz, *Interdyscyplinarność naukowców funkcją integracji w nauce*, „Życie Szkoły Wyższej” 1989, nr 3, R. XXXVII, s. 58.

[7] J.M. Moczydłowska, K. Kowalewski, *Nowe koncepcje zarządzania ludźmi*, Delfin, Warszawa 2014, s. 9.

[8] G. Hamel, B. Breen, *Zarządzanie jutra. Jakie jest twoje miejsce w przyszłości*, Wyd. Red Horse, Lublin 2008, s. 196.

J.M. Moczydłowskiej i K. Kowalewskiego, którzy uważają, że „w naukach o zarządzaniu coraz intensywniej akceptuje się interdyscyplinarność”[9]. Podobnego zdania jest Anna Maria Zawadzka, która twierdzi, że „podejście systemowe udowodniło, że zrozumienie zjawisk społecznych wymaga ujęć systemowych, czyli uwzględniania współzależności różnych elementów składających się na daną rzeczywistość”[10].

Podejście systemowe do rozwiązywanych problemów, wywodzące się z teorii systemów, która *de facto* jest jedną z teorii cybernetycznych, stosowane przy rozwiązywaniu problemów dotyczących zarządzania czynnikiem ludzkim jest koniecznością ze względu na to, że umożliwia poznanie obiektywnych praw i reguł, zgodnie z którymi funkcjonują systemy, również człowiek traktowany jako system funkcjonalny. Bez wiedzy na temat funkcjonowania systemów, bez znajomości praw rządzących ich zachowaniem, nie ma możliwości podejmowania trafnych decyzji, skutecznie motywujących pracowników do realizacji celów, które stawia organizacja.

Osoby zarządzające zasobami ludzkimi w organizacji, by skutecznie oddziaływać na pracowników powinny umieć trafnie prognozować ich zachowania, aby to czynić skutecznie powinny dobrze znać osobowość pracowników, ich cechy, by dobierać oddziaływania wywołujące w pracowniku zmiany, które będą owocowały jego pożądanymi zachowaniami.

Należy zwrócić uwagę, że najnowszą generacją zarządzania na świecie jest obecnie **czwarta generacja zarządzania**, definiowana jako **zarządzanie systemowe**, traktujące firmę jako syntetyczną całość powiązaną z otoczeniem. Występuje ono w państwach Dalekiego Wschodu. Państwa te dzięki zarządzaniu czwartej generacji przodują w międzynarodowej konkurencji gospodarczej. Aby sprostać tej konkurencji menedżerowie europejscy powinni wiedzieć, że do zasadniczych kierunków, w których postępuje rozwój idei zarządzania czwartej generacji należą: systemowe podejście do organizacji, wrażliwość na zmiany zachodzące w jej otoczeniu, nastawienie na klienta, oraz rozwijanie zdolności organizacji do ciągłego doskonalenia procesów przy powszechnym uczestnictwie pracowników, dzięki organizacyjnemu uczeniu się i zarządzaniu wiedzą[11].

Jak deklaruje Unia Europejska dbałość o kapitał ludzki i jego rozwój stanowi jeden z głównych priorytetów jej polityki. Nie sądzę, by poczynania w tym zakresie uczyniły gospodarkę Unii Europejskiej najbardziej konkurencyjną gospodarką na świecie. Uważam tak między innymi dlatego, że w Polsce jako państwie członkowskim UE podejmowano decyzje polityczne blokujące rozwój naukowych metod cybernetycznych i stosowanie ich w naukach społecznych. Celem artykułu jest zaprezentowanie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka i przedstawienie zagadnień z zakresu zarządzania kapitałem ludzkim, przy rozwiązywaniu których można wykorzystać tę koncepcję.

[9] J.M. Moczydłowska, K. Kowalewski, *op. cit*, s. 76.

[10] A.M. Zawadzka, *Wprowadzenie*, [w:] A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 9.

[11] Por. J. Helman, I. Głażewska, *Zarządzanie czwartej generacji*, [w:] J. Bagiński (red.), *Menedżer jakości. Jakość. Środowisko. Bezpieczeństwo*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2000, s. 16.

Powody niezadowalającej efektywności zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji

Analiza zaprezentowanych w najnowszej literaturze przedmiotu różnych nurtów teoretycznych w obszarze zarządzania ludźmi, pozwala mi z całym przekonaniem stwierdzić, że każdy z nich zbyt wąsko ujmuje zagadnienie czynnika ludzkiego. Zainteresowanie nowymi metodami zarządzania jest szczególnie duże u praktyków, gdyż dziś ze względu na dynamiczne zmiany dokonujące się w otoczeniu organizacji, szybciej niż w przeszłości dezaktualizują się dotychczas stosowane metody zarządzania.

Koncepcje zarządzania zasobami ludzkimi, zaprezentowane w różnych opracowaniach pokazują różnorodność podejść do tej problematyki, „przedstawiają często odmienne stanowiska i propozycje interpretacyjne, a ranga problematyki zarządzania zasobami ludzkimi pozwala sądzić, że przyrost wiedzy z tego zakresu i próba jej systematyzacji będą ogromne”[12] – uważa Maria Białasiewicz. Z kolei Mariola Grzebyk, Agata Pierścieniak i Paulina Filip słusznie zauważają, że „bez znajomości ludzi niemożliwe jest skuteczne oddziaływanie na nich, trafne przewidywanie ich zachowań oraz efektywne motywowanie”[13]. Dla osób profesjonalnie zajmujących się tym zagadnieniem oczywiste jest, że by skutecznie zarządzać kapitałem ludzkim konieczna jest znajomość zagadnień psychologicznych, pozwalających poznać osobowość pracowników.

Na pytanie: Czy powinno się uwzględniać cechy osobowości pracowników w procesie zarządzania potencjałem ludzkim? wszyscy specjaliści z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi odpowiadają twierdząco. Natomiast na pytanie: Czy osoby zarządzające zasobami ludzkimi mają wystarczającą wiedzę na temat funkcjonowania człowieka i jego osobowości? twierdząco odpowiedzą wyłącznie dyletanci.

Uważam, że profesjonalne zarządzanie zasobami ludzkimi nie jest możliwe bez wiedzy na temat funkcjonowania człowieka i jego osobowości. Niestety takiej wiedzy nie dostarcza współczesna psychologia. Kto poza mną tak uważa? Otóż są o tym przekonani sami psychologowie, których wypowiedzi na temat stanu psychologii, podważają jej wartość naukową[14].

Podstawowym mankamentem psychologii jest to, że nie rozróżnia stałych cech osobowości (tzn. niezależnych od oddziaływań otoczenia) od cech zmiennych, które ulegają zmianom pod wpływem oddziaływań otoczenia. Skutkiem tego jest błędne przekonanie, że wszystkie cechy osobowości człowieka można kształtować.

Problemy, które pojawiają się w zarządzaniu kapitałem ludzkim są spowodowane niezadowalającym stanem psychologii – jako nauki, z której korzysta zarządzanie.

Uważam, że nie możliwe jest doskonalenie systemu zarządzania kapitałem ludzkim organizacji bez znajomości mechanizmów funkcjonowania człowieka i jego osobowości. Me-

[12] M. Białasiewicz, *Wstęp*, [w:] M. Białasiewicz (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego w organizacji*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013, s. 8.

[13] M. Grzebyk, A. Pierścieniak, P. Filip, *Gospodarowanie kapitałem ludzkim w organizacji… w kierunku poprawy efektywności pracy*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014, s. 25.

[14] Między innymi w artykule: J. Wilsz, *Wpływ czynnika*..., *op. cit*., w rozdziale zatytułowanym: „Czy wiedza psychologiczna pozwala określić kryteria kwalifikujące osobę, jako dającą rękojmię zachowania tajemnicy?”, na stronach 19-20, zacytowałam kilkanaście opinii psychologów na ten temat.

chanizmy funkcjonowania człowieka są procesami sterowniczymi, cechy osobowości człowieka są właściwościami sterowniczymi – oczywiste więc wydaje się być to, że bez wiedzy nauki ścisłej o sterowaniu, jaką jest cybernetyka, nie można przeprowadzić prawidłowej analizy tych zagadnień. To samo dotyczy określania mechanizmu, którego efektem są zachowania człowieka, co wymaga znajomości transformacji, zgodnie z którą człowiek przetwarza odbierane bodźce w okazywane reakcje. Zarządzanie osobą albo zespołem ludzkim wymaga znajomości zależności określonych w cybernetyce i umiejętności ich stosowania. Taki stan psychologii wzbudza uzasadnione obawy, czy jest ona w stanie pomóc ludziom rozwiązywać problemy, które stwarza globalizujący się świat, ponieważ jako nauka empiryczna może badać wyłącznie **bodźce**, czyli oddziaływania docierające do człowieka z otoczenia, w którym się znajduje oraz **reakcje**, którymi mogą być zachowania człowieka, jego wypowiedzi, przekazywane odbiorcom komunikaty itp. Psychologia nie może badać tego, czego nie można zaobserwować, czyli procesów psychicznych, gdyż jako procesy wewnętrzne są poza zasięgiem obserwacji.

W człowieku zachodzi przetwarzanie bodźców w reakcje. Jest to wewnętrzny proces sterowniczy, który przebiega zgodnie z wewnętrznymi mechanizmami zachodzącymi w nim i odpowiednio do jego struktury. Każdy człowiek ma indywidualną strukturę i adekwatnie do niej, zgodnie ze swą wewnętrzną transformacją, przekształca oddziaływanie wejściowe w oddziaływanie wyjściowe. Znajomość docierających do człowieka bodźców i jego reakcji na te bodźce, wobec nieznajomości transformacji zachodzącej w człowieku, nie pozwala określić przebiegu zachodzących w nim procesów psychicznych. Psychologia nie zna transformacji, gdyż jako wewnętrzny proces sterowniczy nie jest dostępna dla obserwacji. Psychologowie nie mogą więc powiedzieć, jaki jest przebieg procesów psychicznych w człowieku. Wypowiadane przez nich poglądy na ten temat powstają wyłącznie w wyniku ich osobistych przekonań, dywagacji czy domniemań, które nie wynikają z udowodnionych naukowo zależności. Proces transformacji w człowieku, będący procesem sterowniczym, przebiega zgodnie z regułami, określonymi w teorii systemu autonomicznego i zależy od wszystkich cech osobowości człowieka, tak jak w systemie autonomicznym zależy od wszystkich właściwości sterowniczych tego systemu, zarówno stałych, jak i zmiennych.

Cybernetyka jako nauka o sterowaniu, ze ścisłością obowiązującą w naukach ścisłych, uzasadnia słuszność negatywnych opinii psychologów na temat naukowości psychologii. Jednocześnie wiedza cybernetyczna daje wgląd w mechanizmy ludzkiej psychiki, gdyż zachodzące w niej procesy są procesami sterowniczymi polegającymi na ścisłym powiązaniu procesów informacyjnych i energetycznych[15].

[15] Por. J. Wilsz, *Wpływ czynnika…*, *op. cit*., s. 20-21.

Stałe indywidualne cechy osobowości człowieka jako podstawowe determinanty działań podejmowanych przez człowieka

Funkcjonowanie człowieka traktowanego jako szczególny przypadek systemu autonomicznego[16], będę rozpatrywała w jego relacji z otoczeniem. Między systemem autonomicznym a otoczeniem, które traktujemy jako drugi system, występuje sprzężenie zwrotne, przy czym każde oddziaływanie jednego systemu na drugi system wywołuje w nim zmiany, ale jednocześnie zawsze w systemie, który powoduje zmiany w innym systemie, również zachodzą zmiany – zostało to udowodnione w nauce o sterowaniu. Tak więc w człowieku zachodzą zmiany, zarówno wtedy, kiedy przetwarza odbierane oddziaływania, jak również wtedy, gdy sam „wysyła" oddziaływania do innego systemu.

Człowiek egzystuje w otaczającej go rzeczywistości, ma zdolność sterowania i zdolność przeciwstawiania się utracie zdolności sterowania, a jego naturalnym dążeniem jest zwiększanie tych zdolności, gdyż wraz z nimi wzrasta efektywność jego oddziaływania na otoczenie. Ponieważ zwiększenie tych zdolności następuje wraz z rozwojem osobowości, to rozwój należy również uznać za naturalne dążenie człowieka. Człowiek, pomimo zmian zachodzących w otoczeniu, jest zdolny do utrzymywania się w równowadze funkcjonalnej, funkcjonuje w interesie własnym i jest swoim własnym organizatorem. Dąży do utrzymywania i maksymalnego przedłużania swojej egzystencji. Pobiera informacje i energię z otoczenia, przetwarza je i przechowuje oraz oddziałuje na otoczenie w celu wprowadzenia w nim korzystnych dla siebie zmian.

Człowiek, tak jak system autonomiczny, dąży do równowagi funkcjonalnej, gdyż jej duże zakłócenie trwające dłuższy okres czasu, może doprowadzić do dezintegracji jego struktury, a w skrajnym przypadku nawet do końca jego egzystencji. Mechanizm homeostatyczny, dzięki któremu system może likwidować zakłócenia równowagi funkcjonalnej – stabilizuje system. Funkcja regulacyjna/homeostatyczna może być realizowana dzięki sprzężeniom zwrotnym występującym między homeostatem i korelatorem oraz między homeostatem i akumulatorem (korelator, akumulator i homeostat są wewnętrznymi podsystemami systemu autonomicznego[17]).

Na skutek oddziaływań otoczenia na człowieka w jego wewnętrznej strukturze dokonują się zmiany. Jeżeli będą one zbyt duże albo zbyt małe, człowiek może utracić zdolność sterowania. W przypadku zmian zbyt dużych będzie postępował proces dezautonomizacji, zmniejszający samodzielność człowieka, który może doprowadzić do całkowitej utraty autonomii, a przy zmianach zbyt małych może nastąpić ustanie sterowania – równoznaczne z końcem egzystencji człowieka.

Jeśli potraktować osobowość jako zespół stałych cech osobowości, tzn. niezależnych od oddziaływań otoczenia oraz zespół cech zmiennych – zależnych od niego, to w najbardziej

[16] Twórca teorii systemów autonomicznych Marian Mazur, teorię tę przedstawił w: M. Mazur, *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, poświęcił jej również książkę: M. Mazur, *Cybernetyka i charakter*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.

[17] Zagadnienie to omówiłam w: J. Wilsz, *Teoria pracy, Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, w rozdziale II i III.

trwały sposób zachowania i aktywność człowieka determinują jego stałe indywidualne cechy osobowości, pomimo tego, że każda reakcja/zachowanie jest rezultatem całej zintegrowanej osobowości oraz wpływów otoczenia.

Według koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości, pod wpływem oddziaływań otoczenia zmianom nie ulegają:

– stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych (przetwarzalność, odtwarzalność, talent);

– stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych (emisyjność, tolerancja, podatność)[18].

Z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka wynika, że „aby wszelkiego typu oddziaływania na człowieka w zakresie stałych indywidualnych cech osobowości były skuteczne muszą być do tych cech dostosowane. Jedynie w zakresie cech osobowości zmiennych człowiek jest w stanie dostosowywać się do różnych sytuacji. Rozróżnienie cech osobowości stałych i zmiennych umożliwia określenie sytuacji, do których człowiek jest w stanie dostosować się – co jest możliwe tylko w odniesieniu do cech osobowości zmiennych, oraz sytuacji, które należy do niego dostosować – co jest konieczne w zakresie stałych indywidualnych cech osobowości"[19].

Od wartości stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych zależy aktywność człowieka – głównie intelektualna. Cechy te określają poziom i sprawność myślenia (skuteczność przetwarzania informacji i tworzenia nowych) i działania (efektywną realizację podjętych decyzji). Duże wartości tych cech przyczyniają się do tego, by człowiek doskonale wykonywał skomplikowane prace umysłowe, polegające na przetwarzaniu, wytwarzaniu i odtwarzaniu informacji.

Duża przetwarzalność sprzyja: wysokiej sprawności intelektualnej, skuteczności przeprowadzania analizy i oceny zaistniałych faktów, łatwości przetwarzania dużych ilości informacji, umiejętności kompleksowego podejścia do problemów, łatwości powstawania nowych skojarzeń – nawet z bardzo odległych dziedzin czyli twórczości, kreatywności, pomysłowości i wyobraźni, szerokim horyzontom, tzw. inteligencji ogólnej, wszechstronności, zaradności, umiejętności radzenia sobie w nowych sytuacjach (nieprzewidzianych i skomplikowanych), umiejętności logicznego myślenia i dokonywania syntezy oraz podejmowania optymalnych decyzji, a także skuteczności wpływania na ludzi.

Duża odtwarzalność sprzyja: łatwości zapamiętywania docierających informacji – nawet bardzo szczegółowych, już po jednokrotnym ich usłyszeniu oraz erudycji.

Posiadanie talentu w jakiejś dziedzinie sprzyja: entuzjazmowi i pasji, z jakimi człowiek zajmuje się problemami z tej dziedziny, kreatywności, innowacyjności, pomysłowości i twórczości w dziedzinie talentu, skuteczności twórczego rozwiązywania problemów oraz łatwości przetwarzania informacji z tej dziedziny, efektywnemu wykonywaniu zawodu związanego

[18] Definicje tych cech podałam między innymi w: G. Bałł, J. Wilsz, *op. cit*., s. 157.

[19] J. Wilsz, *Przemiany edukacyjne z punktu widzenia podejścia systemowego i koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka*, [w:] T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa – Kijów 1999, s. 77.

z nią. Jeśli więc będziemy rozpatrywać twórczą aktywność człowieka i jego rozwój w odniesieniu do konkretnej dziedziny działalności, wówczas podstawowym czynnikiem sprzyjającym im będzie talent człowieka w tej dziedzinie.

Na ludzką aktywność wpływają również stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych.

Główną rolę w dynamice zachowań człowieka odgrywa emisyjność, od niej w największym stopniu zależą jego dążenia i pragnienia oraz rodzaj motywacji działania. W zależności od wartości emisyjności człowiek będzie odmiennie zachowywał się i inaczej angażował w różne sprawy:

– człowiek o emisyjności dużej dodatniej, będzie angażował się głównie w te sprawy, które umożliwią mu nieskrępowane wyrażanie własnych uczuć oraz wyobrażeń i nie wymagają od niego posłuszeństwa, pracowitości zdyscyplinowania, systematyczności;

– człowiek o średniej dodatniej emisyjności wykaże zaangażowanie, wówczas, gdy będzie mógł skupić na sobie uwagę otoczenia oraz, gdy nie będzie zmuszany do realizacji zadań organizacyjnych;

– człowiek o emisyjności zerowej z zaangażowaniem będzie podejmował te zadania, które wymagają przestrzegania zasad, utrzymywania ładu i wypełniania obowiązków oraz, gdy nie będzie zmuszany do łamania ogólnie przyjętych zasad, jak również do pełnienia roli twórcy, czy władcy; w roli organizatora prostych przedsięwzięć, oczywiście jeśli będzie posiadał odpowiednie walory intelektualne – poradzi sobie;

– człowiek o średniej ujemnej emisyjności wykaże zaangażowanie przy organizowaniu użytecznych działań oraz wtedy, gdy nie będzie zmuszony do pełnienia roli twórcy i interpretatora twórczości;

– człowiek o dużej emisyjności ujemnej, wykaże zaangażowanie, gdy będzie mógł dzięki temu zdobywać nieograniczoną moc socjologiczną, znajdującą się w otoczeniu, oraz gdy nie będzie musiał pełnić roli twórcy, interpretatora i wykonawcy.

Zachowania, zakres podejmowanych działań i aktywność człowieka zależy od jego tolerancji i podatności. Ludzie o dużej tolerancji dobrowolnie podejmują szeroki zakres działań, przejawiana przez nich aktywność jest własną aktywnością, może więc przejawiać się w niej ich kreatywność. Działania podejmowane w zakresie podatności, a więc pod przymusem mogą mieć jedynie charakter odtwórczy. Ludzie o małej tolerancji dobrowolnie będą się angażowali w bardzo niewiele spraw, dlatego nie należy oczekiwać, że wykażą większą aktywność, nawet wówczas, gdy będą mieli dużą podatność i zastosuje się wobec nich presję czy przymus.

Uważam, że wiedza na temat stałych indywidualnych cech osobowości człowieka jest niezbędna osobie zarządzającym kapitałem ludzkim organizacji, gdyż znając wartości tych cech pracownika jest w stanie dobierać oddziaływania uruchamiające jego aktywność własną. Znajomość tych jego cech daje osobie zarządzającej możliwość przewidywania zachowań pracownika i wywierania na niego zamierzonego wpływu, powodującego, że będzie podejmował korzystne dla firmy działania, które będą satysfakcjonujące dla tego pracownika.

Zarządzanie uwzględniające wartości stałych indywidualnych cech osobowości pracownika

Zaprezentowana w artykule koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości może być zastosowana w zarządzaniu zasobami ludzkim przy rozwiązywaniu w zasadzie wszystkich problemów dotyczących człowieka uczestniczącego w procesie pracy[20]. Są to między innymi:

- analiza stanowisk pracy oraz ocena zawodów ze względu na pożądane wartości stałych indywidualnych cech osobowości pracownika, dobór kadr kierowniczych oraz zagadnienia osobowości zawodowej pracownika;
- funkcjonowanie zawodowe pracowników (aktywność, przedsiębiorczość, komunikowanie się w procesie pracy);
- wybór dla pracownika właściwych ról zawodowych;
- adaptacja pracownika do wymagań stanowiska pracy;
- humanizacja pracy, podmiotowość pracownika w procesie pracy;
- zarządzanie rozwojem pracowników;
- zarządzanie relacjami interpersonalnymi i konfliktami interpersonalnymi.

Wymienione wyżej zagadnienia i wiele innych ważnych w procesie zarządzania kapitałem ludzkim omówiłam w monografii zatytułowanej „Teoria pracy”[21].

Zakończenie

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości człowieka pozwoli na dalszą optymalizację zarządzania zasobami ludzkimi/kapitałem intelektualnym/talentami itp. Pozwoli też na określenie barier psychologicznych tkwiących w kadrze zarządzającej oraz w pracownikach, dzięki czemu możliwe będzie również zarządzać tymi barierami, w celu minimalizowania ich negatywnych skutków. Koncepcja ta może pomóc podejmować trafne decyzje w zarządzaniu zasobami ludzkimi i podejmować działania pozwalające realizować cele i zadania tego zarządzania. Bardzo przydatna może okazać się w procesie motywowania, podejmowania decyzji, w procesie komunikowania się, również ze względu na prowadzone negocjacje, jak też kierowanie rozwojem własnym oraz pracowników. Uważam, że na szczególną uwagę zasługuje **zarządzanie talentami**, ze względu na współczesną gospodarkę Opartą na Kreatywności, która bazuje na ludziach oraz zarządzanie karierami pracowników, które wymaga trafnego określenia wartości stałych indywidualnych cech osobowości pracownika i wskazania pułapu, jaki może osiągnąć w procesie rozwoju zawodowego.

[20] W większości opublikowanych przeze mnie artykułów, przedstawiłam możliwe zastosowania koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości, przy rozwiązywaniu w zasadzie wszystkich problemów dotyczących człowieka funkcjonującego w procesie pracy. Na stronie internetowej https://www.jolantawilsz.pl w linku „Działalność naukowa” na drugiej podstronie: „Wykaz publikacji i konferencji” zamieściłam spis 300 moich opublikowanych artykułów.

[21] J. Wilsz, *Teoria pracy, Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Bibliografia

Bałł G., Wilsz J., *Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości w kontekście racjonalistyczno-humanistycznej metodologii nauk o człowieku*, „Czasopismo Psychologiczne", 21, 2, 2015.

Białasiewicz M., *Wstęp*, [w:] M. Białasiewicz (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego w organizacji*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013.

Grajdek G., *Motywowanie jako element procesu zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.

Grzebyk M., Pierścieniak A., Filip P., *Gospodarowanie kapitałem ludzkim w organizacji… w kierunku poprawy efektywności pracy*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

Hamel G., Breen B., *Zarządzanie jutra. Jakie jest twoje miejsce w przyszłości*, Wyd. Red Horse, Lublin 2008.

Helman J., Głażewska I., *Zarządzanie czwartej generacji*, [w:] J. Bagiński (red.), *Menedżer jakości. Jakość. Środowisko. Bezpieczeństwo*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2000.

Mazur M., *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.

Mazur M., *Cybernetyka i charakter*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.

Moczydłowska J.M., K. Kowalewski, *Nowe koncepcje zarządzania ludźmi*, Delfin, Warszawa 2014.

Mroczka K., *Wpływ polityki zarządzania zasobami ludzkimi w służbie cywilnej na funkcjonowanie państwa*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2015.

Oleksyn T., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji*, Wydane: Wolters Kluwer S.A., Warszawa 2014.

Staniewski M.W., *Zarządzanie zasobami ludzkimi a zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wyd. VIZJA PRESS & IT, Warszawa 2008.

Wilsz J., *Interdyscyplinarność naukowców funkcją integracji w nauce*, „Życie Szkoły Wyższej" 1989, nr 3, R. XXXVII.

Wilsz J., *Przemiany edukacyjne z punktu widzenia podejścia systemowego i koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka*, [w:] T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało (red.), *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa – Kijów 1999.

Wilsz J., *Teoria pracy, Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.

Wilsz J., *Wpływ czynnika ludzkiego na operacje dokonywane w ramach zapewnienia bezpieczeństwa informacji w firmach*, [w:] A. Nastuła (red.), *Ochrona informacji niejawnych, biznesowych i danych osobowych*, materiały XII Kongresu, Katowice 2016.

Zawadzka A.M., *Wprowadzenie*, [w:] A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.

II. KONCEPCJE I ANALIZY

Marta Czajkowska
ORCID:0000-0002-8251-1132
Uniwersytet Zielonogórski

OTWIERANIE NAUKI. OTWARTY DOSTĘP DO PUBLIKACJI NAUKOWYCH I DANYCH BADAWCZYCH

Streszczenie

Artykuł zawiera informacje dotyczące zagadnień otwartego dostępu, postulatów otwartej nauki oraz polityki otwartości. Omówiono dokumenty i inicjatywy wspierające rozwój otwartej nauki w Polsce i na świecie. Kluczowa kwestia artykułu koncentruje się na celach i założeniach Planu S oraz problematyce otwartych danych badawczych. Zwrócono uwagę na korzyści płynące z otwierania danych badawczych: ograniczenie kosztów powielania badań, zwiększenie wydajności badań i widoczności dorobku naukowego, co wpływa na stopień oddziaływań badań i wzrost liczby cytowań.

Słowa kluczowe: otwarty dostęp, otwarta nauka, Plan S, Koalicja S, otwarte dane badawcze, zasady fair.

SHARING THE RESEARCHES RESULTS. OPEN ACCESS TO SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND RESEARCH DATA

Abstract

The article describes the main aspects of the Open Access, the requirements of Open Science and concept of openness policy. It discusses documents and initiatives which support open science both in the Poland as in the world. The main intention of this publication is to present the objectives and assumptions of Plan S and open data researches issues. The article also presents the advantages of better availability of such research data, among others: the optimization of research costs through deduplication, research efficiency and visibility increase which influence the impact factor and citation number of publications.

Key words: Open Access, open science, Plan S, Coalitio S, open research data, fair data.

Wstęp

Intensywny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych spowodował wiele przekształceń w funkcjonowaniu społeczeństwa wiedzy, a co za tym idzie otworzył nowe możliwości dla świata naukowego i działalności naukowej. Publikowanie w Internecie przyspiesza i intensyfikuje procesy komunikacji, dyskusji, przekazywania wiedzy i wtórnego wykorzystywania publikacji naukowych. Zmiany następujące w komunikacji naukowej, rozwój technologiczny oraz

sama idea otwartości, zapoczątkowana w latach 90. XX wieku przez Ruch Open Access i kontynuowana do dziś, wszystko to doprowadziło do rozwinięcia się modeli otwartego dostępu[1].

Warto podkreślić, że otwarte zasoby nauki stanowią jeden z elementów szerszego pojęcia otwartej nauki (open science), którą przyjęło się traktować jako otwarty dostęp do publikacji naukowych, otwarte dane (open data), otwarte źródła (open sources), otwarte modele współpracy naukowej. Podstawą otwartego dostępu jest publiczne prezentowanie swoich osiągnięć oraz korzystanie z dorobku innych badaczy bez ograniczeń finansowych, prawnych czy technicznych oraz bezpłatny, swobodny dostęp do literatury i badań naukowych, pełnych treści recenzowanych publikacji naukowych (np. artykułów, monografii, doktoratów, recenzowanych publikacji konferencyjnych), podręczników i materiałów edukacyjnych, jak również bibliograficznych, bibliograficzno-abstraktowych i katalogowych baz danych. Otwarta nauka jest pojęciem szerszym – obejmuje oprócz dostępu do recenzowanych publikacji czy danych badawczych, także postulaty nauki obywatelskiej (*Citizen Science*), w tym: otwierania laboratoriów m.in. dla uczniów, włączania nienaukowców (np. wolontariuszy) w projekty badawcze i większego zaangażowania naukowców w działania na rzecz informowania społeczeństwa o badaniach naukowych[2].

Polityka otwartego dostępu

Głównym zadaniem otwartego dostępu jest znoszenie barier ekonomicznych, prawnych i technologicznych w dostępie do wiedzy i tworzenie takich rozwiązań w tych obszarach, które pozwalają go osiągnąć, a tym samym realizacja idei otwartości i transparentności w nauce oraz popularyzowanie nowych rozwiązań w komunikacji naukowej z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych[3].

Coraz więcej naukowców docenia korzyści z otwartego udostępniania swoich publikacji i danych. Do wprowadzenia zmiany systemowej potrzebne są jednak działania odgórne. Z tego powodu liczne instytucje naukowe na świecie decydują się na wprowadzenie tzw. polityk otwartości[4] (open access policies). Część polityk otwartości uwzględnia jedynie zalecenia i wskazówki, podczas gdy inne zawierają wyraźne zobowiązania, wynikające z relacji łączącej daną instytucję z badaczem. Uczelnie nakładają obowiązki na swoich pracowników, a instytucje finansujące badania w umowach grantowych wprowadzają postanowienia, na mocy których beneficjenci zgadzają się przyjąć na siebie zobowiązanie do otwartego udostępniania wyników uzyskanych w ramach projektu[5].

---

[1] K. Siewicz, *Otwarty dostęp do publikacji naukowych, kwestie prawne*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 7.

[2] *Otwarty dostęp do publikacji naukowych*, https://www.gov.pl/web/nauka/otwarty-dostep-do-publikacji-naukowych [23.11.2019].

[3] Open Access, *Encyklopedia książki*. T. 2, K-Z, A. Żbikowska-Migoń, M. Skalska-Zlat (red.), Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 299.

[4] Polityka otwartości to dokument regulujący kwestie związane z otwartym udostępnianiem wyników badań prowadzonych w instytucjach naukowych i/lub finansowanych przez powołane do tego agencje i fundacje. Zob. *Polityki otwartości w Polsce*, http://koed.org.pl/wp-content/uploads/2019/10/Polityki-otwartos%CC%81ci-w-Polsce-d%C5%82uz%CC%87szy-tekst-na-strone%CC%A8-KOED.pdf [18.11.2019].

[5] *Otwarta nauka*, https://koed.org.pl/pl/otwarta-nauka/ [21.11.2019].

Upowszechnianie otwartego dostępu do publikacji i wyników badań naukowych jest ogólnoświatowym trendem, który nasila się wraz z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz znajduje swoje odzwierciedlenie w działaniach na szczeblu lokalnym i krajowym prowadzonych w Polsce. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przyjęło w dn. 23 października 2015 r. politykę otwartego dostępu zawartą w dokumencie pt. „*Kierunki rozwoju otwartego dostępu do publikacji i wyników badań naukowych w Polsce"*[6]. Dokument ma charakter zaleceń dotyczących wprowadzania otwartego dostępu przez podmioty finansujące badania (NCN, NCBR, MNiSW), jednostki naukowe, uczelnie oraz wydawców, w tym wydawców czasopism naukowych. Przedstawiona w nim polityka otwartego dostępu opiera się na zasadach: 1) otwartości; 2) równoległych dróg; 3) szybkiego dostępu; 4) maksymalizacji jakości treści oraz 5) maksymalizacji korzyści. Tworzenie polityk instytucjonalnych zawierających również procedury gromadzenia, przetwarzania i udostępniania danych badawczych ma z założenia należeć do uczelnianych pełnomocników do spraw otwartego dostępu[7].

Postulaty otwartej nauki są również zawarte w największym w historii programie finansowania badań naukowych i innowacji w Unii Europejskiej „Horyzont 2020". W jego specyfikacji pojawił się wymóg otwartego rozpowszechniania, wypracowanych przez uczestników, wyników badań w Internecie. Badacz publikujący w otwartym dostępie zezwala odbiorcy nie tylko na zapoznanie się z zawartością dokumentu, ale również na kopiowanie, wykorzystywanie, rozpowszechnianie, przenoszenie i pokazywanie pracy publicznie, na tworzenie i rozpowszechnianie utworów zależnych dla wszelkiego rodzaju odpowiedzialnego użycia, pod warunkiem oznaczenia utworu w sposób określony przez twórcę. Wyjątki dotyczą jedynie ochrony praw własności intelektualnej, bezpieczeństwa i uzasadnionych udziałów[8]. W ramach programu Horyzont 2020 realizowany jest ponadto projekt pilotażowy w zakresie otwartych danych – Open Research Data Pilot. Jednym z zaleceń rekomendowanych przez Komisję Europejską jest tworzenie przez badaczy tzw. planu zarządzania danymi (Data Management Plan). Plan ten powinien powstać na etapie przygotowania projektu badawczego, a jego celem jest stwierdzenie: a) czy (jakie) dane badawcze będą efektem projektu naukowego; 2) czy dane te będą otwarte, 3) kto będzie właścicielem tych danych, kto będzie nimi zarządzał, kto i w jaki sposób zapewni ich trwałość, integralność i bezpieczeństwo[9].

Wprowadzenie polityki otwartości wiąże się z szeregiem korzyści dla wdrażających je instytucji: usprawnia zarządzanie wiedzą i ewaluację, ułatwia promocję dorobku naukowego instytucji, a także przyczynia się do większej transparentności i odpowiedzialności za działania finansowane ze środków publicznych. Przegląd działań związanych z wprowadzeniem polityki

---

[6] Zob. *Kierunki rozwoju otwartego dostępu do publikacji i wyników badań naukowych w Polsce*, https://www.gov.pl/*documents/1068557/1069061/*20180413_Kierunki_rozwoju_OD_wersja_ostateczna.pdf [20.11.2019].

[7] *Ibidem*, s. 4-5, 12.

[8] *Horizon 2020 w skrócie. Program ramowy UE w zakresie badań naukowych i innowacji,* s. 26. https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_PL_KI0213413PLN.pdf [23.11.2019].

[9] *Raport nt. realizacji polityki otwartego dostępu do publikacji naukowych w latach 2015-2017*, s. 17. https://20180413_Raport_nt_polityki_OA_w_latach_2015-2017_ost.pdf. [20.11.2019].

otwartego dostępu do publikacji naukowych w latach 2015-2017 wskazał podstawowe problemy i bariery rozwoju otwartego dostępu w Polsce. Są to przede wszystkim:

a) Brak krajowego repozytorium, które umożliwiłoby deponowanie publikacji w otwartym dostępie.
b) Niska świadomość potrzeb działań na rzecz otwartego dostępu, w tym przyjmowania polityk otwartości przez jednostki naukowe i uczelnie. Tylko około 20% respondentów ankiety MNiSW zadeklarowało wdrożenie w swojej instytucji polityki otwartego dostępu.
c) Brak instrumentów stabilnego finansowania otwartego dostępu w Polsce. Niewystarczające środki na utrzymanie repozytoriów, utrzymanie otwartych czasopism, działania informacyjne i edukacyjne.
d) Oddolność i rozproszoność działań w zakresie otwartego dostępu.
e) Publikowanie w otwartym dostępie nie jest premiowane w ewaluacji jednostek naukowych ani w ocenie naukowców przez jednostkę macierzystą.

Za działania priorytetowe wynikające z raportu uznano m. in.: 1) Stworzenie repozytorium krajowego. 2) Podjęcie decyzji w sprawie finansowania otwartego dostępu (uruchomienie przynajmniej inicjatyw pilotażowych). 3) Określenie priorytetów i harmonogramu realizacji działań w zakresie otwartego dostępu. 4) Analiza doświadczeń związanych z wykorzystaniem licencji Springer Open Choice i dążenie do większego uwzględniania otwartego dostępu w ramach Wirtualnej Biblioteki Nauki. 5) Podjęcie działań wspierających otwieranie danych badawczych[10].

Plan S – cele, założenia

Ogłoszony na początku września 2018 roku Plan S to inicjatywa przyjęta przez 16 instytucji i fundacji finansujących badania naukowe, w tym Narodowe Centrum Nauki, występujących jako Koalicja S. Projekt ten konkretyzuje założenia dokumentu *Amsterdam Call for Action Open Science*[11] z roku 2016 i wspierany jest przez Komisję Europejską i Europejską Radę ds. Badań Naukowych (European Research Council). Nadrzędnym celem Koalicji jest udostępnianie w sposób otwarty publikacji, powstałych w ramach grantów, przyznanych przez krajowe i europejskie rady ds. badań naukowych i organy finansujące. Wedle założeń Planu S od 2021 roku wszystkie publikacje badawcze powstałe w wyniku finansowania ze środków publicznych powinny być publikowane w czasopismach lub na platformach ściśle spełniających kryteria otwartego dostępu.

Plan S zakłada natychmiastowe udostępnianie publikacji naukowych na wolnych licencjach pozwalających na ponowne wykorzystanie treści w dowolnym celu, także komercyjnym. Zalecane są licencje Creative Commons, a wymaganą licencją dla artykułów naukowych –

[10] *Ibidem*, s. 3.

[11] Zob. *Amsterdam Call for Action on Open Science*, https://www.government.nl/documents/reports/2016/04/04/amsterdam-call-for-action-on-open-science

zgodnie z postawieniami Deklaracji Berlińskiej jest CC BY 4.0 (Uznanie autorstwa)[12]. Publikacje mają być dostępne w czasopismach i na platformach zgodnych z wytycznymi, czyli m.in. zapewniających możliwość czytania i pobierania treści bez żadnych przeszkód, zarejestrowanych w DOAJ (Directory of Open Access Journals), pozwalających autorom na korzystanie z wolnych licencji, gwarantujących rzetelny proces recenzowania, zgodny ze standardami etycznymi COPE (Committee on Publication Ethics)[13].

Wdrażanie planu S wymaga okresu przejściowego, w czasie którego akceptowane będzie publikowanie w otwartym dostępie w czasopismach opartych na subskrypcji (hybrydowych) – na przykład dzięki programowi Springer Open Choice, finansowanemu przez MNiSW. Od listopada 2018 r. ICM prowadził negocjacje z wydawnictwami Elsevier, Springer Nature, Wiley, Science i Clarivate, dla których dotychczasowe licencje krajowe obowiązywały do końca roku 2018. W przypadku wszystkich wydawnictw udało się wynegocjować satysfakcjonujące oferty na rok 2019. W szczególności, w przypadku czasopism Springer ustalono nową umowę transformacyjną tzw. „read&publish" na lata 2019-2021, pozwalającą doprowadzić do realizacji Planu S. Podobna transformacja planowana jest z wydawnictwem Wiley od roku 2020[14]. W ramach licencji krajowej Elsevier 2019-2021 od 2 września 2019 działa program pilotażowy publikowania otwartego dla polskich autorów korespondencyjnych. Program został podzielony na dwie części: A i B. Program A obejmuje publikację określonej liczby artykułów otwartych, które zostaną w całości sfinansowane z krajowej opłaty licencyjnej: 500 artykułów w roku 2019, 1000 artykułów w roku 2020 i 1500 artykułów w roku 2021. Natomiast Program B obejmuje publikację dowolnej liczby dalszych artykułów otwartych za opłatą ponoszoną przez instytucję, w której afiliowany jest autor, z wykorzystaniem zniżki w stosunku do cennika standardowego (30% w roku 2019, 20% w roku 2020 i 10% w roku 2021). Elsevier udostępnił do programu 1777 czasopism hybrydowych oraz gold open access[15]. Ponadto istnieje możliwość dalszej selekcji czasopism do programów A i B w roku 2020. Po wyczerpaniu puli 500 artykułów przed końcem roku 2019, program A zostanie wyłączony, a program B zostanie włączony na okres do końca roku. Program (A i B) jest przeznaczony dla autorów korespondencyjnych afiliowanych w instytucjach objętych licencją[16].

