

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

3(98)/2017

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/

European Association for the Education of Adults (EAEA)

Współpraca:

International Society for Engineering Education (IGIP)

Auspices/

Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger (EVBB)

Cooperation:

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

prof. Ryszard Bera – UMCS (Poland); przewodniczący – prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); prof. Olga Oleynikova – IVETA; dr Emilia Pecheanu – UDJG, Galati (Rumunia); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland); Thimo Fojkar – EVBB (Germany); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland).

Komentarz

Commentary

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

prof. Tadeusz Aleksander – przewodniczący – Wszechnica Polska (Poland); prof. Maria Teresa Restivo, prof. Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Elżbieta Sałata – UTH (Poland); prof. Jan Saran – WSEiI (Poland); prof. Anatoli Głazunov (Russia); prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmiałek – UKSW (Poland); Per Paludan Hausen – EAEA; prof. Alev Soylemez – Gazi University (Turkey); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

Uczenie się dorosłych

Adult learning

REDAKCJA/Editorial Board

dr Krzysztof Symela, ITeE – PIB (redaktor naczelny); prof. Henryk Bednarczyk – UTH; prof. dr hab. Waldemar Furmanek – URz; dr Dorota Koprowska (zast. redaktora naczelnego); dr Katarzyna Pładys; dr hab. Czesław Plewka, prof. PK; prof. dr hab. Ewa Przybylska; dr Małgorzata Szpilska – ITeE – PIB; dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS; mgr Joanna Tomczyńska, ITeE – PIB (sekretarz); prof. dr hab. Ladislav Varkoly, DTI (Słowacja)

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

tel. (48) 364 42 41 w. 245

e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

Rozwój kompetencji/

/kwalifikacji

The development of qualifications/
professional competences

W edukacji zdrowotnej

i medycznej

In health and medical education

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly, punktacja MNiSzW – 14 punktów

(www.nauka.gov.pl) ukazuje się od 1993 r., nakład 3/98 – 400 egz.

Łącznie 79 800 egz. Wersja elektroniczna:

www.edukacjaustawicznadoroslych.eu

- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities,
- DOAJ Directory of Open Access Journal
- ERIH PLUS The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)
- OAJI Open Academic Journal Index

W szkolnictwie wyższym

In higher education

Konferencje, informacje

Conferences, information

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela redakcja, wydawcy i EAEA, IGIP, EVBB*

Redaktorzy tematyczni

- dr Tomasz Kupidura, mgr Katarzyna Skoczylas ITeE – PIB: andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia
- dr Dagmara Kowalik UTH, dr Małgorzata Bogaj UJK: pedagogika pracy, ustawiczna edukacja zawodowa
- dr Jolanta Religa, mgr Katarzyna Sławińska ITeE – PIB: internacjonalizacja pracy, kształcenia i badań, projekty międzynarodowe
- dr hab. Daniel Kukła AJD, dr Mirosław Żurek ITeE – PIB: badania pracy, kwalifikacje i kompetencje, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy
- dr hab. Eunika Baron-Polańczyk, prof. UZ, dr hab. Henryk Noga, prof. UP, Kraków: innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna

Redaktorzy językowi

- dr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Kwaśny – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- mgr Michał Nowakowski – j. hiszpański
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- dr Mirosław Żurek – j. rosyjski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2017

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Jacek Pacholec

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Joanna Fundowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 280 t., 181 120 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

❑ Komentarz

- Krzysztof Franciszek Symela:** Idea uczenia się przez całe życie i tworzenie sektorowych ram kwalifikacji..... 5

❑ Uczenie się dorosłych

- Agnieszka Domagała-Kręcioch, Bożena Majerek:** Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych 9
- Olga Banit:** Edukacyjny aspekt zarządzania wiekiem 19
- Daniel Tokarski, Agnieszka Smarzewska:** Kształcenie ustawiczne dorosłych a system motywacyjny – studium przypadku 31
- Iwona Mandrzejewska-Smół:** Edukacja seniorów w perspektywie optymalnego starzenia się 43
- Małgorzata Krzysztofik:** Świętokrzyski Uniwersytet Trzeciego Wieku . 56
- Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik:** Aktywność ruchowa słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Gliwicach 64
- Beata Poteralska:** Ocena potencjału ludzkiego na potrzeby realizacji przedsięwzięć innowacyjnych 75

❑ Rozwój kompetencji/kwalifikacji zawodowych

- Jolanta Religa:** Opracowanie standardu kompetencji zawodowych dla obszaru zarządzania innowacjami – wdrożenie nowego podejścia metodologicznego 84
- Anna Zamkowska, Marita Snopek:** Rozwój kompetencji nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem 95
- Krzysztof Symela, Ireneusz Woźniak:** Projektowanie Sektorowych Ram Kwalifikacji w Polsce – na przykładzie branży budowlanej 106
- Tomasz Sułkowski:** Laboratoria innowacji w rozwoju kompetencji personalnych i społecznych 119

❑ W edukacji zdrowotnej i medycznej

- Zofia Kubińska:** Modelowe ujęcie potrzeb zdrowotnych realizowanych przez aktywność fizyczną w całościowej edukacji zdrowotnej..... 128

Justyna A. Kaczmarczyk, Monika Szpringer, Jarosław Chmielewski, Bogusława Lachowska, Magdalena Florek-Łuszczki: Ścieżki rozwoju w zawodzie psychologa w Polsce – możliwości i ograniczenia	135
Marta Szeliga, Ilona Kuźmich, Agnieszka Skrzypek, Jadwiga Mirecka, Michał Nowakowski: Organizacja egzaminu typu OSCE dla kandydatów na wolontariuszy w hospicjum.....	145
Jakub Lickiewicz: Skuteczność programu zapobiegania agresji w grupie studentów kierunków medycznych.....	157
Anna Piskorz, Marta Kasper, Iwona Malinowska-Lipień, Agnieszka Gniadek, Tomasz Brzostek: Ocena potrzeb szkoleniowych średniego personelu medycznego	166
Anna Leńczuk-Gruba, Jacek Imiela: Realizacja kształcenia ustawicznego – kryterium wyboru zatrudnienia przez absolwentów pielęgniarstwa	175

❑ W szkolnictwie wyższym

Natalia Ulaniecka: (Nie)obecność akademicka kobiet – kobiety w polskim szkolnictwie wyższym	183
Błażej Przybylski: Moda na „gap year” O współczesnym trendzie w konstruowaniu karier edukacyjnych	194
Bożena Tołwińska, Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Alicja Korzeniecka-Bondar: <i>Wolę chodzić własną drogą (?)</i> – o potencjale do budowania współpracy studentów na pograniczu polsko-białoruskim	202
Małgorzata Lotko: Ocena jakości usług edukacyjnych „w skali ważności realizacji”	216
Artur Zimny: Portret studentów państwowych wyższych szkół zawodowych	223

❑ Konferencje, informacje

<i>Kształcenie osób dorosłych w praktyce uniwersyteckiej (wywiad z dr hab. Barbarą Baraniak)</i> – Maria Idźkowska.....	234
Konferencja projektu <i>GreenCompIT: Transfer dobrych praktyk oraz rozwój kompetencji zawodowych pracowników w obszarze gospodarki odpadami wspomagany narzędziami informatycznymi / Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools, program Erasmus+</i> – Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura.....	241
Projekt <i>Citizen and Multi-Actor Consultation on Horizon 2020 (CIMULACT, H2020, 2015–2018)</i> – Beata Poteralska	242
<i>III Kongres Edukacji Pozaformalnej</i>	243
<i>O inkluzji i wykluczaniu – środowiska włączające w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej</i>	243

❑ Contents..... 245

❑ Содержание..... 247

Komentarz

Krzysztof Franciszek SYMELA



Idea uczenia się przez całe życie i tworzenie sektorowych ram kwalifikacji

Już ponad dwa lata funkcjonuje w Polsce ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji – ZSK (Dz.U. 2017 poz. 986 z późn. zm.), która pozwala na gromadzenie i porządkowanie kwalifikacji możliwych do uzyskania w ramach różnych struktur (edukacja formalna i pozaformalna), instytucji i organizacji. Jednym z kluczowych narzędzi ZSK jest Polska Rama Kwalifikacji (PRK), która podobnie jak Europejska Rama Kwalifikacji wyróżnia osiem poziomów kwalifikacji opisywanych językiem efektów uczenia się (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne). Zgodnie z ustawą o ZSK zapisy polskiej ramy można rozwijać (uszczegóławiać) poprzez tworzenie sektorowych ram kwalifikacji (SRK), które opisują poziomy kwalifikacji funkcjonujące w danym sektorze lub branży.

W niniejszym numerze został przedstawiony przykład sektorowej ramy kwalifikacji będący ilustracją tworzenia ramy z udziałem różnych interesariuszy branży budowlanej. Warto podkreślić, że proces tworzenia sektorowej ramy integruje środowisko branżowe wokół kwalifikacji i kompetencji właściwych dla danego sektora. Innymi słowy interesariusze branżowi są zarówno współtwórcami, jak i odbiorcami rozwiązań zawartych w ramie sektorowej, która może służyć m.in. do opisywania kwalifikacji i przypisywania im poziomów, projektowania i aktualizacji programów kształcenia i szkolenia zawodowego, opisywania wymagań stanowisk pracy.

W artykułach rozdziału **Uczenie się dorosłych** możemy dostrzec urzeczywistnienie idei uczenia się przez całe życie, która stanowi jeden z priorytetów polityki inkluzyjnej Unii Europejskiej i podstawę strategii edukacyjnych, w tym systemu kształcenia osób dorosłych oraz seniorów w Polsce. Ważnym aspektem zilustrowanych w artykułach badań jest między innymi zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwach/instytucjach, motywacje związane z ustawicznym kształceniem się osób dorosłych oraz edukacja seniorów mająca ogromny wpływ na optymalne starzenie się. To właśnie edukacja seniorów staje się jednym z głównych priorytetów. Jak podkreślają autorzy, środowiska naukowe z niepokojem sygnalizują, że instytucjonalna pomoc

państwa w aspekcie kształcenia seniorów wciąż jest niewystarczająca, a jedyną zorganizowaną formę kształcenia oferowaną tej szybko powiększającej się grupie wiekowej stanowią w Polsce uniwersytety trzeciego wieku.

W rozdziale **Rozwój kwalifikacji/kompetencji zawodowych** autorzy ilustrują (na podstawie przeprowadzanych badań) nowe podejście metodologiczne do opracowywania standardów kompetencji zawodowych oraz wspomnianych wyżej sektorowych ram kwalifikacji, które stają się ważnym narzędziem integracji środowisk branżowych na rzecz rozwoju kwalifikacji. Natomiast wyniki badań z udziałem rodziców dotyczące rozwoju kompetencji nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem stanowiły punkt odniesienia do skonstruowania projektu kompetencji w zakresie współpracy nauczyciela wspomagającego z rodzicami ucznia z niepełnosprawnością. Jak pokazują przytoczone wyniki badań, niezwykle istotne dla rynku pracy są również kompetencje personalne i społeczne, które powinny być kształtowane w ofercie edukacyjnej z wykorzystaniem metod bazujących na technologiach ICT.

Bogato zilustrowany faktograficznie i wynikami badań jest rozdział **„W edukacji zdrowotnej i medycznej”**. Dla zachęty przytaczam za autorem, że w Polsce brak ruchu kosztuje budżet 1,3 mld euro rocznie, podczas gdy zaledwie pięcioprocentowy wzrost aktywności fizycznej pomógłby gospodarce zaoszczędzić 65 mln euro rocznie. Czytelników zachęcamy również do poznania drogi kształcenia w zawodzie psychologa, jego rozwoju, a także ograniczeń wynikających z braku stosownych regulacji prawnych w Polsce. Ciekawą propozycją, pomimo wielu ograniczeń, jest oferta przeprowadzania Obiektywnego Strukturyzowanego Egzaminu Klinicznego dla wolontariuszu w hospicjum. Możemy się również dowiedzieć o skuteczności programu zapobiegania agresji w grupie studentów kierunków medycznych, ocenie potrzeb szkoleniowych personelu medycznego oraz analizie kryteriów wyboru pierwszego miejsca pracy przez absolwentów pielęgniarstwa.

W rozdziale **„W szkolnictwie wyższym”** powracamy do tematyki związanej między innymi z udziałem kobiet w polskim szkolnictwie wyższym oraz oceną jakości usług edukacyjnych. Warto również spojrzeć na współczesne trendy w konstruowaniu karier edukacyjnych oraz potencjał współpracy studentów pogranicza polsko-białoruskiego.

Czytelnikom polecam również wielce interesujący wywiad z Panią Profesor Barbarą Baraniak z Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie odnoszący się do praktyki uniwersyteckiej kształcenia osób dorosłych.

The idea of lifelong learning and the development of a sectoral qualifications framework

For more than two years, the Act on the Integrated Qualification System (Polish: ZSK) has been functioning in Poland (Journal of Laws 2017, item 986, as amended), which allows collecting and organizing qualifications (that can be obtained in formal and non-formal education), institutions and organizations. The Polish Qualifications Framework (Polish: PRK) is one of the key tools of ZSK, and similarly to the

European Qualifications Framework, distinguishes eight levels of qualifications described by learning outcomes in three categories (knowledge, skills, social competences). In accordance with the Act on ZSK, the Polish framework can be developed by creating sectoral qualifications framework (Polish: SRK), which describe the levels of qualifications functioning in a given sector or industry.

In this issue there is presented an example of the sectoral qualifications framework that illustrates the development of the framework with the participation of various stakeholders in the construction industry. It is worth emphasizing that the process of creating a sectoral framework integrates the industry environment around the qualifications and competences specific to a given sector. In other words, industry stakeholders are both co-creators and recipients of solutions included in the sectoral framework that can be used, among others, to describe qualifications and assign them levels, design and update vocational education and training curricula, describe job requirements.

In the articles of **the Adult Learning** chapter, we can see the realization of the idea of lifelong learning, which is one of the priorities of the European Union's inclusion policy and the basis of educational strategies, including the education system for adults and seniors in Poland.

In the chapter on **the development of qualifications/professional competences**, the authors illustrate (based on the conducted research) a new methodological approach to the development of professional competence standards and the abovementioned sectoral qualifications frameworks, which become an important tool for integration of professional environments for the development of qualifications. The results of research with the participation of parents regarding the development of the teacher's competence supporting the student with autism were the reference point for constructing a competence project. Another research results show that personal and social competences, which should be shaped in the educational offer with the use of ICT-based methods, are also extremely important on the labour market.

Fully illustrated by facts and the results of the research is the chapter **"In health and medical education"**. For encouragement, I am quoting the author that in Poland the lack of physical activity costs a budget of 1.3 billion euros annually, while only a five percent increase in physical activity would help the economy save 65 million euros per year.

In the chapter **"In higher education"** we come back to the subject connected, among others, with the participation of women in Polish higher education and the assessment of the quality of educational services. It is also worth looking at contemporary trends in the development of educational careers and the potential of cooperation between Polish and Belarusian borderland students.

I also recommend all readers an interesting interview with Prof. Barbara Baraniak from the Cardinal Wyszyński University in Warsaw referring to the practice of university education of adults.

dr Krzysztof Symela

Uczenie się dorosłych

Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, Bożena MAJEREK

Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych

Between inclusion and exclusion in the Polish adult educational system

Słowa kluczowe: inkluzja, ekskluzja, edukacja dorosłych.

Key words: inclusion, exclusion, adult education.

Abstract. The number of early school leavers is growing year by year. Their educational background therefore basically excludes them from the job market. It seems to be a serious issue since the EU rate of early school leavers is nowadays reaching even 14.4%. In order to embrace problems of the youth, OECD members are calling for the support and help for the students from educational risk group (OECD 2012). Indeed, the lack of early and suitable response to arising problems may lead to marginalization and social exclusion. According to experts, a special interest and support should be aimed at the youth from NEET group (i.e. not in employment, education or training, resigning from both school and other professional obligations) (EUROFOUND 2011). This group is practically absent in the society and therefore difficult to research. At the same time, it can be assumed (the issue has not been sufficiently researched and described in Poland yet) that this group is not homogeneous. A part of that group makes “temporary” attempts to join educational system as well as to accept short term professional obligations. Students of schools for adults form a perfect example of people who join educational system “temporarily”. Although in such schools, which are usually private, young people try to catch up with the school material and finish education, it might be assumed that many of them still lack suitable support and help. They have to deal with many problems and, as a result, they might quickly and numerously resign from education. The following paper focuses on the analysis of factors which exclude young people from active social life in Poland. It also makes an attempt to present such areas in Polish educational system which create an opportunity to change the current situation.

Wprowadzenie. Wśród priorytetów polityki inkluzyjnej Unii Europejskiej znajduje się całozyciowe uczenie się postrzegane jako istotny czynnik wzrostu, rozwoju i zmiany w najważniejszych przestrzeniach życia człowieka. Koncepcja całozyciowe-

go uczenia się nie tylko stanowi podstawę strategii edukacyjnych, ale postrzegana jest również jako antidotum na brak spójności, aktywności i społecznego zaangażowania (Pluskota, 2015). W tym kontekście edukacja stanowi istotny mechanizm, który najsilniej przyczynia się do włączania/wyłączania jednostki do/ze społeczeństwa. Zatem szkoły, w tym szkoły dla dorosłych, w zależności od jakości ich funkcjonowania mogą pełnić dwie zasadnicze funkcje.

Niniejszy tekst koncentruje się wokół wybranych elementów systemu kształcenia osób dorosłych w Polsce. Elementy te mogą pełnić funkcje „włączenia” lub „wyłączenia” dorosłych z życia społecznego.

Aktywność edukacyjna młodych Polaków. Edukacja w swojej istocie jest bez wątpienia podstawowym czynnikiem „włączającym” jednostkę do życia w zmieniającą się rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, kulturowej i społecznej. Bez edukacji funkcjonowanie współczesnych społeczeństw byłoby nie tylko trudne, ale wręcz niemożliwe. W obecnych czasach nie chodzi jednak wyłącznie o kształcenie dzieci i młodzieży, szczególnego bowiem znaczenia nabiera całożyciowa aktywność edukacyjna osób dorosłych. Od instytucji edukacyjnych oczekuje się przede wszystkim, że wykształcą jednostki przedsiębiorcze, gotowe na zmiany, a nie jak wcześniej wyposażone w jeden typ kwalifikacji zapewniających zatrudnienie niemal przez całe życie. Pracodawcy bowiem nie szukają już osób legitymujących się odpowiednim wykształceniem, ale takich, które posiadają odpowiednie kompetencje i umiejętności.

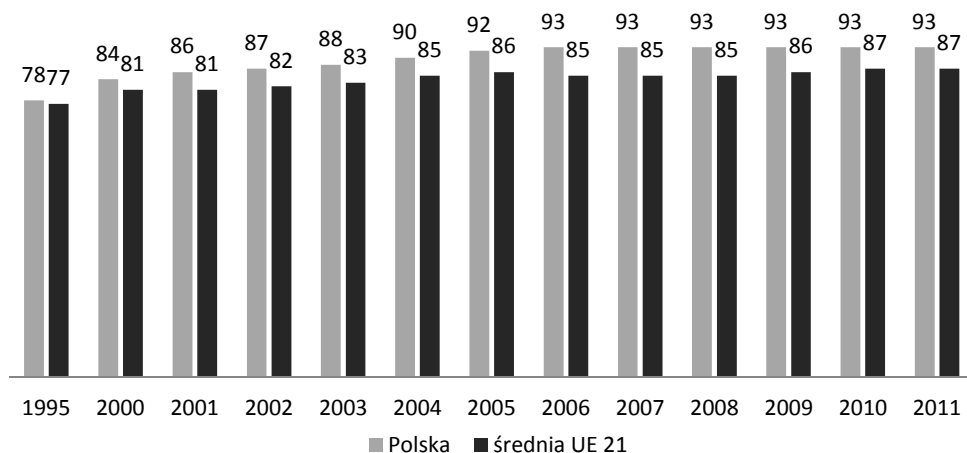
Dla pracodawców, obok kreatywności, innowacyjności czy kompetencji społecznych niezbędnych do pracy w zespole coraz częściej liczy się zatem potencjał danego kandydata, jego zapał do nauki i pracy, zorientowanie na zdobywanie nowej wiedzy oraz elastyczność, czyli umiejętność adaptacji do stale zmieniających się warunków i wymagań, jakie stawia rynek pracy, a co za tym idzie umiejętność przekwalifikowania się w razie potrzeby.

Taka otwarta postawa wobec edukacji i gotowość ciągłego uczenia się jest wynikiem zarówno sprzyjających czynników socjoekonomicznych (tj. m.in. miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, status materialny rodziny), jak i odpowiednich aspiracji i wartości oraz pozytywnych doświadczeń szkolnych. Można bowiem założyć, że jeżeli nauka przebiegała prawidłowo, a szkoła – do której uczęszczała jednostka – stwarzała odpowiednie warunki, to poziom motywacji do dalszego kształcenia oraz częstotliwość podejmowanych działań edukacyjnych będzie wzrastać.

Jeżeli chodzi o proces kształcenia młodych Polaków, to dane statystyczne są optymistyczne, bowiem w porównaniu ze średnią dla krajów UE częściej pozostają oni w systemie edukacji formalnej.

Z wykresu wynika, że różnica ta systematycznie wzrastała do 2008 roku, osiągając aż 8 pkt proc. W kolejnych jednak latach spadła do 6 pkt proc. Młodzi Polacy nie tylko częściej pozostają w szkole, ale również dłużej się w niej kształcą.

Jak wynika z danych opublikowanych przez Główny Urząd Statystyczny, w ciągu ostatnich 12 lat aż o 11% wzrosła liczba uczniów, którzy w wieku 18 lat nadal pozostawali w systemie edukacyjnym (aż 92,1%). Wzrósł również odsetek tych, których nie obejmuje już obowiązek szkolny, a nadal się uczą (GUS, 2013).



Wykres. 1. Odsetek populacji w wieku 15–19 lat pozostających w systemie edukacyjnym w latach 1995–2011

Źródło: OECD (2013): *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) [dostęp: 15.09.2016]

Pomimo dość optymistycznych danych statystycznych wskazujących na bardzo wysoki odsetek uczących się, to jednak z roku na rok wzrasta liczba młodych, którzy porzucają szkołę, nie uzyskując wykształcenia na odpowiednim poziomie.

Grupa uczniów przedwcześnie opuszczających system edukacyjny w wielu krajach wciąż stanowi spory odsetek. Wartość wskaźnika przedwczesnego porzucania obowiązku nauki dla państw Unii Europejskiej wynosi obecnie prawie 13%. Najczęściej uczniowie rezygnują z nauki w Turcji (39,6%), Hiszpanii (24,9%), Malcie (22,6%) i Portugalii (20,8%). Najrzadziej natomiast w Słowenii (4,4%), Słowacji (5,3%), Czechach (5,5%) i Polsce (5,7%) (Eurostat, 2016). Być może ze względu na dość marginalny charakter tego zjawiska problem odpadu szkolnego (bo taka jest jego polska nazwa) nie zajmował w Polsce znaczącego miejsca wśród badań analitycznych i empirycznych.

Jednym z najbardziej kompleksowych opracowań jest Raport pt.: *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce*. Na podstawie badań empirycznych autorzy raportu stwierdzili, że w polskim systemie kształcenia należy wyróżnić kilka rodzajów odpadu szkolnego. Są to:

- 1) **naturalny odpad szkolny** – stanowią go uczniowie, którzy wypadli z systemu z przyczyn naturalnych, tzn. z powodu śmierci, wypadku, samobójstwa czy ciężkiego urazu;
- 2) **pozorny odpad szkolny** – gdzie główną przyczyną opuszczenia systemu szkolnego jest czasowy lub stały wyjazd za granicę;
- 3) **właściwy odpad szkolny** stanowią ci uczniowie, którzy weszli do systemu, ale z różnych przyczyn z niego wypadli, nie dochodząc do VI klasy szkoły podstawowej albo do III klasy gimnazjum;

- 4) **potencjalny odpad szkolny** – w tym wypadku uczniowie pozostają co prawda w systemie, lecz istnieje duże prawdopodobieństwo, iż nie dotrą do poziomów kształcenia wykraczających poza obowiązki szkolny;
- 5) **ukryty odpad szkolny (wewnątrzsystemowy)** – stanowią ci uczniowie, którzy najczęściej w sposób trwały zostają skutecznie zniechęceni do instytucji szkoły przez nauczycieli bądź przez rówieśników; jest to szczególnie przypadek wyróżniony ze względu na sytuację psychospołeczną tej grupy uczniów (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński, 2017).

Kategoria „odpadu potencjalnego” jest wewnętrznie bardzo zróżnicowana. Pojawiają się tu bowiem bardzo często mechanizmy stopniowego wykluczania z systemu z selekcją techniczną i społeczną oraz łagodną eliminacją na czele. Działania te najczęściej polegają na:

- przesuwaniu uczniów niedających sobie rady do gorszych szkół (np. w zamian za promocję do następnej klasy);
- tworzeniu „gorszych” klas;
- powtarzaniu klas przez uczniów;
- przesuwaniu uczniów do szkół specjalnych;
- przesuwaniu do szkół przysposabiających do zawodu po VI klasie;
- przesuwaniu do szkół dla dorosłych;
- przechodzeniu uczniów do szkół przy schroniskach dla nieletnich, młodzieżowych, ośrodkach wychowawczych i zakładach poprawczych;
- „przeciąganiu na siłę” uczniów przez badany fragment systemu (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński, 2017).

Istnieje wiele przyczyn zjawiska wczesnego opuszczania systemu kształcenia. Na podstawie dostępnej literatury można wskazać na 4 podstawowe grupy przyczyn:

1. Przyczyny rodzinne: rodzina patologiczna (alkoholizm, narkomania, przemoc), zła sytuacja zdrowotna rodziców, nieporadność życiowa rodziców, niski poziom wykształcenia rodziców, brak pozytywnych wzorców kształcenia w rodzinie, trudna sytuacja materialna, bezrobocie rodziców, brak współpracy rodziców ze szkołą, konieczność pracy dzieci na rzecz rodziny (pomoc w gospodarstwie rolnym, opieka nad młodszym rodzeństwem);
2. Przyczyny szkolne: konflikty z rówieśnikami, brak akceptacji przez grupę, nieporozumienia z nauczycielami, niedostrzeganie i niezrozumienie problemów dziecka przez nauczycieli, brak specjalistycznej opieki (poradnia; nieudolność kuratora etc.), powtarzanie klas; drugoroczność, duża odległość do szkoły; problem dojazdów;
3. Przyczyny środowiskowe: negatywny wpływ grup nieformalnych (subkultury, sekty, gangi), upadek autorytetów, nowy styl życia (konsumpcjonizm, życie teraźniejszością);
4. Przyczyny biopsychiczne i społeczne: niechęć do szkoły, konieczność podjęcia pracy, niski poziom aspiracji, niedocenywanie wykształcenia, demoralizacja i przestępczość, migracje zarobkowe, przedwczesna ciąża, strach przed szkołą, problemy

zdrowotne, niski poziom intelektualny, dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia, zaburzenia osobowości¹.

Stosunkowo nowym zjawiskiem wśród młodych Polaków, które przyczynia się do przedwczesnego kończenia edukacji formalnej jest chęć szybszego startu w dorosłość poprzez migracje zarobkowe.

Tabela 1. Plany życiowe młodzieży po ukończeniu gimnazjum

Lp.	Plany edukacyjne	1992	2003	2013
1	Studia i praca	–	–	33
2	Studia	27	59	26
3	Wyjazd za granicę	8	7	15
4	Nauka w szkole pomaturalnej, policealnej	10	9	4
5	Założyć własną firmę	2	2	3

Źródło: M. Grabowska, J. Kalka, *Młodzież 2013, Opinie i diagnozy*, nr 28, CBOS, Warszawa 2014, s. 18.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli, w ciągu ostatnich 10 lat drastycznie spadła liczba osób, które zamierzają podjąć studia. Jednocześnie zwiększył się odsetek tych, którzy planują wyjazd za granicę. Zatem młodzież, konstruując własną ścieżkę życiową obniża ambicje edukacyjne, mając zapewne przeświadczenie, że wykształcenie nie zapewni im odpowiedniego zatrudnienia, opóźni wejście na rynek pracy, stanie się również inwestycją, która nie przyniesie oczekiwanych zysków. W poszukiwaniu bowiem stabilizacji materialnej wcześniej czy później będą zmuszeni do podjęcia pracy za granicą – a ta prawie zawsze łączy się z degradacją. W takim podejściu można upatrywać ekskluzyjnej funkcji edukacji, która nie przygotowuje odpowiednio do rynku pracy, stając się czynnikiem „wypychającym” młodych za granicę.

Włączająca i wyłączająca funkcja edukacji. Bez względu na indywidualny układ czynników, które spowodowały przedwczesne opuszczenie systemu kształcenia, szansą dla uczniów, którzy z niego wypadli powinny być szkoły dla dorosłych. Jednak i one mogą być w równym stopniu odpowiedzialne albo za proces ponownego „włączania” albo dalszego „wykluczania” społecznego.

Bez wątpienia edukacja jest jednym z podstawowych czynników kreowania ludzkiego życia, gdyż daje szansę na włączenie osób wykluczonych lub zagrożonych tym

¹ Por. A. Karpińska, *Uwarunkowania niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002; A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Trans Humana, Białystok 2011; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005; A. Domagała-Kręcioch, *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

Tabela 2. „Włączająca” i „wyłączająca” funkcja edukacji

Funkcja „włączająca”	Funkcja „wyłączająca”
Efekt „windy” społecznej	Degradacja
Zadowalający status materialny, niezależność materialna	Permanentna potrzeba wsparcia materialnego, socjalnego
Poczucie stabilizacji społecznej	Brak stabilizacji społecznej
Poczucie przynależności społecznej	Upośledzające środowisko stwarzające bariery i utrudnienia
Poczucie partnerstwa, solidarności	Marginalizacja, ostracyzm, egoizm
Możliwość decydowania o sobie, sprawczość	Zewnątrzsterowność, uzależnienie od innych osób, instytucji
Praca	Bezrobocie
Produktywność, kreatywność, zasilanie budżetu państwa	Wycofanie, „ciężar” budżetowy
Pełne uczestnictwo w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym	Całościowe lub częściowe wyłączenie z oferty życia kulturalnego, społecznego

Źródło: Opracowanie własne.

procesem do głównego nurtu życia społecznego. Ta funkcja „włączająca” wiąże się przede wszystkim z poczuciem stabilizacji społecznej będącej między innymi rezultatem osiągnięcia niezależności materialnej oraz pełnym uczestnictwem w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym. Szansa inkluzji może jednak zostać zmarnowana (zaprzepaszczona) i wtedy wzmocniony zostanie proces degradacji, marginalizacji społecznej łączący się między innymi z permanentną potrzebą wsparcia materialnego i socjalnego.

Jak już wcześniej stwierdzono, jednym ze sposobów rozwiązania problemu uczniów trudnych jest przesuwanie ich (po osiągnięciu 18 roku życia) do szkół dla dorosłych prowadzonych przede wszystkim w trybie niestacjonarnym, tzn. wieczorowo bądź weekendowo.