[12] Uznanie autorstwa 4.0 – Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa. Jest to licencja gwarantująca najszersze swobody licencjobiorcy. Zob. *Creative Commons Polska – Poznaj licencje*: https://creativecommons.pl/poznaj-licencje-creative-commons/

[13] *Plan S: zasady i implementacja*, https://www.coalition-s.org/addendum-to-the-coalition-s-guidance-on-the-implementation-of-plan-s/principles-and-implementation/ [20.11.2019].

[14] *Komunikat z 15 lutego 2019 o negocjacjach licencji krajowych*, https://wbn.icm.edu.pl/komunikaty/ [25.11.2019].

[15] Gold open access oznacza publikowanie artykułów w otwartych czasopismach, co zwykle wiąże się z koniecznością pokrycia przez autora kosztów redakcyjnych.

[16] *Pilotażowy program publikowania otwartego Elsevier*, https://wbn.icm.edu.pl/licencje/#elsevier_oa [22.11.2019].

Otwarte dane badawcze

Temat danych badawczych jest postrzegany jako znacznie bardziej skomplikowany w stosunku do problematyki otwartego dostępu do publikacji. Przyjmuje się, że pierwszym kompleksowo przedstawionym pojęciem danych badawczych: „zarejestrowane materiały o charakterze faktograficznym, powszechnie uznawane przez społeczność naukową za niezbędne do oceny wyników badań naukowych", posłużyła się w 1999 r. amerykańska jednostka rządowa Office of Management and Budget. Komisja Europejska definiuje dane badawcze jako: „informacje, w szczególności fakty, liczby, zebrane do analizy i uważane za podstawę do dalszego wnioskowania, dyskusji lub obliczeń"[17]. Danymi badawczymi mogą być: dane liczbowe, dokumenty tekstowe, notatki, kwestionariusze, nagrania audio i wideo, fotografie, oprogramowanie, wyniki symulacji komputerowych, protokoły laboratoryjne, opisy metodologiczne itp.

Otwarte dane badawcze to dane, uzyskane w procesie badawczym i użyte w pracy naukowej, do których każdy ma bezpłatny dostęp. Otwartość oznacza możliwość swobodnego wykorzystania, modyfikowania, kopiowania, formatowania i łączenia danych w celu wykorzystania ich w nowych badaniach, zgodnie z poszanowaniem prawa i praw autorskich. Udostępnianie treści i danych wymaga stworzenia otwartej, publicznej infrastruktury do ich przechowywania, umożliwiającej przeszukiwanie czy łączenie ze sobą różnorodnych źródeł oraz zapewniającej odpowiednią strukturę oraz opis zawartych w niej treści i danych[18]. Otwarte dane są gromadzone i udostępniane w repozytoriach danych badawczych. Ich efektywne przeszukiwanie może być wykonane w zasobach Registry of Research Data Repositories[19]. Repozytoriami ogólnodostępnymi są m.in.: Zenodo, figshare, RePod Repozytorium Otwartych danych.

Wspomniany wcześniej dokument *Amsterdam Call for Action on Open Science* z roku 2016 za standardowe podejście (default approach) uznaje zapewnienie: a) otwartego dostępu do publikacji oraz b) otwartości danych badawczych powstających w wyniku badań finansowanych ze środków publicznych. Oznacza to, że tylko w uzasadnionych, wyjątkowych sytuacjach dane badawcze powinny być zamykane (np. dane dotyczące bezpieczeństwa i obronności, dane o potencjale komercyjnym). Oprócz rekomendowanej zasady: *otwarte jak to najbardziej możliwe, zamknięte jak (jeśli) to konieczne*[20], Komisja Europejska zaleca stosowanie tzw. zasad FAIR. Określają one szereg atrybutów, jakie musi posiadać opublikowany zbiór danych:

a) możliwy do znalezienia w otwartych repozytoriach lub publicznym Internecie, przy użyciu trwałych indentyfikatorów (Findable);
b) dostępny dla każdego bez wprowadzania barier technicznych lub prawnych (Accessible);

[17] M. Rożniakowska-Kłosińska, *Otwarte dane badawcze*, „Biuletyn EBIB", nr 6 (183)/2018, s. 2. http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/article/view/668 [20.11.2019].

[18] J. Hofmokl, A. Tarkowski, B. Bednarek-Michalska, K. Siewicz, J. Szprot, *Przewodnik po otwartej nauce*, Warszawa 2009, https://otwartanauka.pl/images/PDFs/przewodnik-po-otwartej-nauce.pdf [25.11.2019].

[19] Zob. Registry of Research Data Repositories, https://www.re3data.org

[20] Ang. as open as possible as closed as necessary

c) interoperacyjny, co oznacza konieczność stosowania standardowych formatów metadanych, tak aby mogły one zostać bez problemu powiązane z innymi danymi (Interoperable);
d) możliwy do ponownego wykorzystania, wraz z dokumentacją zawierającą informacje o jego pochodzeniu i przetwarzaniu (Reusable)[21].

Stosowanie zasad FAIR jest również wielokrotnie podkreślone w *Wytycznych NCN dla wnioskodawców do uzupełnienia planu zarządzania danymi w projekcie badawczym.* Pojawiają się tam pytania: Z jakiego repozytorium będą Państwo korzystać?, Czy przestrzega ono zasad FAIR Data?, Jakie zasoby zostaną przeznaczone na cele zarządzania danymi i zagwarantowanie przestrzegania zasad FAIR? [22].

Zakończenie

Otwarty dostęp do publikacji naukowych i otwarte dane badawcze to dwa istotne filary otwartej nauki, a budowanie otwartych zasobów nauki oraz powszechny i bezpłatny dostęp do aktualnej wiedzy stanowi jeden z fundamentów funkcjonowania i rozwoju demokratycznego społeczeństwa. Zasoby publikowane w otwartym modelu są dziś znaczącym źródłem informacji naukowej ze wszystkich dziedzin nauki, dlatego tak ważne jest zrozumienie korzyści płynących z otwartej nauki. Są to m.in.: a) ograniczenie kosztów powielania badań oraz zwiększenie ich wydajności, a co za tym idzie potencjalnie szybsze odkrycia i przyspieszenie postępu naukowego; b) zwiększenie widoczności dorobku naukowego, który wpływa na stopień oddziaływania badań i wzrost liczby cytowań. Możliwość weryfikacji i odtworzenia danych badawczych i ich ponownego wykorzystania wspomaga podniesienie jakości późniejszych badań. Ponadto otwieranie dostępu do danych badawczych wpływa na zwiększenie prawdopodobieństwa nawiązywania kontaktów z innymi grantodawcami i naukowcami, również spoza bazowej dziedziny. Warto wspierać wszystkie działania i inicjatywy zmierzające do upowszechniania nauki, a także kultury i edukacji oraz zapobiegające cyfrowemu wykluczeniu.

Bibliografia

Amsterdam Call for Action on Open Science, https://www.government.nl/documents/reports/2016/04/04/amsterdam-call-for-action-on-open-science,

Creative Commons Polska – Poznaj licencje: https://creativecommons.pl/poznaj-licencje-creative-commons/

Encyklopedia książki. T. 2, K-Z, A. Żbikowska-Migoń, M. Skalska-Zlat (red.), Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Fair principles, https://www.go-fair.org/fair-principles/ [23.11.2019].

Hofmokl J., Tarkowski A., Bednarek-Michalska B., Siewicz K., Szprot J., *Przewodnik po otwartej nauce*, Warszawa 2009, https://otwartanauka.pl/images/PDFs/przewodnik-po-otwartej-nauce.pdf [25.11.2019].

Horizon 2020 w skrócie. Program ramowy UE w zakresie badań naukowych i innowacji, https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_PL_KI0213413PLN.pdf [23.11.2019].

Kierunki rozwoju otwartego dostępu do publikacji i badań naukowych w Polsce, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_08/41b82999405fd87c97df323fec4f1c8e.pdf [20.11.2019uz]

[21] *Fair principles*, https://www.go-fair.org/fair-principles/ [23.11.2019].

[22] Zob. *Wytyczne dla wnioskodawców do uzupełnienia PLANU ZARZĄDZANIA DANYMI w projekcie badawczym,* https://www.ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/regulaminy/wytyczne_zarzadzanie_danymi.pdf

Komunikat z 15 lutego 2019 o negocjacjach licencji krajowych, https://wbn.icm.edu.pl/komunikaty/ [25.11.2019].
Otwarta nauka, https://koed.org.pl/pl/otwarta-nauka/ [21.11.2019].
Otwarty dostęp do publikacji naukowych, https://www.gov.pl/web/nauka/otwarty-dostep-do-publikacji-naukowych [23.11.2019].
Pilotażowy program publikowania otwartego Elsevier, https://wbn.icm.edu.pl/licencje/#elsevier_oa [22.11.2019].
Plan S: zasady i implementacja, https://www.coalition-s.org/addendum-to-the-coalition-s-guidance-on-the-implementation-of-plan-s/principles-and-implementation/ [20.11.2019]
Polityki otwartości w Polsce, http://koed.org.pl/wp-content/uploads/2019/10/Polityki-otwartos%CC%81ci-w-Polsce-d%C5%82uz%CC%87szy-tekst-na-strone%CC%A8-KOED.pdf [18.11.2019].
Raport nt. realizacji polityki otwartego dostępu do publikacji naukowych w latach 2015-2017, https://20180413_Raport_nt_polityki_OA_w_latach_2015-2017_ost.pdf. [20.11.2019].
Registry of Research Data Repositories, https://www.re3data.org
Rożniakowska-Kłosińska M., *Otwarte dane badawcze*, „Biuletyn EBIB", nr 6 (183)/2018, http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/article/view/668 [20.11.2019].
Siewicz K., *Otwarty dostęp do publikacji naukowych, kwestie prawne*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
Wytyczne dla wnioskodawców do uzupełnienia PLANU ZARZĄDZANIA DANYMI w projekcie badawczym, https://www.ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/regulaminy/wytyczne_zarzadzanie_danymi.pdf

Problemy Profesjologii **2/2019**

Lidia Marek
ORCID: 0000-0002-8705-2510
Uniwersytet Szczeciński

RESPONSIBILITY AS AN ELEMENT OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCES IN A SCOPE OF EVALUATING EDUCATIONAL WORK

Abstract

The complexity of the professional role of the teacher-educator and his or her engagement in a multitude of relationships with subjects of education and the conditions of their occupational tasks present special requirements for people practicing this profession. Moreover, the variety of space and contexts in which a teacher operates combined with the rapidly changing occupational environment demand versatile skills to perform teacher's duties in a responsible manner. Evaluation is one of occupational competences of a teacher. The area of evaluation of a professional teacher determines teacher's participation in the evaluation process, a process that comprises not only procedures for designing of the evaluation object and examination methodology, but also implies a broad system of social interactions between participants of the process at all stages. Evaluation is always a diagnostic and assessment process which encompasses elements of measurement, judgement and decision-making. Therefore, the article discusses and elaborates on the responsibleness as an element of professional competences of a teacher as regards the evaluation of teaching (from point of view of content and executors of teacher's responsibleness).

Key words: teacher's professional competences, evaluation, responsibility.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ JAKO ELEMENT PROFESJONALNYCH KOMPETENCJI NAUCZYCIELA W ZAKRESIE EWALUACJI PRACY EDUKACYJNEJ

Streszczenie

Złożoność roli zawodowej nauczyciela-wychowawcy oraz jej uwikłanie w wielość związków z warunkami życia podmiotów edukacji warunkami wypełniania zadań zawodowych rodzi szczególne wymagania wobec osób wykonujących ten zawód. Zróżnicowanie płaszczyzn i kontekstów funkcjonowania nauczyciela w połączeniu z dynamiką zdarzeń w toku pełnienia przez niego roli zawodowej zwraca uwagę na wielowymiarowość dyspozycji, które warunkują odpowiedzialną realizację spoczywających na nim obowiązków. Jednym z rodzajów zawodowych kompetencji nauczyciela są jego kompetencje ewaluacyjne. Przez ewaluacyjne pole aktywności zawodowej nauczyciela należy rozumieć obszar wyznaczający zakres uczestnictwa nauczyciela w szeroko ujmowanym procesie ewaluacyjnym, który zawiera nie tylko procedury projektowania przedmiotu ewaluacji i metodologię działań badawczych, ale implikuje szerzej pojęty system oddziaływań społecznych pomiędzy uczestnikami procesu we wszystkich jego fazach.

Ewaluacja to zawsze proces diagnostyczno-oceniający, zawierający w sobie elementy pomiaru, osądu i decyzji. Stąd też w tekście zostały podjęte i rozwinięte wątki odpowiedzialności jako elementu profesjonalnych kompetencji nauczyciela w zakresie ewaluacji pracy edukacyjnej (w aspekcie treści i egzekutorów odpowiedzialności nauczycielskiej).

Słowa kluczowe: profesjonalne kompetencje nauczyciela, ewaluacja, odpowiedzialność.

Introduction

The study of responsibleness as an element of professional competences of a teacher seems to be particularly important. Reliable professional performance of tasks requires from a teacher responsibility towards a student-disciple and other parties to the education process, as well as tasks to be implemented and the teacher him/herself. Education understood as "a general set of measures influencing an individual or a group in supporting development and using of abilities so that students become conscious and creative members of the society, nation, cultural and global community to the highest level possible, capable of active self-fulfilment, and creating their own, unique and permanent identity"[1] is the function of goals, tasks and methods for implementation that necessitate responsible engagement of all stakeholders. Failure to apply an ethical approach to the implementation of educational tasks deprives the personality development process of its (inalienable) moral character and turns it to a sort of an adiaphora.

The above statement results from a deep conviction that regardless models or approaches to education in given political, social and cultural conditions, being an educator has always been a kind of moral obligation and task that requires continuous choices to be made (chiefly of moral nature). The idea once expressed by Tadeusz Kotarbiński is still valid, since he said that a pedagogue and a teacher need to develop moral greatness. Education has always been a set of activities undertaken by a subject (teacher) towards other subjects (students) within a unique relationship (between subjects) filled with personal and social values and developed based on the axiological sphere of both subjects and the axiological normative system of the society. Equally important for the profession of a teacher is the legal, administrative, and professional responsibility regulated by the law. The responsibleness of a teacher-professional is loosely linked to his/her readiness to be subjected to evaluation. The professional (specialist in a given field) is expected to present immaculate high standards. At the same time, a teacher is perceived as a factor influencing changes. Hence, educational tasks vested in them are complex and performed in exceptionally complex and ever changing conditions (social, cultural and local conditions of classroom) and require critical thinking, engagement and responsibility. The professionalism of a teacher is an expression of his/her efficiency and skills, but primarily it needs to meet high cognitive, merit-based and ethical standards[2].

Evaluation is an integral component of the education process implemented by teachers (diagnosis and assessment of results). Evaluation referred to as the **educational evaluation** is a methodological description of educational objects and/or estimation of their qualities or val-

[1] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko1995, p. 13.
[2] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, p. 167.

ues[3]. The evaluation method is linked with the work of a teacher, who as an educator, also becomes an evaluator of his/her and students work. Evaluation is always a diagnostic and assessment process which encompasses elements of measurement, judgement and decision-making. Each of evaluation activities requires critical thinking and accountability of the evaluator. Therefore, an important element of teacher's evaluation competences is professional responsibleness embedded in social role and mission. That responsibleness is expressed in the observation of legal and administrative laws which determine teacher's professional behaviour in relation to educational and social tasks and, corresponding to it, moral responsibility in every effort made (e.g. reflecting on and planning educational activities) and every act of a teacher towards students, other educational subjects, and teachers themselves.

Professional competences of a teacher –changes and potential for development

The contemporary school needs a teacher who is aware of their own professionalism and expertise in education, and implements their occupational tasks in a conscientious and responsible manner. School, students and parents need a teacher fitted with tools and skills supporting creative and far-reaching implementation of their occupational duties. Those tools and skills include professional, specialist knowledge (in teaching) and pedagogical knowledge (about rearing) needed to fulfil the task of a teacher. The same applies to the capability of critical thinking and pondering on facts, phenomena and processes which the teacher initiates, organises and evaluates[4].

The complexity of the professional teacher-educator and engagement in a multitude of relationships with subjects of education (students, parents) and conditions of their occupational tasks (social relations at school, school infrastructure, socio-cultural conditions in school environment) present special requirements for people exercising this profession. Moreover, the variety of space and context in which a teacher operates combined with the rapidly changing occupational environment demand versatile skills to perform teacher's duties in a responsible manner. Any attempt of a static description of teacher's competences would be an oversimplification. Professional competences of a teacher need to be described with clear reference to those multi-dimensional relations between him/her and continuous changes during the practical operation of a teacher[5].

A proper (and interesting) point of view for defining teacher's professionalism seems to be emancipative reasoning[6]. While referring to it, the function of a teacher-educator can be

[3] Cf. H. Mizerek, *Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych*, „Forum Oświatowe", 2018, nr 1; S. Jaskuła, *Pedagogika ewaluacji*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", 2013, nr 4, p. 46-47.

[4] Cf. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła zawodowej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, p. 10.

[5] The category of teacher's professional competences needs to be defined and described more precisely. Mere technological approach to teacher's occupational qualifications is rightly criticised as it refers to the structure of competences – specific occupational activities of a rather static structure, Cf. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, p. 34-36.

[6] Cf. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, p. 132-133.

expressed thorough a continuous critical thinking, which is a precondition for truly educative situations that can be understood by a student, situations which can lead to real long-term changes in personality and social relations. With this theoretical approach, teacher's abilities and skills are filled with competences used for generating, evaluating and verifying own opinions, positions, ideas and assessments, which also contribute to innovative solutions at work and bold elimination of stereotypes in thinking and teaching practice. Openness, self-reliance, critical thinking and creativity are determining factors for teacher's skills and abilities expressed in professional, responsible and reflective occupational practice. Such a teacher is continuously 'on the way' and 'in the making' to reach occupational maturity. The teacher is aware of a very important truth, namely that "no one has been born to be a teacher on Tuesday afternoon at four. No one is born as a teacher, or destined to become one. We grow to become teachers and educators ourselves and develop continuously as teachers through the practice and reflection on that practice"[7]. The teacher consciously participates in the process of his/her own changes and those of other subjects of educational work organised and implemented by the teacher. This requires continuous effort, search, and self-development as a teacher to be able to create and perform in situations related to the occupational role in a conscious manner. The role cannot be re-enacted by imitating others, since it impoverishes and limits it. Therefore, it is worth trying to discover one's potential and opportunities to improve the quality of life for oneself and other subjects of the education process.

Teacher's occupational competences reflect skills and self-awareness in occupational arena. Moreover, those skills are dynamic and create new opportunities for development which help to revise teacher's reactions to various situations, adjust behaviour and words used to be consistent with current needs and circumstances. Those features of competences are particularly important in the case of teachers, since the teacher continuously deals with various unknown and unique situations which require critical thinking, as well as adequate assessment and informed decisions.

In a complex and multi-faceted category of competences and in the context of teacher's professionalism, it is possible to distinguish certain common structural elements. However, it should be emphasised that the structure is dynamic rather than static. Professional competences of a teacher integrate critical thinking, ability to behave in an adequate manner in various educational situations, as well as awareness of the need and consequences of teacher's behaviour. Thus, the teacher needs to assume responsibility for his/her decisions and actions[8] in the occupational arena. The dynamics of the structure is expressed in the potential for change of each correlate, which form a function rather than a set of elements. A change in the status of particular elements result in a new condition for all competences. While pointing to basic components of the said property of a teacher, one should clearly highlight integrity, complementary nature and the need of coexistence. Each of those components can be described in

[7] P. Freire, as cited in: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła (Aspects and sources) …, op. cit*., p. 9.

[8] Cf. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna (Emancipative pedagogy),* GWP, Gdańsk 2006, p.128-129.

greater detail and be a subject of a separate assessment, both by the subject (self-assessment) and by other people[9].

The category of teacher's professional competences has become a subject of interest of a number of theoreticians, researchers and organisers of the educational practice. The most frequently referred to groups of competences include: merit-based competence (applicable to general and specific issues of given subject – teacher is expert and advisor in field of knowledge), didactic and methodological competences (applicable to teacher and student workspace, teaching and learning methods and techniques, as well as teacher work organisation – teacher is methodologist and didactic advisor), student's development competences (applicable to implementation of teacher's tasks that influence student's development, attitudes and student's axiological sphere – teacher is advisor as regards development and life). While concentrating our attention on didactic and methodological competences, we may discover the presence of a specific group of control and evaluation competences that result from the teacher's role of an organiser of his/her own and student's work and the assuming of responsibility for this important aspect of education.

Evaluation by a teacher and responsibleness

Evaluation is one of occupational competences of a teacher. It is understood as a special capability of a subject demonstrated through the ability to present suitable behaviour in the area of evaluation at a level determined by social standards while being aware of the need and consequences of such a behaviour and responsibility for it[10]. The area of evaluation of a professional teacher determines teacher's participation in the evaluation process, a process which comprises not only procedures for designing of the evaluation object and examination methodology, but also implies a broad system of social interactions between participants of the process at all stages, including:

- preliminary diagnosis of expectations and needs of all participants of the process,
- planning of basic evaluation goals and forms,
- designing of areas, key questions, criteria, and evaluation methods,
- generating and analysing of data,
- developing various reports and disseminating of evaluation findings[11].

The definition and structure of teacher's evaluation competences indicates that the analysis of teacher's responsibleness is particularly important. The responsibleness is a universal, basic and holistic component of culture and professional competences of teachers[12].

Teacher's responsibleness is rightly perceived as a peculiar obligation[13]. It is based on conscious, planned or unconscious, but always present insight into the cognitive and personal-

[9] M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja: słowo kluczowe czy "wytrych" w edukacji*?, "Neodidagmata", 1999, nr XXVI, p. 61.

[10] Cf. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła zawodowej refleksji …*, *op. cit*., p. 31.

[11] Cf. L. Korporowicz, *Ewaluacja i społeczeństwo*, [In:] E. Hałas (ed.), *Rozumienie zmian społecznych*, Lublin, p. 34.

[12] Cf. Z. Kwieciński, *Odpowiedzialność jako składnik kompetencji pedagogicznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", 1998, nr 1, p. 9.

ity structure of a student. The insight applies to a specific group of people involved in the process of intensive development, people susceptible to changes. "This mere fact implies mandatory care and responsibility for the way we deal with such a mental component"[14]. A teacher has a specific socializing and educating power based on knowledge, experience, social status and personal authority. That power enables him or her to inspire and co-organise student's internal, psycho-emotional and moral development. The power may, however, have a negative impact and lead to limiting, hampering, distorting or even destroying of the student's delicate personality structure.

Teacher's evaluation competences also determine two possibilities in the area concerned. The high level of those competences translates into efficiency of a teacher in helping students to succeed in learning, whereas a low level of competences makes the teacher ineffective, and then the evaluation process is used as a form of repression against a student who is doomed to fail and encounter iniquity. This particular area of teacher's activity involves a major risk of moving away from supporting students in actions that hamper student's development or provoke adverse attitude to the teacher.

While examining teacher's evaluation competences and responsibility, it is important to discuss the role of executors of teacher's responsibleness. Firstly, the teacher is responsible towards him/herself. He/she is the executor of that responsibility for self-evaluation. In this context, the teacher is accountable for the development of their own occupational skills during and after evaluation, for enriching pedagogical experience through drawing and using conclusions from control and assessment made. Therefore, this narrowest range of responsibleness is linked with self-awareness of a teacher as an evaluator of his or her own and other people's achievements, including self-reflection on the self-evaluation and moral assessment. Such responsibleness refers to the psychological issue of the locus of control – internal or external control in the consciousness of an individual. A truly responsible teacher considers him or herself as a creator of control and evaluation activities accompanied by evaluation (as well as education in general) as moral in nature. Thus, it requires an ethical perspective to judge (think) about baseline objectives, values, and functions (deep moral venture – borrowed from Sharon Strom by D. B. Gołębniak[15]).

As regards evaluation, the second dimension of teacher responsibleness includes social responsibleness executed by other people. There, the teacher is answerable for evaluation to students, their parents, and direct and indirect superiors. The scope of the responsibleness is much broader than the said responsibleness. In this particular instance, the teacher is accountable for the entire organisation of the evaluation process, from determining of the evaluation object and criteria, through evaluation itself to the utilisation of results. He or she is answerable to direct addressees of the evaluation of behaviour and attainment in the process of education and rearing (teacher's superiors, students, parents).

[13] *Ibidem.*

[14] *Ibidem.*

[15] Cf. D. B. Gołębniak, *Etyczny wymiar edukacji nauczycieli*, [In:] U. Ostrowska (ed.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Olsztyn 2001, p. 167-169.

In the social dimension, teacher's responsibility of an evaluator contains an important aspect, namely accountability for the evaluation and the implementation of its, for example, formative (improvement), conclusive (selection, certification, or reporting), psychological, and socio-political functions (motivation and awareness raising among subject of evaluation). While fulfilling the psychological function of evaluation, the teacher is answerable directly to students. Then, evaluation is used to shape awareness of specific activities and promote desired behaviour among subjects of evaluation. Thus, evaluation may become a factor promoting change and supporting student's activity.

Teacher's responsibleness is the most far-reaching in its historical context, since it is considered as accountability for the past and the future. While considering evaluation by a teacher, accountability for the future and future generations seems to be particularly important. However, historical responsibleness of a teacher can hardly be defined. In this particular case, the teacher is primarily responsible for the appropriate use of evaluation results to reform the education and meet future requirements and challenges.

Conclusion

Responsibleness as a context for considering evaluation competences of a teacher leads to questions about chances and ways of establishing certain standards for fundamental skills of the professional-evaluator. One of those questions refers to a relevant level of teacher's responsibleness and its level necessary to perform both control and evaluation. Shaping and developing of responsibleness as a personality trait is a major task in educating an enlightened self-developed and mature teacher-professional. Competences comprise specific personal abilities (as previously highlighted in article), which clearly points to specific potentiality, and possibility of continuous, multi-factor development. Areas and factors contributing to the development of teacher's professional competences also include those related to higher education. This, however, requires to view academic education as a process oriented towards versatile development of its subjects, not only occupational one, but also stimulating aspirations and capability of further post-university/lifelong learning. Such education (process of subject's and world formation) fits immanently into the process of learning, which in the case of the professional teacher education means much more than the development of new competences, or traditional (closed in time and space) self-development of a subject. Such learning includes features of **metanoia,** and it becomes of process of new thinking about oneself and elements of life, a process of some sort of re-creation and transgression. According to P. Senge, "Real learning gets to the heart of what it means to be human. Through learning we recreate ourselves. Through learning we become able to do something we never were able to do. Through learning we reperceive the world and our relation to it. Through learning we extend our capacity to create, to be part of the generative process of life"[16]. Such a process of learning leads to independent development of skills necessary to meet new challenges and imple-

[16] P. Senge, *Piąta dyscyplina*, Warszawa 2000, p. 26.

ment tasks that stimulate the professional activity of a subject. It supports critical reflection, self-fulfilment and the shaping of teacher's open, dynamic and adequate personal identity.

Bibliography

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła zawodowej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy "wytrych" w edukacji?*, "Neodidagmata", 1999, nr XXVI.
Czerepaniak-Walczak M*., Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.
Gołębniak D. B., *Etyczny wymiar edukacji nauczycieli*, [In:] U. Ostrowska (ed.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Olsztyn 2001.
Jaskuła S., *Pedagogika ewaluacji*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", 2013, nr 4.
Korporowicz L., *Ewaluacja i społeczeństwo*, [In:] E. Hałas (ed.), *Rozumienie zmian społecznych*, Lublin 2001.
Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
Kwieciński Z., *Odpowiedzialność jako składnik kompetencji pedagogicznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", 1998, nr 1.
Kwieciński Z*., Socjopatologia edukacji*, Wyd. Wszechnicy Mazurskiej, Olecko1995.
Mizerek H., *Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych*, „Forum Oświatowe", 2018, nr 1.
Senge P., *Piąta dyscyplina*, Warszawa 2000.

Aneta Raczykowska

ORCID: 0000-0003-2579-7020
Szkoła Podstawowa nr 6 im. Kornela Makuszyńskiego w Świebodzinie

PROGRAMOWANIE I ROBOTYKA W NOWEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ WOBEC (NIE)KOMPETENCJI NAUCZYCIELI INFORMATYKI

Streszczenie

Artykuł zawiera zagadnienia i rozważania związane z programowaniem i robotyką w nowej Podstawie programowej w kontekście kompetencji, a raczej ich braku, wśród nauczycieli informatyki. Porusza takie zagadnienia jak: 1) (nie)kompetencje informatyczne nauczycieli, 2) rozważania dotyczące nowej Podstawy programowej z informatyki, 3) przemiany w Podstawie programowej dotyczące kształcenia informatycznego w szkole podstawowej, 4) Podstawa programowa z informatyki (ustępująca i nowa) a realizowane treści z programowania i robotyki w szkole podstawowej, 5) przygotowanie nauczycieli w zakresie programowania i robotyki, 6) narzędzia i pomoce wspomagające naukę programowania dla uczniów i nauczycieli. Nauczyciele informatyki w szkole podstawowej potrzebują wsparcia w przygotowaniu się do prawidłowej realizacji nowej Podstawy programowej z informatyki.

Słowa kluczowe: nauka programowania, kompetencje nauczycieli informatyki, uczeń, edukacja, nowa Podstawa programowa z informatyki.

PROGRAMMING AND ROBOTICS IN THE NEW CORE CURRICULUM IN THE FACE OF (NON) COMPETENCES OF IT TEACHERS

Absctract

The article contains issues and considerations related to programming and robotics in the new Core Curriculum in the context of competences, or rather their lack, among IT teachers. It addresses issues such as: 1) (un) IT competences of teachers, 2) considerations regarding the new Core Curriculum in Computer Science, 3) changes in the Core Curriculum regarding IT education in primary school, 4) Curriculum in Computer Science (retiring and new) and implemented programming and robotics content in primary school, 5) preparation of teachers in programming and robotics 6) tools and aids supporting learning of programming for students and teachers. IT teachers at primary school need support in preparing for the proper implementation of the new Core Curriculum in Information Technology.

Key words: programming science, competence of computer science teachers, student, education, new curriculum in computer science.

Wprowadzenie

Przygotowana 14 lutego 2017 r. nowa Podstawa programowa kształcenia ogólnego wprowadziła fundamentalne zmiany do procesu kształcenia informatycznego. Zajęcia komputerowe[1] od I etapu edukacji zastąpione zostały blokiem edukacja informatyczna[2], natomiast na II etapie edukacji przedmiotem informatyka[3]. W ramach edukacji informatycznej kluczową kompetencją jest umiejętność programowania oraz kreatywne myślenie i rozwiązywanie problemów. W konsekwencji nastąpiła potrzeba odpowiedniego przygotowania nauczycieli w tym zakresie. Informatyka w szkole stanowi coraz bardziej złożony element a najbardziej istotna jest tutaj rola nauczyciela, jego przygotowanie na wprowadzone zmiany. Pojawiające się trudności, wynikające z braku odpowiednich kompetencji w realizacji tych treści na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, powodują niechęć wdrażania przez nauczycieli zagadnień z programowania. Aby zrealizować treści nowej Podstawy programowej z informatyki nauczyciel powinien w niewielkim stopniu posiadać kompetencje programisty, „nie powinien z lękiem i ogromem obaw wprowadzać nowoczesnych technologii, innowacji czy nauki programowania"[4] do procesu edukacyjnego. Nauka podstaw programowania stała się elementem kształcenia na lekcjach informatyki. W ostatnich latach obserwujemy ogromny postęp naukowo-technologiczny, a dynamiczny rozwój TIK zmienił styl życia społeczeństwa[5]. Jak zauważa L.W Zacher postęp ten spowodował eliminację tradycyjnej formy edukacji, czy też podtrzymywania komunikacji międzyludzkiej[6]. Od razu nasuwa się myśl S. Paperta: nie można dopuścić, by to komputer programował zachowanie i postępowanie dziecka, to dziecku powinno się umożliwić programowanie komputera[7]. Pomimo, że tempo i skala zmian jest rewolucyjna to wnioski i rozważania S. Paperta pozostały ponadczasowe. Programowanie od lat odgrywało szczególną rolę, z czasem nastąpiło odejście od algorytmiki i programowania na rzecz programów użytkowych, a tym samym powrót do encyklopedyzmu dydaktycznego. Podejście takie zaczęło kształtować bierną postawę

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20090040017 [22.11.2019].

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356 [22.11.2019].

[3] *Ibidem,* (Dz. U. z 2017 r., poz. 356), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356 [22.11.2019].

[4] E. Wieczór, M. Kutyła, *Rozwijanie zespołowości i kreatywności u uczniów szkół podstawowych na przykładzie programowania metodą projektu*, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń, 2019, s. 30.

[5] E. Baron-Polańczyk, *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2018, s. 50.

[6] U. Ordon, K. Serwatko, *Kompetencje informatyczne w samoocenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2016, nr 3/17/2016, s. 152.

[7] B. Kuźmińska-Sołśnia, K. Ziębakowska-Cecot, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2017, nr 3/21/2017, s. 146.

dzieci, dla których algorytmika zaczęła stanowić trudność[8]. Obecnie w świetle reform edukacyjnych, elementem kształcenia informatycznego ma być **umiejętność programowania**. Jako trzeci język przyszłości język programowania, tuż po języku angielskim, może skutecznie zahamować cyfrowy analfabetyzm – jest trochę jak gra komputerowa, w której uzyskujemy poziom mistrza. Bardziej ekscytująca staje się, gdy napotykamy trudności, bo wówczas musimy się skupić na rozwiązaniu problemu[9]. Nie podlega wątpliwości, że innowacyjne narzędzia dydaktyczne zdynamizowały pracę nauczyciela informatyki oraz ucznia. W konsekwencji tego rozwoju znacznie poprawić powinna się skuteczność nauczania oraz powinien zwiększyć się poziom satysfakcji i motywacji uczniów. Niestety wielu nauczycieli informatyki nie jest odpowiednio przygotowanych na nowe zmiany Podstawy programowej. Daje się to zauważyć w praktyce, na podstawie własnego doświadczenia w pracy dydaktycznej nauczyciela. Pomimo ukończenia studiów podyplomowych mianem nauczyciela informatyki nazywa się osoby, które nie ukończyły studiów informatycznych, tudzież nie posiadają nawet tytułu zawodowego technika tych nauk. Często nie posiadają również żadnego przygotowania (wiedzy i umiejętności) w dziedzinie programowania czy treści, których zgodnie z nową Podstawą programową obecnie nauczają uczniów. Czy szkoła i nauczyciele na pewno byli przygotowani na tak rewolucyjne zmiany?

(Nie)kompetencje informatyczne nauczycieli

Współczesny świat otwiera wciąż wiele nowych możliwości, a nauczyciel staje się „mniej potrzebny". Coraz częściej kompetencje zawodowe nauczycieli nie nadążają za umiejętnościami uczniów[10]. Charakterystyczną cechą obecnych czasów są stale rosnące wymagania wobec osób uczących się w zakresie wykorzystywania nowych mediów. Bardzo wyraźnie zauważamy tendencję stałych rosnących wymagań w przypadku poczynań edukacyjnych w szczególności wobec nauczycieli. Problematykę dotyczącą zawodu i pracy nauczyciela podejmują m.in. tacy uczeni jak: J.W. Dawid, W. Okoń, T. Lewowicki, B. Dróżka, Z. Kwieciński, H. Kwiatkowska, B. Gołębniak, M. Czerepaniak-Walczak, S. Szuman. Nauczyciel to zawód złożony i przygotowanie się do tego zawodu musi być wielostronne, staranne, profesjonalne i sensowne, a przede wszystkim rozłożone w czasie. Zawód nauczyciela jest najstarszym zawodem świata. Od wielu lat jest przedmiotem zainteresowań filozofów, psychologów, pedagogów[11]. Na przestrzeni wieków zmieniło się znaczenie i podejście do zawodu nauczyciela – nadal odgrywa on bardzo ważną rolę, ale na przestrzeni kilkunastu lat obserwujemy rozbieżności pomiędzy idealnym wzorcem nauczyciela a rzeczywistością edukacyjną. Bez wątpliwości elementarnym warunkiem edukacyjnego profesjonalizmu jest wykształcenie oraz stałe doskonalenie zawodowe.

[8] *Ibidem*, s. 146.

[9] R. Preus, *Programowanie w szkole podstawowej*, „Kujawsko-Pomorski Przegląd Oświatowy UczMy" 2018, [w:] https://www.cen.bydgoszcz.pl/images/Aktualnosci/Rok_2018-2019/pa%C5%BCdziernik_2018/artyku%C5%82y/Robert_Preus_Programowanie_w_szkole_podstawowej.pdf [22.11.2019].

[10] U. Ordon, K. Serwatko, *Kompetencje informatyczne…*, *op. cit.*, s. 153.

[11] K. Żegnałek, E. Gutkowska-Wyrzykowska, *Nauczyciel – misja czy zawód?*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 13" 2006, s. 173.

Osoba i zawód nauczyciela, jego kwalifikacje i autorytet, który odgrywa znaczącą rolę w procesie nauczania i uczenia się. Nauczyciel jest organizatorem swojej pracy, kierownikiem własnej lekcji i opiekunem całego procesu nauczania i uczenia się[12]. Od pedagogów-nauczycieli wymaga się umiejętności efektywnego przekazywania wiedzy, kształtowania osobowości oraz rozwijania zdolności interpersonalnych uczniów. Ważnym elementem kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela są kompetencje informatyczne[13]. Określenie **kompetencje** pochodzi od łacińskiego słowa *competentia* i oznacza odpowiedzialność, uprawnienie do działania, zgodność. Termin ten oznacza przygotowanie człowieka do wykonywania czynności i zadań na określonym poziomie, utożsamia się z kwalifikacjami pracownika[14]. Zdaniem B. Siemienieckiego, nauczyciel „przestaje być centralną postacią procesu kształcenia. Staje się on konsumentem, animatorem tego procesu"[15]. Od nauczyciela oczekuje się kształcenia dostosowanego do wymogów społeczeństwa, nie tyle coraz większego przygotowania merytorycznego, co posiadania większej ilości kompetencji. Trudno jest określić kompetencje informatyczne nauczyciela chcącego prowadzić zajęcia z programowania. Nauczyciel oprócz umiejętności obsługi komputera, programów multimedialnych, powinien w niewielkim stopniu charakteryzować się: umiejętnością analitycznego myślenia, otwartością na wiedzę, chęcią rozwoju, samodzielnością w rozwiązywaniu problemów, umiejętnością przyznawania się do błędu lub niewiedzy, komunikatywnością, cierpliwością, kreatywnością oraz dbałością o szczegóły[16]. W literaturze dotyczącej kompetencji nauczycieli pojawia się wiele definicji „kompetencji", a w rozważaniach nad zawodem nauczycielskim to wyrażenie jest coraz częściej stosowane. Charakterystyczną cechą kompetencji jest podmiotowy charakter – są własnością określonej osoby. Atrybutem kompetencji jest dynamika ukazująca się w działaniu w relacji człowieka z rzeczywistością. W odniesieniu do opisywania kwalifikacji określonych zawodów odkryto szczególną atrakcyjność i celowość stosowania tego terminu[17]. Najtrafniejszą wydaje się definicja kompetencji jako harmonijnej kompozycji wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia zrobienia czegoś dobrze[18]. Skupiając się na kompetencjach nauczycieli, wyróżnia się następujący podział: 1) kompetencje merytoryczne – dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu, nauczyciel jako ekspert i doradca przedmiotowy; 2) kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, metod i technik nauczania i uczenia się; 3) kompetencje wychowawcze – dotyczące sposobów oddziaływania na uczniów np. umiejętności komunikacyjne, sposobu rozwiązywania problemów wychowawczych[19]. M. Dudzikowa stwierdza, że kompetencja w nauce nabiera charakteru swoistego paradygmatu, mającego znaczenie „empiryczne, eksplikacyjne i predyktywne, szczególnie nośnego przy rozpatrywaniu zjawiska

[12] B. Suchodolski, *Pedagogika*, PWN, Warszawa, 1980, s. 698.

[13] U. Ordon, K. Serwatko, *Kompetencje informatyczne…*, *op. cit.*, s. 153.

[14] W. Strykowski, J. Strykowska-Nowakowska, *Kompetencje medialno-informatyczne przyszłych nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2017, T. XXXVI, z. 4-2017, s. 34.

[15] B. Siemieniecki, *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2017, s. 133.

[16] E. Wieczór, M. Kutyła, *Rozwijanie zespołowości…*, *op. cit.*, s. 30.

[17] W. Strykowski, *Kompetencje Współczesnego Nauczyciela*, „Neodidagmata 27/28", 2005, s. 17.

[18] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, 1997, s. 88.

[19] M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Arka, Poznań, 2001, s. 175.

podmiotowości człowieka i jego adaptacji w różnych okresach cyklu życia czy, mówiąc najogólniej – funkcjonowaniu w rozmaitych dziedzinach życia indywidualnego i zbiorowego"[20]. We współczesnym języku kompetencja często pełni rolę „słowa-klucza" stając się atrakcyjnym w opisywaniu, projektowaniu i wyjaśnianiu wielu aspektów ludzkiej działalności[21]. S. Dylak natomiast mówi o kompetencjach nauczycielskich jako o zbiorze wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz podstaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji zadań[22]. Podejmuje on też jedną z wielu prób klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela, który jako kryterium podziału stosuje profil zawodowy nauczyciela. Autor wyróżnia trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela: 1) kompetencje bazowe – pozwalające nauczycielowi na porozumiewanie się z dziećmi i współpracownikami, przyswajanie i przestrzegania określonych zasad etycznych i tym podobne; 2) kompetencje konieczne – bez których osoba sprawująca zawód nauczyciela nie mogłaby pracować, konstruktywnie; 3) kompetencje pożądane – które mogą, lecz nie muszą się znajdować w profilu zawodowym danego nauczyciela, choć z pewnych względów ich posiadanie może być pomocne[23]. Z uwagi na fakt, że kompetencje informatyczne kształtuje się już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, konieczny stał się wymóg posiadania takowych kompetencji przez nauczycieli przedszkoli oraz klas I-III. Warunkują one efektywne wykorzystywanie TIK w edukacji i umożliwiają sprawne prowadzenie zajęć lekcyjnych. Kompetencje informatyczne, zdaniem B. Majkut-Czarnoty, obejmują umiejętności wykorzystania komputera oraz innego sprzętu technicznego, posługiwanie się Internetem, opracowywanie autorskich programów informatycznych i udostępnianie ich w sieci, jak również umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie planowania, projektowania i realizowania własnego rozwoju[24]. U. Ordon z Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie przeprowadziła badania sondażowe dotyczące kompetencji informatycznych nauczycieli przedszkoli oraz klas I-III zatrudnionych w placówkach województwa śląskiego. Badani to w 100% kobiety, nauczycielki posiadające następujące stopnie awansu zawodowego: nauczycielki dyplomowane 56,3%, nauczycielki mianowane 43,7%. Kompetencje informatyczno-medialne w świetle uzyskanych wyników oceniane są jako dobre przez 57,4% badanych, natomiast 22,4% respondentek dostrzega pewne braki w tym zakresie. Uzyskane wyniki wskazują, że proces przygotowania zawodowego nauczycieli w tym obszarze powinien stać się przedmiotem badań, na podstawie których będzie możliwość systematycznego wdrażania programów naprawczych. Pożądana jest modernizacja programów przygotowania zawodowego nauczycieli. Należy uruchomić mechanizmy podnoszące poziom kompetencji informatyczno-medialnych. Niewystarczający poziom tych kompetencji stanowi barierę ograniczającą wdrażanie nowoczesnych technologii i środków przekazu wiedzy do procesu edukacyjnego[25].

[20] E. Baron-Polańczyk, *Multimedialne Materiały Dydaktyczne*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2007, s. 17.
[21] *Ibidem*, s. 17.
[22] *Ibidem*, s. 18.
[23] *Ibidem*, s. 23.
[24] U. Ordon, K. Serwatko, *Kompetencje informatyczne…*, *op. cit.*, s. 154.
[25] *Ibidem*, s. 154-155.

Rozważania dotyczące nowej Podstawy programowej z informatyki

Pojawienie się komputerów spowodowało powstanie nowej dziedziny naukowej zwanej informatyką. M. Sysło twierdzi, że **informatyka** to dziedzina nauki zajmująca się w głównej mierze projektowaniem, realizacją, ewaluacją, wykorzystaniem i utrzymywaniem systemów przetwarzania informacji, z uwzględnieniem sprzętu, oprogramowania, aspektów organizacyjnych i ludzkich oraz konsekwencji przemysłowych, handlowych, publicznych i politycznych[26]. Alternatywną definicję znajdziemy z kolei w podręczniku technologii informacyjnej: „Informatyka zajmuje się przetwarzaniem informacji przy użyciu komputerów. Obejmuje ona między innymi: teorie: języków programowania, systemów operacyjnych, sieci teleinformatycznych, zasady działania i konstrukcji komputerów, podstawy użytkowania i programowania elektronicznych maszyn cyfrowych”[27]. Interpretując szczegółowo pojęcie informatyka, można ustalić, że jest dyscypliną nauk ścisłych pozostających w ścisłej relacji z matematyką i logiką, ponieważ dostarcza ona informatyce podstaw teoretycznych. Fundamentem wykształcenia jest nauka w szkole podstawowej. Nowa Podstawa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej została podpisana przez Minister Edukacji Annę Zalewską w dniu 14 lutego 2017, a obowiązuje od 1 września 2017 r. Już od pierwszej klasy szkoły podstawowej daje ogromne możliwości w zakresie rozwijania **umiejętności programowania**. Najważniejszym kierunkiem zmian, w nowej Podstawie programowej, są: spiralny układ treści, korelacja przedmiotowa, TIK w Podstawie programowej innych przedmiotów, wprowadzenie nauki programowania, praca zespołowa i realizacja projektów edukacyjnych[28]. Od najmłodszych lat ma stać się częścią zajęć informatycznych, wpływać na sposób nauczania innych przedmiotów, służyć właściwemu rozumieniu pojęć informatycznych i metod informatyki. Zaznacza się, że „ma wspomagać kształcenie takich umiejętności jak: logiczne myślenie, precyzyjne prezentowanie myśli i pomysłów, sprzyjać dobrej organizacji pracy, budować kompetencje potrzebne do pracy zespołowej i efektywnej realizacji projektów”[29]. Podstawowym zadaniem szkoły jest alfabetyzacja w zakresie czytania, pisania i rachowania, która wymaga dzisiaj poszerzenia o alfabetyzację w zakresie **myślenia komputacyjnego** (*computational thinking*), czyli konieczność położenia nacisku na kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów z różnych dziedzin, ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki oraz na lepsze zrozumienie, jakie są obecne możliwości technologii, komputerów i ich zastosowań[30]. Jak przekonuje M. Sysło, ekspert MEN, „ucząc programowania, kształcimy aktywnego i świadomego uczestnika świata

[26] M. Sysło, *Technologia informacyjna w edukacji, Stowarzyszenie Nauczycieli Technologii Informacyjnej*, [w:] http://www.snti.pl/snti/files/ti_w_edukacji.pdf, s. 4 [24.11.2019].

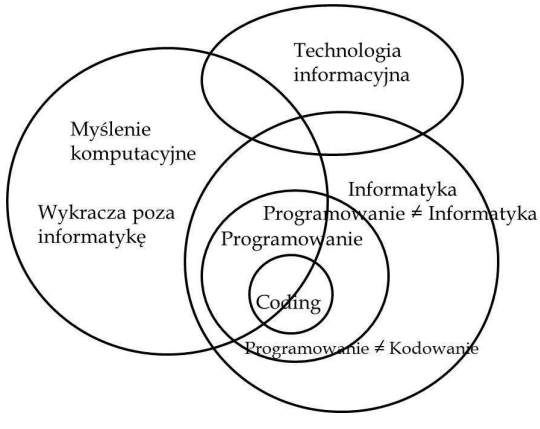
[27] W. Wrotek, *Informatyka Europejczyka. Technologia informacyjna*, Helion, Gliwice, 2006, s. 18.

[28] R. Preus, *Programowanie w szkole podstawowej*, „Kujawsko-Pomorski Przegląd Oświatowy UczMy” 2018, [w:] https://www.cen.bydgoszcz.pl/images/Aktualnosci/Rok_2018-2019/pa%C5%BCdziernik_2018/artyku%C5%82y/Robert_Preus_Programowanie_w_szkole_podstawowej.pdf [24.11.2019].

[29] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej…, *op. cit.*

[30] Podstawa programowa z informatyki – Szkoła podstawowa, [w:] https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-z-informatyki-szkola-podstawowa.pdf [26.11.2019].

współczesnych mediów, a nie wyłącznie biernego odbiorcę treści serwowanych przez wyszukiwarki”[31]. Autor przekonuje również, że właśnie programowanie, tworzenie algorytmów, rozwiązywanie problemów za pomocą komputera, sprzyja „myśleniu komputacyjnemu”, które jest związane z tworzeniem, a to wymaga posłużenia się abstrakcją, przetwarzaniem informacji i wieloma innymi narzędziami oraz metodami informatycznymi[32]. Jak uważa M. Sysło rozwój umiejętności programowania powinien znaleźć się w kontekście rozwoju myślenia komputacyjnego, w szczególności myślenia logicznego, heurystycznego, algorytmicznego, kreatywności oraz poszukiwania innowacyjnych rozwiązań[33]. Początkowo termin ten odnosił się do myślenia w taki sposób, jak informatyk. Aktualnie myślenie komputacyjne jest „myśleniem i wnioskowaniem o rozwiązywaniu problemów metodami wywodzącymi się z informatyki”[34]. Jest zbiorem praktyk, których źródło leży w informatyce, ale są przeznaczone do stosowania w różnych dziedzinach aktywności człowieka, daleko poza informatyką. Rozwój myślenia komputacyjnego może mieć znaczenie dla realizacji treści programowych z innych przedmiotów niż informatyka[35]. Ze schematu obrazującego myślenie komputacyjne wynika, że w jego skład wchodzi myślenie logarytmiczne, myślenie redukcyjne i myślenie rekurencyjne (Rys. 1). Jest to złożona umiejętność, którą nauczyciele powinni doskonalić w sobie, jak również w swoich uczniach. Należy zauważyć, że myślenie komputacyjne kształtuje: zaufanie i pewność w radzeniu sobie ze złożonymi problemami; nieustępliwość w pracy z trudnymi problemami; tolerancję dla niejednoznaczności i niejasności; zdolność do pracy z problemami otwartymi, dla których nie ma rozwiązań; zdolność do współpracy dla osiągnięcia wspólnego celu[36].



Rys. 1. Schemat obrazujący myślenie komputacyjne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Sysło, *Jak myśleć komputacyjnie*, „Informatyka w edukacji XV” 2018, s. 6.

[31] K. Pałys, *Język komputerów jest dziecinnie prosty – wystarczy Godzina Kodowania*, [w:] http://natemat.pl/163635,jezyk-komputerow-jest-dziecinnie-prosty-wystarczy-godzina-kodowania [27.11.2019].

[32] M. Sysło, *Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne*, „Informatyka w edukacji XI” 2014, s. 5.

[33] M. Sysło, *Jak myśleć komputacyjnie*, „Informatyka w edukacji XV” 2018, s. 6.

[34] E. Wieczór, M. Kutyła, *Rozwijanie zespołowości…*, *op. cit.*, s. 26.

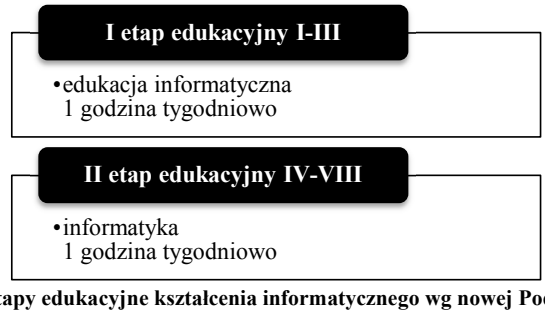
[35] *Ibidem*, s. 26.

[36] M. Sysło, *Jak myśleć komputacyjnie…*, *op. cit.*, s. 6.

Informatyka (*computer science*), jako dziedzina wiedzy integruje się z niemal wszystkimi innymi dziedzinami, wraz z technologiami, które wspiera staje się ich nieodłącznym elementem. Wczesny kontakt ucznia w szkole z informatyką powinien wzbudzić zainteresowanie informatyką, nie powinien opierać się jedynie na mało atrakcyjnym przekazie[37]. Oczekuje się, że uczniowie będą przygotowani do podjęcia wyzwań jakie stawia przed nimi społeczeństwo 2.0. Dotychczasowe umiejętności są nadal potrzebne, ale nie są już wystarczające w obecnych czasach, gdy informatyka wyposażona w nowe narzędzia stała się „językiem" powszechnym niemal w każdej dziedzinie[38].

Przemiany w Podstawie programowej dotyczące kształcenia informatycznego w szkole podstawowej

Do 2015 roku został opracowany projekt Podstawy programowej przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji. Pilotaż nauki programowania wdrażany był od 1 września 2016 roku, natomiast jesienią 2016 roku rozpoczęły się prace Zespołu ds. Podstawy programowej z Informatyki. W dniu 14 lutego 2017 zatwierdzona została nowa Podstawa programowa z informatyki dla szkoły podstawowej, która obowiązuje od dnia 1 września 2017 roku[39]. Nowa podstawa, wskazująca na kształcenie w szkole podstawowej, wyróżnia dwa etapy edukacyjne. Nauka trwa osiem lat, w obrębie której został wyodrębniony następujący podział: 1) Pierwszy (I) etap edukacyjny – edukacja wczesnoszkolna obejmuje klasy I–III szkoły podstawowej. W obszarze pierwszego etapu edukacyjnego zmienione zostało nazewnictwo przedmiotu z „zajęć komputerowych" na „**edukację informatyczną**". W dalszym ciągu jest realizowana przez 1 godzinę tygodniowo; 2) Drugi (II) etap edukacyjny obejmuje klasy IV–VIII szkoły podstawowej, nazwa przedmiotu została zmieniona z „**zajęć komputerowych**" na „**informatykę**". Nadal jest to (tylko!) 1 godzina realizacji zajęć tygodniowo. Podział ten zobrazowany został na Rysunku 2.



Rys. 2. Podział na etapy edukacyjne kształcenia informatycznego wg nowej Podstawy programowej

Źródło: opracowanie własne.

[37] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem – szkoła podstawowa, informatyka*, [w:] https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf [26.11.2019].

[38] *Ibidem*, s. 7.

[39] M. Kordylewski, *Nowa Podstawa Programowa z informatyki, Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie*, materiał z konferencji, [w:] https://cdnkonin.pl/materialy/konferencje_04_2017/informatyka.pdf [28.11.2019].

W ustępującej (2017/2018[40]) Podstawie programowej kształcenie było podzielone na dwa etapy edukacyjne. Nauka trwała sześć lat, po której uczniowie kontynuowali naukę w trzyletnim gimnazjum. Pierwszy (I) etap edukacyjny (edukacja wczesnoszkolna) obejmował klasy I–III szkoły podstawowej. W obszarze pierwszego etapu edukacyjnego były to „zajęcia komputerowe", realizowane 1 godzinę tygodniowo. Drugi etap edukacyjny (II) obejmował klasy IV–VI szkoły podstawowej. W zakresie drugiego etapu edukacyjnego były to „zajęcia komputerowe", realizowane 1 godzinę tygodniowo w ramach trzyletniej nauki na tym etapie edukacyjnym. Gimnazjum obejmowało klasy I–III, w którym zmieniło się nazewnictwo przedmiotu na „informatyka", a nauka nadal realizowana była tylko 1 godzinę tygodniowo. Podział ten obrazuje Rysunek 3.

Rys. 3. Podział na etapy edukacyjne kształcenia informatycznego wg starej Podstawy programowej

Źródło: opracowanie własne.

Podstawa programowa z informatyki (ustępująca i nowa) a realizowane treści z programowania i robotyki w szkole podstawowej

W nowej podstawie programowej, opracowanej przez Zespół MEN ds. podstawy programowej z informatyki, nastąpiła zmiana organizacyjna polegająca na ujednoliceniu nazewnictwa przedmiotu poprzez wprowadzenie w edukacji wczesnoszkolnej nazwy „edukacja informatyczna" z kolei nazwy „informatyka" dla zajęć prowadzonych na kolejnych etapach edukacyjnych**.** W siatce godzin zaplanowano na realizację tego przedmiotu po jednej godzinie w każdej klasie, poczynając od klasy pierwszej, a kończąc na klasie ósmej w szkole podstawowej[41].

[40] Ostatni rocznik, który realizował ustępującą Podstawę programową z informatyki w szkole podstawowej. W roku szkolnym 2019/2020 nastąpiło „wygaszenie" gimnazjów.

[41] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, op. cit.* [26.11.2019].

Tab. 1. Porównanie celów aktualnej i ustępującej Podstawy programowej

Aktualna Podstawa programowa	Ustępująca Podstawa programowa
- **Rozumienie, analizowanie i rozwiązywanie problemów na bazie logicznego i abstrakcyjnego myślenia, myślenia algorytmicznego i sposobów reprezentowania informacji,** - **Programowanie i rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera oraz innych urządzeń cyfrowych: układanie i programowanie algorytmów, organizowanie, wyszukiwanie i udostępnianie informacji, posługiwanie się aplikacjami komputerowymi,** - Posługiwanie się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi, w tym znajomość zasad działania urządzeń cyfrowych i sieci komputerowych oraz wykonywania obliczeń i programów, - Rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych oraz zarządzanie projektami, - Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa, - Respektowanie prywatności informacji i ochrony danych, praw własności intelektualnej, etykiety w komunikacji i norm współżycia społecznego, ocena zagrożeń związanych z technologią i ich uwzględnienie dla bezpieczeństwa swojego i innych[42].	- Bezpieczne posługiwanie się komputerem i jego oprogramowaniem, świadomość zagrożeń i ograniczeń związanych z wykorzystaniem komputera i Internetu, - Komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych, - Wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, opracowywanie za pomocą komputera rysunków, motywów, tekstów, animacji, prezentacji multimedialnych i danych liczbowych, - **Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji z wykorzystaniem komputera,** - Wykorzystywanie komputera do poszerzania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin, a także do rozwijania zainteresowań[43].

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem – szkoła podstawowa, informatyka, [w:] https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf.

W dotychczasowej podstawie programowej zajęć komputerowych funkcjonował zapis dotyczący rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji z wykorzystaniem komputera, ujęty jako cel główny, jednak nie poruszano w nim kwestii programowania**.** Nowa podstawa programowa wprowadza naukę programowania od najmłodszych lat. Umiejętność programowania może być realizowana z wykorzystaniem aplikacji użytkowych czy w wizualnym języku programowania. Nowością w wykazie celów jest poszerzenie zapisu dotychczasowej Podstawy programowej dotyczącego bezpieczeństwa o zagadnienia związane z przestrzeganiem prawa. Respektowanie prywatności informacji, ochrona danych i praw własności intelektualnej oraz bezpiecznego poruszania się w cyberprzestrzeni[44].

[42] *Ibidem.*
[43] *Ibidem*.
[44] *Ibidem.*

Tab. 2. Porównanie realizowanych treści ustępującej Podstawy programowej i nowej Podstawy programowej

I etap edukacyjny	**Realizowane treści**
Ustępująca podstawa – I-III	brak
Nowa podstawa – I-III	- rozwiązywanie problemów (myślenie algorytmiczne, algorytmika), - programowanie wizualne, - sterowanie urządzeniami (robotyka), - bezpieczeństwo i aspekty prawne[45]
II etap edukacyjny	**Realizowane treści**
Ustępująca podstawa – IV-VI	brak
Nowa podstawa – IV-VI	- rozwiązywanie problemów (myślenie algorytmiczne, algorytmika), - programowanie wizualne, - sterowanie urządzeniami (robotyka), - bezpieczeństwo, aspekty prawne[46]
II etap edukacyjny	**Realizowane treści**
Ustępująca postawa – Gimnazjum	- rozwiązywanie problemów (myślenie algorytmiczne, algorytmika), - bezpieczeństwo, aspekty prawne
Nowa podstawa – VII-VIII	- rozwiązywanie problemów (myślenie algorytmiczne, algorytmika), - programowanie wizualne, - sterowanie urządzeniami (robotyka), - bezpieczeństwo, aspekty prawne, - programowanie tekstowe[47]

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Kwiatkowska, *Konferencje regionalne programu Erasmus+, Informatyka i programowanie w nowej Podstawie programowej*, [w:] https://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2019/03/1.-Informatyka_programowanie-w-Podstawie-programowej.-dr-Anna-B.-Kwiatkowska.pdf

Autorzy nowej Podstawy programowej położyli nacisk na samodzielność w programowaniu, pisząc: „Uczeń programuje: proste sytuacje lub historyjki według pomysłów własnych i pomysłów opracowanych wspólnie z innymi uczniami, pojedyncze polecenia, a także ich sekwencje sterujące obiektem na ekranie”[48]. To dzięki samodzielności w kreowaniu własnych pomysłów daje najmłodszym niesamowitą szansę twórczego myślenia. W kolejnym etapie edukacyjnym IV–VIII rozwijane jest podejście algorytmiczne poprzez rozwiązywanie problemów, wykorzystując wiedzę z innych przedmiotów np.: „liczenie średniej, znajdowanie elementu w zbiorze nieuporządkowanym lub uporządkowanym, znalezienie elementu najmniejszego i największego oraz wyróżniają podstawowe kroki w algorytmicznym rozwiązywaniu problemu”[49]. Na tym etapie uczniowie powinni znać i posługiwać się pojęciami takimi jak np. algorytm, a proste algorytmy zapisać w wizualnym języku programowania. Do nauki wizualnego języka programowania można wykorzystać środowisko: Scratch, Baltie, Blockly Games.

[45] A. Kwiatkowska, *Konferencje regionalne programu Erasmus+, Informatyka i programowanie w nowej Podstawie programowej*, [w:] https://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2019/03/1.-Informatyka_programowanie-w-Podstawie-programowej.-dr-Anna-B.-Kwiatkowska.pdf [28.11.2019].

[46] *Ibidem.*

[47] *Ibidem.*

[48] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej…, *op. cit.*

[49] *Ibidem*, s. 175-176.

Uczeń musi mieć możliwość testowania swojego rozwiązania na podstawie kodu źródłowego. Zgodnie z rozporządzeniem Podstawy programowej uczeń: „projektuje, tworzy i zapisuje w wizualnym języku programowania prosty program sterujący (…) obiektem na ekranie komputera”[50]. W nowej Podstawie programowej znalazł się również zapis dotyczący spiralnego układu treści kształcenia, a dotychczas spiralność wymagała na każdym etapie umiejętności zdobytych wcześniej i rozszerzało się je o umiejętności nowe. W nowej Podstawie programowej spiralność wymaga od ucznia stawiania coraz trudniejszych pytań, dokonywania na nowo interpretacji, rozwiązywania zadań wymagających coraz bardziej złożonych operacji umysłowych. Pojawia się również zmiana metodyki nauczania – nauczanie przez rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin życia, myślenie komputacyjne we wszystkich dziedzinach. Spiralny układ treści kształcenia wymaga, by uczniowie nie tracąc z pola widzenia głównego problemu wyjściowego, stopniowo wzbogacali zakres dotychczasowych umiejętności. Jednocześnie nowe treści są interpretowane, analizowane z punktu widzenia problemu wyjściowego, pełniąc rolę przewodnika. Pozwala to nie tylko na zwiększenie zasobu umiejętności, ale przybliża ucznia do zrozumienia idei przewodniej[51].

Tab. 3. Realizowane treści programowania i robotyki na danym etapie edukacyjnym

Etap edukacyjny	Realizowane treści
Klasy I-III	- intuicyjne pojęcie algorytmu, - liniowa kolejność, - sekwencje poleceń, - symulacja i wizualizacja działań algorytmicznych, - sterowanie istotą na ekranie
Klasy IV-VI	- bardziej formalne podejście do algorytmiki, warunki, - proste programy w języku wizualnym, - sterowanie robotem na ekranie i w rzeczywistości
Klasy VII-VIII	- różne metody rozwiązywania problemów, - konkretne algorytmy, - wizualny i tekstowy język programowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Kwiatkowska, *Konferencje regionalne programu Erasmus+, Informatyka i programowanie w nowej Podstawie programowej*, [w:] https://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2019/03/1.-Informatyka_programowanie-w-Podstawie-programowej.-dr-Anna-B.-Kwiatkowska.pdf

Analizując dane z tabeli 3, pod kątem realizowanych treści z programowania i robotyki, na pierwszym etapie edukacyjnym (klasy I-III) uczniowie rozpoczynając naukę programowania poznają nazewnictwo i znacznie pojęć z zakresu algorytmiki i programowania (kolejność czynności, sekwencja zdarzeń polecenie, algorytm). W oparciu o wizualny język programowania stawiają „pierwsze kroki” w rozwiazywaniu zadań zgodnie z zasadami algorytmicznego myślenia i tworzą proste programy sterujące obiektem na ekranie. Uczniowie klas czwartych

[50] *Ibidem*, s. 176; R. Preus, *Programowanie w szkole podstawowej*, „Kujawsko-Pomorski Przegląd Oświatowy UczMy”, 2018, [w:] https://www.cen.bydgoszcz.pl/images/Aktualnosci/Rok_2018-2019/pa%C5%BCdziernik_2018/artyku%C5%82y/Robert_Preus_Programowanie_w_szkole_podstawowej.pdf [28.11.2019].

[51] M. Kordylewski, *Nowa Podstawa Programowa z informatyki, Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, materiał z konferencji*, [w:] https://cdnkonin.pl/materialy/konferencje_04_2017/informatyka.pdf [28.11.2019].

kontynuują rozwijanie myślenia algorytmicznego: 1) poszerzają zdobytą wiedzę i umiejętności programistyczne; 2) tworzą i zapisują w języku wizualnym rozwiązania; 3) potrafią napisać prosty program sterujący robotem; 4) są w stanie dokonać modyfikacji w kodzie programu. Na poziomie klas VII-VIII zaleca się stopniowe wprowadzanie programowania z wykorzystaniem tekstowych języków programowania np. Phyton, C++, na przykładzie konkretnych algorytmów[52].

Przygotowanie nauczycieli w zakresie programowania i robotyki

Wraz z przeprowadzoną reformą systemu oświaty oraz wdrożeniem nowej Podstawy programowej z informatyki do szkoły podstawowej nauczyciele, w szczególności nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, stają przed obowiązkiem nauki programowania wg zakresu treści programowych[53]. Powołam się na badania przeprowadzone przez B. Kuźmińską-Sołśnia, których celem było ustalenie co myślą nauczyciele na temat wdrożenia do Podstawy programowej inicjatywy nauki programowania. Przedmiotem badań było zebranie opinii ankietowanych na temat wprowadzenia nauki programowania i robotyki dla najmłodszych, oceny ich przygotowania oraz potrzeby doskonalenia w tym zakresie"[54]. Jak wynika z samooceny respondentów na temat ich przygotowania do nauki programowania w edukacji elementarnej, tylko 5,6% ankietowanych określiło je jako bardzo dobre, 18,5% jako dobre i prawie co czwarta część badanych (24,0%) jako wystarczające. Natomiast ponad połowa badanych (51,9%) oceniła swoje umiejętności w zakresie programowania jako dostateczne, niewystarczające lub nie miała zdania na ten temat. Niepokojący jest również fakt, że co trzecia osoba (35,0%) wyraziła potrzebę doskonalenia swoich umiejętności informatycznych (w tym zaledwie 11,0% w zakresie programowania)[55]. Warto zauważyć, że pytania ankietowe dotyczyły również znajomości poznanych środowisk programistycznych. Prawie wszystkie respondentki (91,0%) wskazały program Baltie, co piąta osoba (20,0%) wskazała na Lego Komeniusz, niespełna 9,0% badanych wskazało na Lego Mindstorms oraz Scratch. Powyższe badania wskazują na brak wiedzy wśród nauczycieli w zakresie programowania. Ankietowane były pytane również o trudności występujące podczas nauki programowania wśród dzieci i nauczycieli. Po stronie dzieci wskazywano na zagadnienia informatyczne, a co piąty badany (22,0%) wskazywał na trudności wynikające z nieodpowiedniego nauczania przez dorosłych. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy przyczyna problemu z nauką programowania występuje po stronie nauczyciela z powodu jego braku przygotowania merytorycznego i informatycznego. Przygotowanie w zakresie nauki programowania respondentki oceniają przeróżnie. Ponad połowa (52,0%) oceniła je jako dostateczne, niewystarczające. Pomimo tego wyniku zaledwie 35,0% badanych wyraziło potrzebę doskona-

[52] R. Dwulit, *Rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera*, „Uczyć lepiej" 2017/2018, nr 1/2017-2018, s. 15-16.

[53] B. Kuźmińska-Sołśnia, *Nauka programowania/kodowania w edukacji najmłodszych*, „Dydaktyka Informatyki" 2018, nr 13(2018), s. 125.

[54] *Ibidem,* s.125.

[55] *Ibidem,* s. 126.

lenia umiejętności informatycznych, a niespełna 11,0% w zakresie programowania. Wyniki badań mogą świadczyć o przyzwyczajeniu z korzystania z gotowych rozwiązań TIK w edukacji. Obecnym wyzwaniem jest dokształcanie się na potrzeby aktualnego poziomu technologicznego jak i zmiany podstawy programowej z informatyki[56]. Niejednego nauczyciela nurtuje pytanie: nauczać programowania czy kodowania? Interesujące poglądy przestawił B. Soukup (twórca Baltiego), który uważa że w ostatnich latach na świecie, jak i w Polsce, zaczyna być dotkliwie odczuwalny brak dobrych programistów. Niektóre uczelnie i instytucje próbują zachęcać ludzi do nauki programowania, tworzone są różne projekty zachęcające do tej inicjatywy. Niestety zamiast nauki programowania w większości nauka sprowadza się do nauki kodowania – dla komputerów[57]. Potrzebujemy programistów a nie koderów. Programowanie jest pojęciem szerszym, natomiast kodowanie jest częścią programowania. Programowanie jest procesem złożonym z kilku etapów. B. Soukup, uważa że różnica między programistą a koderem jest taka jak między pisarzem i tłumaczem[58]. Programowanie to działanie, którego wynikiem jest program. Twórca Baltiego przedstawia próby zdefiniowania określeń związanych z programowaniem. „I tak proponuje nazywać:

- programowanie = rozwiązywanie problemów
- programista = osoba rozwiązująca problemy (np. kierownik, prawnik, programista komputerów)
- kodowanie = zapis rozwiązanego problemu do konkretnego języka lub innej formy w zależności od wykonawcy i danej sytuacji”[59].

Autor podkreśla, że nauka kodowania zamiast nauki programowania nie przyniesie pożądanych efektów dla gospodarki[60]. Natomiast ograniczenie nauki programowania do nauki kodowania w ostatnich latach spowodowało pogłębiający się problem dobrych programistów. Dzisiejsze realia wymagają, by nowe pokolenia z biernych odbiorców stały się twórcami. Zadanie wykształcenia w nich kompetencji spoczywa na nauczycielach. Świadomy był tego już S. Papert: „Zapewne dzieciom możliwości programowania zachowania pojazdów, robotów, dinozaurów i innych własnoręcznie zaprojektowanych konstrukcji utworzyło nową absorbującą perspektywę; wiele z tych dzieci, które były niezbyt zainteresowane programowaniem graficznym, zaciekawiło to nowe spojrzenie. Zarazem wiele struktur programu, które w dawnym kontekście nie były wychwytywane automatycznie, też wydały się dzieciom oczywiste. Należy z tego wnioskować, że konstrukcje LEGO są lepsze od nauki programowania niż grafiki, ale że różnorodność dała wielu dzieciom więcej możliwości powiązania większej ilości pojęć”[61]. Trwające od wielu lat badania przyczyniły się do powstania wielu narzędzi umożliwiających naukę

[56] B. Kuźmińska-Sołśnia, K. Ziębakowska-Cecot, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania programowania w edukacji elementarnej*, „Edukacja-Technika-Informatyka” 2017, nr 3/21/2017, s. 148.

[57] K. Mikulski, *Programowanie czy kodowanie – co wybrać?,* „Kujawsko Pomorski Przegląd Oświatowy UczMy” 2018, nr 3(25), s. 47.

[58] B. Soukup, [za:] K. Mikulski, *Programowanie czy kodowanie – co wybrać?*, „Kujawsko Pomorski Przegląd Oświatowy UczMy” 2018, nr 3(25), s. 47.

[59] K. Mikulski, *Programowanie czy kodowanie…, op. cit,* s. 47-48.

[60] *Ibidem,* s. 48.

[61] *Ibidem,* s. 49.

programowania oraz kodowania. „Niezależnie od tego czy chcesz odkryć sekrety wszechświata, czy po prostu osiągnąć sukces zawodowy w XXI w., podstawy programowania będą Ci niezbędne" – pisze S. Hawking[62].

Narzędzia i pomoce wspomagające naukę programowania dla uczniów i nauczycieli

Na zajęciach informatycznych w szkole warto jest skorzystać z aplikacji i dostępnych rozwiązań dla uczniów i nauczycieli. Korzystanie z pomocy metodycznych ułatwia nauczycielom prowadzenie lekcji rozwijających myślenie komputacyjne wśród uczniów. Nauka programowania nie może obejść się bez wykorzystania komputera i nowych technologii. Przekaz jest wówczas atrakcyjny poprzez odziaływanie wielokanałowe[63]. Godne uwagi są następujące rozwiązania:

- Pixblocks https://pixblocks.com
- BlocklyGames https://blockly.games
- Godzina Kodowania https://code.org
- ScottieGo https://scottiego.com/pl
- Zaprogramuj robota Lego https://www.lego.com/pl-pl
- MadewithCode https://www.madewithcode.com/home
- Godzina Kodu z NCLab! https://hoc.nclab.com/karel/pl
- Scratch https://scratch.mit.edu
- ScratchJr https://www.scratchjr.org
- Khanacademy https://pl.khanacademy.org

Zaproponowane narzędzia mają w przeważającej większości formę graficzną lub tekstowo-graficzną. Dzięki nim uczniowie i nauczyciele mogą przyswoić wiedzę oraz rozwinąć umiejętności praktyczne poprzez zabawę, wspierając kreatywność poprzez możliwość tworzenia własnych gier i historyjek. Narzędzia dostosowane są do każdego poziomu zaawansowania informatycznego, posiadają przyjazny i intuicyjny interfejs. Umożliwiają edukację programistyczną osobie w każdym wieku. Jako nauczyciel informatyki z sześcioletnim stażem uważam, że są to najprostsze narzędzia do nauki programowania blokowego. Programowanie odbywa się w intuicyjny sposób formułą *drag-and-drop* (przeciągnij i upuść) natomiast instrukcje mają postać kolorowych bloczków lub klocków, różniących się ikonami lub napisami[64]. „Taka forma instrukcji ułatwia programowanie nie tylko poprzez atrakcyjną formę, eliminuje bowiem błędy składni, bardzo często pojawiające się przy nauce programowania w językach tekstowych. Niektóre środowiska eliminują także częściowo błędy logiczne samego algorytmu – bloczki przykleją się do siebie tworząc program tylko jeśli połączenie to ma sens"[65]. Wymienione przykłady

[62] S. Hawking [za:] K. Mikulski, *Programowanie czy kodowanie – co wybrać?*, „Kujawsko Pomorski Przegląd Oświatowy UczMy" 2018, nr 3(25), s. 50.

[63] E. Wieczór, M. Kutyła, *Rozwijanie zespołowości, op. cit.*, s. 30.

[64] Dlaczego warto uczyć dzieci programowania? https://www.robocamp.pl/pl/dlaczego-warto-uczyc-dzieci-programowania [12.12.2019].

[65] *Ibidem.*

narzędzi pomogą poprzedzić wprowadzenie do procesu kształcenia właściwych środowisk programowania i zainteresowanie nauką programowania od najmłodszych lat. Na rynku dostępna jest również nieograniczona ilość robotów edukacyjnych, które można wykorzystać do zajęć w szkole. Najbardziej popularne roboty do nauki programowania to: OzoBot, Photon, Dash&Dot, Lofi Robo, Lego WeDo oraz mBot. Wszystkie z tych robotów oferuje inne funkcje i możliwości. Potencjał wdrażania programowania w szkole jest olbrzymi, wiele pomocy dydaktycznych i narzędzi pozwala stopniowo wprowadzać dzieci i nauczycieli w świat programowania. Niestety, aby w odpowiedni sposób odbywały się lekcje wdrożeniowe do nauki programowania potrzebny jest należycie przygotowany nauczyciel[66].

Zakończenie

Programowanie jako element nauczania realizowanego zgodnie z nową Podstawą programową, wymaga od nauczycieli doskonalenia i odpowiedniego przygotowania merytorycznego w tym zakresie i obszarze wiedzy. Wprowadzone do Podstawy programowej nowe treści szczególnie dotyczą algorytmiki i programowania. Treści te stały się nowością i wyzwaniem dla nauczycieli. Niemniej jednak słowo „programowanie" u wielu nauczycieli powoduje niepokój, a obowiązek wprowadzenia elementów programowania w swojej pracy z dziećmi dodatkowo ten lęk potęguje. Ministerstwo Edukacji Narodowej dostrzegło drzemiący potencjał w nauce programowania, który ma wpływ na rozwój i dalszą edukację uczniów. Nauczyciel powinien mieć wiedzę merytoryczną znacząco wykraczającą poza zakres wiedzy wskazanej przez Podstawę programową, a także umieć wykorzystać różnorodne metody pracy, porównywać zapisy algorytmów w różnych postaciach i wreszcie mobilizować uczniów do stosowania poznanych algorytmów przy rozwiązywaniu problemów pokrewnych. Przed technologicznymi wyzwaniami stoi młodzież, a od edukacji informatycznej oczekuje się, że uczniowie będą przygotowani do podjęcia obowiązków jakie stawia przed nimi XXI wiek[67]. W perspektywie zmian wdrożonych do nowej Podstawy programowej z informatyki oczekuje się wzrostu liczby studentów kierunków informatycznych, a przez co zaspokojenie oczekiwań rynku pracy. Warto jest inwestować w ludzi „programistów" i nauczycieli, którzy zaszczepią od najmłodszych lat „modę" na kodowanie, wtedy nasz słabo rozwinięty rynek, który jest spragniony nowoczesnych technologii z pewnością szybko się rozwinie.

Bibliografia

Baron-Polańczyk E., *Multimedialne Materiały Dydaktyczne*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007.

Baron-Polańczyk E., *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018.

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

Dlaczego warto uczyć dzieci programowania? https://www.robocamp.pl/pl/dlaczego-warto-uczyc-dzieci-programowania [12.12.2019].

Dwulit R., *Rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem komputera*, „Uczyć lepiej" 2017/2018, nr 1/2017-2018.

[66] E. Wieczór, M. Kutyła, *Rozwijanie zespołowości…, op. cit.*, s. 35.

[67] E. Baron-Polańczyk, *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2018, s. 130.

Kordylewski M., *Nowa Podstawa Programowa z informatyki, Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie*, materiał z konferencji, [w:] https://cdnkonin.pl/materialy/konferencje_04_2017/informatyka.pdf [28.11.2019].

Kuźmińska-Sołśnia B., *Nauka programowania/kodowania w edukacji najmłodszych*, „Dydaktyka Informatyki" 2018, nr 13(2018).

Kuźmińska-Sołśnia B., Ziębakowska-Cecot K., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, „Edukacja –Technika – Informatyka" 2017, nr 3/21/2017.

Kwiatkowska A., *Konferencje regionalne programu Erasmus+, Informatyka i programowanie w nowej Podstawie programowej*, [w:] https://erasmusplus.org.pl/wp-content/uploads/2019/03/1.-Informatyka_programowanie-w-Podstawie-programowej.-dr-Anna-B.-Kwiatkowska.pdf [28.11.2019].