W Polsce funkcjonuje dość rozbudowany i drożny system kształcenia osób dorosłych pozwalający na uzupełnianie brakującego wykształcenia. Najważniejsze jego elementy wraz z liczbą uczniów kształcących się w poszczególnych latach zostały przedstawione w tabeli 3.

Analizując poniższe dane, w ciągu ostatniego ćwierćwiecza w sposób znaczący zmniejszyła się liczba szkół podstawowych oraz szkół zawodowych dla dorosłych, natomiast znacznie wzrosła liczba gimnazjów oraz szkół ogólnokształcących.

Dorośli uczniowie uzupełniają wykształcenie przede wszystkim w szkołach ogólnokształcących (tutaj odnotowano największy wzrost, ponad 11-krotny). Prawie o 50% spadł natomiast odsetek dorosłych uczących się w szkołach zawodowych.

Tabela 3. Szkoły dla dorosłych w Polsce

Lp.	Rok szkolny	Podstawowe	Gimnazja	Ponadgimnazjalne		
				zasadnicze zawodowe	ogólnokształcące	zawodowe
1	1990/1991	178	x	70	234	1583
2	1995/1996	135	x	97	330	1338
3	2000/2001	21	72	151	978	1710
4	2005/2006	10	130	119	2116	1752
5	2006/2007	8	137	113	2117	1291
6	2007/2008	6	122	99	2280	1140
7	2008/2009	5	130	103	2449	975
8	2009/2010	4	148	104	2492	897
9	2010/2011	5	164	112	2592	863
10	2011/2012	5	179	118	2660	818
11	2012/2013	5	202	115	2740	752

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 131.

Na powyższą sytuację może wpływać m.in. fakt, iż w Polsce – w związku z brakiem systemowych rozwiązań dotyczących sytuacji edukacyjnej tzw. „uczniów trudnych” – dostęp do kształcenia w szkołach dla dorosłych mają również osoby młodociane. Taki stan rzeczy implikuje sytuację pewnej patologii i wypaczenia podstawowych funkcji szkół dla dorosłych. Chociaż zostały „powołane po to, aby być drugą szansą dla dorosłych, stały się ostatnią szansą dla młodych, którzy nie ukończyli kształcenia w szkołach młodzieżowych (Kurantowicz, Nizińska, 2012).

Analizując polski system edukacji dorosłych, można odnieść wrażenie, że organizowane szkoły w pełni zaspokajają potrzeby osób, które zbyt wcześnie odeszły z systemu kształcenia formalnego. A zatem powinny wypełnić funkcję włączania takich uczniów do społeczeństwa. Niestety coraz częściej pojawiają się wątpliwości i opinie, że są to szkoły zmarnowanych szans ze względu na:

1. Duży odpad wtórny.

W szkołach dla dorosłych co roku odnotowuje się bardzo duży odpad wtórny. Prawie 60% uczniów nie kończy podjętego kształcenia w liceach ogólnokształcących. (W 2005 r. rozpoczęło ok. 43 tys., a po 3 latach opuściło 20 tys. absolwentów. Lepiej jest w gimnazjach dla dorosłych, które kończy ok. 75% rozpoczynających naukę (Grabek, 2017).

2. Prywatny i komercyjny charakter kształcenia w szkołach dla dorosłych.

Prawie 75% szkół dla dorosłych to szkoły prywatne otrzymujące państwową subwencję w wysokości ok. 1000 euro na 1 ucznia (Grabek, 2017).

3. Fikcyjni uczniowie i realne straty.

Konsekwencją komercyjnego charakteru szkół jest ich fikcyjność. Prywatne szkoły dla dorosłych wabią uczniów, którzy coraz częściej tylko na papierze są ich słu-

chaczami. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie jest w stanie poradzić sobie z tym problemem. Setki milionów złotych rocznie traci państwo na tzw. martwych duszach. Szkoły do zapisu podchodzą z przymrużeniem oka. Uczeń, który wpisze się na listę i nie pojawia się na zajęciach i tak przynosi dotację. Na tym procederze korzystają także uczniowie, bo zaświadczenie o nauce i legitymacja gwarantują zwolnienie z ubezpieczenia, ulgi na komunikację i możliwość wystąpienia o zasiłki socjalne (Żółciak, 2017).

4. Trudne warunki lokalowe.

Szkoły dla dorosłych zazwyczaj prowadzą zajęcia w szkołach publicznych. Ze względów finansowych wynajmują niewielkie powierzchnie. I tak statystycznie na 1 szkołę przypada ok. 2,5 klasy lekcyjnej (Grabek, 2017).

5. Produkcja bezrobotnych absolwentów.

Szkoły dla dorosłych produkują bezrobotnych absolwentów. Ponad połowa słuchaczy tych szkół kształci się bowiem w zawodach, w których było największe bezrobocie. Co trzeci zawód zaliczany był przez powiatowe urzędy pracy do tzw. nadwyżkowych.

Wielu absolwentów szkół dla dorosłych rejestruje się w urzędzie pracy jako bezrobotni, którzy muszą się przekwalifikować lub pracują w innym zawodzie niż ten, w którym się kształcili. Dzieje się tak dlatego, ponieważ w Polsce nie ma instytucji prognozującej sytuację na rynku pracy i zapotrzebowanie na poszczególnych specjalistów (Jakubczak, 2017).

6. Brak wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i socjalnego uczniów.

Szkoły dla osób dorosłych z założenia miały być szkołami drugiej szansy, obecnie jednak coraz częściej stają się szkołami ostatniej szansy dla tych, którzy wcześniej wypadli z systemu kształcenia. Warto zaakcentować fakt, że szczególnie takie osoby potrzebują odpowiedniego wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i socjalnego. Ich brak natomiast powoduje ryzyko ponownej rezygnacji z kształcenia (Caritas Archidiecezji Gdańskiej, 2016).

7. Metody i środki kształcenia nie są dostosowane do potrzeb osób dorosłych.

W Polsce nauczyciele i instruktorzy prowadzący programy edukacji formalnej dla dorosłych muszą spełniać jedynie te same wymogi kwalifikacyjne co osoby prowadzące programy na poziomie podstawowym oraz średnim dla uczniów objętych systemem edukacji. Ponadto programy kształcenia nauczycieli wciąż w małym stopniu uwzględniają elementy związane z metodami i środkami ukierunkowanym na osoby dorosłe, co sprawia, że proces kształcenie nie jest dla nich atrakcyjny (Caritas Archidiecezji Gdańskiej, 2016).

Podsumowując, należy stwierdzić, że szkoły dla dorosłych, będące dla wielu osób szkołą drugiej lub ostatniej szansy nie uwzględniają potrzeb i oczekiwań swoich uczniów. Pseudouczniowie balansują od jednej do drugiej szkoły, powtarzając kolejne przedmioty, semestry, tracąc motywację i nadzieję na uzyskanie odpowiedniego dyplomu. Zatem z jednej strony szkoły dla dorosłych teoretycznie podejmują próbę realizacji funkcji inkluzyjnej, bo na różne sposoby werbują i zachęcają dorosłych do podjęcia po raz kolejny próby uzupełnienia wykształcenia; z drugiej natomiast coraz częściej stanowią kolejny etap ekskluzji i marginalizacji uczniów dorosłych. Nadzieją na

zmianę takiego stanu rzeczy jest m.in. opracowanie dostosowanego do potrzeb osób dorosłych modelu Szkół Drugiej Szansy.

W placówkach tego typu oprócz edukacji zawodowej, poprzedzonej wnikliwą diagnozą predyspozycji zawodowych ucznia oraz zapotrzebowaniem rynku pracy, powinna odbywać się edukacja społeczna z zakresu podstawowych umiejętności społecznych. Podczas całego procesu kształcenia jego uczestnikom towarzyszyć powinni trenerzy i mentorzy, których zadaniem jest nie tylko zmiana negatywnych postaw wobec edukacji, ale przede wszystkim kształcenie nowych nawyków.

Szkoły Drugiej Szansy cieszą się dużą popularnością w wielu krajach europejskich i obecnie nie są niczym nowym. W Polsce jednak wciąż traktowane są marginalnie, o czym świadczyć może fakt, iż wśród 38 członków organizacji zrzeszających Szkoły Drugiej Szansy mamy tylko jednego polskiego reprezentanta.

Nie tylko praktycznie edukacja w szkołach dla dorosłych jest zagadnieniem zaniedbanym, również badawczo zajmuje ona marginalną pozycję. Trudno bowiem dobrać do raportów czy doniesień z badań, które rzetelnie informowałyby o sytuacji edukacyjnej dorosłych uczniów.

Bibliografia

1. Caritas Archidiecezji Gdańskiej, *Model Szkoła Drugiej Szansy. Innowacyjny Model kształcenia zawodowego i społecznego dla młodzieży w wieku 18–25 lat, która znajduje się poza systemem edukacji i pozostaje bez zatrudnienia*. http://gdansk.caritas.pl/media/ReadingRoomFile/Model%20_Szko%C5%82a%20Drugiej%20Szansy_%20%20CARITAS%20Archidiecezji%20Gda%C5%84skiej.pdf [dostęp: 14.12.2016].
2. Domagała-Kręcioch A., *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Kraków 2008.
3. EUROFOUND, *Młodzi ludzie i młodzież bierna społecznie (tzw. Grupa NEET) w Europie. Podstawowe ustalenia*. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2011/72/pl/1/EF1172PL.pdf>.
4. EUROSTAT, *Labour Survey (LFS). Early leavers from education and training, age group 18–24*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training [dostęp: 15.12.2016].
5. Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P., *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*. <http://www.isp.org.pl/files/19695389340780001001117708679.pdf> [dostęp: 17.01.2017].
6. Grabek A., *Fikcyjni uczniowie i realne straty, czyli wielkie oszustwo w prywatnych szkołach dla dorosłych*. http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/457044,fikcyjni_uczniowie_i_realne_straty_czyli_wielkie_oszustwo_w_prywatnych_szkolach_dla_doroslych.html [dostęp: 20.02.2017].
7. Grabowska M., Kalka J., *Młodzież 2013, Opinie i diagnozy nr 28*, Warszawa 2014.
8. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Warszawa 2013.
9. Jakubczak P., *Absolwenci szkół dla dorosłych zasilaq szeregi bezrobotnych*. http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/324361,absolwenci_szkol_dla_doroslych_zasilaja_szeregi_bezrobotnych.html [dostęp: 19.01.2017].
10. Karpińska A., *Uwarunkowania niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2002.
11. Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne– renesans myśli naukowej*, Białystok 2011.
12. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
13. Kurantowicz E., Nizińska A., *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław 2012.
14. OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>.

15. OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).
16. Pluskota A., *Inkluzja czy iluzja? Praktyki całonocowego uczenia się w modelach interwencji społecznych*, Toruń 2015.
17. Żółciak T., *Martwe dusze w szkołach dla dorosłych*. http://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/artykuly/451644,martwe_dusze_w_szkolach_dla_doroslych.html. [dostęp: 20.02.2017].

dr Agnieszka DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

dr Bożena MAJEREK

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Edukacyjny aspekt zarządzania wiekiem

Educational aspect of age management

Słowa kluczowe: zarządzanie wiekiem, psychologia wieku dorosłego, edukacja, menedżer.

Key words: age management, psychology of adult age, education, manager.

Abstract. The article discusses the issue of age management as a must in the context of ongoing changes being observed. The aging of the European society and low fertility is a problem of the labour market and companies that need to learn how to manage older people - both in the productive and post-productive age. Managing human resources is becoming very difficult as the number of generations meeting in the work environment is growing.

Wprowadzenie. Starzenie się społeczeństwa europejskiego oraz niska dzietność jest problemem rynku pracy i firm, które muszą nauczyć się zarządzać osobami starszymi – zarówno tymi w wieku produkcyjnym, jak i poprodukcyjnym. W świetle dostępnych analiz wynika, iż w ciągu najbliższych 10 lat będzie maleć zarówno populacja w wieku 18–44 lat, jak i ta w wieku 45–59/64 lat (Markusik [www.1](#)). Zarządzanie wiekiem jest już koniecznością. Zarządzanie zasobami ludzkimi staje się nadto nader trudne, jako że liczba pokoleń spotykających się w środowisku pracy rośnie.

W tym kontekście pojawia się pytanie: czy młodzież studiująca na kierunkach „Organizacja i zarządzanie” jest przygotowana do aktywności menedżerskiej z zarządzania wiekiem? Wiedza z zakresu psychologii wieku dorosłego oraz kompetencje do racjonalnego i efektywnego wykorzystania zasobów ludzkich dzięki uwzględnianiu potrzeb i możliwości pracowników w różnym wieku wydają się znaczące.

Psychologia wieku dorosłego¹. Literatura dotycząca zarządzania wiekiem nie rozstrzyga, kim jest osoba starsza. „Część autorów badań i publikacji dotyczących sytuacji osób starszych na rynku pracy zalicza do tej grupy osoby, które ukończyły 40 lub 45 lat, inni za wiek graniczny uznają 50 lub 55 lat, podczas gdy jeszcze inni jako graniczny traktują wiek emerytalny – 60 lub 65 lat. ONZ i Światowa Organizacja Zdrowia definiują starszych pracowników jako osoby w wieku 45 lat i więcej mające pracę zarobkową. W polskich badaniach i publikacjach za starsze uważa się na ogół osoby w wieku 50 lat i więcej (...) lub osoby w wieku 45 lat i więcej (...). Z kolei Giza-Poleszczuk i inni (...) jako osoby starsze traktują kobiety w wieku 50 lat i więcej oraz mężczyzn w wieku 55 lat i więcej, czyli osoby, którym pozostało nie więcej niż

¹ Na podstawie: M. Olczak 2013, *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości*, Łódź, Politechnika Łódzka.

5 lat do uzyskania uprawnień do wcześniejszej emerytury. Wynika to z faktu, że autorzy badają wpływ uzyskania uprawnień do świadczenia emerytalnego na aktywność na rynku pracy.

Barnett, Spoehr i Parnis (...) w oparciu wyniki swoich badań twierdzą, że żadna granica wieku nie będzie dobrze oddzielała osób w pełni zdolnych do pracy od tych, które mają już pewne ograniczenia, ponieważ istnieje wiele różnic w skłonnościach do chorób i urazów z powodu indywidualnie uwarunkowanej kondycji zdrowotnej i fizycznej, jak również z powodu czynników genetycznych. Graniczny wiek może być jednak traktowany jako ogólna wytyczna, która umożliwia porównywanie różnych grup pracowników w celach badawczych. Co więcej, człowiek może wykazywać cechy kilku różnych grup wiekowych jednocześnie, według kryterium chronologicznego, biologicznego i psychologicznego, z których każde określa zdolności do życia i pracy” (Liwiński, Sztanderska 2010, s. 9).

Przyjmując kryterium społeczne, a przede wszystkim podejmowanie i pełnienie ról rodzinnych i zawodowych, wyróżnia się w życiu człowieka poszczególne jego fazy.