Mikulski K., *Programowanie czy kodowanie – co wybrać?,* „Kujawsko Pomorski Przegląd Oświatowy UczMy" 2018, nr 3(25).

Ordon U., Serwatko K., *Kompetencje informatyczne w samoocenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Edukacja-Technika-Informatyka" 2016, nr 3/17/2016.

Pałys K., *Język komputerów jest dziecinnie prosty – wystarczy Godzina Kodowania*, [w:] http://natemat.pl/163635,jezyk-komputerow-jest-dziecinnie-prosty-wystarczy-godzina-kodowania [27.11.2019].

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem – szkoła podstawowa, informatyka, [w:] https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf [26.11.2019]

Podstawa Programowa z Informatyki - Szkoła podstawowa, [w:] https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-z-informatyki-szkola-podstawowa.pdf [26.11.2019].

Preus R., *Programowanie w szkole podstawowej*, „Kujawsko-Pomorski Przegląd Oświatowy UczMy" 2018, [w:] https://www.cen.bydgoszcz.pl/images/Aktualnosci/Rok_2018-2019/pa%C5%BCdziernik_2018/artyku%C5%82y/Robert_Preus_Programowanie_w_szkole_podstawowej.pdf [24.11.2019].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356 [22.11.2019].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20090040017 [22.11.2019].

Siemieniecki B., *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.

Strykowski W., *Kompetencje Współczesnego Nauczyciela*, „Neodidagmata 27/28", 2005.

Strykowski W., Strykowska-Nowakowska J., *Kompetencje medialno-informatyczne przyszłych nauczycieli*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2017, T. XXXVI, z. 4–2017.

Suchodolski B., *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1980.

Sysło M., *Jak myśleć komputacyjnie*, „Informatyka w edukacji XV" 2018.

Sysło M., *Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne*, „Informatyka w edukacji XI" 2014.

Sysło M., *Technologia informacyjna w edukacji, Stowarzyszenie Nauczycieli Technologii Informacyjnej*, [w:] http://www.snti.pl/snti/files/ti_w_edukacji.pdf [24.11.2019].

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Arka, Poznań 2001.

Wieczór E., Kutyła M., *Rozwijanie zespołowości i kreatywności u uczniów szkół podstawowych na przykładzie programowania metodą projektu*, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń, 2019.

Wrotek W., *Informatyka Europejczyka. Technologia informacyjna*, Helion, Gliwice 2006.

Żegnałek K., Gutkowska-Wyrzykowska E., *Nauczyciel – misja czy zawód?*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 13" 2006.

Anna Ziętek

ORCID: 0000-0002-0173-3594
Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego „Elektryk" w Nowej Soli

ORGANIZACYJNO-PRAWNE UWARUNKOWANIA WSPARCIA DLA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Streszczenie

W artykule przedstawiono istotę i potrzebę wsparcia osób z niepełnosprawnością na drodze ich życia. Wskazano, że w celu dostosowania wsparcia do indywidualnych potrzeb osób z niepełnosprawnością konieczne jest wprowadzenie elementów doskonalących system pomocy. Zaprezentowano obowiązujące rozwiązania ustawodawcze, które mają na celu wsparcie oraz zintegrowanie osób z niepełnosprawnością i ich rodzin ze środowiskiem. Celem szczególnym jest wyrównywanie szans w życiu społecznym i zawodowym osób z niepełnosprawnością. Dodatkowo omówiono znaczenie wsparcia aktywności zawodowej i zatrudnienia na rynku pracy. Podjęto próbę oceny czynników decydujących o skuteczność systemu przy uwzględnieniu wdrażanych programów pomocowych, dofinansowań, świadczeń oraz zadań organizacji i instytucji wspierających osoby niepełnosprawne w życiu społecznym i zawodowym. Przedstawiono znaczenie integracji, wsparcia rodzinnego, wsparcia otoczenia, jak również przystosowanie systemu do potrzeby osób niepełnosprawnych. Wśród przedstawionych czynników odnoszących się do osób z niepełnosprawnością przedstawiono znaczenie przygotowania, doskonalenia zawodowego i przystosowania zawodowego do otwartego rynku pracy. Szczególne znaczenie ma także społeczny odbiór niepełnosprawności, który, odpowiednio ukształtowany, może wpłynąć na zmniejszenie problemu funkcjonowania osób niepełnosprawnych w życiu społecznym i zawodowym. Osoby z niepełnosprawnością w różny sposób odczuwają potrzebę bezpieczeństwa, niezależności czy dostępności do infrastruktury społecznej. To zróżnicowanie zależne jest to od wsparcia rodzin osób niepełnosprawnych, ich opiekunów oraz instytucji i organizacji pomocowych, w tym świadczących usługi w obszarze rehabilitacji i aktywności zawodowej.

Słowa kluczowe: przygotowanie zawodowe, kształcenie zawodowe, aktywność zawodowa, wsparcie, rynek pracy.

ORGANIZATIONAL AND LEGAL CONDITIONS OF SUPPORT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract

The paper presents the essence and needs of support in the lives of people with disabilities. It shows that in order to adapt support to the individual needs of people with disabilities it is necessary to introduce elements improving the aid system. It indicates the tasks and importance of factors of the system supporting people with disabilities individually and in the social and professional environment. The paper proposes solutions to improve the system of equalisation of opportunities in social and professional life of disabled people. The importance of supporting professional activity and employment in the labour market was discussed. An attempt was made to assess the factors determining the effectiveness of the system, taking into account the imple-

mented aid programmes, grants, benefits and tasks of organisations and institutions supporting people with disabilities in social and professional life. The importance of integration, family support, support of the environment as well as adaptation of the system to the needs of people with disabilities was presented. Among the listed factors relating to people with disabilities, the importance of preparation, professional development and adaptation to the open labour market was presented. The social perception of disability is also of particular importance, which, if properly shaped, can reduce the problem of functioning of people with disabilities in social and professional life. People with disabilities show differing levels of need for safety, independence or accessibility to social infrastructure. This diversity depends on the support of families of people with disabilities, their carers and aid institutions and organisations, including those providing education, rehabilitation and vocational activity services.

Key words: professional preparation, education professional, professional activity, labor market, vocational training, essence and needs of support in the lives of people with disabilities.

Organizacyjno-prawne warunki wsparcia osób z niepełnosprawnością

Wsparcie osób niepełnosprawnych, zgodnie z założeniami polityki społecznej, traktowane jest jako fundamentalny wyznacznik osiągania przez nie niezależności[1] w życiu codziennym. Głównym celem wsparcia założonego w dokumentach polityki społecznej wobec osób z niepełnosprawnością jest tworzenie warunków do wyrównywania szans we wszystkich dziedzinach życia społecznego, w których funkcjonują oraz umożliwienie im pełnej integracji ze społeczeństwem[2]. Ustawa o pomocy społecznej wyznacza zasady pomocy i zakres wspierania osób z niepełnosprawnością i ich rodzin, zmierzając tym samym do zaspokojenia ich potrzeb wynikających z rodzaju niepełnosprawności[3]. Rodzaj niepełnosprawności oznaczony jest według kodu, który określa symbol przyczyny niepełnosprawności ustalonej w Rozporządzeniu Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności. Symbole przyczyn niepełnosprawności wyróżniają 11 rodzajów niepełnosprawności oznaczonych jako: upośledzenie umysłowe, choroby psychiczne, zaburzenia głosu, mowy i choroby słuchu, choroby narządu wzroku, upośledzenie narządu ruchu, epilepsja, choroby układu oddechowego i krążenia, choroby układu pokarmowego, choroby układu moczowo-płciowego, choroby neurologiczne i inne, w tym schorzenia: endokrynologiczne, metaboliczne, zaburzenia enzymatyczne, choroby zakaźne i odzwierzęce, zeszpecenia, choroby układu krwiotwórczego[4]. Według standardów w zakresie kwalifikowania, osoby niepełnosprawne, ze względu na skutki naruszenia sprawności organizmu, otrzymują orzeczenie o niepełnosprawności, które określa przyczyny niepełnosprawności (nie więcej niż trzy) oraz

[1] W. Dykcik, *Ciągłość postępowych zmian w kulturze, etyce, polityce i prawie w zaspokojeniu potrzeb osób niepełnosprawnych*, [w:] H. Ochonczenko, A. Nowicka (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-politycznych*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2006, s. 21.

[2] A. Kurzynowski, *Osoby niepełnosprawne w polityce społecznej*, [w:] J. Mikulski, J. Auleytner (red.), *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych. Droga do integracji*, WSzP TWP, Warszawa 1996, s. 21.

[3] Ustawa z dnia 12 marca 2004 o pomocy społecznej, Dz. U.2016.930, art. 2.

[4] Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności Dz. U.03.139.1328 (Dz.U. z dnia 8 sierpnia 2003 r.) Na podstawie art. 6c ust. 9 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. Nr 123, poz. 776, z późn. zm. 2).

stopnień niepełnosprawności[5], uprawiający do otrzymania wsparcia i pomocy społecznej. Podział wygląda następująco:

- znaczny stopień niepełnosprawności i konieczność udzielania pomocy w czynnościach samoobsługowych, w prowadzeniu gospodarstwa domowego, konieczność współdziałania w procesie leczenia, rehabilitacji, edukacji, w tym również w pełnieniu ról społecznych,
- umiarkowany stopień niepełnosprawności, oznaczający czasową pomoc w pełnieniu ról społecznych, polegającą na udzieleniu wsparcia w czynnościach samoobsługowych, w prowadzeniu gospodarstwa domowego, a także na współdziałaniu w procesie leczenia, rehabilitacji, edukacji oraz w pełnieniu ról społecznych,
- lekki stopień niepełnosprawności, który istotnie obniża zdolności do wykonywania pracy i ogranicza pełnienie ról społecznych, wymagający pomocy społecznej i wsparcia poprzez przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze lub środki techniczne[6].

W orzeczeniu o stopniu niepełnosprawności zawarte są również wskazania dotyczące, między innymi: odpowiedniego zatrudnienia, szkolenia, uczestnictwa w terapii zajęciowej oraz korzystania z systemu wsparcia środowiskowego[7]. Szczegółowe zasady wydania orzeczenia o niepełnosprawności reguluje Rozporządzenie z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności[8] oraz Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. W myśl przepisów dane orzeczeń o stopniu niepełnosprawności przechowywane są w Elektronicznym Krajowym Systemie Monitoringu Orzekania o Niepełnosprawności (EKSMOoN)[9].

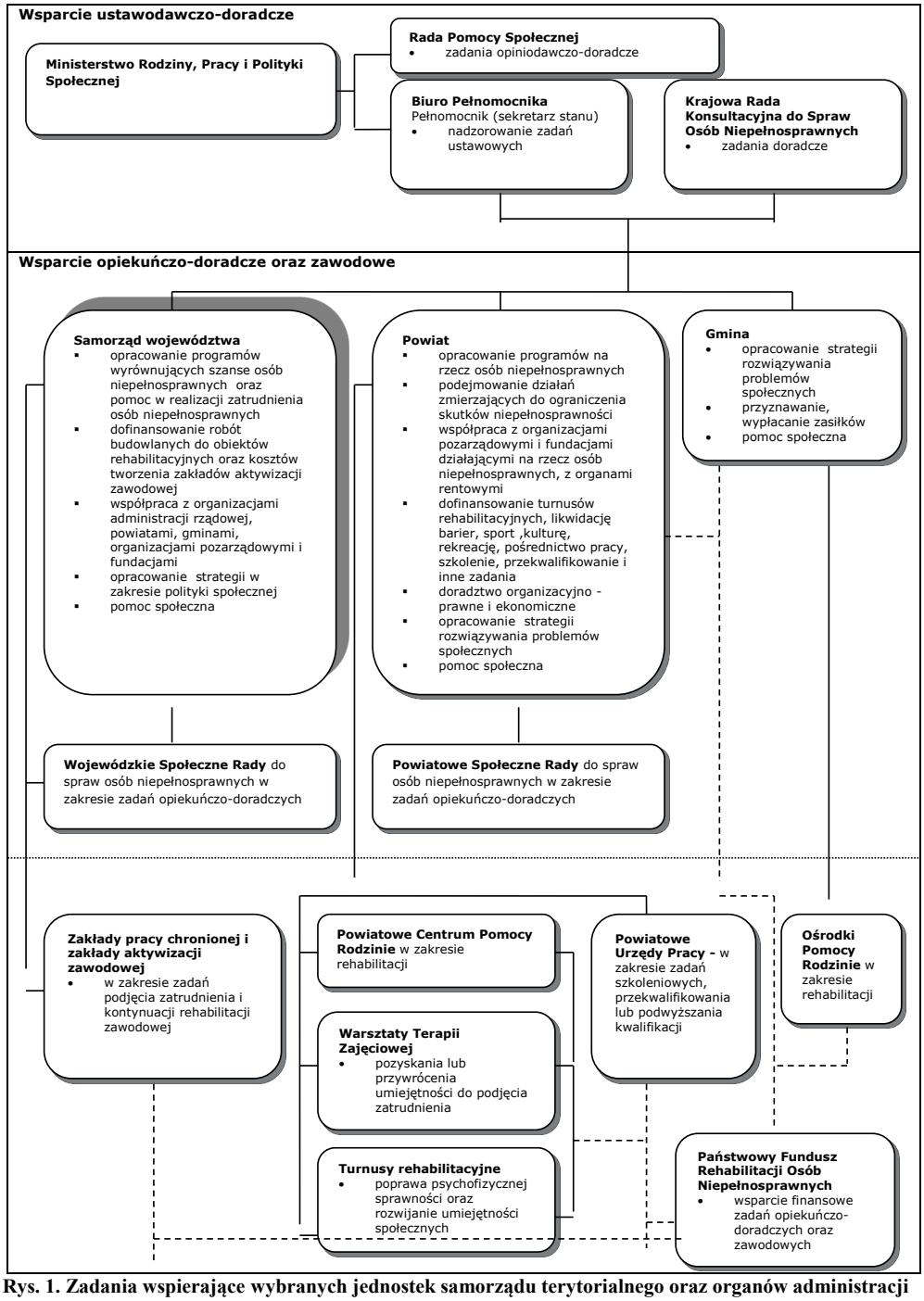
[5] *Ibidem*.

[6] Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, *op. cit.*

[7] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997r. rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2011r. nr 127, poz. 721 z poźn. zm.

[8] Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, *op. cit.*

[9] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, *op. cit.*



Rys. 1. Zadania wspierające wybranych jednostek samorządu terytorialnego oraz organów administracji rządowej na rzecz osób niepełnosprawnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U 1997 r., Nr 127, poz. 776 oraz Dz.U. z 2018 r. poz. 511, 1000,1076, 1925, 2192, 2354), prawo.sejm.gov.pl/ [10.11.2019].

zadań ustalonych Ustawą o pomocy społecznej[10] i Ustawą o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz o zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

Wybrane zadania ustawowe jednostek samorządu terytorialnego oraz organów administracji rządowej przedstawione zostały na rysunku 1, z którego jasno wynika, że skuteczność podejmowanych przez samorządy terytorialne działań pomocowych zależy od opracowanej strategii rozwiązywania problemów społecznych osób niepełnosprawnych. Samorządy terytorialne wspierają lokalnie osoby z niepełnosprawnością między innymi poprzez integrację ze środowiskiem, prowadząc specjalistyczne poradnictwo, przyznając pomoc pieniężną oraz podejmując inne działania wynikające z potrzeb osób z niepełnosprawnością[11]. W celu ułatwienia osobom z niepełnosprawnością uzyskania oraz utrzymania odpowiedniego zatrudnienia i awansu zawodowego samorządy terytorialne opracowują programy działań w zakresie rehabilitacji społecznej, rehabilitacji zawodowej i zatrudniania, a także w zakresie przestrzegania praw tych osób[12]. Ponadto samorządy współpracują z organizacjami pozarządowymi i fundacjami działającymi na rzecz osób z niepełnosprawnością w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej, dofinansowując między innymi:

- w zakresie zdań rehabilitacji zawodowej: działalność gospodarczą, uzyskanie dostosowanego zatrudnienia, udział w szkoleniach, korzystanie z przywilejów pracowniczych[13], ponadto korzystanie z poradnictwa zawodowego, szkolenia zawodowego i pośrednictwa pracy, przygotowanie zawodowe z uwzględnieniem perspektyw zatrudnienia[14],
- w zakresie zadań rehabilitacji społecznej: możliwość uczestnictwa w realizowanej warsztatowo terapii zajęciowej[15], rozwijanie psychofizycznych sprawności oraz podstawowych i specjalistycznych umiejętności zawodowych, umożliwiających uczestnictwo w szkoleniu zawodowym lub podjęcie pracy, ponadto wyrabianie zaradności osobistej poprzez pobudzanie aktywności społecznej i rozwijanie umiejętności samodzielnego wypełniania ról społecznych[16].
- likwidację barier architektonicznych i komunikacyjnych, przy uwzględnieniu indywidualnych potrzeb osób niepełnosprawnych oraz uczestnictwo ich wraz z opiekunami w turnusach rehabilitacyjnych, realizując skierowane do nich zadania w obszarze sportu, kultury, rekreacji i turystyki[17].

[10] Ustawa z dnia 12 marca 2004r. o pomocy społecznej, Dz. U.2016.930, art. 16.1.

[11] *Ibidem*.

[12] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U 1997 Nr 127 poz. 776, *op. cit.*

[13] R. Grzywacz, *System orzekania o niepełnosprawności w Polsce,* [w:] J. Borek, M. Olszewska (red.,) *Aktywizacja zawodowa osób z orzeczoną niepełnosprawnością*, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, Radom 2015, s. 22.

[14] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U 1997 Nr 127 poz. 776, *op. cit.*

[15] R. Grzywacz, *op. cit.*

[16] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U 1997 Nr 127 poz. 776, *op. cit.*

[17] *Ibidem*.

Lokalny system wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością wspomagany jest zadaniami Ośrodka Pomocy Społecznej oraz Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie. Ośrodek Pomocy Społecznej, zgodnie z Ustawą z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, realizuje zadania pomocowe gminy poprzez skoordynowanie z nimi zadań własnych w obszarach:

— rozwiązywania problemów społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem programów pomocy społecznej, profilaktyki i innych, których celem jest integracja społeczna osób niepełnosprawnych i ich rodzin,
— udzielania schronienia, zapewnienia posiłku oraz przyznania i wypłacania zasiłków okresowych, celowych w celu umożliwienia osobom niepełnosprawnym i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych,
— organizowania i świadczenia usług opiekuńczych, w tym specjalistycznych, a także podejmowania innych zadań z zakresu pomocy społecznej wynikających z rozeznanych potrzeb osób niepełnosprawnych[18].

Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie realizuje zadania własne i zadania pomocowe powiatu, wspomagając osoby niepełnosprawne poprzez:

— prowadzenie specjalistycznego poradnictwa oraz przyznanie pomocy pieniężnej na usamodzielnienie, jak również na kontynuowanie nauki osobom opuszczającym całodobowe placówki opiekuńczo-wychowawcze, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, specjalne ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii lub młodzieżowe ośrodki wychowawcze,
— pomoc w integracji ze środowiskiem, jak i podejmowanie innych działań wynikających z rozeznanych potrzeb osób niepełnosprawnych, w tym przez tworzenie i realizację programów wspierających i pomocowych[19],
— pomoc z zakresu rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudniania osób niepełnosprawnych, realizując ją między innymi dzięki:
    - orzekaniu o niepełnosprawności i o stopniu niepełnosprawności,
    - opracowywaniu i realizacji programów działań na rzecz tych osób w zakresie rehabilitacji społecznej oraz rehabilitacji zawodowej i zatrudniania,
    - podejmowaniu czynności zmierzających do ograniczania skutków niepełnosprawności oraz dzięki współpracy z działającymi w tym zakresie fundacjami i organizacjami pozarządowymi[20].

Dofinansowanie powyższych zadań odbywa się według standardów prawno-organizacyjnych Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), w których określono możliwości wsparcia finansowego na realizację zadań nie tylko przez powiaty, ale również przez podmioty, fundacje i organizacje pozarządowe działające na rzecz tych osób. W świetle przepisów Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych

[18] Ustawa z dnia 12 marca 2004r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2009 r. Nr 175, poz. 1362, Nr 202, poz.1551, Nr 219, poz. 1706, Nr 221, poz.1738, Dz. U. z 2010 r. Nr 28, poz. 146, Nr 40, poz. 229, Nr 81, poz. 527, Nr 125, poz.842).

[19] *Ibidem.*

[20] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U 1997 Nr 127 poz. 776, *op. cit.*

jest funduszem celowym, który udziela wsparcia w postaci pożyczek lub dotacji na realizację[21]:

- — działań służących wyrównywaniu różnic między regionami w zakresie rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych, wykonywanych przez fundacje i organizacje pozarządowe
- — programów na rzecz osób niepełnosprawnych oraz zadań wynikających z programów rządowych, w tym ukierunkowanych na zapobieganie wykluczeniu społecznemu tych osób, a także na pomoc rodzinom osób niepełnosprawnych i innych zadań z zakresu rehabilitacji społecznej i zawodowej[22].

Osoby z niepełnosprawnością mogą również ubiegać się o dofinansowane z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych zadań z zakresu rehabilitacji społecznej, zawodowej oraz zadań zwiększających aktywność na rynku pracy. Proponowane wsparcie finansowe dotyczy między innymi likwidacji barier architektonicznych i urbanistycznych, dofinansowania szkoleń i przekwalifikowania, zaopatrzenia w sprzęt rehabilitacyjny, przedmioty ortopedyczne i środki pomocnicze oraz likwidacji barier transportowych i w komunikowaniu się[23]. Otrzymane dofinansowanie odgrywa ważną rolę w życiu osób z niepełnosprawnością, zarówno w aspekcie społecznym jak i zawodowym. Zapewnia również realizację podstawowych potrzeb oraz zwiększa szanse na zatrudnienie, samozatrudnienie i aktywność na rynku pracy.

Zakończenie

Analiza opisanych rozwiązań organizacyjno-prawnych pozwala dostrzec, że proponowane zdania wspierające cechuje jednorodność rozumiana jako możliwość identyfikacji potrzeb osób niepełnosprawnych. Samorządy terytorialne oraz organy administracji rządowej monitorują problemy osób z niepełnosprawnością i opracowują programy pomocowe. Osoby z niepełnosprawnością mogą korzystać z ustawowego wsparcia i pomocy w zakresie zadań z rehabilitacji społecznej i zawodowej na podstawie wymaganych dokumentów. Utrudniony dostęp do rozwiązań systemowych mogą mieć osoby z niepełnosprawnością, które wymagają pomocy innych. W takiej sytuacji nie są one zdolne do ubiegania się o dofinansowanie zadań pomocowych. Nie korzystają tym samym z przysługującego im wsparcia, co wynika głównie z braku wiedzy na ten temat oraz z problemów ze sprostaniem wymaganiom formalnym. Wskazuje to na potrzebę doskonalenia systemu pomocy społecznej w obszarze usług wspierających osoby niepełnosprawne i ich rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem rozwiązywania problemów życia codziennego i integracji społecznej. Niezbędne wydaje się wypracowanie systemu wsparcia osób z niepełnosprawnością poprzez współpracę pomiędzy samorządami lokalnymi, pracodawcami oraz społecznością lokalną, jak również przystosowanie systemu

[21] *Ibidem.*
[22] *Ibidem.*
[23] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 czerwca 2002r. w sprawie określenia rodzajów zadań powiatu, które mogą być finansowane ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (Dz. U nr 96.6372, poz. 861).

rehabilitacji i otwarcie go na specjalne potrzeby tych osób. Wdrożenie zmian i doskonalenia rehabilitacji społecznej i zawodowej umożliwi osobom z niepełnosprawnością przygotowanie oraz przystosowanie do życia społecznego i zawodowego. Szczególne znaczenie ma także społeczny odbiór niepełnosprawności, który odpowiednio promowany w kampaniach społecznych w środowisku lokalny, może wpłynąć na system indywidualnej dostępności osób z niepełnosprawnością do rynku pracy i życia społecznego w środowisku. Może również przyczynić się do zaspokojenia podstawowych potrzeb osób z niepełnosprawnością i ich rodzin.

Bibliografia

Dykcik W, *Ciągłość postępowych zmian w kulturze, etyce, polityce i prawie w zaspokojeniu potrzeb osób niepełnosprawnych*, [w:] H. Ochonczenko, A. Nowicka (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-politycznych*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2006.

Garbat M, *Możliwości migracji zarobkowej osób z niepełnosprawnościami chronionego rynku pracy w Unii Europejskiej*, [w:] J. Borek, M. Olszewski, (red.), *Aktywizacja zawodowa osób z orzeczoną niepełnosprawnością,* Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom 2015.

Grzywacz R, *System orzekania o niepełnosprawności w Polsce*, [w:] J. Borek, M. Olszewska (red.), *Aktywizacja zawodowa osób z orzeczoną niepełnosprawnością*, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, Radom 2015.

Kurzynowski A, *Osoby niepełnosprawne w polityce społecznej*, [w:] J. Mikulski, J. Auleytner (red.), *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych. Droga do integracji*, WSzP TWP, Warszawa 1996.

Ochonczenko H., *Znaczenie edukacji w procesie aktywizacji zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym w kontekście doświadczeń projektu AKIS*, „Problemy Profesjologii" 2017, nr 2.

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 Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauki o Pracy, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2015.

Paszkowicz M.A., *Zaspokojenie potrzeb osób niepełnosprawnych,* [w:] „Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych" 2005, nr 3(3).

Paszkowicz M.A., *Systemy i programy zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, [w:] A. Baczyński, M. Strzałkowski (red.), *Społeczne korzyści zatrudniania osób niepełnosprawnych,* Materiał konferencyjny, Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa 2008.

Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 15 lipca 2003r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności Dz. U.03.139.1328 (Dz.U. z dnia 8 sierpnia 2003r.). Na podstawie art. 6c ust. 9 Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. Nr 123, poz. 776, z późn. zm.2).

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 czerwca 2002r. w sprawie określenia rodzajów zadań powiatu, które mogą być finansowane ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (Dz. U nr 96.6372, poz. 861).

Ustawa z dnia 12 marca 2004r. o pomocy społecznej, Dz. U.2016.930, art. 2.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U 1997 Nr 127 poz. 776. Opracowano na podstawie: Dz. U. z 2018 r. poz. 511, 1000,1076, 1925, 2192,2354. art. 6d.

Anna Ziętek

ORCID: 0000-0002-0173-3594
Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego „Elektryk" w Nowej Soli

MOŻLIWOŚCI DOSKONALENIA AKTYWNOŚCI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Streszczenie

Artykuł przedstawia propozycję zadań doskonalących obszary edukacyjno-zawodowe w systemie edukacji i na rynku pracy. W artykule wskazano, że w procesie przygotowania zawodowego osób z niepełnosprawnością należałoby uwzględnić potrzebę utworzenia kompleksowego systemu specjalistycznego, który zwiększyłby wskaźnik zatrudnienia i aktywności zawodowej na otwartym rynku pracy. Wskazuje, że wprowadzenie zmian oraz doskonalenie obecnych rozwiązań w zakresie zatrudnienia i rehabilitacji zawodowej oznacza większy udział osób niepełnosprawnych w życiu zawodowym, jak i społecznym. Aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych rozwiązuje podstawowe problemy środowiskowe, integrację i odbiór niepełnosprawności w życiu społeczno-zawodowym. Zaprezentowane w artykule zagadnienia przedstawiają rozwiązania doskonalące system wsparcia osób z niepełnosprawnością, a także potrzebę przystosowania systemu edukacji zawodowej do otwartego i elastycznego rynku pracy. W artykule wskazano na dysfunkcję systemu w zakresie przygotowania zawodowego osób z niepełnosprawnością oraz potrzebę współpracy wielu podmiotów lub utworzenia ośrodka wsparcia, który na zasadzie zadań pomocowych wspierałby osoby z niepełnosprawnością w procesie edukacji, rehabilitacji zawodowej, zatrudnienia i aktywności na rynku.

Słowa kluczowe: aktywność zawodowa, praca zawodowa, zatrudnienie, doskonalenie zawodowe.

POSSIBILITIES OF IMPROVING SOCIAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract

The article addresses the problems related to vocational preparation, which is the crucial factor of professional activity of people with disabilities. It shows that professional activity of disabled people depends upon qualifications obtained during the process of vocational preparation, and in particular upon skills and professional interests. It also depends on commitment and motivation for work as well as cooperation of disabled people and the community. The article suggests tasks improving educational and vocational areas in the education system and in the labour market. It is also shown that in the process of vocational preparation of people with disabilities, the need to create a comprehensive specialist system, which would increase the rate of employment and professional activity in the open labour market should be taken into account. It is pointed out that introducing changes and improving existing solutions in terms of employment

and vocational rehabilitation means a larger participation of disabled people in working and social life. Professional activity of disabled people solves basic community-related problems such as integration and reception of disability in working and social life. Theoretical issues presented in the article show solutions improving the system of support of people with disabilities as well as the need to adjust education system to the open and flexible labour market. It is important to improve the process of vocational training as it will make the situation of disabled people better thanks to acquired knowledge and skills, which are in demand in the local labour market. It will make it easier for people with disabilities to find a job, stay in the structure of employment and increase their motivation for professional development and active job searching. The article points out a dysfunction of the system in terms of employment of disabled people in the adjusted labour market. It also indicates the need for cooperation of several entities or to create a support centre, which will offer assistance, and therefore, increase the number of employed disabled people in the open labour market, and on the other hand, enhance their motivation for professional development and active job searching.

Key words: people with disabilities, integration, vocational education, needs of people with disabilities, labour market.

Przygotowanie zawodowe, praca zawodowa i aktywność na rynku pracy

Przeprowadzona analiza procesu przygotowania zawodowego, pracy zawodowej i aktywności osób z niepełnosprawnością na rynku pracy w części teoretycznej i w zgromadzonym materiale badawczym[1] ukazała szereg problemów w zakresie edukacji i pracy zawodowej. Problem niedostosowana szkolnictwa zawodowego, zdecydowana większość badanych osób z niepełnosprawnością, nauczycieli, dyrektorów szkół oraz pracodawców określa jako jeden z ważnych czynników potrzeby zmian i doskonalenia systemu edukacji, szczególnie w obszarze powiązania kształcenia zawodowego z doradztwem zawodowym i rynkiem pracy.

Wyniki diagnozy przygotowania zawodowego osób z niepełnosprawnością ukazują potrzebę zmian w procesie edukacji, aby lepiej przygotować młodzież do radzenia sobie na rynku pracy. Analiza wyników przeprowadzonych badań wskazała, że odpowiednie przygotowanie zawodowe obejmuje wiele aspektów życia zawodowego i pozazawodowego – przede wszystkim w powiązaniu z rynkiem pracy stwarza możliwości rozwiązania ważnych problemów indywidualnych i społecznych osób z niepełnosprawnością, wzmacniając przy tym integrację społeczną, niezależność i równość na rynku pracy. Dodatkowo wyzwala chęć pracy w zawodzie, identyfikację z zawodem i wypracowanie kompetencji właściwych dla osób z niepełnosprawnością. Ponadto pozwala na współpracę z otoczeniem społeczno-zawodowym, które zapewnia przede wszystkim poczucie przydatności, chęci życia i aktywne włączenie w uczestnictwo proponowanych działań. To poczucie przydatności pozwala, bez względu na indywidualne utrudnienia, realizować przede wszystkim siebie i być przydatnym. Są to wartości, które powinny, dla organizatorów i realizatorów procesu przygotowania zawodowego, zatrudnienia i aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością, stanowić

[1] Badania aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami dotyczyły absolwentów szkół branżowych I stopnia, szkół i techników. Badania przeprowadzono zgodnie z przyjętym planem badań. Ogółem przebadano 355 osób.

szczególne wyzwania. Przygotowanie zawodowe w powiązaniu z rynkiem pracy powinno przeciwdziałać nierównościom, wykształcić umiejętności zawodowe, zapewnić zdobycie wiedzy i doświadczenia potrzebnego do zatrudnienia, a przede wszystkim zwiększyć motywację do integracji i aktywności osób z niepełnosprawnością. W rezultacie proces przygotowania zawodowego wpłynie na rozwój możliwości poprzez doskonalenie działań ułatwiających edukację, zatrudnianie i aktywność zawodową i zaspokoi potrzeby samorealizacji osób niepełnosprawnych.

Opierając się na wynikach badań dotyczących przygotowania zawodowego osób z niepełnosprawnością do pracy należy wskazać, że:

- system edukacji zapewnia osobom o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specjalnych potrzebach rozwojowych podejmowanie edukacji zawodowej i nabywanie kwalifikacji zawodowych w szkołach i placówkach ogólnych, specjalnych i integracyjnych,
- w systemie edukacji zapewnione jest wsparcie specjalistów, a w szczególności doradców zawodowych, którzy realizują zadania rehabilitacji zawodowej i społecznej, a w szczególności zadania skierowane na zaspakajanie specjalnych potrzeb osób z niepełnosprawnością,
- występuje możliwość pracy zawodowej osób z niepełnosprawnością kończących edukację zawodową, jednakże badania i analizy rozwiązań prawno-organizacyjnych i przebiegu procesu przygotowania do pracy oraz oceny młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, absolwentów z niepełnosprawnościami, jak i kadry pedagogicznej, dyrektorów szkół, pracowników kuratorium, pracodawców, wskazują, że ten problem jest złożony i wymaga wielu zmian.

Ważnymi zadaniami doskonalącymi lub zmieniającymi proces przygotowania zawodowego powinny być:

- działania zwiększające indywidualizację procesu edukacji, zmierzając tym samym do zwiększenia umiejętności uczestnictwa osób z niepełnosprawnością w rynku pracy,
- przynajmniej raz w roku przeprowadzanie wewnętrznych audytów treści kształcenia zawodowego i dostosowanie treści kształcenia zawodowego do indywidualnego programu osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, z uwzględnieniem potrzeb lokalnych pracodawców,
- działania systemowe dotyczące powiązania edukacji zawodowej z lokalnym rynkiem pracodawców, w taki sposób, aby obie strony miały wpływ na kształtowanie treści programów nauczania,
- zwiększona dostępność do usług edukacyjnych, rynku pracy i środowiska lokalnego.

Ważnym zadaniem jest wprowadzenie zmian, rozszerzenie lub doskonalenie w zakresie:

- programów nauczania, w ich realizacji i ich podziału na programy nauczania podstawowe, realizowane obligatoryjnie i specjalistyczne, realizowane w ostatnim roku nauki i dostosowane do indywidualnych potrzeb osób z niepełnosprawnością i potrzebami lokalnego rynku pracy,

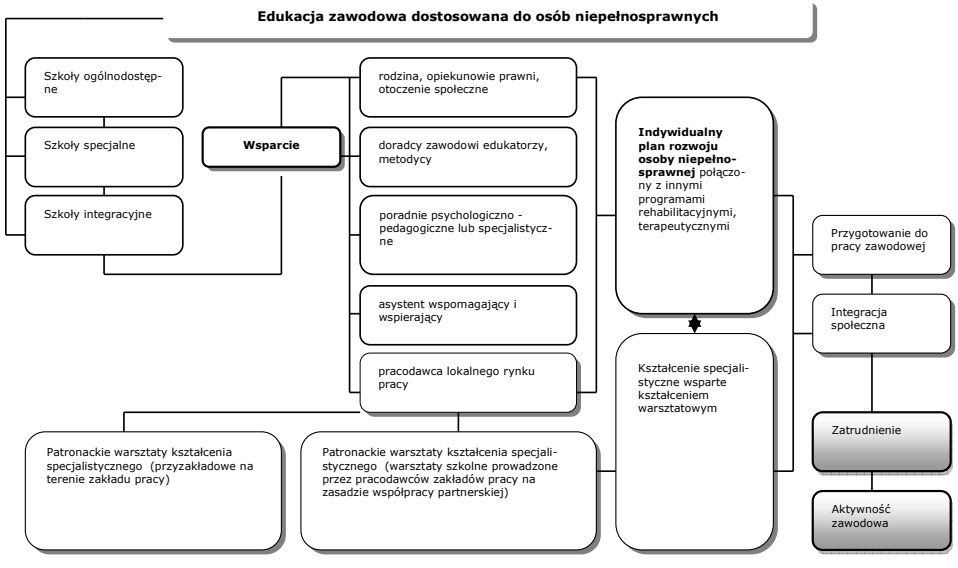
— rozszerzenia liczby zawodów kształcenia specjalnego w ramach klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego,
— włączenia do procesu kształcenia zawodowego obowiązku opracowania indywidualnych planów rozwoju zawodowego osób z niepełnosprawnością, z uwzględnieniem profilu osobistego i zawodowego,
— obligatoryjne włączenie do procesu kształcenia zawodowego przedmiotu związanego z aktywnym poszukiwaniem pracy, dokumentami aplikacyjnymi, integracją społeczną, oceną własnych możliwości zawodowych i osobowych, rozwijaniem zdolności językowych i zdalności technicznych-informatycznych.

Zmiany powyższe mogą zwiększyć szanse na bardziej elastyczne reagowanie na potrzeby zakładów pracy i indywidualne potrzeby osób niepełnosprawnych. Wydaje się dość istotne wprowadzenie obligatoryjnej współpracy doradców zawodowych z lokalnym rynkiem pracy i przy współpracy z pracodawcą opracowanie indywidualnych planów rozwojowych z uwzględnieniem możliwości zawodowych uczniów niepełnosprawnych i ich kompetencji potrzebnych na rynku. Ważne jest również opracowanie i zatwierdzenie programów specjalistycznych (z wybranej specjalizacji) w porozumieniu z pracodawcą z lokalnego rynku pracy. Program z danej specjalizacji, opracowany w odniesieniu do diagnozy rynku pracy i potrzeb osób z niepełnosprawnością, powinien być realizowany w obligatoryjnie utworzonych warsztatach kształcenia specjalistycznego na terenie szkoły lub na terenie zakładów pracy w ramach umów patronackich.

Propozycje edukacji zawodowej dostosowanej do osób z niepełnosprawnością z uwzględnieniem patronackich warsztatów kształcenia specjalistycznego zastała przedstawiona poniżej (rysunek 1). Dodatkowo w edukacji zawodowej należy uwzględnić następujące zmiany, które w istoty sposób mogą wpłynąć na poprawę stanu przygotowania i doskonalenia zawodowego osób z niepełnosprawnością, tj.

— połączenie celów i treści przedmiotu przedsiębiorczość z zagadnieniami lokalnego rynku pracy oraz z integracji, pracy w grupie, negocjacji, motywacji i komunikacji, które powinny być prowadzone we współpracy z pracodawcami i na terenie zakładów pracy,
— opracowanie elastycznego programu, którego celem byłoby wspieranie aktywności edukacyjno-zawodowej osób z niepełnosprawnością w ramach drożności systemu edukacji, czyli przechodzenia przemiennego ze szkoły specjalnej, integracyjnej do ogólnodostępnej i odwrotnie. Ze względu na szczególny status ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i specjalnych potrzebach rozwojowych takie rozwiązanie pozwoliłoby na bardziej mobilne podejście do edukacji integracyjnej. Ta propozycja znajduje rozwiązanie wśród wielu teoretyków i praktyków kształcenia zawodowego młodzieży niepełnosprawnej (Maciarz 1987; Górniewicz 2002; Otrębski 1999),
— wprowadzenie do programu nauczania dodatkowego przedmiotu z zakresu doradztwa zawodowego, który poprzez realizację założonych celów i treści nauczania umożliwiłby osobom z niepełnosprawnością pełną aktywność zawodową i zatrudnienie na otwartym rynku pracy. Doradca zawodowy w ramach treści programowych doskona-

liłby indywidualne programy rozwojowe osób z niepełnosprawnością, przy współpracy z pracodawcami lokalnego rynku pracy.



Rys. 1. Edukacja zawodowa dostosowana do osób niepełnosprawnych z uwzględnieniem patronackich warsztatów kształcenia specjalistycznego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Europejskie Modele Aktywizacji Zawodowej Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, *Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 2007.

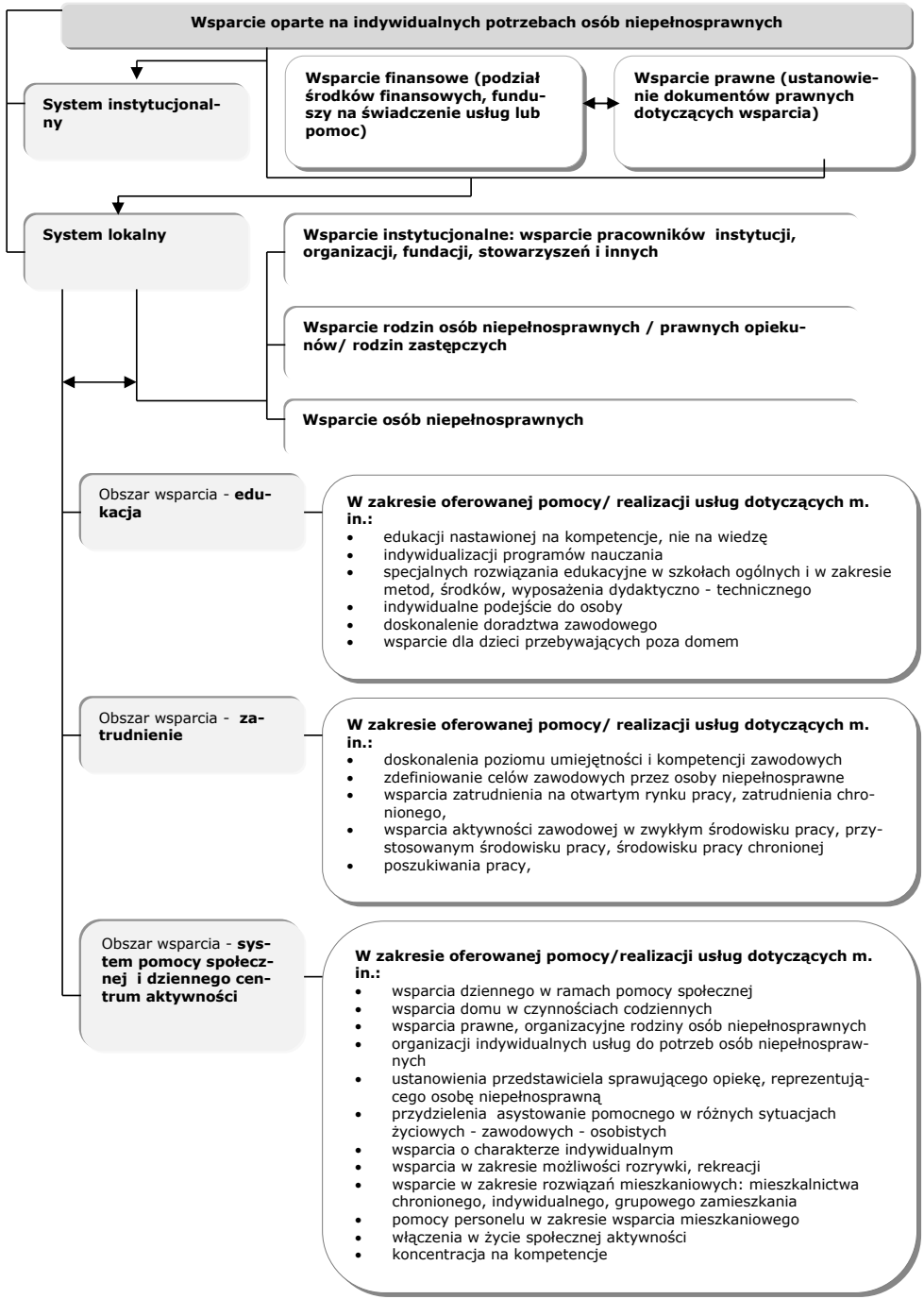
Przeprowadzone badania i uzyskana na podstawie badań ocena procesu przygotowania zawodowego wskazuje na potrzebę doskonalenia i skorelowania zajęć teoretycznych z zajęciami praktycznymi w powiązaniu z rynkiem pracy i wprowadzenie zajęć specjalistycznych realizowanych przy współudziale pracodawców lub na terenie zakładów pracy. Badania wskazały, że proces przygotowania i doskonalenia zawodowego wymaga wsparcia ze strony doradców zawodowych oraz specjalistów z instytucji i organizacji wsparcia psychologicznego, rehabilitacyjnego, zawodowego. Realizacja treści programowych w procesie przygotowania i doskonalenia zawodowego szczególnej kategorii osób z niepełnosprawnością wiążę się z czynnikami natury organizacyjnej. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę, że szkoły ponadpodstawowe, organizacje, instytucie przygotowujące do zawodu lub przekwalifikowania zawodowego są w większości niedostosowane i niedostępne dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Powoduje to, że nie zawsze osoby z niepełnosprawnością mogą realizować kształcenie i doskonalenie zawodowe zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami. Zarówno przeprowadzone badania, jak i literatura w tym zakresie wskazują na potrzebę dostosowania architektonicznego[2]. Przepisy prawa budowlanego w zasadzie regulują wymaga-

[2] Zob. J. Borek, E. Borek, *Instytucje polskiego systemu aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Borek, M. Olszewski, (red.), *Aktywizacja zawodowa osób z orzeczoną niepełnosprawnością*, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny, Radom 2015; K.M. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o profesjonalnym rozwo-*

nia dostosowania obiektów do właściwości psychofizycznych osób z niepełnosprawnością. Jednakże badania pokazują, że szkoły, instytucje i organizacje kształcąco-szkolące, a w szczególności zakłady pracy powinna być bardziej dostępne. Ważne jest również utworzenie zewnętrznych ośrodków kariery oraz wsparcia psychologicznego. Ich zadaniem powinno być przede wszystkim tworzenie wsparcia pracy szkoły, rodziców, zakładów pracy i osób z niepełnosprawnością. Szerzej niż dotychczas powinna być realizowana pomoc psychologiczna, społeczna, trenerów pracy i doradców zawodowych. Proces edukacyjny młodzieży niepełnosprawnej będzie efektywny jeśli wszystkie ogniwa tego procesu będą współpracować na jego rzecz. Wydaje się, że potrzebne są starania by wypracować zasady opracowania indywidualnych planów rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych i obligatoryjnego stosowania ich w systemie edukacji, jak i pracy zawodowej. Osoby z niepełnosprawnością, będąc podmiotem pracy szkoły i zakładów pracy, powinny mieć możliwość realizowania siebie, jaki i swojego rozwoju zawodowego.

Materiał badawczy ukazuje problemy związane z przygotowaniem osób z niepełnosprawnością do pracy. Wskazuje, że aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnościami zależy od kompetencji uzyskanych w procesie przygotowania zawodowego, a w szczególności od umiejętności i zainteresowań zawodowych. Zależy również od zaangażowania zawodowego, a także od motywacji do pracy i współpracy osób z niepełnosprawnościami ze środowiskiem. Z przeprowadzonych badań wynika, że ze względu na niedostosowanie i niedostępność szkół ponadpodstawowych należałoby lepiej, i w sposób szczególny, organizować proces przygotowania zawodowego do określenia się zawodowego i wyboru zawodu przez osoby z niepełnosprawnościami. Ponadto, z analizy dokumentów prawnych dotyczących klasyfikacji i specjalności zawodów szkolnictwa zawodowego, wynika, że zbyt mała jest liczba zawodów przeznaczonych wyłącznie dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Proces przygotowania zawodowego osób z niepełnosprawnością obejmuje zarówno kształcenie teoretyczne, jak i praktyczne, które oceniane jest przez praktyków w sposób zróżnicowany. W zakresie kształcenia praktycznego, kształcenie powinno być bardziej nowoczesne, z lepszym oprzyrządowaniem informatycznym, z uwzględnieniem treści kształcenia odpowiadającym rynkowi pracy. Wymaga zatem wzmocnienia o nowe elementy i działania. Wprowadzenie rozwiązań w obszarze pomocy i dostępności oraz wsparcia opartego na indywidualnych potrzebach osób z niepełnosprawnością zwiększy bez wątpienia zatrudnienie i aktywność na rynku pracy.

ju człowieka, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2016; A. Barczyński, *Realne bariery wstrzymujące aktywizację zawodową niepełnosprawnych*, [w:] *Społeczne korzyści zatrudniania osób niepełnosprawnych*, Materiały konferencyjne, Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna, Warszawa 2008.

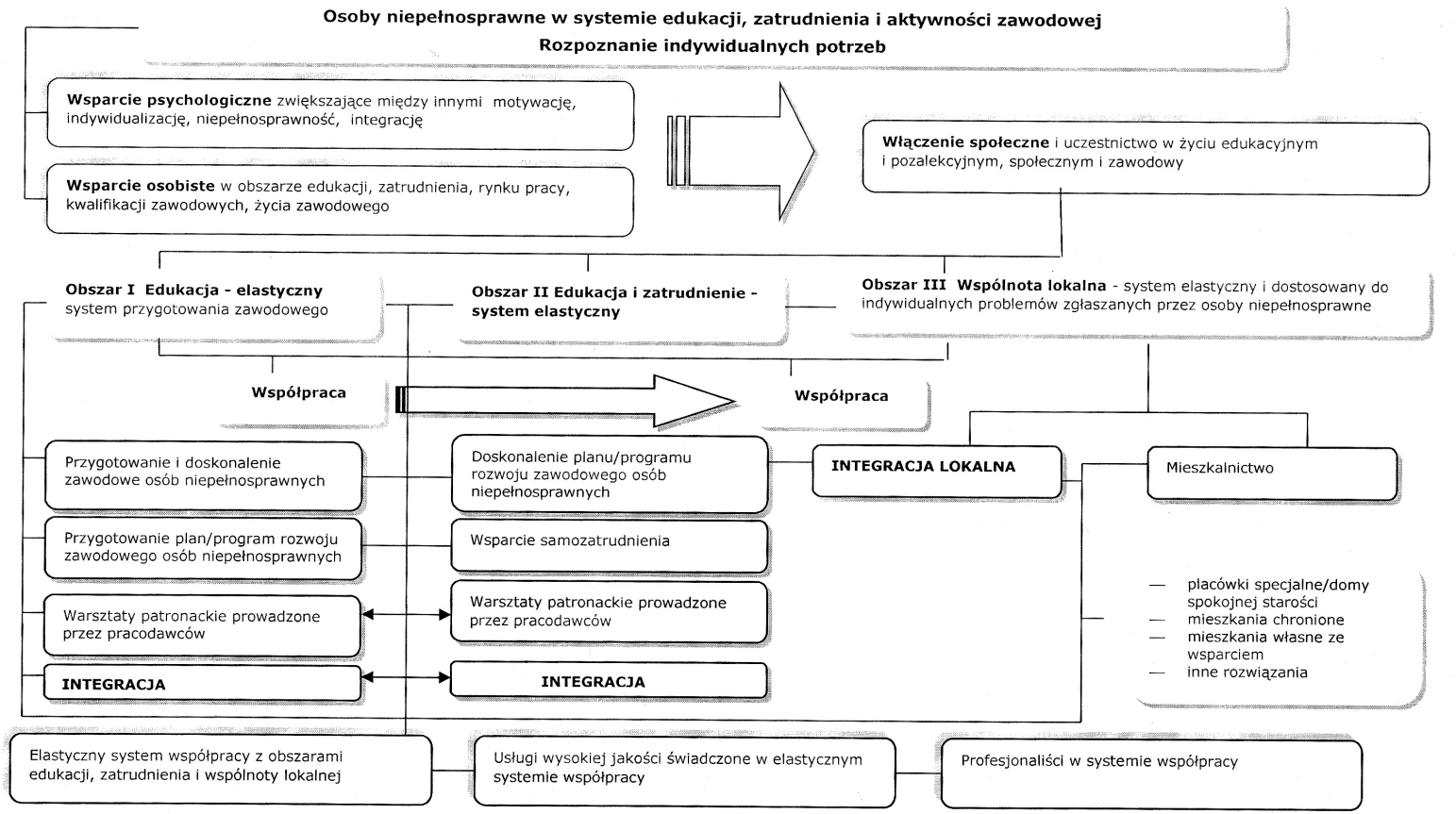


Rys. 2. Koncepcja społecznego podejścia do indywidualnego wsparcia osób niepełnosprawnych - kompleksowy system indywidualnej dostępności

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Europejskie Modele Aktywizacji Zawodowej Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, *Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 2007.

Zaproponowana koncepcja społecznego podejścia do indywidualnego wsparcia osób niepełnosprawnych (rysunek 2) ukazuje schematyczne rozwiązania mające na celu wyrównanie szans w życiu społecznymi i zawodowym osób z niepełnosprawnościami. Proponuje wprowadzenie zadań z zakresu dostępności i aktywizacji zawodowej poprzez współpracę i wsparcie obszaru edukacji, zatrudnienia i systemu pomocy społecznej. W tym kontekście niezbędne wydaje się wypracowanie systemu wsparcia osób z niepełnosprawnością poprzez współpracę pomiędzy samorządami lokalnymi, pracodawcami, jednostkami kształcącymi oraz społecznością lokalną, jak również przystosowanie systemu edukacji i otwarcie go na specjalne potrzeby tych osób. Wdrożenie zmian i doskonalenie edukacji zawodowej umożliwi osobom z niepełnosprawnością przygotowanie oraz przystosowanie do pracy zawodowej i życia społecznego. Konsekwencją proponowanej pomocy lub wsparcia w realizacji usług, które zostały schematycznie ukazane na rysunku nr 2, musi być zawsze indywidualizacja skierowana na potrzeby i oczekiwania osób niepełnosprawnych. Osoby z niepełnosprawnością w różny sposób odczuwają potrzebę bezpieczeństwa, przynależności, uznania i niezależności. To zróżnicowanie zależne jest od wsparcia finansowego, instytucjonalnego skierowanego dla rodziny i opiekunów osób z niepełnosprawnością, osób niepełnosprawnych oraz specjalistów wspierających proces przygotowania zawodowego, zatrudnienia i aktywności społecznej i zawodowej. Szczególne znaczenie ma także społeczny odbiór niepełnosprawności, który odpowiednio promowany w kampaniach społecznych, może wpłynąć na system indywidualnej dostępności osób z niepełnosprawnością do rynku pracy i życia społecznego w środowisku. Może również przyczynić się do zaspokojenia podstawowych potrzeb osób z niepełnosprawnością i ich rodzin.

Przedstawione rozwiązania mogą stanowić podstawę do doskonalenia proponowanych zadań aktywizujących osoby z niepełnosprawnością na rynku edukacji i pracy. Wymaga to dodatkowo dostosowania zadań do problemów życia codziennego osób z niepełnosprawnością i problemów środowiska lokalnego. Osoby z niepełnosprawnością, ze względu na ograniczenia wynikające z rodzaju i stopnia niepełnosprawności, często nie potrafią korzystać ze wsparcia. Świadomość istnienia utrudnień w rozwiązaniu problemów zgłaszanych w instytucjach, czy w organizacjach pomocowych powoduje postawę wycofania. Wskazuje to na potrzebę uelastyczniania form wsparcia, poprzez podejmowanie decyzji z punktu widzenia zaspokojenia lokalnych potrzeb i oczekiwań osób niepełnosprawnych i ich rodzin.



Rys. 3. Model doskonalący proces zatrudnienia i aktywności zawodowej - przykładowe rozwiązanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Europejskie Modele Aktywizacji Zawodowej Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, *Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 2007.

Ważne jest rozszerzenie ustawowych zadań pomocowych w zakresie wspierania aktywności zawodowej i zatrudniania osób niepełnosprawnych na rynku międzynarodowym, w oparciu o indywidualny plan rozwoju zawodowego. Wspieranie osób z niepełnosprawnością, w podstawowych czynnościach życia społecznego i zawodowego, odpowiednio dobranym systemem pomocowo-zadaniowym zintegruje oraz wyrówna ich szanse w życiu. Wypracowanie nowych zadań oraz doskonalenie obecnych kierunków wsparcia wzmocni integralną część życia społecznego i zawodowego osób z niepełnosprawnością. Z jednej strony zaspokoi potrzeby i oczekiwania osób niepełnosprawnych, z drugiej zwiększy aktywność zawodową w środowisku pracy, która, jak wynika z przeprowadzonych badań własnych, wymaga wprowadzenia dodatkowych zadań doskonalących.

Zakończenie

Przeprowadzona diagnoza procesu zatrudnienia i aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością wskazała potrzebę wprowadzenia elastycznych rozwiązań w zakresie przygotowania zawodowego osób z niepełnosprawnością do rynku pracy, pracy zawodowej i problemów aktywności zawodowej i wsparcia społeczno-zawodowego. W tym zakresie wyniki badań korelują z wynikami prezentowanymi w literaturze przedmiotu, które wskazują na potrzebę utworzenie modelu powiązania edukacji i rynku pracy. Taki model, poprzez działania elastyczne, wspierające i integracyjne, zwiększyłby pozytywny odbiór osób z niepełnosprawnością oraz poprawiłby nastawienie osób niepełnosprawnych do edukacji, życia w społeczeństwie i aktywności na rynku pracy. Zarówno literatura przedmiotu, jak i badania własne pozwalają na zaproponowanie modelu doskonalącego proces zatrudnienia i aktywności osób niepełnosprawnych. Przedstawione na rysunku 3 rozwiązania doskonalące, ukazują znaczenie współpracy w realizacji zadań przygotowania do pracy, zatrudnienia, pracy zawodowej i integracji w środowisku lokalnym. Szczególnie ważnym zadaniem, w proponowanych obszarach, jest współpraca i wsparcie, które przyczyni się do:

- kształcenia zawodowego, dostosowanego do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością oraz kształcenia praktycznego opartego o kompetencje zawodowe wynikające z potrzeb rynku pracy i odpowiednie do niepełnosprawności,
- uelastycznienia systemu wspierającego osoby z niepełnosprawnością na rynku pracy w ramach współpracy instytucji i organizacji pomocowych świadczących usługi dla osób niepełnosprawnych,
- doskonalenia systemu pomocowego, który zapewni wiedzę na temat wsparcia, dostępności do wsparcia osób z niepełnosprawnością i ich rodzin,
- indywidualizacji potrzeb osób niepełnosprawnych, zwiększających motywację do włączenia społecznego, uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym oraz rozwijania w zawodzie i szukania pracy,
- doskonalenia innych działań wspierających zadania zwiększające aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych i zatrudnienie na rynku pracy.

Istotnym elementem w zaproponowanym modelu doskonalącym proces zatrudnienia i aktywności osób niepełnosprawnych jest współpraca stron zainteresowanych i integracja lokalna. W obecnym rozwiązaniu systemowym, osoby z niepełnosprawnością otrzymują wsparcie społeczno-zawodowe, jednak najczęściej jest ono związane z rozwiązaniem problemów życia osobistego (dofinansowania). W sytuacji problemów na rynku pracy, integracji zawodowej i włączenia do życia społecznego i zawodowego otrzymują niewielkie wsparcie z instytucji i organizacji pomocowych działających na rynku lokalnym. Wydaje się zatem słuszne wprowadzenie rozwiązań doskonalących, które zdecydowanie zwiększą możliwość pomocy w szukaniu zatrudnienia, wsparcie zatrudnienia osób z niepełnosprawnością oraz integracji i włączenie do społeczności lokalnej. Takie podejście jest tym bardziej ważne, że opracowanie wspólnych zasad i uelastycznienie procesu przygotowania zawodowego z rynkiem pracy zwiększy poziom świadomości indywidualnych problemów osób niepełnosprawnych i podniesie efekt doskonalący proces zatrudnienia i aktywności zawodowej.

Bibliografia

Bartkowski J., *Między stygmatyzacją a odrzuceniem. System szkolny a przygotowanie zawodowe młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia,* Instytut Spraw Publicznych. Program Polityki Społecznej, Warszawa 2007.

Europejskie Modele Aktywizacji Zawodowej Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, *Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 2007.

Garbat M., Paszkowicz M.A., *Instrumenty polityki zatrudnienia osób niepełnosprawnych - propozycje do nowego modelu rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych,* Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych, 2005.

Górniewicz E., Krause A., *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności. Dyskursy pedagogiki specjalnej,* Uniwersytet Warmińsko-Mazowiecki, Olsztyn 2002.

Maciarz A., *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, WSIP, Warszawa 1987.

Muszyński A., *Pośrednictwo zawodowe w procesie wspomagania rozwoju zawodowego*, [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Wybrane zagadnienia rozwoju człowieka*, Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej, Agencja Gospodarki Nauki i Organizacji, Zielona Góra 2005.

Olszewski M., *Aktywizacja zawodowa i społeczna osób niepełnosprawnych w projektach finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego na przykładzie usług Asystenta i Trenera Pracy*, [w:] B. Pietrulewicz, M. A. Paszkowicz, (red.), *Wybrane zagadnienia aktywności zawodowej człowieka na rynku pracy*, Polskie Towarzystwo Profesjologiczne, Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauki o Pracy, Zielona Góra 2015.

Otrębski W., System *wsparcia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych (Założenia, elementy, zasady organizacji)*, Fundacja Między Nami, Fundacja Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego FŚCEDS, Lublin 1999.

Pietrulewicz B., Klememtowska A., *Edukacja i praca w procesie rozowju zawodowego,* Polskie Towarzystwo Profesjologiczne, Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauki o Pracy, Zielona Góra 2017.

Wołk Z., *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży,* Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2006.

III. KOMUNIKATY I DONIESIENIA Z BADAŃ

Małgorzata Pietrzycka

ORCID: 0000-0003-0151-0558
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku

Wojciech Walat

ORCID: 0000-0002-3158-1923
Uniwersytet Rzeszowski

KULTURA ORGANIZACYJNA PRZEDSZKOLA W OPINII NAUCZYCIELI – BADANIA PILOTAŻOWE

Streszczenie

Przeprowadzone badania pilotażowe miały na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie problemowe: jakie działania podejmowane przez dyrektora warunkują budowanie kultury organizacyjnej przedszkola? Szczegółowo chodziło o poznanie znaczenia stymulowania rozwoju zawodowego nauczycieli, ich kreatywności, dbałości o sprawy socjalne nauczycieli oraz wielości dodatkowych zajęć (usług edukacyjnych) dla budowania kultury organizacyjnej przedszkola.

Słowa kluczowe: dyrektor, nauczyciel, kultura organizacyjna, przedszkole, doskonalenie zawodowe, kreatywność.

THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF KINDERGARTEN IN THE OPINION OF KINDERGARTEN TEACHERS

Abstract

The pilot study was aimed at answering the problem question: what actions undertaken by the director determine the building culture of the kindergarten? In detail, it was about learning the importance of stimulating the professional development of teachers, their creativity, care for teachers social affairs, and the multitude of additional activities (educational services) for building the preschool's organizational culture.

Key words: director, teacher, organizational culture, kindergarten, professional improvement, creativity.

Wprowadzenie

Polska edukacja, podobnie jak ta realizowana w wielu krajach europejskich na wszystkich poziomach kształcenia, w chwili obecnej przechodzi okres wielkich zmian oraz intensywnego rozwoju. Rozwój ten spowodowany jest wieloma czynnikami, między innymi: wyrównywa-

niem poziomu edukacji do międzynarodowych standardów, intensywnymi przemianami społecznymi i ekonomicznymi. Przemiany te wywołują potrzebę świadczenia wysokiej jakości usług edukacyjnych przez placówki oświatowe, w tym przedszkola. Współcześnie trudno jest obejść się bez technologii informacyjnych w praktycznie każdej dziedzinie nauki, czy w pracy. Przeniknęły one do placówek oświatowych i stanowią istotny element w edukacji dzieci oraz są głównym narzędziem marketingowym w bardzo złożonym sektorze edukacyjnym – coraz mocniej wpisują się w kulturę organizacji placówki.

Teoretyczne założenia kultury organizacyjnej dyrektora przedszkola

Pojęcie „kultura organizacji" najczęściej kojarzy się z korporacjami. Zazwyczaj obserwować można zjawisko *dresscode* oraz zasady i normy zachowania. Przedszkole jako placówka edukacyjna na pozór daleka jest od korporacyjnych zasad, niemniej jednak po głębszej refleksji aktualnego stanu wiedzy na temat kultury organizacji, można dojść do wniosku, że – jak pisze A. Jankowska – *kultura korporacji powinna istnieć w każdej placówce. W jej ramach bowiem określone są najważniejsze idee i wizja. Ona wytycza sposób postępowania, drogę rozwoju pracowników i wychowanków (dotyka więc również działań zewnętrznych*)[1]. Najważniejsza w tych wszystkich rozważaniach jest jednostka, człowiek: dyrektor, nauczyciel, wychowanek, rodzic. Dla nauczycieli i dyrektorów jest to kariera zawodowa, rozwój dzieci, ich edukacja, kształcenie, rozwijanie pasji, zainteresowań, odkrywanie uzdolnień, a dla rodziców sukces wychowania dziecka, satysfakcja ze wspierania rozwoju własnego potomstwa i spełnienie roli społecznej jako rodzica.

W każdej organizacji ludzie przyczyniają się do tworzenia struktur kultury, jej sukcesów i porażek. Kultura organizacyjna to *suigeneris* klimat, idee, tradycje, wartości, postawy, symbole, rytuały, zachowania wymyślone, rozwinięte lub odkryte przez dana grupę czy społeczność. Niejednokrotnie spotykamy się w literaturze z różnymi spojrzeniami na kulturę organizacyjną. Świadczyć to może o tym, że kultura organizacyjna jest pojęciem, które wciąż można badać, która ciągle ulega zmianom i jest kształtowana przez różne warunki zewnętrzne. Według M.J. Hatch, „kultura nie jest pojedynczym przekonaniem lub założeniem"[2]. Dotyczy ona zatem ludzi żyjących w organizacji, stanowi ona o tożsamości grupy i ma wpływ na ich członków. Kultura organizacyjna instytucji jest tym, czym w wypadku człowieka osobowość. Trudno znaleźć w literaturze przedmiotu wyczerpujący opis kultury szkoły, a jeszcze trudniej kultury przedszkola i jej dyrektora. Dyrektor przedszkola powinien cechować się charyzmą, posiadać swoje wizje tworzenia kultury organizacyjnej, które z kolei powinien przekazywać radzie pedagogicznej i rodzicom, by tworzyć w placówce jakość edukacji, mającą na celu wszechstronny rozwój podopiecznych.

[1] A. Jankowska, *Placówka rewelacyjna. Zarządzanie wizerunkiem placówki edukacyjnej*, CEBP 24.12 Sp. z o.o., Kraków 2014.

[2] M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 216.

Rola dyrektora w budowaniu kultury organizacyjnej dyrektora przedszkola

W praktyce zarządzania zasadniczą kwestią jest to, czy kultura organizacyjna przedszkola jest niepisanym porozumieniem pomiędzy dyrektorem, nauczycielami, rodzicami by dawać szanse na efektywną edukację dzieci w wieku przedszkolnym. Od kultury organizacyjnej przedszkola wymaga się, aby preferowane wartości edukacyjne i wychowawcze były przekazywane przez wszystkich nauczycieli. Każde przedszkole jest odmienną, indywidualną placówką, charakteryzuje się odmiennymi wartościami, podlega uwarunkowaniom i wpływom lokalnego środowiska. Wiele placówek przedszkolnych funkcjonuje na bazie zastanych warunków, z uwzględnieniem lokalizacji. Zauważa się, że w dzisiejszych czasach istnieje duże zapotrzebowanie na nauczycieli kreatywnych, twórczych, innowacyjnych, proponujących własne pomysły i współpracujących na rzecz efektywnej edukacji i wychowania dziecka w przedszkolu. Niekwestionowanym jest, że nauczyciele wykonujący swój zawód z powołaniem, pasją – profesjonaliści mają duży wkład w budowaniu kultury organizacyjnej przedszkola.

Obowiązki nauczyciela „mają być głęboko zakorzenione w jego psychice. Samo przygotowanie do zawodu i pełna z nim identyfikacja nie są proste i możliwe do zweryfikowania w ustalonym trybie administracyjnym. Jest to bardziej odkrywanie swoich potencjalnych możliwości, swojego powołania i mierzenia się z powinnościami, których ten zawód wymaga”[3]. Kwestię celowości obowiązków nauczyciela zdaje się potwierdzać przywołana przez wyżej wymienionego autora teza, że każdy nauczyciel powinien otworzyć się na potrzeby dziecka, stosować indywidualizację kształcenia, a budowanie systemu wychowania winno oprzeć się na miłości, bo „dar serca to najważniejszy dar, jaki może otrzymać dziecko”[4].

Aktualne powinności nauczyciela to:

- godność i postępowanie w życiu codziennym, bycie osobowym (i osobliwym) wzorem dla uczniów,
- niezmienna w tym zawodzie, biegłość metodyczna, niedopuszczanie do działań rutynowych – podchodzenie do każdego dnia pracy, każdej lekcji tak, jakby to były pierwsze – wyjątkowo przeprowadzone – zajęcia dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów[5],
- rozwijanie osobowości i aktywności własnej uczniów[6].

Wymienione powyżej powinności nauczyciela stanowiły impuls do poszukiwania odpowiedzi na problem szczegółowy i podjęcia decyzji o realizacji badań nad zagadnieniem: jakie jest znaczenie cech osobowych w relacjach dyrektor – nauczyciel w budowaniu kultury organizacyjnej? Dyrektor profesjonalny, menadżer, demokrata, to z pewnością taka osobowość, która za cel stawia sobie współpracę nie tylko z radą pedagogiczną, ale również z radą rodziców i rodzicami.

[3] M. Kuzin, W. Walat, (red), *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 10.

[4] *Ibidem,* s. 9.

[5] *Ibidem,* s. 13.

[6] *Ibidem,* s. 16.

Bezsprzecznym faktem działalności wychowawczo-dydaktycznej przedszkola, jako organizacji, jest przede wszystkim poznanie dziecka. Jak twierdzi A. Klim-Klimaszewska, „poznanie to nie jest możliwe w oderwaniu od podstawowego środowiska wychowawczego jakim jest rodzina. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele są osobami znaczącymi dla dziecka. Dlatego też tylko ich współdziałanie umożliwia tworzenie jednego, niesprzecznego systemu wychowawczego”[7]. Koordynowanie pracy między nauczycielami a rodzicami to niezwykle ważna część działalności dyrektora, jako osoby zarządzającej przedszkolem, zmierzającej do tworzenia wysokiej jakości pracy edukacyjnej z dzieckiem w wieku 3-6 lat. Osoba dyrektora winna posiadać autorytet i prestiż w środowisku, które współtworzy, gdyż takie przymioty i cechy osobowe dają szansę na budowanie kultury organizacyjnej dyrektora przedszkola.

Współpraca dyrektora z radą rodziców jest bardzo istotnym elementem, mającym wpływ na funkcjonowanie przedszkola. Dyrektor współpracujący z rodzicami poznaje ich potrzeby w obszarze wsparcia edukacyjnego i wychowawczego dzieci, zaznajamia rodziców z pracą dydaktyczno-wychowawczą przedszkola, podnosi kulturę pedagogiczną rodziców, oddziałuje na ich postawy rodzicielskie, przez co zyskuje partnerów do współpracy na rzecz rozwoju placówki, pomoc rodziców w ulepszaniu warunków pracy i funkcjonowania przedszkola.

Mając na uwadze sprawne funkcjonowanie przedszkola nie sposób pominąć obszaru jakim jest współpraca ze środowiskiem, w którym bardzo istotna jest współpraca dyrektora z samorządem terytorialnym. Podając za A. Klim-Klimaszewską „pełna organizacja środowiska przedszkolnego wymaga współpracy ze środowiskiem społecznym”[8]. Duże znaczenie, mające wpływ na sukces edukacyjny przedszkola, mają niewątpliwie posiadane środki finansowe, które w znacznej mierze pochodzą z budżetu organu prowadzącego. Istnieje tutaj niezwykłe powiązanie pomiędzy cechami osobowymi dyrektora, jego umiejętnościami menadżerskimi, które pozwalają mu na taką koordynację współpracy z samorządem terytorialnym, by przedszkole mogło funkcjonować sprawnie, wypełniając swoje podstawowe cele i zadania.

Rola dyrektora w budowaniu kultury organizacyjnej przedszkola, zdaniem nauczycieli, w świetle wyników badań sondażowych

Aby przekonać się, jaka jest aktualna opinia nauczycieli na temat roli dyrektora w budowaniu kultury organizacyjnej przedszkola, przeprowadzono badania sondażowe, w których wzięło udział 30 nauczycieli z przedszkola publicznego w mieście powiatowym. Nauczyciele objęci badaniami to pedagodzy posiadający wykształcenie:

– wyższe zawodowe – 8 osób (7 nauczycieli kontynuuje wykształcenie na studiach magisterskich);
– wyższe magisterskie – 22 osoby.

Wśród nauczycieli objętych badaniami było:

– 6 nauczycieli stażystów;

[7] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa,* Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012, s. 103.

[8] *Ibidem*, s. 107.

– 6 nauczycieli kontraktowych;
– 3 nauczycieli mianowanych;
– 15 nauczycieli dyplomowanych.

Kadra pedagogiczna objęta badaniami to kobiety w zróżnicowanym wieku:

– do 30 lat – 7 nauczycielek,
– 31-40 lat – 7 nauczycielek,
– 41-50 lat – 8 nauczycielek,
– 51-60 lat – 8 nauczycielek.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można uznać, że dyrektor w pełni wykorzystuje kwalifikacje i umiejętności kadry pedagogicznej do podnoszenia jakości pracy przedszkola (100% odpowiedzi), co wskazuje na wysoki poziom współpracy pomiędzy dyrektorem i nauczycielami. Zdaniem grona pedagogicznego, dyrektor wspiera nauczycieli w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych (93,3% odpowiedzi), co daje pedagogom szansę na rozwój ich wiedzy i umiejętności, które mogą przekładać się bezpośrednio na budowanie kultury organizacyjnej przedszkola. W badanej placówce według opinii pedagogów, co potwierdza 93,3% badanych, nauczyciele starają się ulepszać swoją pracę. Dyrektor, zdaniem badanych (73,4% odpowiedzi), motywuje nauczycieli do pracy, co niewątpliwie podnosi jakość pracy przedszkola, świadczy o pozytywnych relacjach pracowniczych pomiędzy dyrektorem i nauczycielami, a zatem ma wkład w budowanie kultury organizacyjnej przedszkola.

Badania sondażowe pokazują, że kadra pedagogiczna wykazuje się kreatywnością i pracuje twórczymi metodami (95,4% odpowiedzi), co może świadczyć o wysokim poziomie pasji, kompetencji i umiejętności zawodowych wśród nauczycieli w badanej placówce. Ponadto dyrektor zapewnia wysoki poziom usług edukacyjnych wychowankom, oferując szeroką ofertę zajęć poza podstawą programową wychowania przedszkolnego, co w opinii potwierdza 90% badanych nauczycieli. Z kolei 100% badanych nauczycieli potwierdza, że dyrektor jest zwolennikiem budowania tradycji i rytuałów w placówce, co niewątpliwe, jest ważnym elementem kultury organizacyjnej przedszkola.

Na podstawie przeprowadzonych badań można ocenić, że w przedszkolu panuje dobry klimat i atmosfera wśród kadry pracowniczej, a działalność dyrektora w tym obszarze potwierdza 74% badanych. Dyrektor dba o sprawy socjalne pracowników (87% odpowiedzi), co dokumentuje wysoki poziom kultury organizacyjnej przedszkola w obszarze kierowania placówką.

Oceniając uzyskane wyniki badań sondażowych, można stwierdzić, że pomimo dużych różnic wiekowych pomiędzy nauczycielami, różnic w doświadczeniu zawodowym oraz w posiadanych stopniach awansu zawodowego, w większości zadawanych pytań uzyskano wysokie wyniki (od 70% do 100%). Z opinii nauczycieli można wnioskować, że mają oni wysokie wymagania wobec roli, jaką winien spełniać dyrektor w obszarze budowania kultury organizacyjnej przedszkola (klimatu, idei, tradycji, wartości, postaw, symboli), ale są równocześnie świadomi swojej roli jaką wypełniają wobec edukacji wychowanków; rozumieją i cenią rolę samorozwoju, doskonalenia umiejętności i kompetencji zawodowych, kreatywności i podnoszenia

jakości pracy. Można wywnioskować również, że w tej placówce na wysokim poziomie funkcjonuje współpraca pomiędzy dyrektorem i nauczycielami, co stanowi istotny element budowania kultury organizacyjnej przedszkola.

Podsumowanie

Reasumując powyższe rozważania, należy uznać, na podstawie opinii wyrażanych przez nauczycieli, że:

1) kultura organizacyjna przedszkola jest niepisanym porozumieniem pomiędzy dyrektorem i nauczycielami;
2) o kulturze organizacyjnej przedszkola świadczą preferowane przez dyrektora i nauczycieli wartości edukacyjne, wychowawcze, pracownicze;
3) nauczyciele wykonujący zawód z pasją, zaangażowaniem oraz we współpracy z dyrektorem mają niewątpliwie duży wkład w budowanie kultury organizacyjnej przedszkola.

Bibliografia

Hatch M.J., *Teoria organizacji*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Jankowska A., *Placówka rewelacyjna. Zarządzanie wizerunkiem placówki edukacyjnej*, CEBP 24.12 Sp. z o.o., Kraków 2014.
Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa,* Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012.
Kuzin M., Walat W., *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.

Regina Korzeniowska

ORCID: 0000-0001-7095-4991

Renata Socha

ORCID: 0000-0001-8804-550X
Uniwersytet Zielonogórski

PROFESSIONAL PERFECTION AS AN IMPORTANT ASPECT OF SEN TEACHERS' WORK

Abstract

Perfection is a very important area in professional work. Developing acquired skills and knowledge is relevant so that an employee could not only fulfil the tasks correctly, but also acquire professional competences. Perfection in professional teachers' work is extremely significant. This is not only a basic task resulting from the educational regulations, but also the necessity to follow the changes in the fast developing world. Professional perfection is extremely meaningful in SEN teachers' work. This group of teachers works with handicapped people and therefore they have to tackle the challenge. The study concerns the professional perfection topic and SEN teachers' tasks. Moreover, the study presents regulations concerning professional perfection of teachers and the issue of professional perfection in SEN teachers' work.

Key words: Professional perfection, SEN teacher, qualifications, professional competence.

DOSKONALENIE ZAWODOWE JAKO WAŻNY ASPEKT PRACY PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Streszczenie

Doskonalenie jest bardzo ważnym obszarem w pracy zawodowej. Rozwijanie posiadanych umiejętności i wzbogacanie wiedzy są niezbędne, aby pracownik nie tylko prawidłowo wykonywał powierzone zadania, ale również nabywał kompetencje zawodowe. Kluczowe znaczenie ma doskonalenie w pracy zawodowej nauczyciela. Jest to nie tylko podstawowe zadanie wynikające z przepisów prawa oświatowego, ale również konieczność podążania za zmianami w szybko rozwijającym się świecie. Szczególnie istotne znaczenie ma doskonalenie zawodowe w pracy pedagoga specjalnego. Ta grupa nauczycieli pracuje bowiem z osobami z niepełnosprawnościami, a to stawia przed nimi konieczność sprostania wielu wyzwaniom.
W opracowaniu podjęto rozważania na temat doskonalenia zawodowego i zadań pedagogów specjalnych, dokonano przeglądu przepisów prawa dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz poruszono kwestię doskonalenia zawodowego w pracy pedagogów specjalnych.

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, pedagog specjalny, kwalifikacje, kompetencje zawodowe.

Introduction

Work of a present teacher is very challenging. The tasks which require specific competence include daily educational and pedagogical noninfluence, conducting supportive activities, searching for effective solutions of educational, pedagogical as well as tuteral problems concerning the students and the school itself. Working with handicapped pupils is particularly challenging. These pupils need support due to inability to meet educational and curricular requirements. SEN teachers work with this group of pupils. They are teachers with deep and comprehensive knowledge and specific skills. They are able to work with the individuals with particular educational needs[1]. Developing professional competences that enable effective work with handicapped students requires constant professional perfection. This is an important aspect in SEN teachers' work because not only it is regulated by the law, but also enables effective actions with handicapped students. This article considers teachers' professional perfection as an action having an impact on effective work with students as well as an obligation resulting from the regulations. The other part of the study focuses on the role and tasks of SEN teachers as well as it emphasises the meaning of professional perfection in their work with handicapped students.