Wiek dorosły to okres względnej stabilizacji i pełni życia. Głównymi komponentami struktury życia człowieka dorosłego są praca zawodowa i życie rodzinne. Inne ważne składniki dotyczą narodowości, wyznawanej religii, relacji z przyjaciółmi, sposobów spędzania wolnego czasu. Składniki peryferyjne są nietrwałe i zmienne, w mniejszym stopniu angażują jednostkę i mają mniejszy wpływ na tworzenie się jej drogi życiowej. „Między 30. a 35. rokiem życia następuje, zdaniem Levinsona, oceniając różnych aspektów własnego życia na podstawie skorygowanego systemu wartości” (Kielar-Turska 2000, s. 321). „Pod koniec 40. roku życia jednostka staje się sobą, osiągając niezależność i poczucie autorstwa własnych celów życiowych. Dorosły potrzebuje mniej (lub więcej) zachęty do działania. Przejawia większą samodzielność, umiejętność realizowania zadań bez konieczności aprobaty ze strony autorytetów. Czuje się także odpowiedzialny za podejmowane działania i ich rezultaty. (...) Czterdziesty rok życia stanowi linię graniczną między przeszłością i przyszłością. Jest to okres środka życia. Ten moment w życiu jednostki może wiązać się z poważniejszymi przeżyciami kryzysowymi dotyczącymi oceny dokonań z poprzedniego okresu i planów na przyszłość z perspektywy możliwości pełnego wyrażenia (realizacji) samego siebie. Inaczej mówiąc, jest to refleksja nad tym, co jest, a co mogłoby być, i praca nad rozwiązaniem tej rozbieżności” (tamże, s. 321).

Po przekroczeniu środka życia następuje, zależnie od uprzednich doświadczeń, albo okres najbardziej twórczego życia, albo okres jego zawężenia i ograniczenia. Jest to, zdaniem W. Szewczuka (1962), okres progresywnej ekspansji z *opus magnum* u szczytu. Na okres ten przypadają zmiany w stosunku do siebie (np. swego zdrowia), rodziny (odejście z domu dorosłych dzieci), pracy zawodowej. Osiągnięcie pewnej stabilizacji w życiu zawodowym, rodzinnym, społecznym pozwala na wejście w okres realizacji zainteresowań, zaangażowania się w działania twórcze, refleksji nad sobą i rozbudowania życia wewnętrznego.

„Zdaniem Eriksona (...) kreatywność w dorosłości przejawia się przede wszystkim w powołaniu i wychowaniu następnego pokolenia. Może też przybrać formę two-

zenia lub uczestnictwa w pracach instytucji, stowarzyszeń realizujących idee opieki nad dzieckiem” (Kielar-Turska 2000, s. 321).

Współczesne badania pokazują, że posiadanie dzieci ma dla rodziców wartość rozwijającą (Matuszewska, 1993). Dzięki pełnieniu ról rodzinnych dorośli nabywają wiele nowych doświadczeń, nowych sprawności; wzbogacają się ich struktury poznawcze; dorośli też rozszerzają swoje zainteresowania. Zauważa się ponadto zmiany w strukturach emocjonalno-motywacyjnych. Podejmowanie działań na rzecz dzieci stwarza nowe możliwości rozwoju dorosłych.

Człowiek dorosły może stać się samodzielnym podmiotem działalności produkcyjno-społecznej. Aktywność produkcyjna stanowi zasadniczą podstawę rozwoju jego biografii. „Punkt kulminacyjny życia zawodowego przypada na różne lata. Powszechna zależność jest taka, że im bardziej złożona jest działalność i im dłuższego wymaga kształcenia oraz większego doświadczenia, tym później osiągnane jest mistrzostwo w zawodzie. Na lata od 25. do 44. roku życia przypada, zdaniem Supera (...), stadium stabilizacji zawodowej, kiedy to jednostka znajduje odpowiednie dla siebie i trwałe pole do działania. Okres po 45. roku życia to faza pełnej stabilizacji i dążności do zachowania *status quo* w sferze zawodowej” (Kielar-Turska 2000, s. 322). Okres największych osiągnięć zawodowych zależy od rodzaju pracy: im bardziej wyniki zależą od sprawności organizmu, od inteligencji jednostki, a w mniejszym stopniu od zgromadzonej wiedzy, tym wcześniej pojawiają się szczytowe osiągnięcia. Ponadto rodzaj pracy w dużym stopniu sprzyja rozwojowi jednostki.

Warto także zwrócić uwagę, że cykl rozwoju zawodowego zmienia się z pokolenia na pokolenie: współcześnie obserwuje się skracanie okresu przygotowania zawodowego i przyspieszanie momentu osiągnięcia punktu szczytowego w karierze zawodowej. Stan ten prowadzi do wystąpienia fazy pustego okresu pracy zawodowej, kiedy to przez długie lata nie dzieje się już nic istotnego.

Praca nie tylko stanowi podstawową formę aktywności w okresie dorosłości; jest także wartością. Stąd uważa się, że praca kształtuje osobowość człowieka. Poprzez pracę człowiek wchodzi w kontakty z określonymi osobami, przebywa w określonym środowisku. Praca wiąże się również z aktywnością twórczą. „Jednakże rozwój twórczości nie jest prostą funkcją wieku. Po pierwsze można powiedzieć, że jakkolwiek w pierwszym okresie pracy zawodowej twórczość jest niedojrzała, to jest ona świeża, obfituje w ciekawe pomysły, w późniejszym okresie, po fazie rozkwitu, często dominuje zmęczenie. Po drugie największa kreatywność pojawia się w różnych okresach, w zależności od konieczności (...) udziału myślenia w działaniu: w im większym stopniu treścią działalności jest myślenie – teoretyczne, praktyczne czy artystyczne – tym większa jest niezależność rozwoju twórczości od biologicznych uwarunkowań organizmu. Po trzecie (...), okres wystąpienia i trwania największych osiągnięć w uprawianej dziedzinie działalności jest sprawą indywidualną” (Kielar-Turska 2000, s. 322–323).

Kreatywność w dorosłości łączy się więc zasadniczo z życiem rodzinnym, podporządkowanym wychowaniu dzieci oraz karierą zawodową. Ta jednak – wedle badań – przebiega zasadniczo różnie, będąc uwarunkowana wieloma czynnikami, np.: rodzajem pracy, koniecznością udziału myślenia w działaniu, indywidualnością. Wypada

zatem podkreślić, iż dorosłość to czas dochodzenia do mistrzostwa i zachowania stanu osiągniętego w sferze zawodowej.

Rozwój intelektualny w dorosłości przejawia się w rozwiązywaniu problemów osobistych i zawodowych, a także w posiadaniu systemu wiedzy pragmatycznej i ciągłym jej doskonaleniu. Rozwija się zdolność myślenia dialektycznego, co wyraża się poprzez rozumienie i godzenie napotykanych sprzeczności dzięki odnajdowaniu nadrzędnych perspektyw poznawczych (Kielar-Turska 2000, s. 324 za: Basseches 1984). W dorosłości wzrasta relatywizm myślenia wyrażający się przechodzeniem od bezkrytycznej wiary w świadectwo zmysłów i stwierdzania autorytetów do uwzględnienia znaczenia kontekstu sytuacyjnego w ocenie faktów oraz liczenie się ze względnością wiedzy (Kielar-Turska 2000, s. 324 za: Sinnott 1984). Dorosli dobrze rozwiązują problemy społeczne, które zwykle są mało określone, wykazują się dużą ilością zmian – co za tym idzie – wielością poprawnych rozwiązań.

Dorosłym przypisuje się cechę mądrości, której linia rozwojowa ma charakter krzywej wznoszącej się aż do późnej starości (...). Mądrość można rozumieć jako ekspertywność w rozwiązywaniu problemów związanych z pragmatyką życia, której podstawą są doświadczenia tworzące system wiedzy aktualnej i proceduralnej. Mądrość łączy się ze świadomością względnego i ograniczonego charakteru wiedzy oraz ostrożnością i niepewnością w formułowaniu sądów o rzeczywistości. „W miarę wchodzenia w dorosłość wzrasta rola inteligencji skryzalizowanej, mniej przydatne zaś stają się zdolności zawarte w inteligencji płynnej (...). W okresie dorosłości rozwój inteligencji nabiera większej plastyczności i zmienności” (Kielar-Turska 2000, s. 324 za: Baltes i Schaie 1976).

„Osoby dorosłe charakteryzują odmienne umiejętności, dążenia, stosunek do pracy zawodowej aniżeli osoby w okresie młodości. Inna jest również specyfika twórczości oraz jej obszar” (Olczak 2013, s. 109).

Zarządzanie wiekiem. Ogólnie o zarządzaniu wiekiem można powiedzieć, że jest to zarządzanie procesem starzenia się pracowników poprzez politykę państwa bądź negocjacje zbiorowe (Walker 1997).

Zarządzanie wiekiem można także określić jako zarządzanie odnoszące się do różnych obszarów zarządzania zasobami ludzkimi wewnątrz organizacji, z wyraźnym naciskiem na ich starzenie się (Walker 1997). Zarządzanie wiekiem jest tym podejściem do zarządzania personelem, w którym uwzględnia się wiek, proces starzenia się i cykl życia jednostek. Celem tego zarządzania jest stworzenia środowiska pracy sprzyjającego pracownikom w każdym wieku, umożliwiającego wykorzystanie ich możliwości i zaspokojenie potrzeb (Walker 2005).

„Zarządzania wiekiem nie należy traktować jako politykę preferowania osób starszych – co byłoby niezgodne z przepisami zakazującymi dyskryminacji, w tym również ze względu na wiek – a jedynie jako politykę wyrównywania szans osób w różnym wieku” (Liwiński, Sztanderska 2010, s. 8). W zarządzaniu wiekiem chodzi „(...) o takie działania zarządcze podejmowane przez pracodawców, które pozwolą zatrzymać w pracy zawodowej starszych pracowników, ale nie przestanie subsydiowanie (jawne czy ukryte) ich zatrudnienia, tylko przez wykorzystanie atutów

i osłabienie wad osób starszych, umożliwiające zapewnienie rentowności ich zatrudnienia. Niezbędna jest w tym celu świadomość potencjalnych zalet i wad starszych pracowników (...)” (tamże, s. 8).

Zarządzania wiekiem nie należy jednak utożsamiać z „zarządzaniem starszym wiekiem” – czyli troską o starszych pracowników, w wieku powyżej 45+ czy 50+.

Zarządzanie wiekiem jest elementem zarządzania różnorodnością. „Zarządzanie różnorodnością to współczesne podejście do zarządzania personelem, które wykorzystuje potencjał tkwiący w różnicach. Są to wszystkie działania organizacji zmierzające do optymalnego wykorzystywania rozmaitych cech pracowników w miejscu pracy. Różnorodność to wszystkie cechy, w których ludzie są od siebie odmienni, zarówno te widoczne, jak: płeć, wiek, rasa, jak i niewidoczne: pochodzenie etniczne i narodowe, orientacja seksualna, niepełnosprawność, umiejętności, wykształcenie, doświadczenie zawodowe oraz życiowe” (Kędziora, Łojkowska 2010, s. 12).

Niewątpliwą zaletą starszych pracowników jest ich wiedza i doświadczenie. „(...) zdobywane przez lata profesjonalne i społeczne umiejętności starszych pracowników stanowią absolutnie unikalny zasób kapitału ludzkiego, którego nie posiadają (i długo posiadać nie będą) ani nowo rekrutowane osoby, ani młodszy pracownicy” (Markusik [www.1](#)). Osoby starsze są ogromną, dostępną, w niewielkim jednak stopniu wykorzystywaną grupą pracowników. „(...) obecnie Polska ma jedną z najniższych stóp zatrudnienia osób 50+ w całej Unii Europejskiej. Wskaźnik zatrudnienia w grupie wiekowej 50+ w 2012 roku według GUS wynosił u nas 31,5 proc., przy czym w przypadku mężczyzn było to 40,4 proc., a kobiet – zaledwie 24,6 proc.” (Schimanek, [www.2](#)). Dzięki zarządzaniu pracownikiem starszym z wiedzą i doświadczeniem umożliwiony zostaje dostęp do nowych zasobów ludzkich.

Pracownicy w średnim i starszym wieku mają wiele cech osobowościowych, które pozwalają im być ważnym i cennym ogniwem zespołów. Tworzenie zespołów z pracowników w dojrzałym wieku przyciąga nadto do organizacji nowych utalentowanych młodych pracowników. „Jak pokazują badania, takie osoby najlepiej czują się w urozmaiconym i stymulującym środowisku pracy. Stereotypowe myślenie o starszych pracownikach pozbawia pracodawców szans na utworzenie zróżnicowanego, odnoszącego sukcesy zespołu” (Kędziora, Łojkowska 2010, s. 4). „Osoby starsze mają także największy potencjał, jeżeli chodzi o udzielanie wsparcia pozostałym członkom zespołu. Ich kompetencje socjalizacyjne są bardziej rozwinięte, dzięki czemu starsi pracownicy lepiej nadają się do pełnienia funkcji doradczych w stosunku do swoich kolegów lub przełożonych” (tamże, s. 8).

Pracownicy w dojrzałym wieku charakteryzują się innym niż młodsze pokolenia stosunkiem do pracy: są bardziej odpowiedzialni za zadania pracy, podchodzą do pracy sumiennie, nie lekceważą pracy, są bardziej solidni i dokładni.

Dojrzały pracownicy są przywiązani do pracy, czują się związani z firmą, więcej o niej wiedzą i lepiej ją znają, wydają się bardziej lojalni wobec pracodawcy (Liwiński, Sztanderska 2010). „Osoby starsze, rzadziej niż młode, decydują się na zmianę pracy, ponieważ w znacznie większym stopniu cenią sobie stabilność niż zmianę” (Kędziora, Łojkowska 2010, s. 8).

Cechuje ich większa stabilność emocjonalna, lepiej niż młodszy wiekiem pracownicy radzą sobie w sytuacjach stresujących, skuteczniej rozwiązują konflikty, posiadają predyspozycje psychiczne do długodystansowego działania. W większym zakresie są dyspozycyjni, nadto nie roszczeniowi, przewidywalni – wiadomo jak postąpią.

„Osoby w wieku średnim i starszym mają bardzo silną motywację do pracy. Bardzo często właśnie w tym czasie nie mają już zobowiązań rodzinnych, które wcześniej nie pozwalały im na realizację siebie. W psychologii funkcjonuje pojęcie syndromu pustego gniazda. To taki moment, kiedy dzieci opuszczają dom i rodzic musi na nowo zbudować swój świat. To dobry moment na podjęcie nowej aktywności zawodowej. Wiele osób odczuwa wówczas bardzo silną potrzebę własnego rozwoju” (tamże, s. 9).

Sprawność fizyczna i intelektualna pracowników w starszym wieku nie powinna budzić wątpliwości. Obecnie coraz więcej osób do późnego wieku zachowuje nader dobrą kondycję fizyczną; równie często podejmuje aktywność intelektualną na różnego rodzaju kursach i studiach.

Wykorzystanie zasobów w postaci pracowników starszych wiekiem wydaje się nader cennym przedsięwzięciem. Pracownicy z różnych grup wiekowych przenikają się, tworząc przyjazny klimat dla kreatywności i rozwoju firmy, budują wizerunek firmy elastycznej, nowoczesnej, odpowiedzialnej społecznie, znają i rozumieją potrzeby klientów – swoich rówieśników, przez co zwiększają efektywność firmy na rynku. „Polityka zarządzania różnorodnością w wielu krajach jest warunkiem współpracy z podmiotami publicznymi oraz jest brana pod uwagę w przetargach i konkursach” (tamże, s. 6). Niska natomiast „(...) aktywność zawodowa osób powyżej 50 roku życia niesie negatywne konsekwencje dla całego społeczeństwa. Niepracujące osoby starsze nie tworzą produktu narodowego, nie przekazują zdobytej przez lata wiedzy oraz doświadczeń, natomiast obciążają budżet państwa kosztami świadczeń rekompensujących brak zatrudnienia” (tamże, s. 11).

Jednocześnie daje się zauważyć, co stwierdzają eksperci w dziedzinie rynku pracy (Liwiński, Sztanderska 2010), że zatrudnione osoby starsze:

- doceniają to, że mają pracę, nawet jeśli praca im się nie podoba oraz mają świadomość, że już kariery nie robią, chcą więc dociągnąć do emerytury (co może wpływać na obniżenie poziomu zaangażowania);
- częstokroć są gorzej wykształceni, nie znają języków obcych, nie obsługują komputera równie sprawnie jak młodszy pracownicy, niechętnie podchodzą do zmian i nowości, niejednokrotnie nie chcą podejmować trudu nauki i dokształcania się (co może zwiększać poziom zniechęcenia);
- mają większe jednak problemy ze zdrowiem aniżeli młodsze pokolenie pracowników (co zwiększa poziom absencji);
- okazują się osobami o słabiej rozwiniętych umiejętnościach miękkich, w tym komunikacyjnych, mniej otwartych (co może przekładać się na gorsze kontakty w klientami);
- czasami także wolniej pracują, mają „domowe nawyki” (co może przyczynić się do spowolnienia procesu pracy i nieterminowości);

- mogą okazać się mniej kreatywni, czując, że limit pomysłów już się wyczerpał;
- znacznie częściej niż młodszy wiekiem i stażem pracownicy bywają wypaleni zawodowo.

Postulaty dla edukacji menedżerskiej w zakresie zarządzania wiekiem. Studenci (w zależności od uczelni) wydziałów lub kierunków „Organizacji i zarządzania” – jak można wyczytać na stronach internetowych – zdobywają gruntowną wiedzę teoretyczną i praktyczną z zakresu zarządzania i nauk pokrewnych dotyczących istoty, prawidłowości i problemów funkcjonowania przedsiębiorstw i instytucji publicznych. Zdobывают również umiejętności rozpoznawania, diagnozowania i rozwiązywania problemów gospodarowania zasobami ludzkimi, rzeczowymi, finansowymi oraz informacjami.

Najczęściej podaje się, że absolwent studiów pierwszego stopnia ma podstawową wiedzę z zakresu nauk o zarządzaniu i organizacji, ich miejscu w systemie nauk społecznych i relacjach do innych nauk, zaś absolwent studiów drugiego stopnia dysponuje już wiedzą zaawansowaną i specjalistyczną w powyższym zakresie.

Absolwenci dysponują wiedzą o różnych rodzajach struktur i instytucji społecznych ze szczególnym uwzględnieniem podmiotów gospodarujących (przedsiębiorstw, organizacji). Mają wiedzę o relacjach między strukturami i instytucjami społecznymi, a w szczególności między przedsiębiorstwami, organizacjami w skali krajowej i międzynarodowej. Znają rodzaje więzi organizacyjnych, a w szczególności: służbowe, funkcjonalne, informacyjne i techniczne. Wykazują się wiedzą o człowieku jako o podmiocie konstytuującym przedsiębiorstwo i organizację oraz funkcjonującym w ich strukturach, a także o procesach grupowych w strukturach społecznych. Zna im metody i narzędzia, w tym techniki pozyskiwania danych, w szczególności zarządzania, pozwalające opisać podmioty gospodarujące oraz procesy regulujące ich funkcjonowanie. Posiadają wiedzę o normach i zasadach organizacyjnych, prawnych, moralnych i etycznych regulujących funkcjonowanie podmiotów gospodarujących. Dysponują wiedzą o procesach zmian w przedsiębiorstwach i organizacjach, w tym zmian ewolucyjnych i radykalnych. Zna i rozumieją pojęcia i zasady z zakresu ochrony własności przemysłowej oraz prawa autorskiego istotne dla zarządzania. Zna im są ogólne zasady tworzenia i rozwoju form indywidualnej przedsiębiorczości, wykorzystują wiedzę z zakresu nauk ekonomicznych, a w szczególności zarządzania. Identyfikują zasady tworzenia i rozwoju różnych form przedsiębiorczości z uwzględnieniem tworzenia przedsiębiorstwa start-up i zarządzania nim. Posiadają wiedzę na temat podstawowych instrumentów marketingowego oddziaływania na rynek oraz obszarów analizy rynkowej.

Absolwenci potrafią wykorzystać podstawową i zaawansowaną wiedzę teoretyczną i pozyskiwać dane do analizowania konkretnych procesów i zjawisk zachodzących na poziomie przedsiębiorstwa i organizacji oraz gospodarek państw, również w ujęciu globalnym. Właściwie analizują przyczyny i przebieg konkretnych procesów i zjawisk społecznych, gospodarczych i organizacyjnych. Prognozują procesy i zjawiska społeczne, gospodarcze i organizacyjne z wykorzystaniem standardowych metod i narzędzi prognostycznych na poziomie przedsiębiorstwa, organizacji non-profit oraz

na poziomie makroekonomicznym. Prawidłowo posługują się systemami normatywnymi oraz wybranymi normami i regułami, w tym prawnymi, zawodowymi i moralnymi, w celu rozwiązania zadania z zakresu zarządzania. Wykorzystują zdobytą wiedzę do rozstrzygania dylematów pojawiających się w pracy zawodowej menedżera. Posiadają umiejętność rozumienia i analizowania zjawisk i procesów, trendów w zakresie zarządzania przedsiębiorstwem i organizacją. Absolwenci są przygotowani do krytycznej analizy, interpretacji i oceny zjawisk i procesów zarządzania w różnej skali, oceny wpływu otoczenia na te zjawiska (procesy) oraz przygotowania i podejmowania decyzji zarządczych, zwłaszcza strategicznych. Posiadają umiejętności organizowania pracy i kierowania zespołami oraz skutecznego komunikowania się, negocjowania i przekonywania.

W celu uzyskania wiedzy i umiejętności studentom proponowane są zajęcia wykładowe, ćwiczenia i laboratoria m.in. z następujących przedmiotów:

- przedmioty kształcenia ogólnego, np. technologia informacyjna, historia gospodarcza, filozofia, psychologia, ochrona własności intelektualnej, język obcy;
- przedmioty podstawowe, np. mikroekonomia, podstawy prawa, matematyka, nauki o organizacji, podstawy zarządzania, wybrane dziedziny prawa, podstawowe prawa UE, finanse, statystyka opisowa, makroekonomia, podstawy rachunkowości, przedsiębiorczość;
- przedmioty kierunkowe, np. marketing, badania marketingowe, informatyka w zarządzaniu, zachowania organizacyjne, zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie jakością, zarządzanie projektami, zarządzanie ryzykiem, zarządzanie sprzedażą, zarządzanie produkcją, zarządzanie handlem, teoria przedsiębiorczości, organizacja i zarządzanie przedsiębiorstwem, zarządzanie projektami, zarządzanie strategiczne, negocjacje, public relations, zachowania konsumenta, zarządzanie logistyczne, plan biznesowy;
- oraz – w zależności od specjalności – przedmioty specjalnościowe.

Prześledzenie powyższych wybranych programów nauczania pozwala wskazać ich mankament. Oto zagadnienia związane z zarządzaniem wiekiem traktowane są marginalnie, pojawiają się nie jako oddzielny przedmiot, a jedynie jako temat (jeden z wielu). Zauważalny jest brak przedmiotu traktującego o psychologicznych i społecznych aspektach pracownika starszego wiekiem. Wykłady i ćwiczenia poświęcone umiejętnościom menedżerskim pozbawione są nabieraniu praktyki w zakresie specyficznych umiejętności miękkich koniecznych menedżerowi kierującemu zespołem starszych lub zróżnicowanych wiekiem pracowników.

W tym świetle wydaje się konieczne wprowadzenie nowego przedmiotu podejmującego zagadnienie zarządzania wiekiem. Zajęcia praktyczne dla przyszłych menedżerów winny być wzbogacone o specyficzne umiejętności miękkie z zakresu:

- inteligencji lingwistycznej,
- inteligencji społecznej,
- inteligencji emocjonalnej,
- inteligencji twórczej,
- inteligencji kulturowej.

Inteligencja lingwistyczna (zwana również werbalną) służy komunikacji interpersonalnej i komunikowaniu się w organizacji. Łączy się z posiadaniem znacznego zasobu leksykalnego, poprawnością i sprawnością językową. Osoba charakteryzująca się wysoką inteligencją lingwistyczną jest wrażliwa na słowa, ich porządek, brzmienie, rytm, lepiej omawia, wygłasza przemówienia, przekazuje informacje, argumentuje, świetnie rozumie komunikaty nadawane przez innych, uważniej niż inni słucha. Inteligencja lingwistyczna obejmuje zdolność do skutecznego porozumiewania się, manipulowania językiem, wyrażania siebie. Inteligencja lingwistyczna pozwala także używać języka jako środka do zapamiętywania informacji.

Przyszły menedżer o nabytych umiejętnościach inteligencji lingwistycznej będzie mógł skuteczniej nawiązać kontakt służbowy i interpersonalny z pracownikiem w starszym wieku. Zwróci bowiem uwagę na sposób formułowania polecenia służbowego, dobór słów, poprawność językową, zawartość informacyjną komunikatów, dykcję, a także czas i miejsce podania informacji służbowej. W komunikatach formułowanych do podwładnych w starszym wieku będzie kierował się wyważoną bezpośredniością, otwartością i szacunkiem należnym wiekowi.

Inteligencja społeczna manifestuje się w jakości relacji międzyludzkich. Oznacza zdolność do rozumienia i kierowania ludźmi oraz rozumnego działania w stosunkach międzyludzkich. Polega na stosownym doborze zachowania i sposobu komunikacji dla łatwego, sprawnego i satysfakcjonującego porozumiewania się i współdziałania z innymi. „Inteligencja społeczna to nie tylko zdolność dobrego wyboru zachowania spośród całego repertuaru różnych reakcji, ale też umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, dyskusji, negocjacji, polemiki, kontroli negatywnych emocji, asertywności, empatii, współpracy, autoprezentacji, porozumiewania się, radzenia sobie ze stresem czy rozwiązywania problemów (www.3.).

Przyszły menedżer o rozwiniętej inteligencji społecznej łatwo nawiąże i podtrzyma kontakty międzyludzkie. Z dokładnością sejsmografa odczyta nastroje innych osób, wychwyci zmiany samopoczucia, intencji i zachowań ludzi, bezbłędnie zinterpretuje sytuacje towarzyskie. Przyjmie i doceni także krytykę, stosując się do udzielanych wskazówek. W sytuacjach trudnych, zaskakujących będzie umiejętnie improwizować, by ją opanować, nie zrażając do siebie innych. Szacunek dla innych o odmiennych poglądach, preferowanych wartościach i perspektywie patrzenia na świat, wyważona otwartość, zachowanie zgodne z kanonami życia społecznego pozwolą skutecznie kierować i pracować zespołowo, rozwiązywać zadania poznawcze związane z pracą.

Inteligencja emocjonalna to zdolność do rozpoznawania stanów emocjonalnych własnych i innych osób, zdolność skutecznego wykorzystania własnych emocji oraz zdolność radzenia sobie ze stanami emocjonalnymi innych osób. Zdolności inteligencji emocjonalnej są komplementarne do zdolności inteligencji racjonalnej: intelektualnych, analitycznych, abstrakcyjnych.

Według D. Golemana (1997) inteligencja emocjonalna obejmuje zdolność rozumienia siebie i własnych emocji, kierowania i kontrolowania ich, zdolność samomotywacji, empatię oraz umiejętności społeczne. J. Mayer i P. Salovey mówią o czterech obszarach tworzących inteligencję emocjonalną: spostrzeganie emocji, wspomaganie

myślenia za pomocą emocji, rozumienie emocji oraz kierowanie emocjami. Według R. Bar-Ona na inteligencję emocjonalną składa się pięć elementów: inteligencja intrapersonalna, inteligencja interpersonalna, radzenie sobie ze stresem, zdolność adaptacji oraz ogólny nastrój (Matthews, Zeinder, Roberts 2004).

Skuteczne rozwiązywanie konfliktów i zawodowych zadań poznawczych będzie udziałem przyszłego menedżera zarządzającego różnorodnym wiekowo zespołem, ponieważ wykształci on i rozwinie kompetencje psychologiczne (samoświadomość, samoocenę, samokontrolę), społeczne (empatię, asertywność, perswazję, przywództwo, współpracę) i prakseologiczne (motywację, zdolności adaptacyjne, sumienność). Będzie zatem umiejętnie rozpoznawał własne stany emocjonalne, pogłębi wiedzę o własnych uczuciach, wartościach, preferencjach, możliwościach i ocenach intuicyjnych, czyli nabędzie świadomość emocjonalną. Poczucie własnej wartości, wiara we własne siły, świadomość swoich możliwości, umiejętności oraz swoich ograniczeń, umiejętność doświadczania własnej osoby niezależnie od sądów innych ludzi pozwoli mu świadomie reagować na bodźce zewnętrzne i kontrolowanie własnych stanów emocjonalnych, umiejętnie radzić sobie ze stresem, kształtować własne emocje zgodnie z samym sobą, z własnymi normami, zasadami oraz wyznawanymi wartościami. Empatia, asertywność pozwolą wzbudzać u innych pożądane zachowania, zjednywać sobie zwolenników, łagodzić konflikty, pobudzać motywację u innych do realizacji zadań pracy. Jest to niezwykle istotne, gdyż pracownicy starsi wiekiem częstokroć utracili już zapał do pracy i czują się wypaleni zawodowo. Własne zaangażowanie, dążenie do osiągnięć, inicjatywa, optymizm, umiejętność panowania nad swoimi stanami wewnętrznymi, zdolność radzenia sobie w zmieniającym się środowisku, elastyczność w dostosowywaniu się do zmian w otoczeniu, zdolność działania i podejmowania decyzji pod wpływem stresu wspomogą tworzenie więzi z zespołem różnowiekowym i starszymi pracownikami.

Cennym atrybutem dla pracowników starszych wiekiem jest sumienność w pracy. Za swoją zdolność przyjmowania odpowiedzialności za zadania i ich wykonywanie, konsekwencję w działaniu w zgodzie z przyjętymi standardami menedżer będzie doceniany.

Inteligencją twórczą określa się zbiór umiejętności (i cech wrodzonych), które pozwalają osobie na twórcze działania, tworzenie wizji, generowanie i wdrażanie nowych idei.

„Wśród wielu umiejętności twórczych, niejednokrotnie wymienianych przez licznych badaczy formułujących indeksy zdolności, umiejętności, dyspozycji twórczych, należy wskazać te, które wymieniane są najczęściej przez autorów i mają szeroki zakres, a mianowicie: spostrzegawczość, ciekawość poznawcza, wrażliwość na problemy, motywacja immanentna, wyobraźnia, wyczucie sytuacji i dostosowanie się do nowych sytuacji, wykorzystanie okazji i wykorzystanie zasobów oraz przedsiębiorczość” (Franc 2016, s. 21).

Wykształcone umiejętności inteligencji twórczej pozwolą przyszłemu menedżerowi wykorzystać „rozważną” kreatywność swoich różnowiekowych pracowników, choć oni sami czują, iż limit pomysłów już się im wyczerpał. Dzięki mistrzostwu osób starszych wiekiem młody menedżer nie będzie zdany na działania typu „słomiany zapał”.

Inteligencja kulturowa to zdolność adaptacji do odmiennych realiów kulturowych. Wyrazem tej zdolności jest umiejętność wyłapywania różnic kulturowych, ich odpowiednia interpretacja oraz uwzględnianie pozyskanej wiedzy w przewyższaniu problemów wynikających z odmienności. Inteligencja kulturowa wspiera i buduje motywację do poznawania odmienności i do pracy z przedstawicielami innych kultur. Uwrażliwia na różnice, chroni przed stereotypowym postrzeganiem przedstawicieli innych społeczności, umożliwia samodzielne dochodzenie do zasad, przekonań i wartości, jakie zaszczepiły zagranicznym współpracownikom, kontrahentom czy też klientom ich rodzime kultury. Inteligencja kulturowa daje podstawę, aby w sposób świadomy i umiejętny wykorzystywać tę wiedzę w kontaktach z nimi (Earley, Ang 2003). Inteligencja kulturowa posiada trzy aspekty: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i fizyczny. Ma wprawdzie wiele cech wspólnych z inteligencją emocjonalną, jednakże jest pojęciem szerszym znaczeniowo, obejmującym zdolności odróżniania zachowań ukształtowanych kulturowo, wynikających z indywidualnych cech osobowości od zachowań typowych wszystkim ludziom (www.4).