Considerence concerning a teacher's professional perfection

Due to the pace of cultural, social and economic changes in our country, the school is faced with a new set of tasks. It results from the necessity to prepare the young generation to an active life in the 21th society. Without the appropriate teachers' preparation, the achievement of high school results will not be possible. The awareness of the quality changes need in teachers' work leads to the analysis of the actual professional competence of the people who professionally deal with education as well as directions of changes necessary in this area. What is also important is all the actions which directly and indirectly aid the modernisation and the development of a teacher's professional competence[2]. You can view the teacher's work out of three different standpoints. The first one refers to the category like, the mission, the vocation, the ethos. The second one: professionalism, the art of profession, the craft. The third one concerns the categories of fertileness, creativity, dialogue and reflexivity. The ethos viewpoint may go back to National Committee of Education. Then, Grzegorz Piramowicz, the priest, wrote "You teachers, make your young minds love the country and the king. Hate and contempt for the treason, moderation in happiness, stability in cases, remind them of their fathers' mistakes and failures , resulting from disagreement, anarchy and being above the law, this shall be etched in

[1] S. Olszewski, *Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji pedagogów specjalnych)*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej" 2017, nr 27, s. 92-93.

[2] T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycja a wyzwaniami współczesności,* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999, s.159; J. Rutkowiak, *Edukacyjna świadomość nauczycieli, intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasów transformacji,* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji,* Wyd. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s.315-317

their hearts to be aware of them and when mature serve the country"[3]. The 19th century national literature, interwar pedagogy, the period of the II World War and after war restoration refer to these ideals. Another teacher model in the social awareness is a professional model; an effective implementer of educational and pedagogical tasks, who basing on his or her own competence and abilities organises the educational and pedagogical process in order to achieve the aims. Finally, the third standpoint, which assumes that, the teacher's profession is featured with a very high level of work quality individualisation[4]. The quality of the educational processes, despite the same curriculum, is incredibly varied and depends on the used forms, methods and teacher's creativity. Beginning with the routine realising of a content to amazing, rich forms of messages, from masked teacher's indifference to significant, shaping of intelectual and emotional engagement. There are assumptions which are the value of this standpoint, and they may be defined in the oposition frame: domination vs. partnership; message vs. dialogue; life preparation pedagogy vs. student activity triggering strategy[5]. This standpoint indicates teachers as reflective practitioners. What are the conclusions resulting from these divigations in terms of teachers' education and perfection? The idea of one-sided education, with a little amount of practice ought to be changed into full students' participation in work, their own initiative and activity in the practical, cognitive as well as axiological area. Therefore, the contents concerning cognition should be respected in the university curriculums through unaided problem solving, experiencing values from various cultural areas and actions changing the reality. This combination of emotions with cognitive and practical sphere ought to include general as well as specialised education. The teacher's first contact with the class and the student should be good before starting work. This is the priority. This practice function means that, apart from determining the truth of acquired theory, the practice should, first and foremost, be a source and inspiration of pedagogical cognitive process[6]. Graduating from the university, gaining professional qualifications do not fulfil competence character the teacher ought to possess. Therefore, continuing vocational process is significant and teachers' perfection is or should be sine qua non condition of the education system reform. Teachers' perfection is not only crucial due to efficiency training enhancement, but also due to the necessity to fulfil children's needs. Being aware of the fact, that the person who 'carries torch of education' should be able to actively and effectively solve methodical and substantive issues as well as search for the arguments in favour of open and stable humanistic attitude, means that perfecion is essential for the development of teaching profession. Teachers' perfection itself, beginning with methodical patterns, critical reflection over one's own work, knowledge, self-control as well as innovation, stimulates the teacher's development.

[3] B. Żulińska, *Ku zmartwychwstaniu (zagadnienia pedagogiczne)*, Wyd. Trenton, Lublin 1950, s. 118.

[4] J. Kordaszewski, *Trudność pracy nauczyciela (w świetle nauki o pracy*), [w:] B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja - perspektywy*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1986, s. 342.

[5] R. Ossowski, *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1994, s. 12.

[6] H. Kwiatkowska, *Nowa organizacja w kształceniu nauczycieli,* Wyd. PWN, Warszawa 1988, s. 339.

Professional perfection in educational regulations

Professional perfection is an important aspect in teacher's work. On the 1st of September, 2018, the Art[7].6 (Teacher's Card policy) was changed, which determines basic obligations imposed on a pedagogist. To the end of the 2017/2018 school year, these regulations stated that, a teacher is obliged to: (1) fulfil the tasks connected with his or her position and basic school's functions: didactic, educational and protective, including tasks connected with ensuring students' protection during activities organised by school/kindergarten, (2) support each and every student in their development, (3) aim at full personal development, (4) educate students to love the Homeland and respect the Polish Constitution, in the atmosphere of freedom of mind and respect of each and every human being, (5) take care of students' moral and civil attidudes in accordance with democracy, peace and friendship among people of different races, nations and world view. Art.6 introduced a new regulations of 3a point ordering teacher's professional perfection according to the school's needs[8]. The change was introduced by the policy concerning educational tasks funding[9]. In order to determine the lawmaker's intentions, when he or she introduced a new duty for teachers, it is possible to reference to the justification of the mentioned act. It says, 'according to the teachers' work evaluation, what is assessed is the level of duties accomplishment stated in Art.6 of the Teacher's Card Regulations. Taking into account the necessity of systematical teacher's perfection and assurance so that it would be in accordance with the school's needs, it is suggested clarifying of the regulation by unambiguous definition that a teacher is obliged to gain professional perfection according to the school's needs[10]. This justification is rather laconic, and its content is a reference to the regulation Art.6a.1e, also introduced in Teacher 's Card policy through the regulation concerning educational tasks funding dating from the 1st of September, 2018. According to this regulation, the criteria of teacher's work evaluation concern the level of duties accomplishment stated, among others, in Art.6 and include all areas of school activity respectively to the level of professional promotion. Summing up, the lawmaker imposed the obligation of professional perfection and also pointed out that the accomplishment of this duty is subject to evaluation. The evaluation duty of a teacher out of the range of professional perfection was included in a new regulation concerning detailed criteria and the mode of evaluation of teachers' work, the extent of the information included in the work evaluation card, the group and means of appointing of the evaluating group and appellant demeanour[11]. Referring to 2.1.8 of these regulations, the criteria of intern teacher's work evaluation include, among others: knowledge broadening and skill perfection connected with

[7] Art. oznacza artykuł

[8] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967), [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170002198/U/D20172198Lj.pdf [10.10.2018].

[9] Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. z 2017 r. poz. 2203), [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170002203/U/D20172203Lj.pdf [10.10.2018].

[10] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967).

[11] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1133), [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001133/O/D20181133.pdf [11.10.2018].

performed work, in the professional perfection frame. The point 3.1.4 of the regulations implies that the criteria contract teacher work evaluation include taking advantage of knowledge and skills acquired during professional perfection. In case of designate teacher evaluation, according to 4.1.4 of these legal regulations, a teacher is evaluated in accordance with using acquired knowledge and skills to perfect his or her own work as well as school work. The previous regulations concerning the criteria and the mode of teacher's work evaluation, pointed only in 2.7.3, that only the headmaster evaluated teacher's performance regarding, among others, teacher's activity in the field of professional perfection. Present regualtion evaluates not only mentioned activity, but also taking advantage of the knowledge in order to work at school. Thus, it may be observed that, up to now, a teacher was assessed exclusively for the intention to perfect, however, currently should be assessed for the abilty to use the acquired skills. The types of perfection are to be applied so as to improve daily school functioning. The Teacher's Card Regulations in Art.70a.1 and Art.3.1 determines the rules of ring-fencing the financial means for professional perfection funding. The note Art.70a.1 predicts ring-fencing in the budgets of the authorities running the establishments, means for professional perfection funding at 1% of scheduled yearly means aimed at teachers' salaries. These means may be used to fund, among others, methodical counseling, schoolings and trainings, methodical and subject workshops, seminars, briefing conferences and many other forms of professional perfection for teachers. These means may as well cover the expenses for the training taken by universities and places dealing with teacher's training. Moreover, these means may pay for perfecting and qualifying courses, seminars and other forms of professional perfection for teachers, appointed by a headmaster. The authority of a given unit of territorial local government, in the budget regulations, divides the means aimed at teachers' professional perfection. According to the 6.1 regulations concerning the way of means division for teachers' professional perfection support, the headmaster determines yearly school needs in the field of professional perfection, considering (1) results and conclusions of inner and outer evaluation, (2) tasks connected with curriculum accomplishment, (3) the requirements towards school stated in the regulations concerning pedagogical supervision, (4) teachers' applications concerning professional perfection forms of funding. Basing on the content of the 6.2 regulations concerning the way of funding division for teachers' professional perfection support, the leading authority makes a yearly budget plan of teachers' professional perfection funding, regarding, among others, school headmasters conclusions. Till the 30th of November of a given year, headmasters send the applications to the leading authority aiming at teachers' professional perfection for the following budget year. Headmaster's applications should include school's needs in the field of teachers' professional perfection. Depending on acquired means, teachers receive funding for individual forms od education, or not. Getting professional perfection funding is not obligatory. The obligation of teacher's professional perfection influences the disciplinary responsibility, the teacher bears. Based on Art.75.1 of the Teacher's Card Regulations, teachers bear the disciplinary responsibility for duty breach in the field of perfection. The mentioned regulations do not state that a teacher bears disciplinary punishment in every case, if they do not educate themselves. The disciplinary responsibilty is implemented in case of blatant violation of perfection duty, for

instance, when a teacher applies for a given form of perfection, and then, despite being granted this form, does not participate in the classes. It must be remembered that, the effective teachers' professional perfection must not be forced. It must be agreed with the standpoints of Maria Janukowicz and Grażyna Miłkowska, that what is important in teachers' environment is awakening the belief concerning the necessity of self-perfection, self-accomplishment or self-education as well as seeking the ways of professional development, which aim at the actions pointed at teachers themselves[12]. Only the change of teachers' attitude, the increase of the level of "pedagogical awareness", SEN teachers' well-being may influence fruitful professional perfection, not only deepening knowledge, but also critical reflection skill development.

SEN teachers and their tasks

SEN teacher is a person who works with handicapped people, for example, the blind, the dimsighted, the deaf, the hard of hearing, the disabled, the autistic, people with disordes with autistic spectrum, the retarded. SEN teacher should have exceptional qualifications and wide knowledge which includes various areas of pedagogy and should have special skills, creativity and huge intuition[13]. Maria Grzegorzewska adds that, this is a free individual, socialised, rich inside, with one's own hierarchy of values, but also responsible, creative, searching, interested in human[14]. However, Władysław Dycik points out that this profession 'distinguishes itself among other professions beacause of various subject character of its humanistic influence, as teacher tutor participates in key narratives and social roles of facilitator, guide and interpreter as well as complex children's emotions and difficult parents' reactions and mentally burdening situations and tasks[15]. SEN teacher is a special profession and a person who does this profession ought to have appropriate education and preparation.

The education of SEN teachers is conducted basing on the standards of the education preparing to teacher's profession[16]. Current studying possibilities for people who want to work with handicapped individuals are: bachelor's and master's degree that concern 1) preparation to teach the first subject (running a class) including obligatory preparation in the field of: substantive to teach the subject (run a class), psychological, pedagogical and didactive and 2) facultative preparation in the field of special pedagogy. There is also a possibility of three-term postgradual education for people who are already prepared to be teachers. The accomplishment of the

[12] M. Janukowicz, G. Miłkowska G. (1994), *Konsekwencja „wypalania się" nauczycieli, a ich doskonalenie,* [w:] Z. Jasiński (red.), *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej,* Wyd. WSP, Opole 1994.

[13] M. Zaorska, *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej,* „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika" 2012, nr XXVIII, s.16.

[14] S. Sadowska, *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi" rozbieżnych,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej" 2016, Nr 23, s. 37.

[15] W. Dykcik, *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej: osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Wyd. PTP, Poznań 2010, s. 143.

[16] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U z 2012 poz. 131, [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf [09.10.2018].

preparation module in the field of special pedagogy plays a key part in professional education. It includes: psychological and pedagogical special preparation, special didactic and practice. When speaking about teachers' qualifications, it is necessary to reference to education law regulations[17]. They state that, the qualifications crucial to be a teacher concern a person who has: (1) a master's degree, in the field in accordance with a taught subject or run classes and is pedagogically prepared or (2) a master's degree in the field of which education results concerning knowledge and skills include the contents of a taught subject or run classes, stated in the curriculum for this subject at the appropriate educational level, and is pedagogically prepared, or (3) a master's degree, different field and a postgraduate degree in the field of taught subject or run classes and is pedagogically prepared. However, a university or postgraduate person who accomplished special pedagogy module acquires qualifications to work with handicapped people if he or she has qualifications to be a school teacher at the same time. Public schools, teaching handicapped students, employ teachers with qualifications in the field of special pedagogy in order to coorganize education of these students[18]. When considering the character of handicapped people functioning, it is necessary to state that, the qualifications themselves are not enough so as to take efficient actions. SEN teacher competence conditions the efficiency of these influences. What we call competence is qualifications enriched with professional and life experience, which enables to be effective while fulfilling the given tasks[19]. Stefan M. Kwiatkowski states that, as distinct from the professional qualifications which a teacher gets at university, the competence you get in daily action, while creating meaningful educational microsystem. Undoubtedly, work with disabilities requires special competence. SEN teacher should have substantive and interdisciplinary preparation, inner qualifications and deep ethical and moral awareness[20] as well as wide professional competence and specific features of character thanks to which he or she can efficiently accomplish the given tasks and deal with challenges[21]. SEN teachers' tasks are, among others, helping handicapped people accomplish life tasks and paricipation in social life, diagnosis and recognition of special educational needs, choice of teaching and education forms and methods, choice of cooperation strategies with parents, offering psychological and pedagogical help, conducting integrated actions and classes stated in individual educational and therapeutic curriculum, accomplishment of rehabilitation classes for handicapped children and youth; coorganizing education including handicapped

[17] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. z 2017, poz. 1575, [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001575/O/D20171575.pdf [09.10.2018].

[18] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 w sprawie warunków organizacji kształcenia wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, Dz. U. z 2017, poz. 1578, [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001578/O/D20171578.pdf [09.10.2018].

[19] S. M. Kwiatkowski S. M. (2008), *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 28.

[20] M. Kupisiewicz, *Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległ, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności,* „Studia z teorii wychowania" 2016, nr 4(17), s.176-177.

[21] M. Wolan-Nowakowska, *Znaczenie kompetencji społecznych w pracy pedagoga specjalnego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2016, nr XXXV, s. 154.

children and youth in the educational process[22]. A SEN teacher is a professional, who knows and understands very well complexity and character of handicapped people's functioning[23]. Besides, work with this group requires not only conveying knowledge, but also supporting students with disabilities, building relations, recognising their problems and needs[24]. SEN teacher is supposed to accomplish the tasks and have creative attitude towards every action in the conducted educational and therapeutic process[25]. It may be assumed that, SEN teacher is a professional who systematically improves knowledge and skills, open to handicapped people's needs.

The meaning of professional perfection at SEN teachers' work

Perfection should be an important area at SEN teachers' work. The organisation of handicapped students' education requires systematical knowledge upgrade and workshop perfection. Aniela Korzon[26] states that, work with handicapped children and youth requires constant knowledge and skills perfection and Sławomir Olszewski adds that, a SEN teacher should aim at self-development and represent constant will to learn[27]. Out of the research over the role of professional perfection at SEN teachers' work at public shools conducted in February and March, 2018 among 64 SEN teachers from Dolnośląskie and Lubuskie provinces[28], it may be concluded that, it is an important area of SEN teachers' professional activity. The examined teachers work with handicapped students (Table 1) and declare the will to improve in various disability areas (Table 2).

[22] Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej – Rynek pracy –Rejestry i bazy –Klasyfikacja zawodów i specjalności -Wyszukiwarka opisów zawodów, [w:] http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow//-/klasyfikacja_zawodow/zawod/235919?_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_backUrl=http%3A%2F%2Fpsz.praca.gov.pl%2Frynek-pracy%2Fbazy-danych%2Fklasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci%2Fwyszukiwarka-opisow-zawodow%2F%2F-%2Fklasyfikacja_zawodow%2Flitera%2FP, [22.10.2018].

[23] M. Kupisiewicz, *Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległ, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności*, s.177.

[24] A. Krause, *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy" 2009, Nr 1, s. 21.

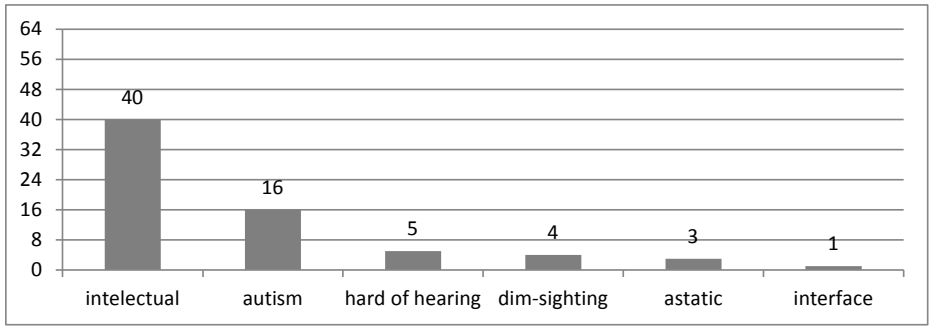
[25] M. Zaorska, *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej,* s.15.

[26] A. Korzon, *Opinie nauczycieli o przygotowaniu do zawodu na studiach pedagogicznych*, [w:] J. Wyczesany, H. Kosętka (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwość zmian*, Wyd. WSP, Kraków 1996, s. 128-136, s. 133-134.

[27] S. Olszewski, Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji pedagogów specjalnych), s. 95.

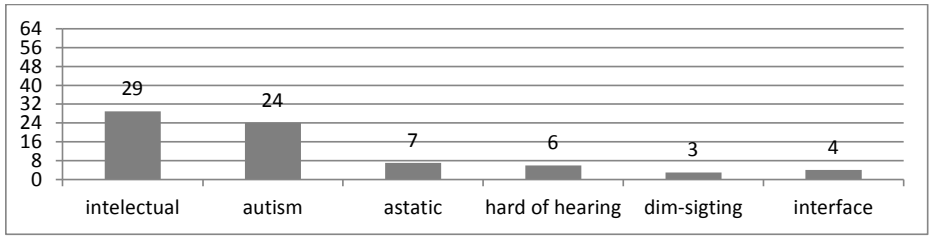
[28] nieopublikowane badania dotyczące znaczenia doskonalenia zawodowego w opinii pedagogów specjalnych pracujących w szkołach ogólnodostępnych przeprowadzone metodą ankiety z dodatkowymi pytaniami otwartymi.

Table 1. Types of students' disabilities, working with SEN teachers



Source: *own research*

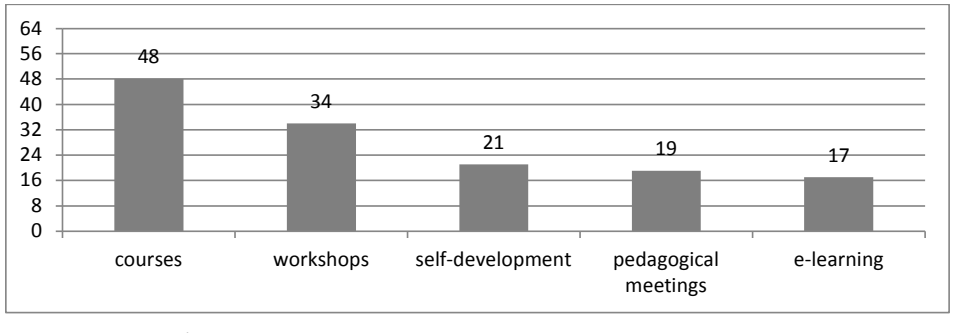
Table 2. Types of disabilities, SEN teachers declare the will to master



Source: *own research*

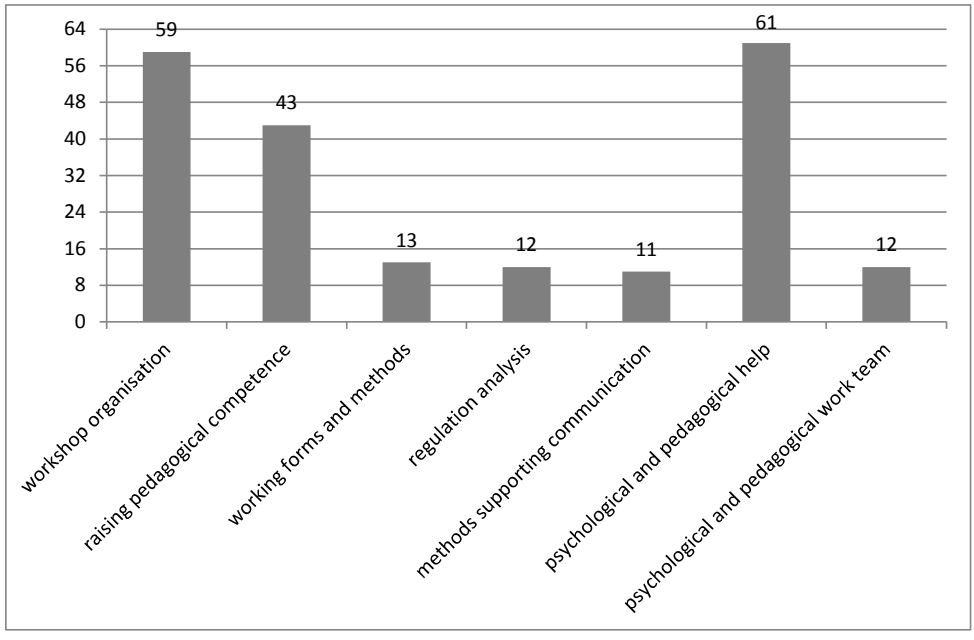
SEN teachers prefer various forms of perfection, among others, courses, self-developing workshops, pedagogical board training, e-learning (Table 3), through which they improve their knowledge and action organisation with handicapped students (Table 4).

Table 3. SEN teachers' professional perfection forms



Source: *own research*

Table 4. SEN teachers' professional perfection topic range



Source: *own research*

Analysing presented research extract, it may be concluded that, professional perfection is an important aspect in examined SEN teachers' evaluation. The preferred perfection forms are courses, workshops and self-development, thanks to which the teachers want to widen their knowledge and acquire new skills to work with handicapped students.

Conclusions

Professional perfection accompanies every profession, however, in case of people working with handicapped individuals it acquires significance. Perfection is for SEN teachers not only the order stated in the educational regulations, but also, and perhaps, first and foremost, the way to develop their own professional skills and the possibility to seek efficient solutions to work with handicapped students.

The presented study requires further research concerning the subject of the role and needs in the field of professional perfection of SEN teachers, especially in the area of implementing the integrated education and other challenges in the field of working with handicapped students.

Bibliography

Dykcik W., *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej: osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Wyd. PTP, Poznań 2010.

Janukowicz M., Miłkowska G., *Konsekwencja „wypalania się" nauczycieli, a ich doskonalenie,* [w:] Z. Jasiński (red.), *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej,* Wyd. WSP, Opole 1994.

Kordaszewski J., *Trudność pracy nauczyciela (w świetle nauki o pracy),* [w:] B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja - perspektywy*, Ossolineum, Wrocław 1986, s. 342-427.

Korzon A., *Opinie nauczycieli o przygotowaniu do zawodu na studiach pedagogicznych*, [w:] J. Wyczesany, H. Kosętka (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwość zmian*, Wyd. WSP, Kraków 1996, s. 128-136.

Krause A., *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy" 2009, Nr 1, s. 9–24.

Kupisiewicz M., *Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległ, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności,* „Studia z teorii wychowania" 2016, nr 4(17), s.173-186.

Kwiatkowska H., *Nowa organizacja w kształceniu nauczycieli,* Wyd. PWN, Warszawa 1988.

Kwiatkowski S. M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, B. Muchacka, M. Szymański (red.), Wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 27-32.

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow//-/klasyfikacja_zawodow/zawod/235919?_jobclassificationportlet_WAR_nnkportlet_backUrl=http%3A%2F%2Fpsz.praca.gov.pl%2Frynek-pracy%2Fbazy-danych%2Fklasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci%2Fwyszukiwarka-opisow-zawodow%2F%2F-%2Fklasyfikacja_zawodow%2Flitera%2FP, [22.10.2018].

Olszewski S., *Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji pedagogów specjalnych)*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej" 2017, nr 27, s. 85-103.

Ossowski R., *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1994.

Pilch T., *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycja a wyzwaniami współczesności,* Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. z 2017, poz. 1575, [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001575/O/D20171575.pdf [09.10.2018].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1133), [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001133/O/D20181133.pdf [11.10.2018].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 w sprawie warunków organizacji kształcenia wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, Dz. U. z 2017, poz. 1578, [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001578/O/D20171578.pdf [09.10.2018].

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U z 2012 poz. 131, [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf [09.10.2018].

Rutkowiak J., *Edukacyjna świadomość nauczycieli, intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasów transformacji,* [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji,* Wyd. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 285-389.

Sadowska S., *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi" rozbieżnych,* „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej" 2016, Nr 23, s.33-47.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967), [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170002198/U/D20172198Lj.pdf [10.10.2018].

Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. z 2017 r. poz. 2203), [w:] http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170002203/U/D20172203Lj.pdf [10.10.2018].

Wolan-Nowakowska M., *Znaczenie kompetencji społecznych w pracy pedagoga specjalnego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2016, nr XXXV, s. 153–163.

Zaorska M., *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej,* „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika" 2012, nr XXVIII, s.13-23.

Żulińska B., *Ku zmartwychwstaniu (zagadnienia pedagogiczne)*, Wyd. Trenton, Lublin 1950.

Bartosz Kozicki

ORCID: 0000-0001-6089-952x
Wojskowa Akademia Techniczna

Tadeusz Waściński

ORCID: 0000-0002-4848-314x
Politechnika Warszawska

Agnieszka Lisowska

ORCID: 0000-0003-0143-1905
Politechnika Warszawska

PROGNOZOWANIE WIELKOŚCI ZATRUDNIENIA W SEKTORZE PRZEDSIĘBIORSTW W POLSCE NA 2020 ROK

Streszczenie

W artykule poruszony został problem z zakresu badania zależności pomiędzy zatrudnieniem, a wynagrodzeniem w sektorze przedsiębiorstw w Polsce, oraz próba przeprowadzenia prognozowania zatrudnienia w tysiącach na 2020 rok. Badania rozpoczęto od analizy danych rozpatrywanych dwóch szeregów czasowych pierwotnych dotyczących zatrudnienia i wynagrodzenia w ujęciu dynamicznym. Do zbadania zależności posłużył wykonany model regresji wielorakiej. Szereg czasowy zatrudnienia w tys. został poddany prognozowaniu z wykorzystaniem modelu ARIMA.

Słowa kluczowe: prognozowanie, wynagrodzenia.

FORECASTING OF LEVEL OF EMPLOYMENT IN THE ENTERPRISE SECTOR IN POLAND FOR 2020

Abstract

In this article the authors raise the issue regarding the study of the relationship between employment and salary in the enterprise sector in Poland, and an attempt to conduct the forecasting of employment in thousands for 2020. The research was initiated with the analysis of data of two original time series concerning employment and salary under examination dynamically. In order to study the relationship, the constructed multiple regression model was applied. The employment time series in thousands was forecast with the application of ARIMA model.

Key words: forecasting, salary.

Wstęp

Przesłanką podjęcia badań był brak w literaturze analiz porównawczych danych dotyczących wpływu kwoty wynagrodzeń na wielkość zatrudnienia w sektorze przedsiębiorstw w Polsce, oraz prognozowanie wielkości zatrudniania na przyszłość.

Celem artykułu jest zbadanie zależności pomiędzy zatrudnieniem a wynagrodzeniem w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w ujęciu dynamicznym, oraz prognozowanie rozpatrywanego szeregu czasowego pierwotnego dotyczycącego wielkości zatrudnienia na siedem przyszłych okresów (2020 rok). Przedmiotem badań są wielkości zatrudnienia i wynagrodzenia w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w ujęciu dynamicznym. Podmiotem badań jest zaś sektor przedsiębiorstw w Polsce.

W artykule zastosowano metody badawcze w postaci analizy literatury przedmiotu, która dotyczy zagadnień związanych z wynagrodzeniem i zatrudnieniem w sektorze przedsiębiorstw w Polsce i prognozowaniem. Do prognozowania wykorzystano, na podstawie przeprowadzonej analizy i oceny danych dotyczących szeregu czasowego pierwotnego zatrudniania w sektorze przedsiębiorstw, model ARIMA. Powstaje on poprzez połączenie modelu autoregresji, średniej ruchomej i zastosowanie różnicowania. Krytyczna analiza literatury pozawala na stwierdzenie, że modele ARIMA uznawane są za najdokładniejszą metodę do prognozowania szeregów czasowych z trendem i wahaniami sezonowymi.

Do obróbki danych użyto programu komputerowego Statistica. Wykorzystano wykresy kwartylowe, autokorelację, autokorelację cząstkową, histogramy oraz regresję wieloraką. Zbudowano model zero-jedynkowy regresji wielorakiej, który pozwolił na ocenę wpływu stawki wynagrodzeń na liczbę zatrudnionych w sektorze przedsiębiorstw w Polsce ujęciu dynamicznym.

Analiza literatury przedmiotu badań

Jednym z istotnych kosztów układu rodzajowego, ustalanych na różnym poziomie przez pracodawców, są wynagrodzenia. W literaturze przedmiotu przyjmuje się je jako przypadające na rzecz pracowników wszelkiego rodzaju płace wypłacane gotówką, przelewane na konta osobiste, bądź świadczone w naturze[1]. Regulowane są w ustalonych przedziałach czasowych, np. tygodniowo, miesięcznie, lub inny sposób określony w umowie.

Z przeprowadzonej analizy literatury wynika, że w Wielkiej Brytanii w latach 1997-2009 zwiększenie płac powodowało w większości przypadków wzrost zatrudnienia w różnych gałęziach gospodarki. Sytuacja ta miała miejsce w trakcie obserwowanego wzrostu gospodarczego, którego przejawem były wzrosty: płac, kwalifikacji, produktu krajowego brutto i inne[2].

Wspomniane powyżej badania i sytuacja gospodarcza w Wielkiej Brytanii w przeszłości stały się przesłanką do wykonania analiz w Polsce dotyczących zbadania zależności pomiędzy zatrudnieniem, a wynagrodzeniem w sektorze przedsiębiorstw w ujęciu dynamicznym w latach

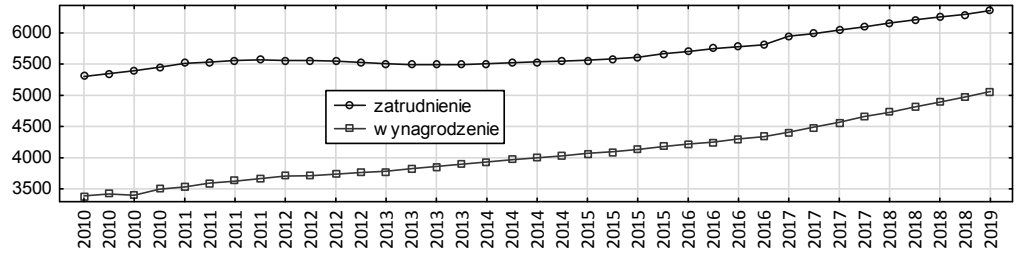
[1] I. Olchowicz, *Podstawy rachunkowości – wykład*, Difin SA, Warszawa 2009, s. 297.
[2] D. Begg i in., *Mikroekonomia*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014, s. 406-407.

2010-2019. Wzrost gospodarczy i aspekty mu towarzyszące w Wielkiej Brytanii w latach 1997-2009 zaobserwować można w Polsce po wejściu do Unii Europejskiej. Co więcej, niezwykle interesującym zagadnieniem jest próba przeprowadzenia prognozowania wielkości zatrudnienia na przyszłość (na 2020 rok), którą zaprezentowano w artykule.

Zdaniem P. Dittmanna, „prognozowanie jest oparte na prawidłowościach charakteryzujących prognozowane zjawisko, lub występujących między nimi a innymi zjawiskami w przeszłości lub zakładanymi w przyszłości”[3]. Budowa modelu prognozowania przebiega w sposób sekwencyjny. Istotna jest poprawna analiza i ocena posiadanych danych pod kątem wykrycia prawidłowości w nich występujących[4]. Z punktu widzenia artykułu do prognozowania użyto na podstawie przeprowadzonej oceny wykonanej analizy szeregu czasowego pierwotnego modelu ARIMA[5].

Badanie zależności

Na rysunku 1 zestawiono dane dotyczące zatrudnienia w tysiącach osób i wynagrodzenia w zł w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019.



Rys. 1. Zestawienie na wykresie liniowym danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach i wynagrodzenia w zł w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z strony internetowej: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/wyrownania-sezonowe-przecietne-zatrudnienie-i-przecietne-miesieczne-wynagrodzenie,20,4.html [14.05.2019].

Obserwacja wzrokowa rysunku 1 pozwala na stwierdzenie, że oba analizowane szeregi czasowe danych pierwotnych wykazują trend rosnący. Dla celów badawczych osobno oba szeregi w tabeli 1 poddano analizie wariancji. Przeprowadzona analiza wariancji danych pierwotnych jednoznacznie wskazuje na istotność badanej wariancji.

[3] P. Dittmann, E. Szabela-Pasierbińska, I. Dittmann, A. Szpulak, *Prognozowanie w zarządzaniu sprzedażą i finansami przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Nieoczywiste i Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 21.

[4] B. Kozicki, T. Waściński, M. Brzeziński, J. Tomaszewski, *Zastosowanie prognozy do planowania przychodów przedsiębiorstwa*, Gospodarka Materiałowa i Logistyka, 2018, nr 5, s. 332-334; B. Kozicki, T. Waściński, M. Brzeziński, A. Lisowska, *Cost forecast in a shipping company,* „Transport Means” 2018, s. 1235-1241; B. Kozicki, *Metodyka prognozowania zysku w przedsiębiorstwie*, „Systemy Logistyczne Wojsk”, 2018, 2(49), DOI: 10.5604/01.3001.0012.7142, s. 38-157; B. Kozicki, T. Waściński, A. Lisowska, *Selection of optimal forecasting method for a CPI inflation measure in Poland*, Wyd. Katedra Zarządzania Jakością i Wiedzą WE UMCS Lublin 2018, s. 565-574.

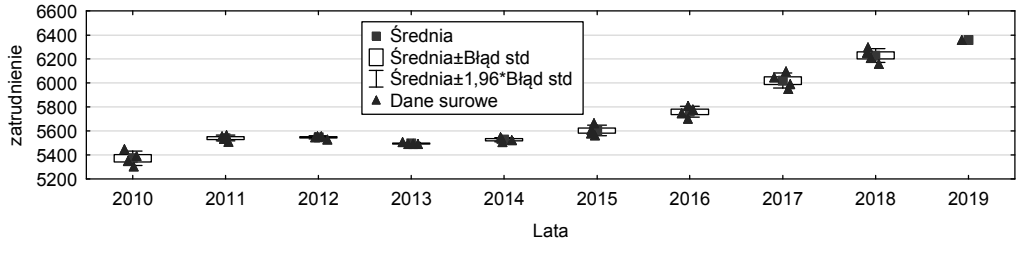
[5] S. Makridakis, S.C. Wheelwright, *Forecasting methods for management 4th ed.*, John Wiley and Sons, New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore 1985, s. 115.

Tab. 1. Analiza wariancji zatrudnienia i wynagrodzenia w tys. w sektorze przedsiębiorstw w Polsce

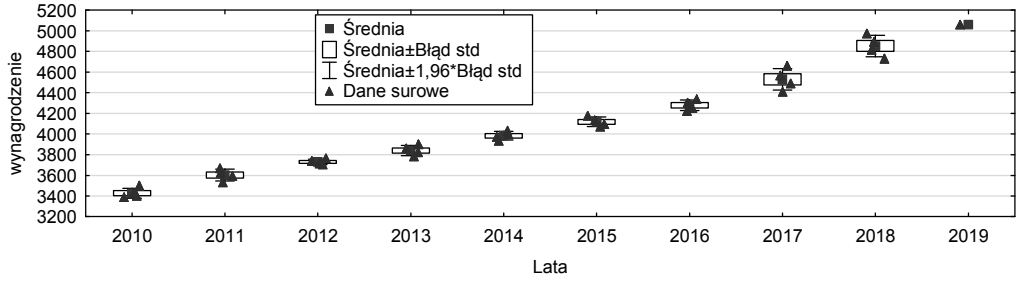
Wyszczególnienie	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
Zatrudnienie	2920097	9	324455,3	50085,00	27	1855,000	174,9085	0,000000
Wynagrodzenie	7679418	9	853268,7	114104,8	27	4226,104	201,9043	0,000000

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z strony internetowej: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/wyrownania-sezonowe-przecietne-zatrudnienie-i-przecietne-miesieczne-wynagrodzenie,20,4.html [14.05.2019].

Kolejnym etapem analizy było nakreślenie skategoryzowanych wykresów ramka – wąsy wraz z danymi surowymi na rysunkach 2 i 3.



Rys. 2. Skategoryzowany wykres ramka-wąsy danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.



Rys. 3. Skategoryzowany wykres ramka-wąsy danych dotyczących wynagrodzenia w zł w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.

Obserwacja wzrokowa rysunku 2 pozwala na stwierdzenie, że największy rozstęp międzykwartylowy w danych dotyczących zatrudnienia w tys. osób w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w analizowanym okresie w ujęciu dynamicznym był w następujących latach: 2010, 2017 i 2018. W przypadku wynagrodzenia w zł (rysunek 3) największy rozstęp międzykwartylowy przypada na lata 2017 i 2018. Interesującym aspektem jest również zbliżona tendencja rosnąca trendu obu obserwowanych szeregów czasowych w ujęciu dynamicznym.

Następnie w tabelach 2 i 3 przeprowadzono analizę średnich arytmetycznych i odchyleń standardowych analizowanych danych pierwotnych. Z analizy przeprowadzonej w tych tabelach wynika, że średnia arytmetyczna zatrudnienia w tysiącach w ujęciu dynamicznym wynosi 5696,216, a odchylenie standardowe 287,2369. Natomiast w przypadku szeregu czasowego

dotyczącego wynagrodzenia w zł średnia arytmetyczna to 4067,864, natomiast odchylenie standardowe 465,2814.

Tab. 2. Analiza odchyleń standardowych i średnich arytmetycznych zatrudnienia w tysiącach w sektorze przedsiębiorstw w Polsce

Lata	Średnia arytmetyczna zatrudnienia	Liczba przypadków zatrudnienia	Odchylenie standardowe zatrudnienia
2010	5373,250	4	61,9913
2011	5541,750	4	24,4728
2012	5547,250	4	12,7377
2013	5496,000	4	8,1240
2014	5528,500	4	17,5973
2015	5604,000	4	44,0681
2016	5760,000	4	46,7832
2017	6020,250	4	64,6239
2018	6229,500	4	58,3809
2019	6358,000	1	0,0000
Ogółem	5696,216	37	287,2369

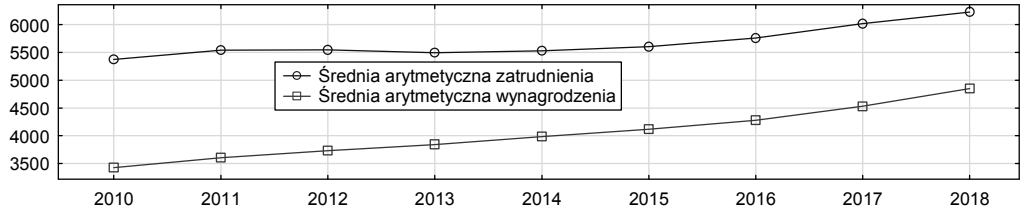
Źródło: jak dla tabeli 1.