Zważywszy, że środowisko pracy może być wielokulturowe, należy także przygotować przyszłych menedżerów do kierowania różnokulturowym personelem w starszym wieku.

Podsumowanie. W grupie osób starszych istnieją obecnie największe rezerwy zatrudnienia. „Dość wspomnieć, że w Strategii Lizbońskiej przyjęto za cel osiągnięcie w 2010 r. udziału zatrudnienia osób w wieku 55–64 lata na poziomie 50% i że niektóre kraje już w 2008 r. nie tylko osiągnęły, a nawet znacząco przekroczyły ten pułap (Szwecja ponad 70%), gdy tymczasem w Polsce zatrudnienie w tej grupie sięga zaledwie 31,6%” (Liwiński, Sztanderska 2010, s. 5).

Wśród głównych przeszkód wdrażania zarządzania wiekiem wymienia się:

- brak wiedzy na temat zarządzania wiekiem,
- stereotypy dotyczące cech pracowników starszych,
- postrzeganie starszych pracowników jako przeszkody w zatrudnianiu młodszych,
- obawy przed (potencjalnym) nadużywaniem przez pracowników przepisów ochronnych,
- niewłaściwe określenie kompetencji wymaganych na danym stanowisku,
- zwracanie uwagi na dokumenty, a nie praktyczne sprawdzenie kwalifikacji,
- przeszkody w godzeniu życia rodzinnego i pracy zawodowej,
- utrwalone przekonanie, że starsi pracownicy powinni przechodzić na emeryturę w najwcześniejszym możliwym terminie,
- brak zainteresowania karierą po osiągnięciu określonego wieku, często spowodowany brakiem perspektyw rozwoju w przedsiębiorstwie.

Istotną barierą skutecznego zarządzania wiekiem jest brak wykształconej kadry umiejętnie kierującej zespołem zróżnicowanych wiekowo i starszych pracowników. Powodów tej sytuacji należy upatrywać w niedopasowanym do obecnych potrzeb rynkowych kształceniu studentów kierunków „Organizacji i zarządzania”. Brak mocnego akcentu w programach nauczania na problematykę związaną m.in. z psychologią

wieku dorosłego, specyficznymi kompetencjami miękkimi przyszłych menedżerów (wynikającymi z konieczności zarządzania przez nich zróżnicowanym zespołem i starszymi pracownikami) w zakresie inteligencji lingwistycznej i komunikowania się interpersonalnego i w organizacji, inteligencji społecznej i budowania zespołów, inteligencji emocjonalnej, twórczej czy kulturowej daje rezultat w postaci nieprzygotowania studentów do przyszłej pracy menedżerskiej.

Bibliografia

1. Earley Ch.P., Ang S. 2003, *Cultural intelligence. Individual interactions across cultures*, Palo Alto CA, Stanford.
2. Franc M. 2016, *Inteligencja twórcza (ujęcie psychologiczne i socjologiczne)*, (ТВОРЧА ІНТЕЛІГЕНТНІСТЬ, психологічне і соціологічне трактування), „Естетика і етика педагогічної дії”, Вип. 13, ss. 19–36. (CREATIVE INTELLIGENCE, A Psychological and Sociological Perspective) „Aesthetics and ethics of pedagogical action”, Issue 13, ss. 19–36.
3. Goleman D. 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
4. Kędziora K., Łojkowska M. 2010, *Zarządzanie wiekiem w pytaniach i odpowiedziach*, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa.
5. Kielar-Turska M. 2000, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*. (w:) Psychologia, cz. 1. (red.) J. Strelau. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
6. Liwiński J., Sztanderska U. 2010, *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, PARP, Warszawa.
7. Matthews G., Zeinder M., Roberts R.D. 2004, *Emotional Intelligence: Science and Myth*, Cambridge, MIT Press.
8. Matuszewska M. 1993, *Zmiany rozwojowe młodych dorosłych w kontekście pełnienia społecznych ról rodzinnych*, Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 1, s. 49–58.
9. Naeyele G., Walker A. (2006), *A guide to good practice in age management*, Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
10. Olczak M. 2013, *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości*, Politechnika Łódzka, Łódź.
11. Szweczek W. 1962, *Psychologia człowieka dorosłego*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
12. Walker A. 1997, *Combating Age Barriers in Employment. European Research Report*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Dublin.
13. Walker A. 2005, *Growing older. Understanding quality of life in old age*, Open University Press. England.

Netografia

1. Markusik J., *Zarządzanie wiekiem*, <http://hrstandard.pl/2015/05/25/zarządzanie-wiekiem-czyli/> (dostęp: 21 lutego 2017)
2. Schimanek T., *Zarządzanie wiekiem*, <http://www.instytutobywatelski.pl/17832.lupa-intytutu/zarządzanie-wiekiem> (dostęp: 21 lutego 2017)
3. *Inteligencja społeczna*, <https://portal.abczdrowie.pl/inteligencja-spoeczna> (dostęp: 21 lutego 2017)
4. Mosakowski E., Earley P.Ch., *Inteligencja kulturowa*, Harvard Business Review Polska nr 58/2007, <https://www.hbrp.pl/a/inteligencja-kulturowa/17fo5Kikr> (dostęp: 21 lutego 2017)

dr n. ped. Olga BANIT

Andragogy Department, Institute of Pedagogical
and Adult Education of NAPS of Ukraine
olgabanit@gmail.com

Kształcenie ustawiczne dorosłych a system motywacyjny – studium przypadku

Continuing adult education versus incentive scheme – a case study

Słowa kluczowe: efektywność, motywacja, rozwój zawodowy, satysfakcja, wydajność.

Key words: effectiveness, motivation, professional development, satisfaction, efficiency.

Abstract. Continuing education is a part of lifelong learning referring to adults, understood as a whole of cognitive activity taken during life with the aim of deepening knowledge, skills or qualifications (for personal, social or professional reasons). Employees motivation is one of the main components of enterprise management. That is why it is extremely important to define in a company the most important factors that have an effect as activating employees and giving them the enthusiasm to work more efficiently while still providing them with satisfaction. This article aims to present the results of the analysis of the personal preferences of the administrative staff of the State Higher School Pope John Paul II in Biała Podlaska to determine the level of involvement in the process of development and self-education. It is focused on the classification of the most important financial and non-financial factors for the implementation of the process of self-education and developing their skills, both soft and hard.

Wprowadzenie. Kształcenie ustawiczne jest to dotycząca osób dorosłych¹ część uczenia się przez całe życie rozumianego jako całość aktywności poznawczych podejmowanych w trakcie życia z myślą o pogłębianiu wiedzy, umiejętności lub kwalifikacji (z przyczyn osobistych, społecznych lub zawodowych)². Motywacja pracowników to jeden z głównych elementów składowych zarządzania przedsiębiorstwem³. Dlatego też niezwykle ważne jest zdefiniowanie w przedsiębiorstwie najistotniejszych czynników, które oddziałują mobilizująco na pracowników i dają zapał do bardziej efektywnej pracy, a jednocześnie zapewnią im satysfakcję⁴.

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie wyników analizy osobistych preferencji pracowników kadry administracyjnej Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża

¹ M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Routledge 2014, s. 17–22.

² P. Tissot, *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2004, s. 103.

³ K. Jiang, D.P. Lepak, J. Hu, J.C. Baer, *How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms*, *Academy of Management Journal*, 55(6)/2012, s. 1264–1294.

⁴ N. Chmiel, *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 49.

Jana Pawła II w Białej Podlaskiej dotyczących określenia poziomu zaangażowania w proces rozwoju i samokształcenia⁵. Skupiono się na klasyfikacji najistotniejszych czynników płacowych oraz pozapłacowych dotyczących realizacji procesu samo-kształcenia i rozwijania swoich umiejętności zarówno miękkich, jak i twardych.

Organizacja badań. W badaniu empirycznym wzięło udział 57 pracowników administracyjnych, co stanowiło 61% ogółu zatrudnionych w tej grupie. Ankietowanie zostało przeprowadzone w dniach 1–14 lutego 2017 roku. Analiza wyników badania skoncentrowana była na ocenie procesu motywowania pracowników kadry administracyjnej Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Badanie zrealizowano za pomocą kwestionariusza ankiety online, na zasadzie doboru celowego respondentów, tj. każdy pracownik administracyjny otrzymał maila z linkiem do kwestionariusza ankiety wraz z prośbą o wzięcie udziału w badaniu. Udział w badaniu był dobrowolny. Operatem badań była grupa 93 osób zatrudnionych na stanowisku administracyjnym w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej (stan zatrudnienia pracowników kadry administracyjnej PSW na dzień 31.12.2016 r.). Formularz składał się z 14 pytań zamkniętych oraz metryczki.

Szczegółowe dane próby zawiera tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanych

Kryterium		Odsetek respondentów
Płeć respondenta	mężczyzna	35%
	kobieta	65%
Wiek respondenta	do 25 lat	5%
	26–35 lat	47%
	36–45 lat	16%
	46–55 lat	32%
Wykształcenie	wyższe	60%
	ukończone studia podyplomowe	40%
Staż pracy ogółem	0–5 lat	26%
	6–10 lat	30%
	11–15 lat	22%
	16–20 lat	11%
	powyżej 20 lat	11%
Poziom dochodów brutto miesięcznie na 1 os. w gosp. domowym	do 1000 PLN	3%
	1001–1500 PLN	26%
	1501–2000 PLN	28%
	2001–2500 PLN	16%
	2501–3000 PLN	18%
	powyżej 3000 PLN	9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Jak wynika z danych empirycznych zawartych w tabeli 1, większość osób zatrudnionych to kobiety, stanowiły one 65% pracowników kadry administracyjnej Uczelni

⁵ B. Kuvaas, *Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: mediating and moderating roles of work motivation*, The International Journal of Human Resource Management, 17(3)/2006, s. 504–522.

uczestniczącej w badaniu. Mężczyźni stanowili 35% ogółu zatrudnionych. W strukturze wiekowej badanych najliczniejszą grupę stanowili pracownicy z przedziału wiekowego 26–35 lat (47% badanych) oraz 46–55 lat (32% badanych).

Charakter pracy w Uczelni odnosi się głównie do pracy umysłowej⁶, a więc wszyscy pracownicy posiadali wykształcenie wyższe, w tym 40% badanych posiadało dodatkowo ukończone studia podyplomowe, które stwarzają nadzieję na uzupełnienie tego, czego „nie wyniosło się” ze studiów wyższych. Są one dla badanych okazją do aktualizacji przygotowania zawodowego spowodowanego upływem czasu od ukończenia studiów i zaistniałą z różnych powodów przerwą w pracy⁷.

Najliczniejsza grupa pracowników (30%) posiadała staż pracy od 6 do 10 lat oraz 26% staż pracy do 5 lat, można zatem przyjąć, iż ponad połowa badanych pracuje nie dłużej niż 10 lat.

Wśród omawianych czynników ekonomicznych wymienić należy poziom osiągniętych dochodów. Realizowane badania analizowały poziom dochodów brutto z uwzględnieniem miesięcznych dochodów na osobę w gospodarstwie domowym badanych poprzez subiektywną ocenę sytuacji materialnej respondentów. Największa grupa badanych osiągała dochody od 1501 do 2000 PLN na osobę w gospodarstwie domowym – 28% badanej grupy. Kolejna grupa obejmująca 26% osiągała dochody mieszczące się w przedziale 1001 – 1500 PLN, a 18% ankietowanych deklarowało dochody w wysokości 2001 – 2500 PLN. Blisko 16% badanych respondentów osiągało dochody mieszczące się w przedziale 2501 – 3000 PLN, jedynie 3% badanych odpowiedziało, że jest to mniej niż 1000 PLN. Pozostałe 9% to osoby, w przypadku, których dochód na osobę kształtował się na poziomie powyżej 3000 PLN. Na podstawie przedstawionych danych można określić profil pracownika kadry administracyjnej Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Pracownik administracji to kobieta w wieku 26–35 lat, posiadająca wyższe wykształcenie, ze stażem pracy 6–10 lat oraz posiadająca dochód brutto na osobę w gospodarstwie domowym w kwocie 1501–2000 PLN.

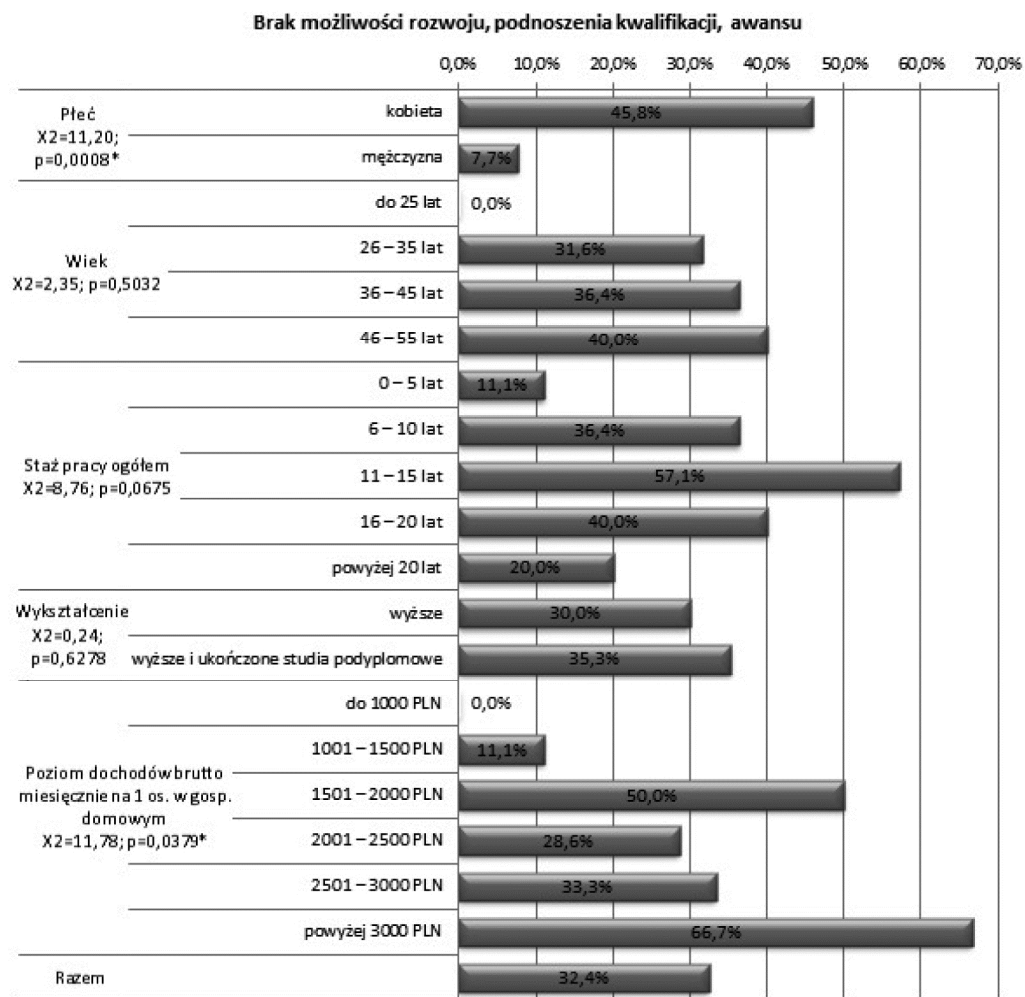
Prezentacja wyników badań. Analizę statystyczną wykonano w programie STATISTICA10. Przedstawiono strukturę odpowiedzi na poszczególne pytania oraz w przypadku pytania określającego wpływ podnoszenia kwalifikacji poprzez szkolenia na motywację pracownika średnią arytmetyczną. W celu wykrycia różnic istotnych statystycznie w odpowiedziach badanych w przypadku pytań ilościowych zastosowano test Chi kwadrat Pearsona, natomiast w przypadku pytania ze skalą porządkową testów U Manna-Whitneya i Kruskala-Wallis. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęto poziom istotności $p = 0,05$.

Niemal 1/3 badanych pracowników (32,4%) uznała, że brak możliwości rozwoju, podnoszenia kwalifikacji i awansu wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Szczególnie powyższe odczucie sygnalizują osoby o najwyższym statusie

⁶ Regulamin pracy PSW, s. 3.

⁷ T. Aleksander, *Praca zawodowa stimulatorem dalszego kształcenia*, Edukacja ustawiczna dorosłych, Polish Journal of Continuing Education, nr 2(93)/2016, s. 12.

społecznym (66,7%), osoby ze średnim stażem pracy 11–15 lat (57,1%) oraz kobiety (45,8%). Analiza statyczna wykazała istotne różnice w dostrzeżeniu braku możliwości rozwoju, podnoszenia kwalifikacji, awansu i ich wpływ na spadek zadowolenia z pracy w przypadku płci ($p = 0,0008$) oraz poziom dochodów brutto na jednego członka rodziny ($p = 0,0379$) – rysunek 1. Oznacza to, iż kobiety silniej odczuwały brak możliwości rozwoju niż mężczyźni, podobnie w przypadku osób o wyższym statusie materialnym w stosunku do pracowników o uzyskiwanym niższym poziomie dochodów. Wynika to prawdopodobnie z faktu, iż po zaspokojeniu podstawowych potrzeb respondenci chcieliby realizować te wyższego rzędu.

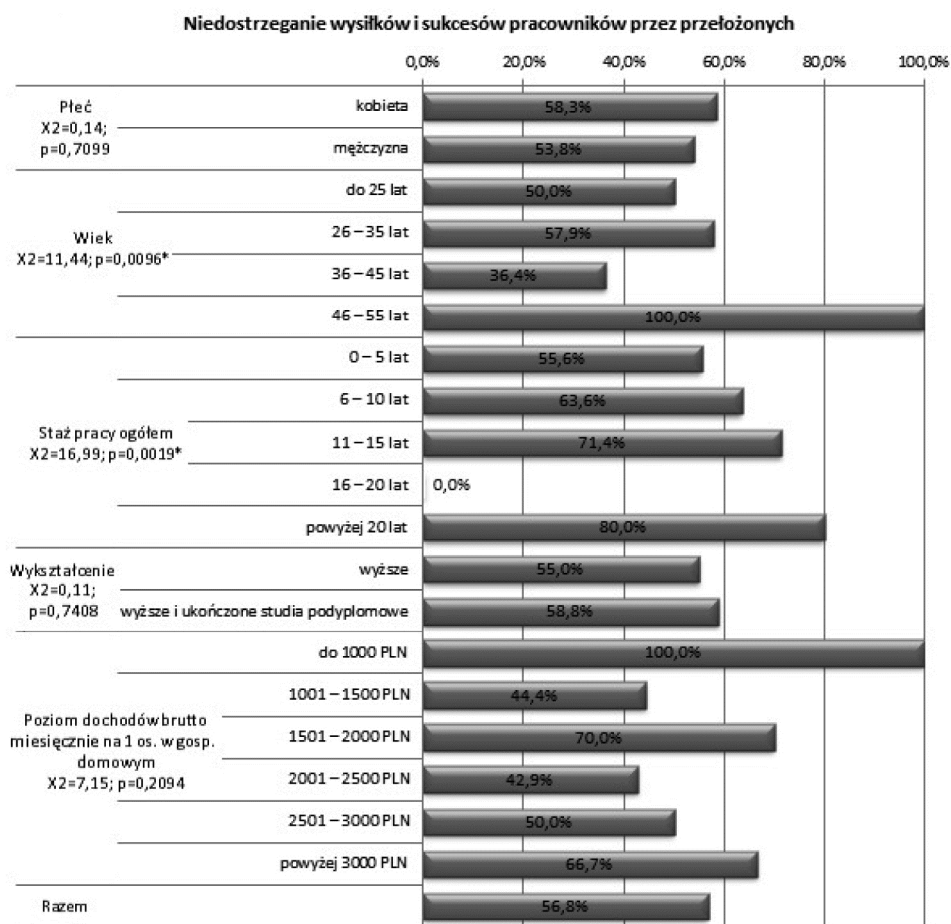


X^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 1. Wpływ braku możliwości rozwoju, podnoszenia kwalifikacji, awansu na spadek zadowolenia z wykonywanej pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Ponad połowa badanych (56,8%) uznała, że niedostrzeganie wysiłków i sukcesów pracowników przez przełożonych wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Szczególnie powyższe odczucie sygnalizują osoby najstarsze oraz pracownicy o najniższym dochodzie na jednego członka rodziny – 100,0% wskazań. Analiza statyczna wykazała istotne różnice w niedostrzeganiu wysiłków i sukcesów pracowników przez przełożonych na spadek zadowolenia z pracy w przypadku wieku ($p = 0,0096$) oraz stażu pracy ogółem ($p = 0,0019$), co wskazuje, iż osoby starsze oraz z dłuższym stażem pracy szczególnie potrzebują akceptacji i uznania ze strony przełożonych. To ważne spostrzeżenie badawcze, którego efektem powinno być poprawienie procesu komunikacji w organizacji oraz stosowanie tzw. feedbacku do podwładnych. Zagadnienie zilustrowano na rysunku 2.

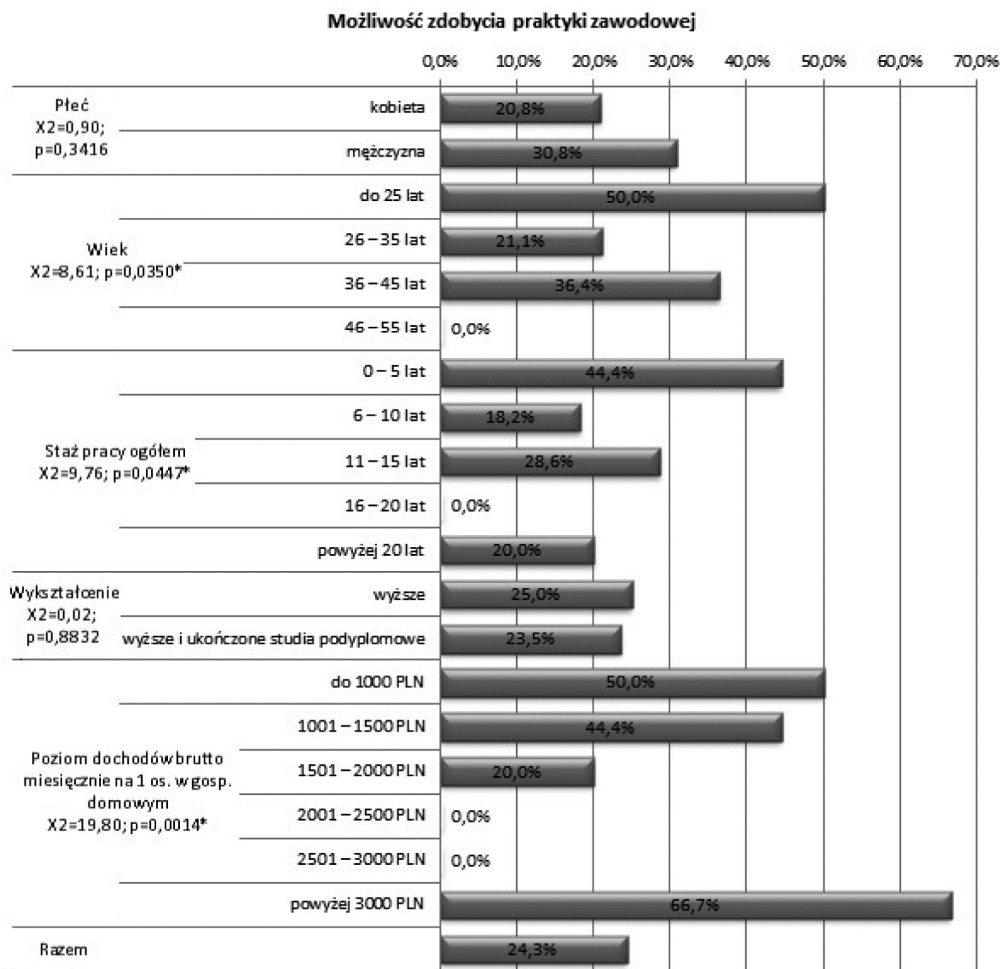


X^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 2. Wpływ niedostrzegania wysiłków i sukcesów pracowników przez przełożonych na spadek zadowolenia z pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Blisko 1/4 badanych pracowników (24,3%) uznała, że brak możliwości zdobycia praktyki zawodowej wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Osoby najmłodsze o najkrótszym stażu pracy oraz te, które posiadają najlepszą sytuację materialną (powyżej 3000 zł) w większości przypadków uważają, że możliwość zdobycia praktyki zawodowej jest ważnym elementem pozapłacowym w systemie motywacyjnym w przeciwieństwie do respondentów w wieku 36–45 lat (36,4%). Analiza statyczna wykazała istotne różnice w dostrzeganiu możliwości zdobycia praktyki zawodowej w przypadku wieku ($p = 0,0350$) oraz poziomu dochodów brutto na jednego członka rodziny ($p = 0,0014$). Zestawienie odpowiedzi przedstawiono na rysunku 3.



X^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 3. Możliwości zdobycia praktyki zawodowej jako element pozapłacowy systemu motywacyjnego
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Uzyskane wyniki potwierdzają powszechną opinię, iż osoby o niewielkim stażu pracy oraz osiągające najniższe dochody (poniżej 1500,00 zł/os/m-c w gospodarstwie domowym) odczuwają najsilniejszą potrzebę pozyskania doświadczenia zawodowego. Ciekawa obserwacja dotyczy grupy respondentów, którzy deklarując wysokie dochody, także zgłosili chęć rozwoju doświadczeń zawodowych. Trudno jednoznacznie ocenić przyczynę tych wskazań, ale można przypuszczać, iż wynikać to może z potrzeby zróżnicowania środowiska zawodowego lub profilaktyki przeciwko wypaleniu zawodowemu.

Tak jak w przypadku praktyki zawodowej, blisko 1/4 badanych pracowników (24,3%) uznała, że brak możliwości zdobycia nowych kwalifikacji wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Możliwość zdobycia nowych kwalifikacji jako element pozapłacowego systemu motywacyjnego okazała się bardzo ważna z punktu widzenia osób posiadających dochody brutto miesięcznie na jedną osobę w gospodarstwie domowym na poziomie 2001–2500 PLN i została oceniona na poziomie 57,1% oraz tych, których staż pracy ogółem wyniósł średnio 16–20 lat (60,0%), co ilustruje rysunek 4. Analiza statyczna wykazała istotne różnice w dostrzeganiu możliwości zdobycia nowych kwalifikacji wśród badanych w przypadku poziomu dochodów brutto na jednego członka rodziny ($p = 0,0166$) oraz stażu pracy ogółem ($p = 0,0168$).

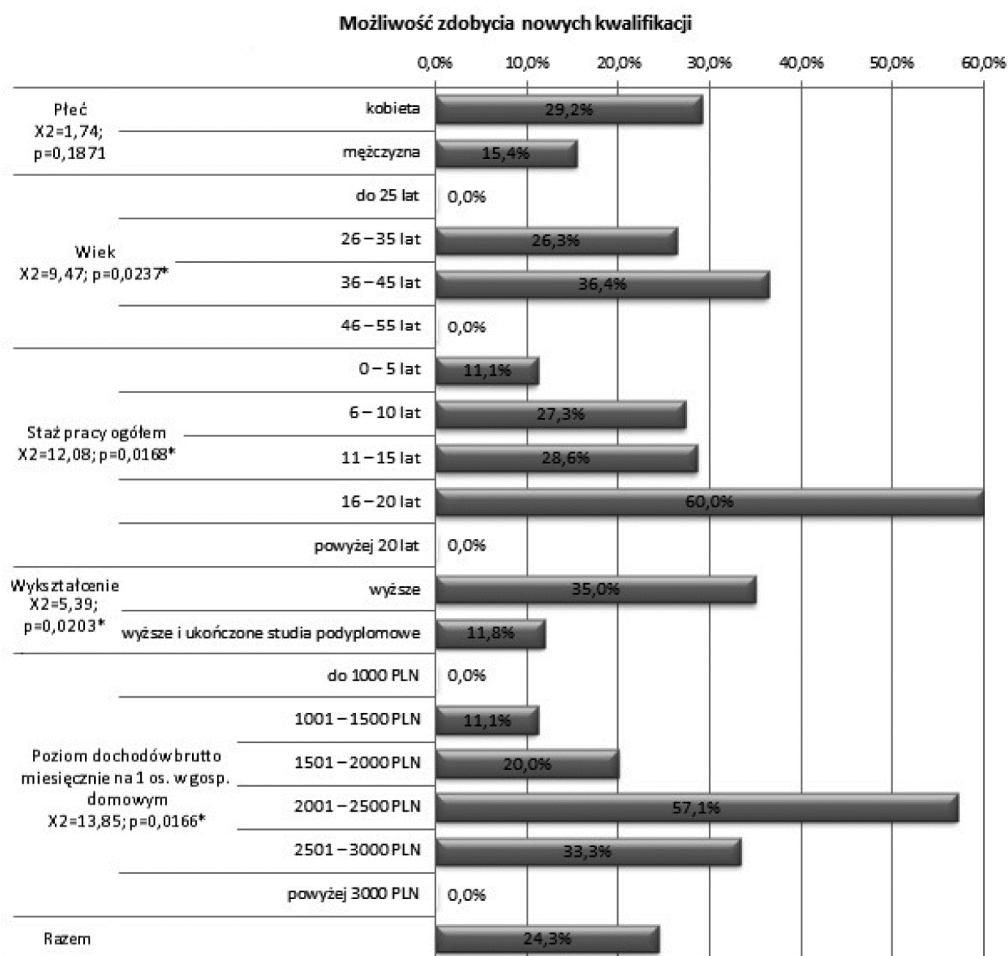
Ponad połowa badanych (51,4%) uznała, że brak możliwości osobistego rozwoju wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Rozwój osobisty jako element pozapłacowego systemu motywacyjnego jest jednym z najistotniejszych czynników wpływających na poprawienie jakości życia, o czym mogą świadczyć odpowiedzi osób w wieku produkcyjnym oraz badanych o stażu pracy ogółem równym 6–10 lat (63,6%), co zobrazowano na rysunku 5. Analiza statyczna wykazała istotne różnice w podejściu do możliwości rozwoju osobistego w przypadku wieku ($p = 0,0049$). Osoby starsze nie odczuwają już tak mocno tego typu potrzeb. Nasuwa się wniosek, iż po dłuższym okresie przepracowania kilku lat w jednej firmie mogą mieć syndrom wypalenia zawodowego bądź pozyskały wiedzę ekspercką.

Niemal 1/3 badanych pracowników (29,7%) uznała, iż brak ciekawych i rozwojowych zadań w pracy wpływa negatywnie na zadowolenie z jej wykonywania. Szczególnie powyższe odczucie sygnalizują osoby o stażu pracy ogółem znajdującym się w przedziale 16–20 lat – jest to aż 80% – oraz osoby poniżej 25 roku życia (50,0%), co obrazuje rysunek 6. Analiza statyczna wykazała istotne różnice w stosunku ciekawej i rozwojowej pracy jako ważnego elementu pozapłacowego systemu motywacyjnego do okresu trwania stażu pracy ($p = 0,0009$), po 15 latach pracy jest to wręcz pożądane.