Tab. 3. Analiza odchyleń standardowych i średnich arytmetycznych wynagrodzenia w zł w sektorze przedsiębiorstw w Polsce

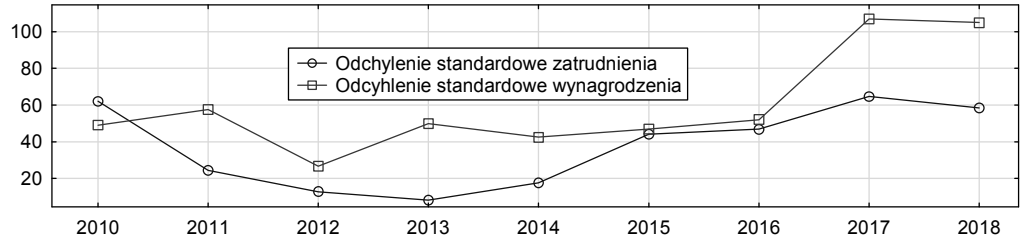
Lata	Średnia arytmetyczna wynagrodzenia	Liczba przypadków wynagrodzenia	Odchylenie standardowe wynagrodzenia
2010	3427,038	4	49,0344
2011	3603,310	4	57,5849
2012	3730,323	4	26,6719
2013	3840,823	4	49,9224
2014	3982,800	4	42,4070
2015	4118,760	4	46,8599
2016	4278,000	4	52,0516
2017	4529,958	4	106,8009
2018	4852,055	4	104,8851
2019	5058,690	1	0,0000
Ogółem	4067,864	37	465,2814

Źródło: jak dla tabeli 1.

Następnie dla celów badawczych zestawiono na rysunkach 4 i 5 średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe dwóch analizowanych szeregów czasowych łącznie.



Rys. 4. Zestawienie na wykresie liniowym średnich arytmetycznych danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach i wynagrodzenia w zł w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.



Rys. 5. Zestawienie na wykresie liniowym odchyleń standardowych danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach i wynagrodzenia w zł w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.

Z obserwacji wzrokowej rysunku 4 wynika, że analizowane średnie arytmetyczne dwóch szeregów czasowych wykazują zbliżony trend rosnący. Natomiast w przypadku zestawienia odchyleń standardowych widoczna jest tendencja rosnąca nieregularna.

Kolejnym etapem analizy, było zbadanie jaki wpływ na zmianę wielkości wynagrodzenia ma zatrudnienie w analizowanym ujęciu dynamicznym. W tym celu zbudowano model regresji wielorakiej złożony z czterech predyktorów: zatrudnienia, t, t^2 i lnt. Istotne predyktory zestawiono w tabeli 4.

Tab. 4. Zero-jedynkowy model regresji wielorakiej

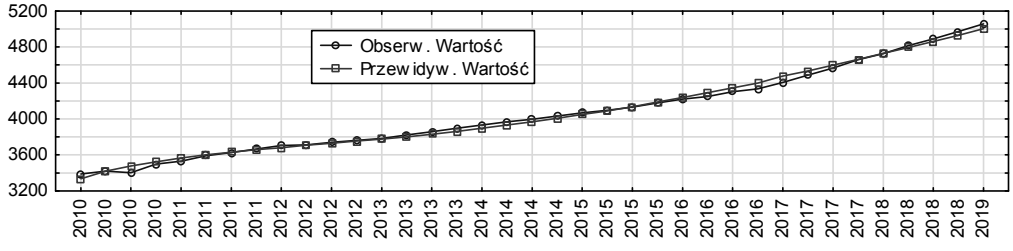
N=37	R= ,99738698 R^2= ,99478080 Popraw. R2= ,99430632 Błąd std. estymacji: 35,108					
	b*	Bł. std.	b	Bł. std.	t(33)	p
W. wolny			2130,912	393,8533	5,41042	0,000005
zatrudnienie	0,140260	0,044449	0,227	0,0720	3,15556	0,003409
t^2	0,702246	0,051204	0,770	0,0562	13,71473	0,000000
lnt	0,192232	0,021778	103,107	11,6807	8,82708	0,000000

Źródło: jak dla tabeli 1.

Zbudowany model regresji wielorakiej jest dobrze dopasowany. Świadczy o tym skorygowany R^2, który wyniósł 0,99. Obserwacja wzrokowa danych zebranych w tabeli 5 pozwala na stwierdzenie, że w analizowanych szeregach czasowych w ujęciu dynamicznym wraz ze

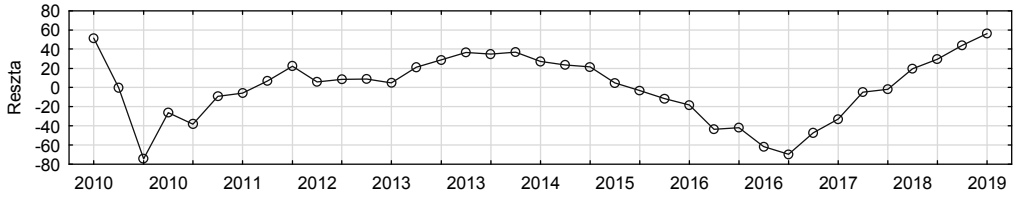
wzrostem o 1 zł wynagrodzenia, wzrasta średnio zatrudnienie w sektorze przedsiębiorstw o 227 pracowników.

Następnie dla celów badawczych zbadano zbudowany model regresji wielorakiej poprzez wykonanie analizy reszt modelu. W tym celu wykorzystano następujące narzędzia badawcze: wykres liniowy wartości przewidywanych i obserwowanych (rysunek 6), wykres liniowy reszt modelu (rysunek 7), histogram (rysunek 8), wykres normalności z testem Shapiro-Wilka (rysunek 9), autokorelacja (rysunek 10) i autokorelacja cząstkowa (rysunek 11).

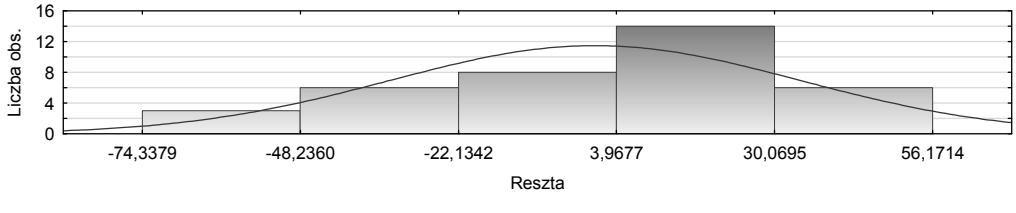


Rys. 6. Wykres liniowy wartości przewidywanych i obserwowanych reszt modelu regresji wielorakiej
Źródło: jak dla rysunku 1.

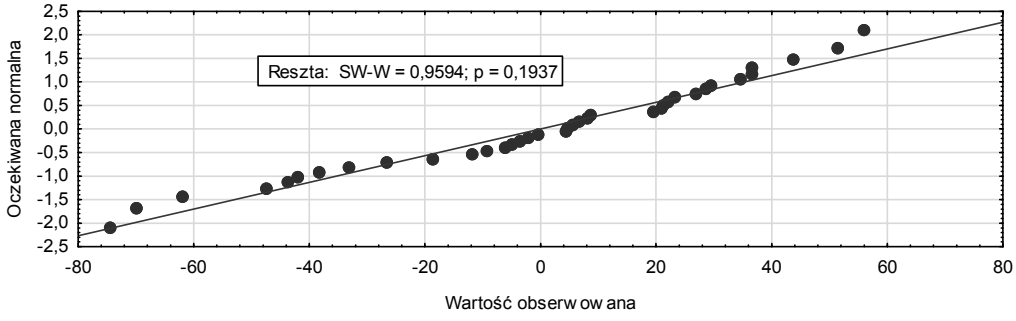
Na rysunku 6 widoczne jest dobre dopasowanie wartości przewidywanych i obserwowanych. Reszty modelu są zarówno dodatnie i ujemne o długich wąsach (rysunek 7). Świadczyć to może o istnieniu zależności w resztach zbudowanego modelu.



Rys. 7. Wykres liniowy reszt modelu regresji wielorakiej
Źródło: jak dla rysunku 1.

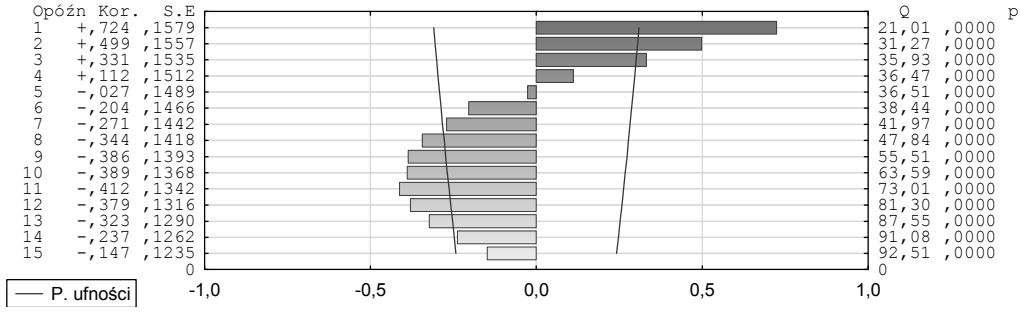


Rys. 8. Histogram reszt modelu regresji wielorakiej
Źródło: jak dla rysunku 1.



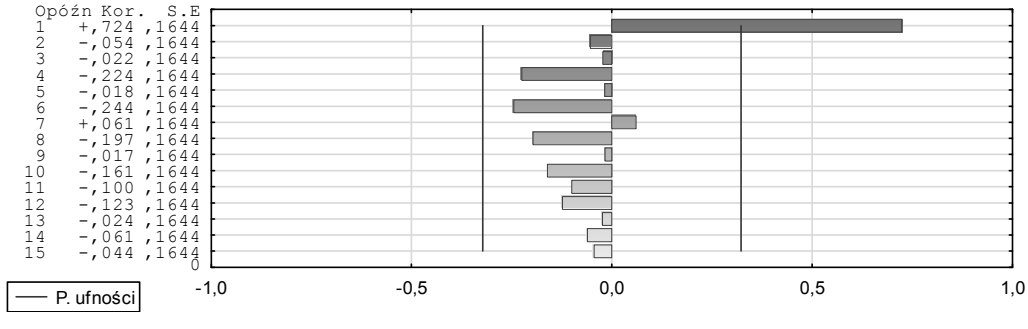
Rys. 9. Wykres normalności i test Shapiro-Wilka reszt modelu regresji wielorakiej
Źródło: jak dla rysunku 1.

Rozkład reszt (rysunki 8 i 9) jest normalny. Nakreślone na rysunku 9 kwantyle nachodzą na nakreśloną prostą. Test Shapiro-Wilka potwierdza normalność analizowanych reszt zbudowanego modelu.



Rys. 10. Autokorelacja reszt modelu regresji wielorakiej
Źródło: jak dla rysunku 1.

Autokorelacja na rysunku 10 wskazuje na istnienie zależności w analizowanych resztach zbudowanego modelu. Potwierdza to również p_{value}.

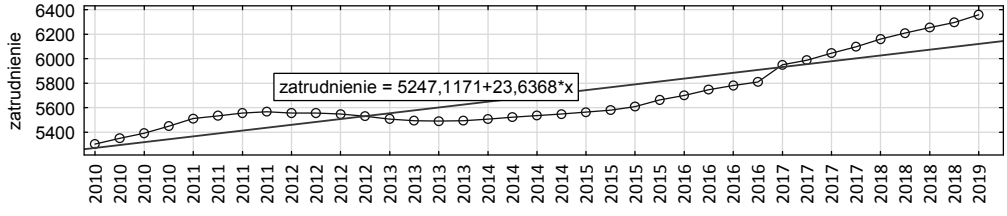


Rys. 11. Autokorelacja cząstkowa reszt modelu regresji wielorakiej
Źródło: jak dla rysunku 1.

Pierwsze opóźnienie autokorelacji cząstkowej potwierdza istnienie zależności w resztach zbudowanego modelu regresji wielorakiej. Dopasowanie modelu regresji wielorakiej (tab. 4) i przeprowadzona ocena analizy (rysunki 6-10) reszt wskazuje na jego poprawne wykonanie. Dalszym etapem badania było przeprowadzenie prognozowania szeregu czasowego zatrudnienia w tysiącach na rok 2020.

Prognozowanie

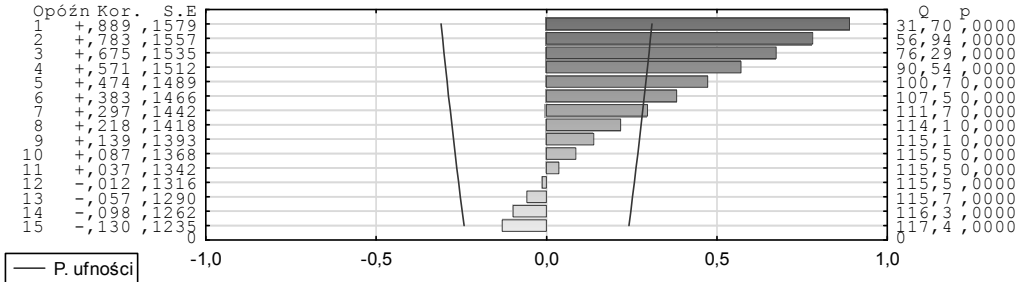
Badania rozpoczęto od analizy i oceny szeregu czasowego pierwotnego. Pierwszą czynnością było nakreślenie wykresu liniowego danych dotyczących zatrudnienia w tys. w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019 na rysunku 12.



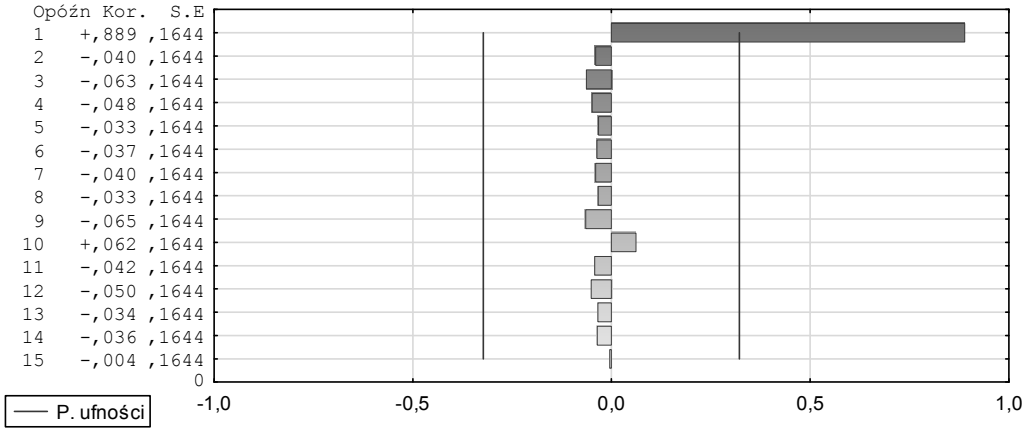
Rys. 12. Wykres liniowy danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.

Na rysunku 12 widoczny jest trend rosnący (linia czerwona) zatrudnienia w tys. w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019. Trend został opisany funkcją Y=5247,1171+23,6368*x.

Kolejnym etapem analizy było zbadanie zależności w rozpatrywanym szeregu czasowym pierwotnym. Do tego celu użyto dwóch narzędzi badawczych: autokorelacji (rysunek 13) i autokorelacji cząstkowej (rysunek 14). Zastosowanie autokorelacji (rysunek 13) i autokorelacji cząstkowej (rysunek 14) jednoznacznie wskazuje, że analizowany szereg jest niestacjonarny. Widoczne są w nim zależności.

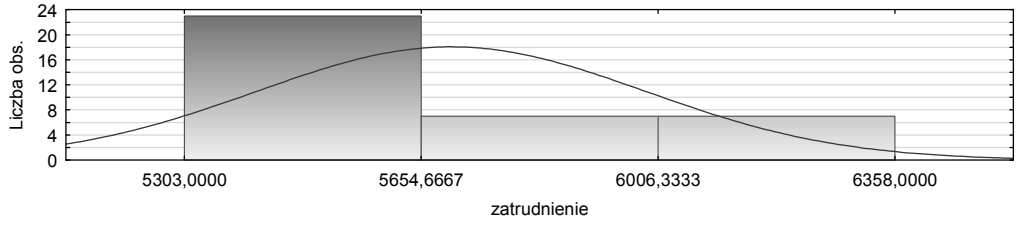


Rys. 13. Autokorelacja danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.

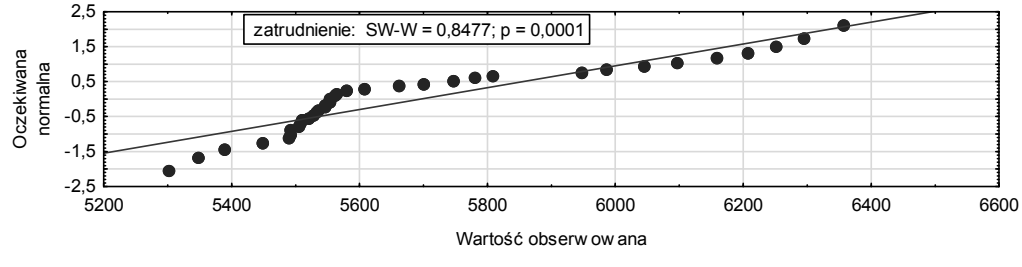


Rys. 14. Autokorelacja cząstkowa danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.

Dalszym etapem analizy było zbadanie rozkładu rozpatrywanego szeregu czasowego zatrudnienia w tys. w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019. W tym celu użyto następujących narzędzi badawczych: histogram (rysunek 15) i wykres normalności z testem Shapiro-Wilka (rysunek 16).



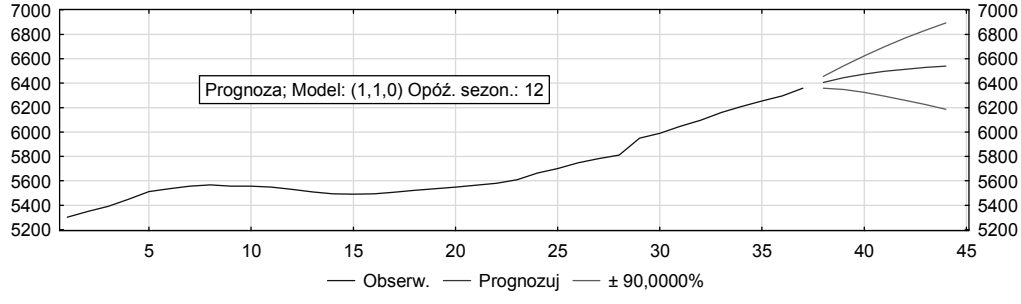
Rys. 15. Histogram danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.



Rys. 16. Wykres normalności z testem Shapiro-Wilka dla danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach w sektorze przedsiębiorstw w Polsce w latach 2010-2019
Źródło: jak dla rysunku 1.

Obserwacja rysunków 15 i 16 pozwala na stwierdzenie, że rozkład analizowanych danych nie jest stacjonarny. Oceną przeprowadzonej analizy szeregu czasowego pierwotnego jest to, że istnieje w nim trend. Tym samym przyjęto, że w skutek krytycznej analizy literatury do prognozowania zostaną wykorzystane modele typu ARIMA. Doświadczenie własne pozwala na stwierdzenie, że sprowadzenie do stacjonarności wymaga przeprowadzenia różnicowania pierwszego stopnia analizowanego szeregu czasowego pierwotnego.

Obserwacja autokorelacji (rysunek 13) i autokorelacji cząstkowej (rysunek 14) stała się przesłanką do zbudowania modelu typu ARIMA (1,1,0). Modelem tym wykonano prognozowanie na siedem przyszłych okresów. Wyniki prognozowania zestawiono na rysunku 17 i w tabeli 5.



Rys. 17. Prognozowanie modelem ARIAM (1,1,0) danych dotyczących zatrudnienia w tysiącach w sektorze przedsiębiorstw w Polsce na 2020 rok
Źródło: jak dla rysunku 1.

Tab. 5. Prognozowanie modelem ARIAM (1,1,0) danych dotyczących zatrudnienia w tys. w sektorze przedsiębiorstw w Polsce na 2020 rok

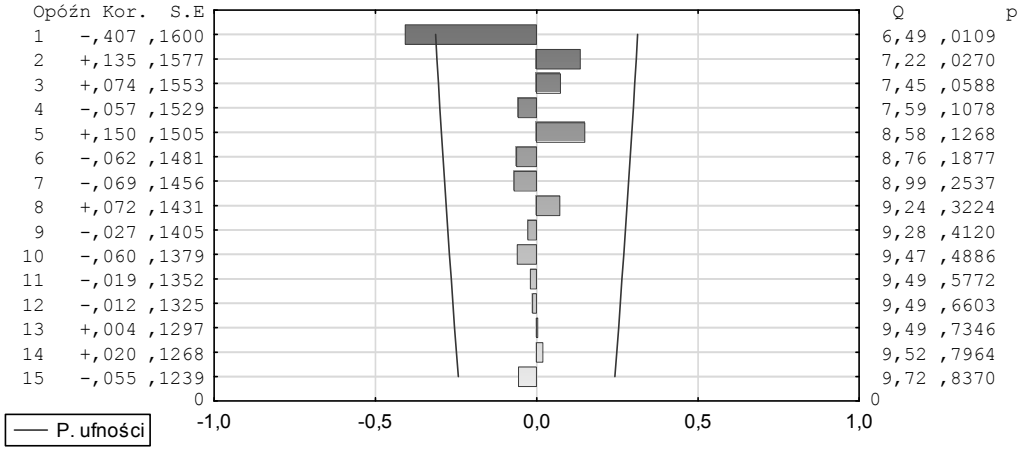
Nr obserwacji	ARIMA (1,1,0)		
	Prognoza	Prognoza dolna	Prognoza górna
2019 – II kwartał	6406,377	6358,749	6454,004
2019 – III kwartał	6444,124	6346,873	6541,374
2019 – IV kwartał	6473,577	6323,894	6623,260
2020 – I kwartał	6496,558	6294,041	6699,075
2020 – II kwartał	6514,490	6260,031	6768,949
2020 – III kwartał	6528,481	6223,654	6833,309
2020– IV kwartał	6539,398	6186,109	6892,688

Źródło: jak dla tabeli 1.

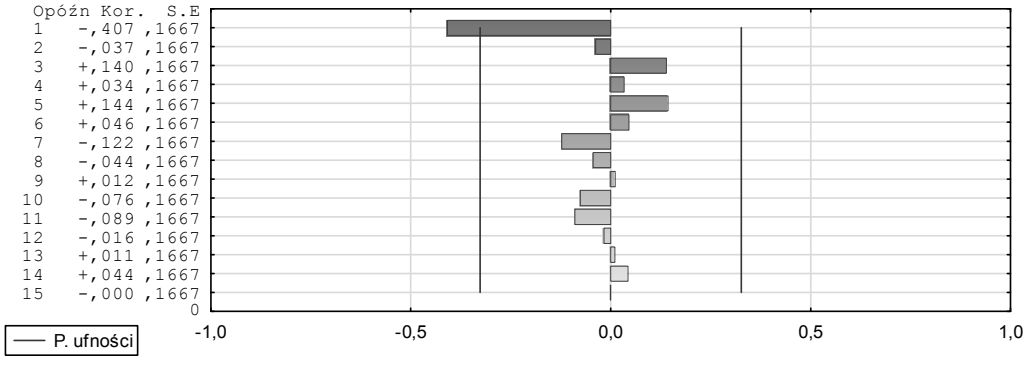
Obserwacja wzrokowa rysunku 17 i tabeli 5 wskazuje, że otrzymane wyniki prognozowania wykazują dalszą tendencję rosnącą. W czwartym kwartale 2020 roku zatrudnienie w sektorze przedsiębiorstw w Polsce powinno wynieść 6 539 398.

Następnie dla celów badawczych wykonano analizę i ocenę reszt prognozy przeprowadzonej modelem ARIMA. Do tego celu użyto następujących narzędzi badawczych: autokorelacji

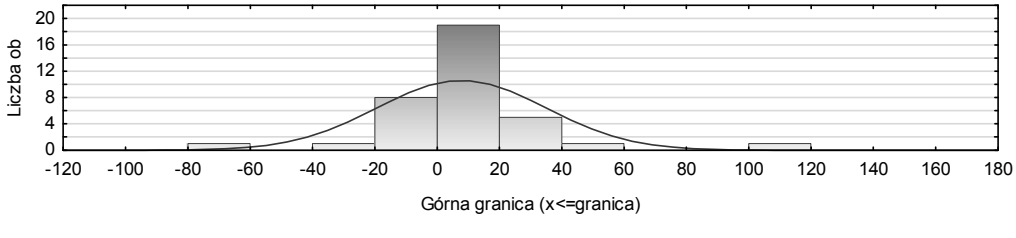
(rysunek 18), autokorelacji cząstkowej (rysunek 19), histogramu (rysunek 20) i wykresu normalności (rysunek 21).



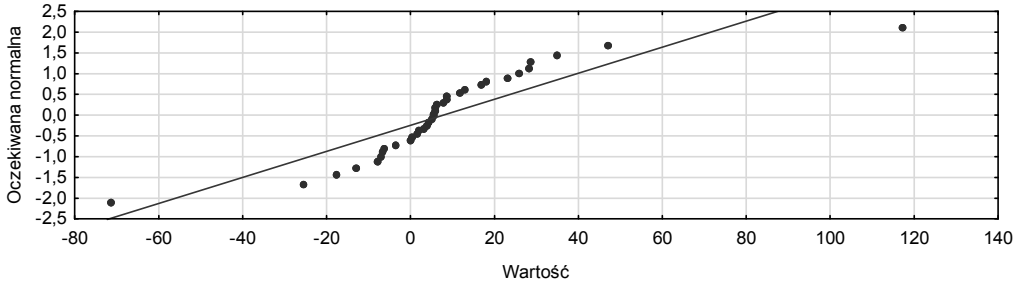
Rys. 18. Autokorelacja reszt prognozy modelem ARIMA (1,1,0)
Źródło: jak dla rysunku 1.



Rys. 19. Autokorelacja cząstkowa reszt prognozy modelem ARIMA (1,1,0)
Źródło: jak dla rysunku 1.



Rys. 20. Histogram reszt prognozy modelem ARIMA (1,1,0)
Źródło: jak dla rysunku 1.



Rys. 21. Wykres normalności reszt prognozy modelem ARIMA (1,1,0)
Źródło: jak dla rysunku 1.

Przeprowadzona na rysunkach 18-21 analiza reszt prognozy wskazuje, że w resztach istnieje zjawisko białego szumu (rysunki 18-19), a ich rozkład jest zbliżony do normalnego (rysunki 20-21). Tym samym przyjęto, że wykonane prognozowanie jest poprawne.

Zakończenie

Cel główny pracy został osiągnięty. Zbadano zależności pomiędzy wynagrodzeniami w zł a zatrudnieniem w tysiącach pracowników. Efektem przeprowadzonych badań jest zaobserwowanie zależności w ujęciu dynamicznym pomiędzy wynagrodzeniem a wielkością zatrudnienia w sektorze przedsiębiorstw w Polsce. Ustalono, że średnio w badanym okresie wraz ze wzrostem wynagrodzenia o 1zł wzrasta zatrudnienie o 227 pracowników.

W rozpatrywanym przedziale czasowym dla obu analizowanych szeregów czasowych pierwotnych (zatrudnienia i wynagrodzenia) istnieje trend rosnący. Stało się to przesłanką do wykonania prognozowania modelem ARIMA zatrudnienia na 2020 rok w sektorze przedsiębiorstw w Polsce. Średnie zatrudnienie w 2020 roku w tym sektorze w Polsce wyniesie około 6 519 730 i będzie wyższe od 2019 roku o 1,55% i o 4,66% od 2018 roku.

Uzyskane wyniki z analizy i oceny danych dotyczących średniego wynagrodzenia w Polsce w zł i zatrudnienia w sektorze przedsiębiorstw w tysiącach w ujęciu dynamicznym są niezwykle istotne z punktu widzenia głównych problemów makroekonomicznych i mikroekonomicznych, gdyż pozwalają podjąć wiele decyzji związanych z planowaniem dotyczącym stanów osobowych w zarządzanych podmiotach.

Bibliografia

Begg D., Fisher S., Vernasca G., Dornbusch R., *Mikroekonomia*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014.

Dittmann P., Szabela-Pasierbińska E., Dittmann I., Szpulak A., *Prognozowanie w zarządzaniu sprzedażą i finansami przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Nieoczywiste i Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

Kozicki B., Waściński T., Brzeziński M., Tomaszewski J., 2018, *Zastosowanie prognozy do planowania przychodów przedsiębiorstwa*, „Gospodarka Materiałowa i Logistyka" 2018, nr 5, s. 332-34.

Kozicki B., Waściński T., Brzeziński M., Lisowska A., 2018, *Cost forecast in a shipping company, "*Transport means", s. 1235-1241.

Kozicki B., 2018, *Metodyka prognozowania zysku*, „Systemy Logistyczne Wojsk" 2018; 2(49), DOI: 10.5604/01.3001.0012.7142, s. 138-157.

Kozicki B., Waściński T., Lisowska A., 2018, *Selection of optimal forecasting method for a CPI inflation measure in Poland*, Wyd. Katedra Zarządzania Jakością i Wiedzą WE UMCS Lublin 2018, s. 565-574.

Makridakis S., Wheelwright S.C., *Forecasting methods for management 4th ed.*, John Wiley and Sons, New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore 1985.

Olchowicz I., *Podstawy rachunkowości – wykład*, Difin, Warszawa 2009.

https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-zatrudnieni-wynagrodzenia-koszty-pracy/wyrownania-sezonowe-przecietne-zatrudnienie-i-przecietne-miesieczne-wynagrodzenie,20,4.html [14.05.2019].

Renata Maciejewska

ORCID: 0000-0003-0008-389

Katarzyna Wolak

Magdalena Zaraś

Uniwersytet Zielonogórski

PROBLEM ANOMII PRACOWNICZEJ – WYBRANE ASPEKTY

Streszczenie

Współczesna, społeczna przestrzeń charakteryzuje się niespotykaną dotychczas elastycznością interpretacji norm, wzorów zachowań, niejednoznaczną analizą wartości wyznaczających społecznie aprobowane cele podejmowanych działań. Społeczny świat znalazł się w stanie permanentnej anomii, która opanowała jego większość wymiarów. Należy jednak zdecydowanie stwierdzić, że nie można pozostawać biernym wobec jawnych nadużyć w miejscu pracy, a zachowania patologiczne nie mogą być dalej tolerowane przez społeczeństwo.

Anomia pracownicza[1] jest jednym z tych problemów, których skala i dynamika stale rosną. Organizacje, które doświadczają zjawiska anomii nie mają spójnej metody jej kontrolowania, w większości przypadków nie posiadają planu obejmującego kompleksowego i skoordynowanego działania, którego celem byłoby rozwiązywanie problemów związanych z nieuczciwymi zachowaniami pracowników. Podstawą efektywnego przeciwdziałania anomii pracowniczej i pomocy organizacjom już nią dotkniętych jest właściwe rozpoznanie problemu i wieloaspektowa diagnoza tego zjawiska społecznego. W kontekście zarządzania przedsiębiorstwem anomię pracowniczą należy rozumieć jako systematyczne występowanie u pracowników lub częściej w grupach pracowniczych zachowań doprowadzających organizację do wymiernych strat finansowych[2]. Według badań Polskich Pracodawców RP główną barierę wzrostu wydajności i jakości pracy w Polsce stanowi dziedziczona społecznie po realnym socjalizmie anomia pracownicza, która blokuje powstanie etosu pracowniczego i wynikającej z niej samokontroli[3].

Słowa kluczowe: anomia, anomia pracownicza, organizacja, zarządzanie.

[1] Badania nad anomią pracowniczą w Polsce zapoczątkował Marek Kosewski: *Wartość, godność i władza, Vizja Press&IT, Warszawa 2008*. Wieloaspektową diagnozę tego zjawiska społecznego zawiera książka *Oszustwa i nieuczciwość w organizacjach. Problem anomii pracowniczej – diagnoza, kontrola i przeciwdziałanie.* Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.

[2] D. Ambroziak, M. Maj, *Oszustwa i nieuczciwość w organizacjach. Problem anomii pracowniczej – diagnoza, kontrola i przeciwdziałanie,* Warszawa 2013, Oficyna a Wolters Kluwer business, s. 13.

[3] M. Kosewski, *Triada współzależności: jakość – samokontrola – etos pracowniczy. Raport. Skala oszustw i kradzieży w firmach,* https://www.pracodawcyrp.pl/aktualnosci/art,980,anomia-pracownicza-to-problem-spoleczny.html [3.03.2019].

THE PROBLEM OF EMPLOYEE ANOMY - SELECTED ASPECTS

Abstract

Contemporary social space is characterized by unprecedented elasticity of interpretation of norms, patterns of behavior, ambiguous analysis of values defining socially approved goals of undertaken activities. The social world has found itself in a state of permanent anomie that has mastered most of its dimensions. However, it should be firmly stated that one can not remain passive in the face of overt abuse in the workplace, and pathological behaviors can not be tolerated further by society.

Labor anomia is one of those problems whose scale and dynamics are constantly growing. Organizations that experience the phenomenon of anomie do not have a consistent method of controlling it, in most cases do not have a plan involving comprehensive and coordinated action, the purpose of which would be to solve problems related to dishonest behavior of employees. The basis for the effective prevention of employee anomie and the help of organizations already affected by it is a proper diagnosis of the problem and a multi-aspect diagnosis of this social phenomenon. In the context of business management, an employee's anomie should be understood as a systematic occurrence of behaviors in employees or more often in employee groups that bring the organization to measurable financial losses. According to the research of Polish Employers of the Republic of Poland, the main obstacle to the growth of productivity and quality of work in Poland is the social anomia that is socially inherited after real socialism, which blocks the creation of the employee ethos and the resulting self-control.

Key words: anomy, work anomie, organization, management.

Wstęp

We wstępie do raportu *Anomia pracownicza w Polsce 2012. Raport, Skala oszustw i kradzieży w firmach* autorzy podkreślają, że transformacja ustrojowa w krajach Europy Środkowej dokonana po 1989 roku wprowadziła nowy ład – państwo demokratyczne. Wyrazem tego były zmiany obowiązujących konstytucji w tych krajach, które wprowadziły zasady wolnej gospodarki rynkowej[4]. Zdaniem Marka Kosewskiego, Polska należąc do kręgu kulturowego Europy Środkowej przez lata doświadczała realnego socjalizmu, na którego podłożu wykształciła się „*anomia sovietica"*[5]. Praca przestała być wartością autoteliczną została pozbawiona swojego moralnego znaczenia, stała się wartością instrumentalną i służyła przede wszystkim do zaspokajania potrzeb, a także stanowiła narzędzie kontroli społecznej. Skutkiem takiej sytuacji było wykształcenie się szeregu patologicznych nawyków związanych z kulturą zarządzania i świadomością społeczną pracowników i pracodawców. Powszechne było przyzwolenie społeczne dla kradzieży i oszustw w zakładzie pracy, wykorzystywania urządzeń i surowców zakładu do prywatnej działalności. Zdaniem Pracodawców RP, pomimo panowania w Polsce od ponad ćwierćwiecza ustroju wolnorynkowego, patologiczne zachowania pozostają obecne, a wręcz są zdecydowanie bardziej powszechne. Szybkie tempo zmian warunków społeczno-ekonomicznych nie pociąga za sobą zauważalnych zmian postaw

[4] *Ibidem*, s. 3.
[5] M. Kosewski, *Triada współzależności…,* dz. cyt.

uczestników rynku pracy. Wydaje się, że anomia pracownicza jest zjawiskiem dziedziczonym z pokolenia na pokolenie. Wprawdzie ewoluuje i przybiera coraz to nowe formy, ale wciąż trwa[6].

W artykule podjęto próbę charakterystyki anomii pracowniczej, wskazania jej źródeł, a także zaprezentowano niewielki fragment wyników badań własnych przeprowadzonych wśród pracowników z terenu województwa lubuskiego.

Anomia pracownicza – zarys problematyki

„Anomia pracownicza to niepisana społecznie umowa, która zezwala na zachowania nieuczciwe wobec pracodawcy – osoby zatrudnione mają poczucie, że w jakiejś konkretnej sytuacji można zachować się nierzetelnie, niemoralnie i nieetycznie"[7]. Anomia pracownicza to sytuacja, w której wartości, choć istnieją, nie są przestrzegane, a pracownicy mają poczucie, że istnieją wiarygodne usprawiedliwienia, które pozwalają oszukiwać pracodawcę[8]. Anomia pracownicza to takie zachowaniem pracownika, który w sytuacji pokusy kreuje usprawiedliwienia i ulega tejże pokusie, realizując korzyści wynikające z okoliczności[9]. Istotą zjawiska jest to, iż pracownik oszukujący pracodawcę jest przekonany, że nie robi nic złego.

Diagnozując anomię pracowniczą należy zwrócić szczególną uwagę na procesy psychologiczne i specyficzne okoliczności. Kombinacja tych czynników może w sprzyjających warunkach wywołać działanie mechanizmów psychologicznych, umożliwiających dokonanie czynów moralnie nagannych bez wyrzutów sumienia i bez poczucia winy ze strony pracownika. Kradzieże i nadużycia pracownicze są ważnym i bardzo powszechnym problemem, który przekłada się na realne straty finansowe każdej organizacji, a także prowadzi do spadku efektywności i zaangażowania pracowników. Przede wszystkim ludzie kradną wtedy, kiedy są wielokrotnie wystawiani na sytuację pokusy, którą można zdefiniować za Markiem Kosewskim jako sytuację w której osiągnięcie jakiejś korzyści jest sprzeczne z osobiście znaczącą wartością[10]. Pozostawanie w sytuacji pokusy skutkuje u pracownika wystąpieniem konfliktu pomiędzy dążeniem do zachowania godności i zgodności z własnym systemem norm i zasad etycznych a z drugiej strony z pragnieniem uzyskania w zaistniałej sytuacji własnych korzyści. Korzyści wchodząc w konflikt z cenionymi wartościami mogą tworzyć różne rodzaje sytuacji pokusy (m.in. pokusa pieniędzy, awansu, pozbycia się współpracownika). Jeżeli organizacja funkcjonuje nieprawidłowo i nie ma nadzoru i kontroli zewnętrznej, która kontroluje zjawisko anomii pracowniczej to pozostaje jeszcze inna forma autokontroli pracownika – sumienie[11]. Sytuacja czynu niezgodnego z wyznawanymi wartościami powoduje u jednostki

[6] J. Bieliński, *Między anomią a fatalizmem. Regulacja społeczna w Polsce w okresie zmiany systemowej*, Kraków 2013, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 17-21.

[7] M. Maj, *Czym jest anomia pracownicza? Raport. Skala oszustw i kradzieży w firmach,* www.pracodawcyrp.pl/aktualnosci/art,980,anomia-pracownicza-to-problem-spoleczny.html [4.05.2019].

[8] D. Ambroziak, M. Maj, *Oszustwa i nieuczciwość…,* dz. cyt., s. 18.

[9] A. Żuber., *Moralnie naganne korzyści*, „Personel i Zarządzanie" 2009, nr 6, s. 57-59.

[10] M. Kosewski, *Wartość, godność i władza*, dz. cyt., s. 10-15.

[11] P. Nowodziński, *Anomia strategiczna – próba konceptualizacji*, „Studia i Prace WNEiZ US", 2015, nr 39, t. 4, s. 223-234.

dyskomfort. Do jego zredukowania stosowane są usprawiedliwienia. Rozróżniamy dwa ich rodzaje: racjonalizacje i usprawiedliwienia uzgadniane społecznie. Racjonalizacje – lub inaczej samousprawiedliwienia – polegają na wewnętrznym tłumaczeniu przez pracownika nieetycznego i nagannego zachowania wobec swojego systemu aksjonormatywnego (wszyscy tak robią, nikomu nic złego nie zrobiłem, każdy na moim miejscu też wykorzystałby taką sytuację). Mechanizm racjonalizacji polega na poszukiwaniu obiektywnych, w poczuciu jednostki, argumentów usprawiedliwiających podjętą decyzję i zminimalizowaniu dyskomfortu psychicznego[12]. Wysiłek włożony w budowanie samousprawiedliwień będzie tym większy, im naruszone zachowaniem wartości są ważniejsze dla poczucia własnej godności. Skuteczność tego rozwiązania nie jest najczęściej satysfakcjonująca dla pracownika dlatego też musi on sięgać po usprawiedliwienia uzgadniane społecznie.

Usprawiedliwienia czerpią swoją wiarygodność z procesu społecznego ich uzgadniania. Są tworem tego procesu, stanowiącego swoistą sekwencję interakcji społecznych, w których uczestnicy uzgadniają znaczenia przypisywane pewnym prostym przekonaniom odnoszącym się do konkretnej, na ogół wspólnie doświadczanej sytuacji pokusy, nadając im przez to dużą zdolność redukcji wyrzutów sumienia. Wiarygodność usprawiedliwień powstaje w społecznym procesie poddającym się empirycznemu oglądowi. Usprawiedliwiającymi są często najbliżsi z rodziny, przyjaciele i koledzy w pracy[13].

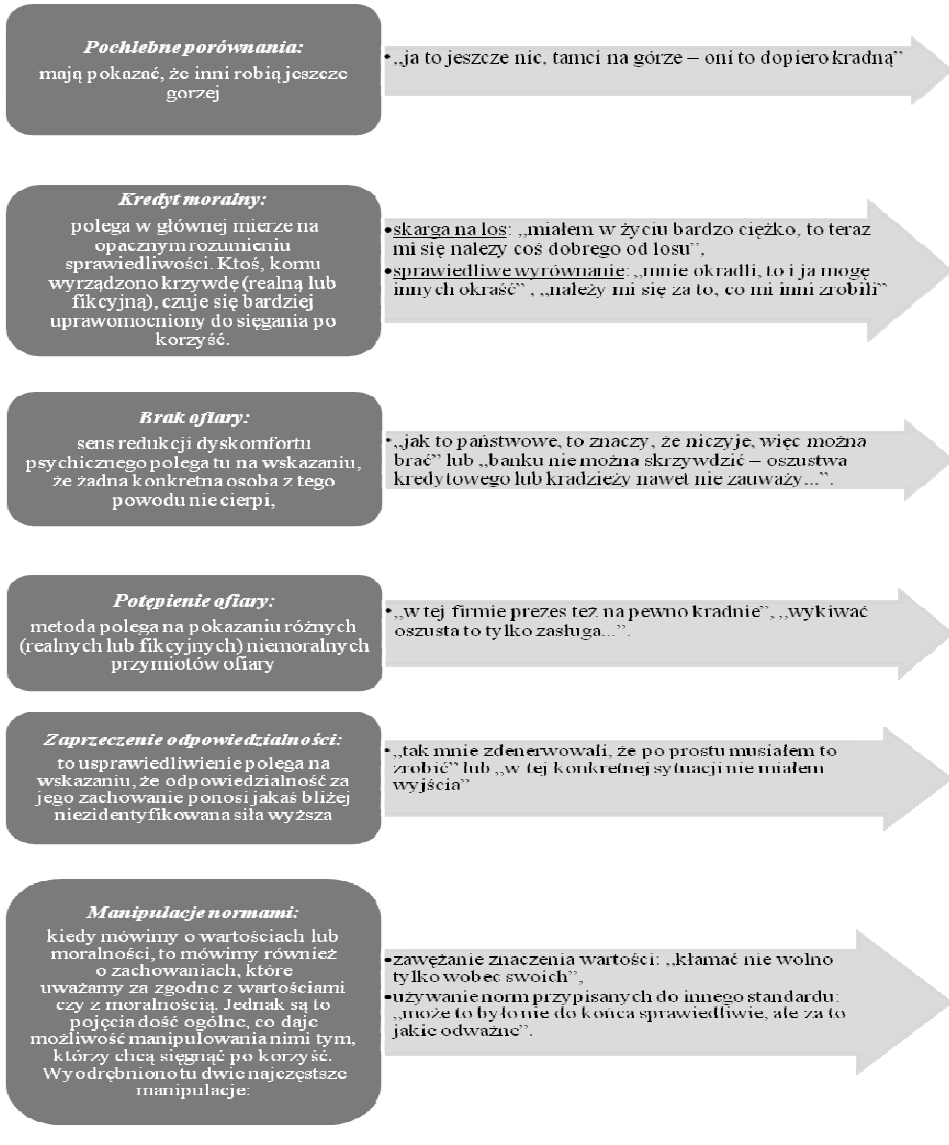
Anomia pracownicza szybko przenosi się ze stosunkowo niskich na coraz wyższe poziomy zachowań nieetycznych. Nieuczciwe praktyki dotyczą najczęściej okradania pracodawcy z produktów, pozorowania pracy, używania mienia pracodawcy do celów prywatnych, wcześniejszego wychodzenia z pracy, załatwiania prywatnych spraw podczas godzin pracy, wynoszenia z pracy dobrego sprzętu i spisywanie go na straty w czasie remanentu, poświadczania nieprawdy w raportach, analizach itp., wykorzystywania kart rabatowych stałych klientów celem wynoszenia pieniędzy z kasy pracodawcy, robienia prywatnych zakupów na koszt klientów pracodawcy, korzystania z samochodu firmowego w sprawach prywatnych.

W tej sytuacji należałoby postawić pytanie, czy opisane wyżej zachowania anomijne można zlikwidować zaostrzając kary, czy też wprowadzając coraz to nowocześniejsze narzędzia kontroli? Odpowiedź brzmi: nie. Założenie, na którym opiera się ta odpowiedź, wynika z obserwacji, że ludzie z obawy przed karą są w stanie przeciwstawić się pokusie. Nie jest to zachowanie uczciwe, a jedynie podyktowane strachem ograniczenie się przed skorzystaniem z okazji. Wysoka punitywność i natężenie zewnętrznej kontroli zachowań prowadzą do tego, że anomia przyjmuje postać ukrytą. Ludzie nie zachowują się wówczas godnie – uczciwie, przyjaźnie, moralnie – lecz tylko tchórzliwie, lękliwie. Przestrzegają norm i zasad postępowania tylko ze strachu, a nie z przekonania[14].

[12] E. Więcek-Janka, *Psychologia gier symulacyjnych*, „Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej. Studia i Materiały", 2004, nr 75, s. 312-313.

[13] M. Kosewski, *Wartość, godność i władza*, dz. cyt., s. 16.

[14] M. Kosewski, *Układy. Dlaczego porządni ludzie czasem kradną, a złodzieje ujmują się honorem*, Vizja Press, Warszawa 2007, s. 23-29.



Rys. 1. Typy usprawiedliwień uzgodnionych społecznie
Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Ambroziak, M. Maj, *Oszustwa i nieuczciwość w organizacjach. Problem anomii pracowniczej – diagnoza, kontrola i przeciwdziałanie.* Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.

Anomia ukryta ujawni się przy pierwszej okazji, gdy jednostki uznają, że już nic im za to nie grozi. Istotę anomii stanowią bowiem procesy psychologiczne i społeczne dochodzące do głosu w sytuacjach pokusy, zaś zachowanie naruszające wartości jest tylko wskaźnikiem jej istnienia i najważniejszym objawem. Anomia w takim rozumieniu tego terminu jest zaburzeniem lub zanikiem wewnętrznego głosu jednostki (sumienia) oraz sterowania godnościowego wychodzącego z grupy społecznej, do której ona przynależy. Nadzór i kontrola zewnętrzna jednostki lub grupy nie likwiduje

anomii, lecz tylko czyni ją na czas kontroli uśpioną. Kontrola zewnętrzna zachowania pracowników, materialne karanie i nagradzanie ich zachowania nie likwiduje anomii, nie uczy zasad, norm i wartości ludzi dorosłych, a jedynie tworzy w organizacji pozorny ład i przejrzystość dla działań jednostkowych[15]. Jednocześnie należy pamiętać, że odwołanie się do technik godnościowych nie może być stosowane zamiast, lecz obok kontroli zewnętrznej. Synergia tych dwóch czynników może kształtować zachowania zgodne z prawem, moralnością i etyką zawodową. Uruchomienie w pracy motywu godnościowego, najlepiej takiego wyrastającego z autonomii, jest istotą zarządzania godnościowego. Opiera się ono na powiązaniach między wykonywaną pracą a indywidualnie cenionymi i deklarowanymi wartościami, dzięki czemu wykonywane obowiązki, nie tylko przynoszą materialne efekty pracy, ale także służą zaspokojeniu potrzeby godności własnej. Podejście to z pozytywnym skutkiem odbija się na jakości pracy, przynosząc większą satysfakcję i samokontrolę[16].

Analiza wyników badań własnych

Celem badań, których wyniki zostały przedstawione w niniejszym artykule, było udzielenie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakich zachowań anomijnych dopuszczają się pracownicy?
2. Jakie są główne motywy zachowań anomijnych?
3. Czy istnieją różnice między pracującymi kobietami i mężczyznami ze względu na psychospołeczne motywy zachowań anomijnych?
4. Jakie są najczęstsze usprawiedliwienia pracowników dopuszczających się zachowań anomijnych?

Metoda badania i narzędzie badawcze, metoda doboru próby i charakterystyka zbiorowości próbnej

Badania przeprowadzono metodą kwestionariuszową, techniką badawczą był indywidualny wywiad bezpośredni, przebiegający z wykorzystaniem standaryzowanego kwestionariusza wywiadu jako narzędzia badawczego.

W badaniach zastosowano celowy dobór próby ze względu na wysokie koszty realizacji próby losowej. Próba badawcza składa się z 300 osób pracujących, z którymi przeprowadzono wywiady na terenie Zielonej Góry (200 osób), Słubice (50 osób) i Międzyrzecz (50 osób). Wybór Zielonej Góry wynika z faktu pełnienia przez to miasto funkcji stolicy województwa. Pozostałe dwa ośrodki zostały dobrane ze względu na skrajne wskaźniki bezrobocia na ich terenie: jeden z najniższych w województwie w przypadku Świebodzina i jeden z najwyższych – w przypadku Międzyrzecza. Ponadto znaczenie miał poziom uprzemysłowienia i liczba zakładów pracy na terenach objętych badaniami. Łącznie zbadano 146 mężczyzn i 154 kobiet. Proporcje kobiet i mężczyzn w poszczególnych miastach były bardzo zbliżone (tab. 1).

[15] M. Kosewski, *Moralność a władza – dlaczego można rządzić ludźmi niegodnymi metodami*, http://www.kontrateksty.pl/index.php?action=show&type=news&newsgroup=34&id=1652 [29.03.2019].

[16] http://www.iakg.pl/blog/281-zarzadzanie-godnosciowe-eb [28.03.2019].

Tab. 1. Struktura próby według miasta i plci

Wyszczególnienie			Miasto			Ogółem
			Zielona Góra	Słubice	Międzyrzecz	
Płeć	Mężczyzna	N	98	24	24	146
		%	49,0	48,0	48,0	48,7
	Kobieta	N	102	26	26	154
		%	51,0	52,0	52,0	51,3
Ogółem		N	200	50	50	300
		%	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 2. Struktura próby według miasta i wykształcenia

Wyszczególnienie			Miasto			Ogółem
			Zielona Góra	Słubice	Międzyrzec	
Poziom wykształcenia	Podstawowe	N	25	8	20	53
		%	12,5	16,0	40,0	17,7
	Zawodowe	N	58	19	19	96
		%	29,0	38,0	38,0	32,0
	Średnie	N	85	19	11	115
		%	42,5	38,0	22,0	38,3
	Wyższe	N	32	4	0	36
		%	16,0	8,0	0	12,0
Ogółem		N	200	50	50	300
		%	100,0	100,0	100,0%	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Średnia wieku z badanej próbie to 36,6 lat. Najmłodszy respondent miał 18 lat, najstarszy – 77 lata. W próbie (tab. 2) znalazło się najwięcej osób z wykształceniem średnim (38,5%) oraz zawodowym (32,1%), znacznie mniej z wykształceniem podstawowym (17,4%) lub wyższym (12%).

62,2% zbadanych pracowników to małżonkowie, 25,3% – kawalerowie lub panny, 5% – osoby rozwiedzione, 1% – pozostające w separacji, 4,3% – wdowy lub wdowcy, 2% – osoby kohabitujące.

Sytuacja finansowa

Osoby pracujące najczęściej własną sytuację finansową oceniają jako przeciętną (43%) lub dobrą (30%), rzadziej – jako złą (15,3%). Bardzo rzadko – jako bardzo złą (6,7%) lub bardzo dobrą (3,3%). Trzeba jednak pamiętać, iż tego typu oceny kształtują się nie tylko w oparciu o kryteria obiektywne, ale także (a może głównie) w zależności od grupy, z którą jednostka się porównuje. Na gruncie teorii grup odniesienia (w tym przypadku chodzi o grupy odniesie-

nia porównawczego) można mówić o poczuciu względnego uprzywilejowania lub poczuciu względnego upośledzenia, w zależności od tego, czy jednostka porównuje się z grupą „usytuowaną" wyżej, czy niżej pod jakimś względem.

Ogólnie biorąc pracujące kobiety oceniają lepiej swoją sytuację finansową niż pracujący mężczyźni (tab. 3). Jako bardzo dobrą lub dobrą swoją sytuację finansową ocenia 27,4% mężczyzn i 39,6% kobieta, zaś jako złą lub bardzo złą – 27,4% mężczyzn i 16,9% kobiet.

Tab. 3. Ocena własnej sytuacji finansowej według płci

Wyszczególnienie			Płeć		Ogółem
			Mężczyzna	Kobieta	
Ocena własnej sytuacji finansowej	Bardzo dobra	N	3	7	10
		%	2,1	4,5	3,3
	Dobra	N	37	54	91
		%	25,3	35,1	30,3
	Przeciętna	N	62	67	129
		%	42,5	43,5	43,0
	Zła	N	26	20	46
		%	17,8	13,0	15,3
	Bardzo zła	N	14	6	20
		%	9,6	3,9	6,8
	Trudno powiedzieć	N	4	0	4
		%	2,7	0	1,3
Ogółem		N	146	154	300
		%	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Analizując motywy nieuczciwych zachowań pracowników trzy najwyższe wskazania otrzymały motywy odnoszące się do docenienia pracownika przez pracodawcę oraz powodów finansowych. Rzadziej wskazywano na motyw odnoszący się do sprzyjającej okazji (10,7%), a także do solidarności grupowej (10,3%). Zestawiając otrzymane wyniki z deklarowaną przez respondentów oceną własnej sytuacji finansowej (tab. 4), można wnioskować, że motyw finansowy nie jest główną determinantą zachowań anomijnych, a raczej brak uznania pracowników w oczach pracodawcy. Najczęściej zachowań anomijnych dopuszczają się pracownicy o przeciętnej (33,7%) oraz o dobrej (23,4%), znacznie rzadziej o złej (14,3%) i bardzo złej (14%) sytuacji finansowej. Interesujące, że zachowań nieuczciwych dopuszczają się także pracownicy, którzy zadeklarowali bardzo dobrą sytuację materialną (7,3%).

Tab. 4. Dokonywanie zachowań anomijnych a ocena własnej sytuacji finansowej

Wyszczególnienie		Ocena własnej sytuacji finansowej						Ogółem
		Bardzo dobra	Dobra	Przeciętna	Zła	Bardzo zła	Trudno powiedzieć	
Zachowania anomijne	N	22	70	101	43	42	22	300
	%	7,3	23,4	33,7	14,3	14,0	7,3	100

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 5. Motywy zachowań anomijnych według płci

Wyszczególnienie			Płeć		Ogółem
			Mężczyzna	Kobieta	
Dlaczego dopuszczasz się zachowań anomijnych?	Pracodawca nie docenia mnie należycie	N	53	65	118
		%	36,3	42,2	39,3
	Moja rodzina musi jakoś żyć	N	20	19	39
		%	13,7	12,3	13,0
	Za mało mi płacą, więc muszę sobie wyrównać	N	20	35	55
		%	13,7	22,8	18,3
	Tylko głupi by nie skorzystał	N	19	13	32
		%	13,0	8,4	10,7
	Wszyscy tak robią i nie chcę odstawać od grupy	N	18	13	31
		%	12,3	8,4	10,3
	Nikt nie zbiednieje	N	16	9	25
		%	11,0	5,9	8,4
Ogółem		N	146	154	300
		%	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo ciekawe wyniki uzyskano w kwestii rodzaju zachowań nieuczciwych, których dopuszczają się badani pracownicy (tab. 5). Pracujące kobiety (64,7%) znacznie częściej niż pracujący mężczyźni (44,5%) deklarują wykorzystywanie służbowego sprzętu do spraw prywatnych. Zastanawiające jest to, że odwrotna sytuacja zachodzi w odniesieniu do kradzieży drobnego sprzętu biurowego, do której przyznaje się 24% mężczyzn i 15,3% kobiet. W sytuacji pozostałych nieuczciwych zachowań wyższe wskaźniki uzyskali mężczyźni jedynie plotkowanie w czasie pracy częściej deklarowały kobiety (15,3%) niż mężczyźni (7,5%).

Tab. 6. Rodzaj zachowań anomijnych według płci

Wyszczególnienie			Płeć		Ogółem
			Mężczyzna	Kobieta	
Jakich zachowań anomijnych dopuszczasz się najczęściej?	Korzystanie ze służbowego telefonu, sprzętu itp. w sprawach prywatnych	N	65	50	115
		%	44,5	32,5	38,3
	Wynoszenie z pracy tonerów, papieru, długopisów itp.	N	35	58	93
		%	24,0	37,7	31,0
	Przedłużanie przerw w pracy	N	14	16	30
		%	9,6	10,4	10,0
	Plotkowanie w czasie pracy	N	11	13	24
		%	7,6	8,4	8,0
	Nieefektywna praca	N	10	8	18
		%	6,8	5,2	6,0%
	Wykonywanie czynności niezwiązanych z pracą	N	7	7	14
		%	4,8	4,5	4,7
	Zawyżanie kosztów w rozliczeniu delegacji	N	4	2	6
		%	2,7	1,3	2,0
Ogółem		N	146	154	300
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych dostrzega związek zachodzący pomiędzy wielkością firmy a występowaniem zachowań anomijnych (tab. 7). Badani pracownicy są zdania, że zdecydowanie łatwiej jest dopuścić się zachowań nieuczciwych w przedsiębiorstwie dużym zatrudniającym powyżej 250 pracowników (46,7%). Znacznie mniej wskazań otrzymały firmy średnie (24,3%) i małe (20,7%).

Tab.7. Zachowania anomijne a wielkość przedsiębiorstwa liczona liczbą pracowników

Wyszczególnienie	Wielkość przedsiębiorstwa					Ogółem
		duże (> 250)	średnie (< 250)	małe (<50)	mikro (< 10)	
Zachowania anomijne	N	140	73	62	25	300
	%	46,7	24,3	20,7	8,3	100

Źródło: opracowanie własne.

Analizie poddano również świadomość badanych dotyczącą oszukiwania pracodawców (tab. 8). Pracownicy, którzy wykazali się największym poziomem uświadomienia legitymowali się wykształceniem zawodowym (42,5%), rzadziej pracownicy ze średnim (27,5%) i podstawowym (20%), a najmniejszy stopień świadomości deklarowali badani z wykształceniem wyższym (10%).

Tab. 8. Świadomość okradania pracodawcy według wykształcenia badanych

Wyszczególnienie			Świadomość okradania pracodawcy			Ogółem
			Tak	Nie	Trudno powiedzieć	
Poziom wykształcenia	Podstawowe	N	8	25	20	53
		%	20,0	13,7	25,6	17,7
	Zawodowe	N	17	58	21	96
		%	42,5	31,9	27,0	32,0
	Średnie	N	11	85	19	115
		%	27,5	46,7	24,4	38,3
	Wyższe	N	4	14	18	36
		%	10,0	7,7%	23,0	12,0
Ogółem		N	40	182	78	300
		%	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Analizie poddano również świadomość okradania pracodawcy badanych w odniesieniu do reprezentowanej kategorii zawodowej (tab. 9). Ankietowani, którzy najczęściej deklarowali, że zdają sobie sprawę z oszustw w pracy należeli do kategorii wysocy urzędnicy państwowi, członkowie organów przedstawicielskich, kadry kierowniczej przedsiębiorstw i organizacji (21,7%), oraz do kategorii pracownicy usług osobistych i placówek handlowych (19,6%), rzadziej specjaliści i przedstawiciele wolnych zawodów (16,5%) natomiast najmniejszą świadomością wykazali się technicy i specjaliści średniego szczebla (4,1%).

Tab. 9. Świadomość okradania pracodawcy według kategorii zawodowych

Wyszczególnienie			Świadomość okradania pracodawcy			Ogółem
			Tak	Nie	Trudno powiedzieć	
Kategorie zawodowe	Wojskowi	N	11	15	4	30
		%	11,3	10,5	10,0%	10,0
	Wysocy urzędnicy państwowi, członkowie organów przedstawicielskich, kadra kierownicza przedsiębiorstw i organizacji	N	21	14	2	47
		%	21,7	9,8	5,0	15,6
	Specjaliści, wolne zawody	N	16	25	4	45
		%	16,5	17,5	10,0	15,0
	Technicy i specjaliści średniego szczebla	N	4	14	8	26
		%	4,1	9,8	20,0	8,7
	Urzędnicy	N	14	21	3	48
		%	14,4	14,6	7,5	16,0
	Pracownicy usług osobistych i placówek handlowych	N	19	35	11	65
		%	19,6	24,5	27,5	21,7

Wyszczególnienie			Świadomość okradania pracodawcy			Ogółem
			Tak	Nie	Trudno powiedzieć	
	Robotnicy zatrudnieni przy obsłudze maszyn, robotnicy taśmowi, kierowcy	N	12	19	8	39
		%	12,4	13,3	20,0	13,0
Ogółem		N	97	143	40	300
		%	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Zjawisko anomii było i jest i będzie towarzyszyć każdej organizacji. Anomii nie można wyeliminować, ale można ja kontrolować. Wydaje się, że posiadanie wiedzy z zakresu anomii pracowniczej jest wręcz obowiązkowe na poziomie zarządu oraz menedżerów wyższego i średniego szczebla. Nadzór i kontrola zewnętrzna jednostki lub grupy nie likwiduje anomii, lecz tylko czyni ją na czas kontroli uśpioną. Kontrola zewnętrzna zachowania pracowników, materialne karanie i nagradzanie ich zachowania nie likwiduje anomii, nie uczy zasad, norm i wartości ludzi dorosłych, a jedynie tworzy w organizacji pozorny ład i przejrzystość dla działań jednostkowych[17].

Podsumowanie

Problem nadużyć jest niewątpliwie tematem trudnym i mało popularnym, ale należy go podejmować po to, by budować zdrową atmosferę w miejscu pracy, opartą na wzajemnej uczciwości i szacunku. Presja, okazja i racjonalizacja te trzy elementy są przyczyną nagminnego, jak się okazuje, oszukiwania pracodawców przez pracowników. Nagminnego, bowiem według raportu przygotowanego przez firmę Euler Hermes i Pracodawców RP – kwestia anomii dotyczy aż 78% pracodawców w Polsce. Co więcej, jak podkreślają autorzy liczba ta jest mocno zaniżona.

W każdej organizacji można znaleźć przejawy zachowań anomijnych. Oznacza to, iż zawsze występuje pewien bazowy poziom anomii pracowniczej, wynikający z bezwładu danej organizacji. To, co jest ważne w prawidłowym funkcjonowaniu organizacji, to odpowiednie zdiagnozowanie własnego bazowego poziomu anomii, precyzyjne określenie jej skali i umiejętne przeciwdziałanie[18] Skuteczność kontroli zewnętrznej bez działań charakterystycznych dla zarządzania przez wartości będzie pozorna i w konsekwencji doprowadzi do anomii ukrytej.

Brak kontroli instytucjonalnej powoduje stan, w którym jedynym czynnikiem regulującym zachowania pracowników jest bilans lęku przed karą i maksymalizacji osobistego zysku. Sukces finansowy staje się głównym celem kulturowym. W tym aspekcie strategiczne zarzą-

[17] M. Kosewski, *Moralność a władza…,* dz. cyt.

[18] D. Ambroziak, M. Maj, *Anomia pracownicza – a po HR już tylko prokurator*, http://www.kadry.abc.com.pl/artykuly/anomia-pracownicza-a-po-hr-juz-tylko-prokurator,60845.html [28.04.2019].

dzanie przez wartości pozwala ustalić konkretne cele i precyzyjne kryteria, którymi będą posługiwać się pracownicy podejmując decyzje o sposobach działania. Takie podejście będzie miało istotny wpływ na zmniejszenie możliwości wystąpienia anomii pracowniczej. Pracownicy winni współpracować ze sobą – jednocząc się wokół takich wartości, jak odpowiedzialność, zaangażowanie i współpraca. Praca powinna ponownie zyskać moralne i godnościowe znaczenie dla pracownika, a nie stanowić jedynie technicznej czynności przynoszącej korzyści finansowe. Marek Kosewski podkreśla także wielki wpływ grupy: nowy pracownik musi przyjąć narzucone przez nią reguły gry, w innym bowiem przypadku jest odrzucany. Aby walczyć ze zjawiskiem anomii, trzeba doprowadzić do tego, by praca znów zaczęła być łączona z poczuciem godności i samorealizacji[19]. Wyeliminowanie zjawiska okradania danej firmy to jedna z technik działania zarządczego, dlatego to od menedżerów zależy, jak duży będzie to problem dla konkretnego przedsiębiorstwa.

Bibliografia

Ambroziak D., Kosewski M., *Kierowanie zespołami poprzez motyw godności własnej*, „Personel Plus", 10/2012.

Ambroziak D., Maj M., *Oszustwa i nieuczciwość w organizacjach. Problem anomii pracowniczej – diagnoza, kontrola i przeciwdziałanie.* Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.

Ambroziak D., Maj M., *Anomia pracownicza – a po HR już tylko prokurator*, http://www.kadry.abc.com.pl/artykuly/anomia-pracownicza-a-po-hr-juz-tylko-prokurator,60845.html [28.04.2019].

Kosewski M., *Moralność a władza – dlaczego można rządzić ludźmi niegodnymi metodami*, http://www.kontrateksty.pl/index.php?action=show&type=news&newsgroup=34&id=1652 [29.04.2019].

Kosewski M., *Układy. Dlaczego porządni ludzie czasem kradną, a złodzieje ujmują się honorem*, Vizja Press, Warsaw 2007.

Kosewski M., *Triada współzależności: jakość – samokontrola – etos pracowniczy*, [w:] *Anomia pracownicza w Polsce 2012. Raport Skala oszustw i kradzieży w firmach*, www.pracodawcyrp.pl/aktualnosci/art,980,anomia-pracownicza-to-problem-spoleczny.html [4.01.2017].

Kosewski M., *Wartość, godność i władza*, Vizja &Press IT, Warszawa 2008.

Maj M., *Czym jest anomia pracownicza?* [w:] *Raport. Skala oszustw i kradzieży w firmach,* www.pracodawcyrp.pl/aktualnosci/art,980,anomia-pracownicza-to-problem-spoleczny.html [4.05.2019].

Nowodziński P., *Anomia strategiczna – próba konceptualizacji*, „Studia i Prace WNEiZ US", 2015, nr 39, t. 4.

Więcek-Janka E., *Psychologia gier symulacyjnych*, „Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej" 2004, nr 75.

Żuber A., *Moralnie naganne korzyści*, „Personel i Zarządzanie" 2009, nr 6.

[19] M. Kosewski, *Moralność a władza…,* dz. cyt.

IV. KOMUNIKATY, INFORMACJE

Izabella Kust

ORCID: 0000-0003-2153-2404
Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

REPORT
30th YOUNG PEDAGOGUES SUMMER SCHOOL
Educational Research Traps
KATOWICE – WISŁA, 12-16 September 2016[1].

30th Young Pedagogues Summer School (YPSS) under the auspices of the Polish Academy of Sciences was organised on 12-16 September 2016 in Katowice (the first day) and Wisła (the following days). The jubilee edition was organised by the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia and the city of Katowice. Since 23 years, prof. Maria Dudzikowa has been holding the post of the Head of the YPSS.

The jubilee edition of the YPSS was devoted to the process of designing and conducting scientific research, including the traps that the researcher may encounter during such process. Therefore, it was organised under the title "Educational Research Traps".

The opening of the YPSS took place on 12 September 2016. It started with a ceremony held at the International Conference Centre in Katowice. The participants of the YPSS were welcomed by prof. Stanisław Juszczyk, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia and His Magnificence, prof. Andrzej Kowalczyk, Rector of the University. The next speaker was prof. Bogusław Śliwerski, President of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences and Waldemar Bojarun,Vice-president of Katowice who spoke on behalf of Marcin Krupa PhD, President of Katowice.

Prof. Maria Dudzikowa, welcoming the YPSS participants and guests expressed her satisfaction that the 30-year achievements of the YPSS are a lasting contribution to the development of the academic staff in Poland, as well as to the quality of scientific achievements. At the end, prof. Maria Dudzikowa sketched the problems of the 30th Young Pedagogues Summer School.

[1] Polskojęzyczna wersja Sprawozdania XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów: *Pułapki badań nad edukacją Katowice – Wisła, 12 - 16 września 2016 r.* jest publikowana w: Chowanna T.I (50) 2018, ISSN 0137-706X, s. 335-339.

Then, dr hab. Ewa Bochno presented the YPSS in a historical perspective, reminding important events and scholars invited to the School, as well as humorous situations and events sometimes inspired by young participants. She also discussed the anniversary book edited by herself and A. Korzeniecka-Bondar PhD. The book was published under the title *Naukowa wspólnota uczących się. XXX – lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy KNP PAN* [*Academic community of learners. 30 years of Young Pedagogues Summer School at the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences*].

Marta Krasuska-Betiuk PhD informed the participants about another issue of *Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów* entitled "O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie" ["About searching, learning and creating ourselves"].

Another point of the programme, which emphasised the special character of the event, was giving honour to the scholars who were exceptionally dedicated to the creation and continuation of the Young Pedagogues Summer School.

- The statuette commemorating the 30th anniversary of the YPSS was given to prof. Maria Dudzikowa
- Medals for many years of involvement in the activities of the YPSS were given to: prof. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. Zenon Gajdzica, prof. Bogusław Śliwerski and late prof. Elżbieta Tarkowska (the Medal was given to a person who represented her family).
- The honourable mentions were given to the following scholars: prof. Henryka Kwiatkowska, prof. Stefan M. Kwiatkowski, prof. Zbigniew Kwieciński, prof. Tadeusz Lewowicki, prof. Wiesława Limont, prof. Aleksander Nalaskowski, prof. Jerzy Nikitorowicz, prof. Eugenia Potulicka, prof. Lech Witkowski.

What is more, the award called *Strzały w 30* was granted to dr hab. Ewa Bochno, dr hab. Przemysław Grzybowski, Alicja Korzeniecka-Bondar PhD, dr hab. Małgorzata Makiewicz, while *Strzały w 10* was granted to Dorota Bis PhD, Katarzyna Braun PhD, dr hab. Justyna Dobrołowicz, rev. Marek Jeziorański PhD, Marta Krasuska-Betiuk PhD, dr hab. Piotr Mikiewicz, Edyta Nieduziak PhD, Zofia Remiszewska PhD, Jolanta Sajdera PhD, Katarzyna Szorc PhD, Bożena Tołwińska PhD, dr hab. Monika Wiśniewska-Kin, dr hab. Alina Wróbel, Aleksander Cywiński MA.

The tradition of the YPSS is that the organisers, who are the hosts of the School in a particular year, transmit the insignia of the School to the Organiser of the next edition. They are transmitted in a solemn atmosphere at the inaugural meeting opening the YPSS. This was also the case during the ceremony in Katowice when prof. Stanisław Juszczak – Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology handed over the insignia of the YPSS to the Organiser of the next edition of the School – rev. prof. Jan Niewęgłowski, Dean of the Faculty of Pedagogical Sciences.

After that event – according to the programme – prof. Tadeusz Sławek presented a paper entitled *Nie będzie zysku, gdzie nie ma radości. Edukacja, jednostka, wspólnota* [*There will be no gain if there is no joy. Education, individual, community*].

The concert of a jazz band called *Caffee Experiment* ended the jubilee ceremony opening the 30th Young Pedagogues Summer School in Katowice.

Then, the participants of the School were invited to visit the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia, where prof. Stanisław Juszczak, Dean of the Faculty as well as dr hab. Ewa Szadzińska, Director of the Institute of Pedagogy and prof. Ewa Syrek, Head of Department of Social Pedagogy presented the history and recent achievements of the Faculty.

During the visit to the Faculty, the participants of the YPSS participated in a presentation of the paper by prof. Ewa Wysocka, working for the University of Silesia, entitled *Dziś prawdziwej młodzieży już nie ma??? Bunt aksjologiczny czy egocentryczny w procesie „stawania się" w ponowoczesnym świecie* [*Have the real youth disappeared in the modern world? Axiological or egocentric rebellion in the process of "standing up to" in the postmodern world*].

At the end, the miners' orchestra gave a concert which included musical compositions of composers of the Silesian region.

A trip to Nikiszowiec – the historic district of Katowice – has broadened the knowledge of the young scholars about the rich mining tradition and the Zimbardo Centre.

The last point of the programme scheduled for that day was the meeting entitled *Sam na sam – spotkanie młodych uczestników Letniej Szkoły z prof. Marią Dudzikową i Samorządem XXX LSMP[Face to face – meeting of young participants of the Summer School with prof. Maria Dudzikowa and the Management of the 30th YPSS*].

The next days of the jubilee YPSS were filled with lectures delivered by the professors, their consultations, methodological seminars and presentations carried out by young pedagogues.

According to the programme of the YPSS, the following papers were presented:

Wiarygodność praktyki badawczej w warunkach korporatyzacji nauki [*Credibility of research practice in the conditions of corporatisation of science*] – prof. Jacek Piekarski (University of Lodz),

Fenomen nieredukowalności teorii i praktyki pedagogicznej [*Phenomenon of irreducibility of pedagogical theory and practice*] – prof. Jarosław Gara (The Maria Grzegorzewska University),

Jak badać to, o czym nie wiemy? O problemach badań jakościowych [*How to study something that we don't know? The issues concerning qualitative research*] – prof. Danuta Urbaniak-Zając (University of Lodz),

Elementy teorii statystyki kwalitatywnej oraz przykłady zastosowań w humanistyce[*Elements of the theory of qualitative statistics and examples of applications in the humanities*] – prof. Andrzej Góralski (The Maria Grzegorzewska University),

Dlaczego teoria ma znaczenie – z perspektywy fanatyka konsekwentnego stosowania teorii empirycznych [*Why theory matters – the perspective of a fanatic of the consistent application of empirical theories*] – dr hab. Piotr Mikiewicz (University of Lower Silesia),

Źródła i konsekwencja uproszczeń w badaniach w działaniu [*Sources and consequences of simplification in research in functioning*]– prof. Maria Czerepaniak-Walczak (University of Szczecin),

Analiza i interpretacja jako etapu procesu badawczego w naukach społecznych [*Analysis and interpretation as a stage of a research process in social sciences*] – prof. Krzysztof Rubacha (Nicolaus Copernicus University in Toruń),
Pułapki w badaniach dyskursu dziecięcego i jak je omijać [T*raps in children's discourse research and how to avoid them*] – dr hab. Monika Wiśniewska-Kin (University of Gdansk),
Kategoria intencjonalności jako przedmiot analizy w moich teoretycznych zmaganiach [*The category of intentionality as the object of the analysis in my theoretical struggles*] – dr hab. Alina Wróbel (University of Lodz),
Pułapki metodologiczne w badaniach świata osób z niepełnosprawnością [*Methodological traps in the study of the world of people with disabilities*] – prof. Zenon Gajdzica (University of Silesia),
Sztuka i poznanie romantyczna utopia, szarlataneria czy konieczność? [Art and cognition romantic utopia, charlatanism or necessity?] – prof. Katarzyna Krasoń (University of Silesia),
Pułapki w badaniach eksperymentalnych [*Traps in experimental research*] – prof. Wiesława Limont (Nicolaus Copernicus University in Toruń),
Pułapki w badaniach eksperymentalnych i jak je pomijać. Z doświadczeń własnych i cudzych [*Traps in experimental research and how to avoid them. Basing on own experiences and experiences of others*] – dr hab. Małgorzata Makiewicz (University of Szczecin),
Błędy metodologiczne w awansowych publikacjach pedagogów [*Methodological errors in the publications of pedagogues connected with promotion*] – prof. Bogusław Śliwerski (University of Lodz),
Niektóre pułapki i jak je omijać w nabywaniu naukowego habitusu [*Certain traps and how to avoid them in acquiring a scientific habitus*] – dr hab. Ewa Bochno (University of Zielona Góra),
Pułapki w analizach dyskursu prasowego. Z doświadczeń własnych i cudzych [*Traps in press discourse analyses. Basing on own experiences and experiences of others*] – dr hab. Justyna Dobrołowicz (Nicolaus Copernicus University in Toruń).

The tradition of the YPSS are the morning (optional) coffee/tea meetings with prof. Maria Dudzikowa. During this edition of the School, young people having master's or doctor's degree also broadened their knowledge due to prof. Dudzikowa.

The evening consultations with masters created another opportunity to enrich and improve the scientific knowledge. The participants of the YPSS deepened their methodological knowledge during the methodological seminars conducted by prof. Stanisław Juszczak and rev. prof. Jan Niewęgłowski. Whereas, dr hab. Przemysław Grzybowski (Kazimierz Wielki University) conducted workshops entitled *Nieobecni nie mają… czytelników. Upowszechnianie dorobku naukowego w Internecie* [*Absentees do not have...readers. Dissemination of scientific achievements on the Internet]*.

Giełda p(różności) czyli wystąpienia Młodych połączone z dyskusją [*The stock market of diversity (vanity), i.e. presentations of the Youth combined with the discussion*] constituted a valuable lesson for the participants of the YPSS.

During the Jubilee School, the participants received – as in the previous years – sets of books.

In addition, during the YPSS, there was also time for leisure events such as yoga workshops conducted by Ewa Gawlik PhD (University of Silesia), relaxation workshops conducted by Edyta Nieduzial PhD (University of Wrocław) and artistic workshops – W KAŻDYM WIEKU Foundation. The participants of the YPSS also took part in a boat trip on the Vistula river which was combined with a meeting with the Master.

The culmination of several days of intensive work was a solemn dinner, during which prof. Maria Dudzikowa received sincere thanks for 26 years of work for YPSS. The words of gratitude were also sent to the Organising Committee that organised the 30th YPSS. Furthermore, young pedagogues, whose papers received the highest recognition, were awarded: mgr Konrad Pasikowski (in the MA category) and Magdalena Bełż (in the PhD category).

Sławomir Pasikowski PhD and Jolanta Sajder PhD received the awards called *Nagroda Twórczy Szum i Twórczy Szumek* for their contribution to inspiring discussions.

The comedy night was a special attraction of the evening. During the School, the participants of the YPSS prepared – under the artistic guidance of Aleksandra Cywińska MA and Iwona Murawska MA – a short performance. They presented it, as every year, during the solemn dinner. The comedy night was entitled *Magiczny wieczór, czyli o rzeczach istotnie ważnych i pozornie ważniejszych. Dissertacione in solo et una voce pedagogenis [A magical night – about the things that are truly important and seemingly more important. Dissertacione in solo et una voce pedagogenis]*.

At the end, in a solemn atmosphere, Kinga Krawiecka PhD, Secretary of the 30th Young Pedagogues Summer School, received the "kociałka" [translator's note: "kociałka" is an item similar to a large spoon which is a symbol guaranteeing the successful organisation of the next edition of the YPSS].

On the morning of 17 September, the participants of the 30th Young Pedagogues Summer School departed for their academic cities with valuable comments, remarks and suggestions of the Masters.

The papers presented during the YPSS will be published in the 21st *Zeszyt Naukowy Forum Młodych Pedagogów* under the auspices of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences as well as in *Rocznik Pedagogiczny*.

The next 31st edition of the Young Pedagogues Summer School will be held from 11 to 16 September 2017 at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. *Problemy z własnym lub cudzym warsztatem pisarstwa naukowego [Problems with own and other people's technique of scientific writing]* will constitute the subject of the following edition of the YPSS.

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.