Badani mieli również możliwość ocenić w skali od 1 do 5 wpływ podnoszenia kwalifikacji poprzez szkolenia na ich motywację do pracy. Zaobserwowano istotne statycznie różnice w odpowiedziach tylko ze względu na wiek ($p = 0,0374$). Mianowicie pracownicy najmłodsi, mający mniej niż 25 lat przypisali możliwościom odbywania szkoleń najwyższą średnią ocenę (5,00), zaś osoby najstarsze w wieku 46–55 lat już tylko 3,8. Średni wynik wszystkich pracowników uplasował się na poziomie 4,1

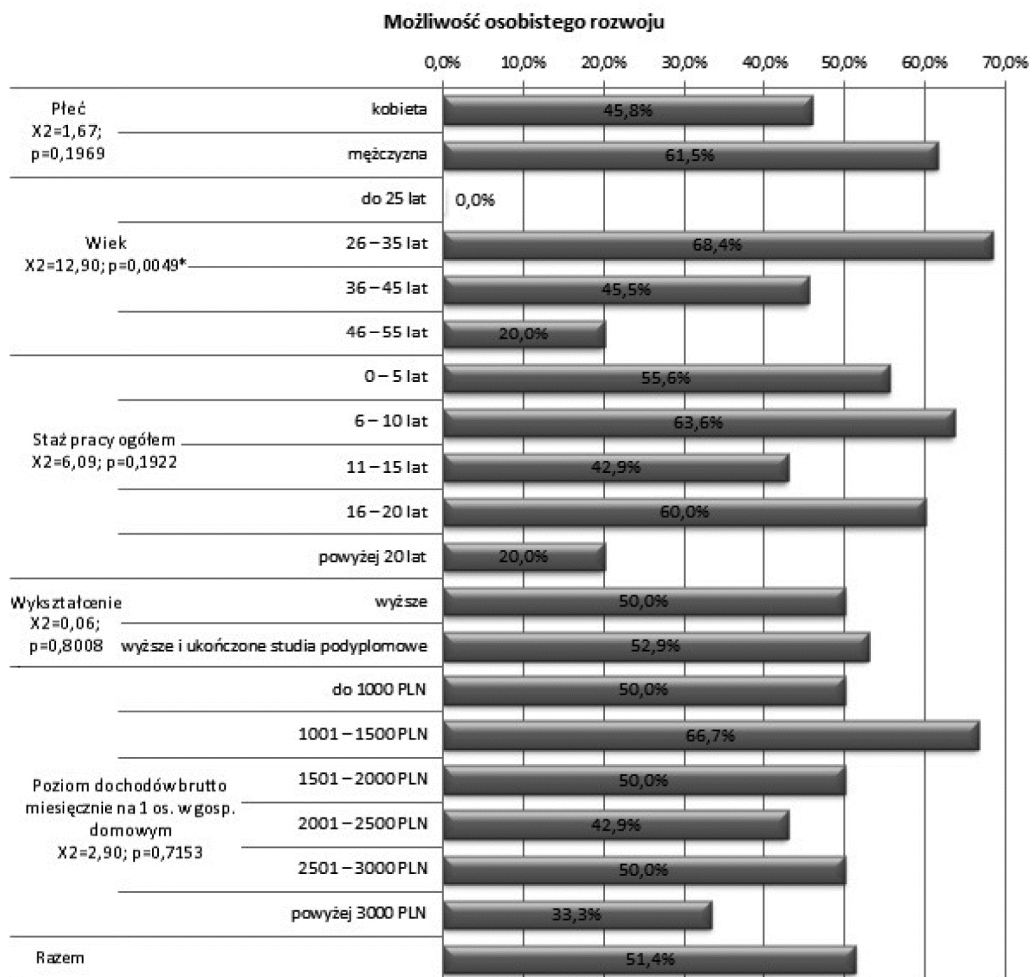
co świadczy, że pracownicy chcą poszerzać swoje horyzonty i traktują tę formę na wysokim poziomie wśród możliwych rodzajów motywacji do pracy.

Jako najistotniejszy czynnik mający zasadniczy wpływ podczas procesu poszukiwania nowej pracy oceniono możliwość rozwoju i awansu (35,0%). Równie wysoka liczba respondentów (30,0%) wskazała, iż nie myśli o zmianie pracy w najbliższym czasie. Rozwój i awans dla blisko połowy odpowiadających mężczyzn (46,0%) są jednym z najważniejszych czynników wpływających na decyzję o zmianie pracy, niezależnie od stażu pracy. Wysokość płacy okazała się być najistotniejsza (50,0%) wśród najmłodszej grupy respondentów, co może być związane z niższym wynagrodzeniem w stosunku do pracowników z dłuższym stażem pracy.



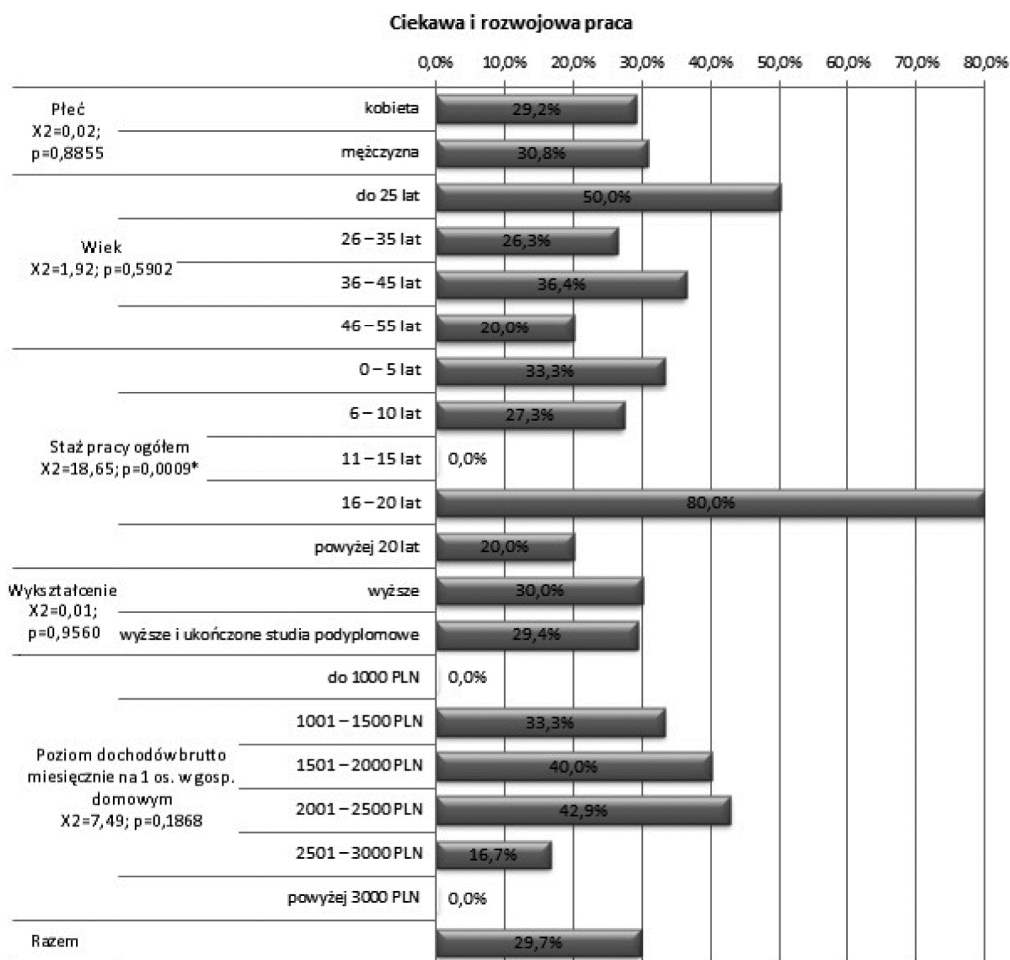
X^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona; * – istotne zróżnicowanie przy $p<0,05$

Rys. 4. Możliwości zdobycia nowych kwalifikacji jako element pozapłacowego systemu motywacyjnego
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.



X^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona; * – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 5. Możliwości osobistego rozwoju jako element pozapłacowego systemu motywacyjnego
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.



X^2 – wartość testu Chi kwadrat Pearsona; * – istotne różnicowanie przy $p < 0,05$

Rys. 6. Ciekawa i rozwojowa praca jako element pozapłacowego systemu motywacyjnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Podsumowanie i wnioski. Podsumowując analizę osobistych preferencji pracowników kadry administracyjnej Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej dotyczącą określenia poziomu zaangażowania w proces rozwoju i samokształcenia skupiono się na klasyfikacji najistotniejszych czynników płacowych oraz pozapłacowych dotyczących realizacji procesu samokształcenia i rozwijania swoich umiejętności zarówno miękkich, jak i twardych.

Niemal 1/3 badanych pracowników uznała, że brak możliwości rozwoju, podnoszenia kwalifikacji i awansu wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Ponad połowa badanych uznała, że niedostrzeganie wysiłków i sukcesów pracowników przez przełożonych wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej

pracy. Blisko 1/4 badanych pracowników uznała, że brak możliwości zdobycia praktyki zawodowej wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Tak, jak w przypadku praktyki zawodowej, badani uznali, iż brak możliwości zdobycia nowych kwalifikacji wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Ponad połowa badanych uznała, że brak możliwości osobistego rozwoju wpływa negatywnie na zadowolenie z wykonywanej pracy. Rozwój osobisty jako element pozapłacowego systemu motywacyjnego jest jednym z najistotniejszych czynników wpływających na poprawienie jakości życia. Niemal 1/3 badanych pracowników uznała, iż brak ciekawych i rozwojowych zadań w pracy wpływa negatywnie na zadowolenie z jej wykonywania⁸.

Kształcenie ustawiczne może być sprawą indywidualnej jednostki (podnoszącej swoje kwalifikacje z własnej inicjatywy i na własny koszt) bądź też może być projektowane, organizowane i finansowane przez pracodawcę⁹. W takim przypadku kształcenie ustawiczne pracowników jest elementem uczenia się organizacji.

Jako najistotniejszy czynnik mający zasadniczy wpływ podczas procesu poszukiwania nowej pracy oceniono możliwość rozwoju i awansu, równie wysoka liczba respondentów wskazała, iż nie myśli o zmianie pracy w najbliższym czasie. Rozwój i awans dla blisko połowy odpowiadających jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na decyzje o zmianie pracy, niezależnie od stażu pracy. Wysokość płacy okazała się być najistotniejsza wśród najmłodszej grupy respondentów, co może być związane z niskim poziomem wynagrodzenia.

Najzamożniejsi z badanych, jeśli już myślą o zmianie pracy, przy szukaniu nowej cenią sobie atmosferę, w jakiej spędzają czas w pracy oraz lokalizację nowego biura. Warto zaznaczyć, iż niezależnie od płci, wieku, stażu pracy, wykształcenia czy poziomu dochodów brutto badani rzadko myślą o podjęciu decyzji o zmianie pracy.

Życie we współczesnym społeczeństwie pełnym dynamicznych przemian wymaga stałego aktualizowania wiedzy i informacji. Szybkie tempo życia, zmiany w systemach kształcenia i na rynku pracy, a także różne modele życia i style pracy wpływają na konieczność stałego przystosowywania się jednostki do zmian zachodzących w środowisku¹⁰. Edukacja ustawiczna jest jednym z najlepszych sposobów, by sprostać wyzwaniom wywołanym przez gwałtowny rozwój technologiczny, globalizację czy przeobrażenia społeczne i ekonomiczne. Badania pokazały, iż świadomość przełożonych w zakresie oceny pracownika powinna być wyższa, szczególnie w zakresie feedbacku¹¹. Zaś w sytuacji braku awansu należy szczególnie zwrócić uwagę na działania motywacyjne, które można oprzeć m.in. na możliwości zdobycia nowych do-

⁸ L.M. Saari, T.A. Judge, *Employee attitudes and job satisfaction*, Human resource management, 43(4)/2004, 395-407.

⁹ U. Gros, *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 27.

¹⁰ H. Król, A. Ludwiczynski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 66.

¹¹ M. Armstrong, S. Taylor, *Armstrong's handbook of human resource management practice*, Kogan Page Publishers, s. 98-99.

świadczeń zawodowych czy odbyciu szkoleń branżowych¹². W grupie pracowników o najniższym poziomie wynagrodzeń głównym motywatorem pozostają bodźce finansowe.

Bibliografia

Wydawnictwa zwarte

1. Armstrong M., Taylor S., *Armstrong's handbook of human resource management practice*, Kogan Page Publishers.
2. Chmiel N., *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003
3. Gros U., *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
4. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, Routledge 2014.
5. Król H., Ludwiczynski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
6. Tissot P., *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2004.

Wydawnictwa ciągłe

7. Aleksander T., *Praca zawodowa stymulatorem dalszego kształcenia*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Polish Journal of Continuing Education, nr 2(93)/2016.
8. Jiang K., Lepak D.P., Hu J., Baer J.C., *How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms*, Academy of management Journal, 55(6)/2012.
9. Kuvaas B., *Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: mediating and moderating roles of work motivation*, The International Journal of Human Resource Management, 17(3)/2006.
10. Ramlall S., *A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations*, Journal of American Academy of Business, 5(1/2)/2014.
11. Saari L.M., Judge T.A., *Employee attitudes and job satisfaction*, Human Resource Management, 43(4)/2004.

Akty prawne

12. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz.1365 z późn. zm.), art. 155.
13. Regulamin Nagród Rektora PSW.
14. Regulamin pracy PSW.
15. Regulamin premiowania pracowników niebędących nauczycielami akademickimi PSW.
16. Statut PSW.

mgr inż. Daniel TOKARSKI

dr inż. Agnieszka SMARZEWSKA

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
d.tokarski@pswbp.pl

¹² S. Ramlall, *A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations*, Journal of American Academy of Business, 5(1/2)/2014, s. 52–63.

Edukacja seniorów w perspektywie optymalnego starzenia się

Senior education in the context of optimal ageing

Słowa kluczowe: edukacja seniorów, aktywność edukacyjna, optymalne starzenie się.

Key words: senior education, educational activity, optimal ageing.

Abstract: The main idea of the article is to emphasize the necessity of considering the issues of old age and optimal ageing. The analyses presented are theoretical and empirical in nature. The first part of the article covers the importance of senior citizens being active in terms of getting adapted to the old age and successful ageing as well as educational activity of senior citizens. It also shows selected results of the survey performed among senior citizens in the kujawsko-pomorskie province on adaptability to old age, especially undertaking educational and occupational activity. The analyses presented are only a part of research performed by the author in 2010–2016 using a survey questionnaire on “Ageing people's occupational and educational activity”.

Wprowadzenie. Problematyka optymalnego (pomyślnego) starzenia się znajduje w ostatnim czasie poczesne miejsce wśród wielu problemów współczesnego społeczeństwa. Zmiany demograficzne, postępujący proces starzenia się ludności to jedno z najistotniejszych zagadnień polityki społecznej wielu państw. Wzrastająca liczba osób w wieku senioralnym tworzy jakościowo nową perspektywę funkcjonowania społeczeństw w wielu krajach, dla których problemy osób starszych uzyskują i będą uzyskiwały coraz większe znaczenie.

Optymalne starzenie się w kontekście teorii aktywności. Optymalne starzenie się, określane również jako pomyślne, wiąże się głównie z problematyką dobrego przystosowania do starości, w którym dominują aspekty promujące autonomię i niezależność osób starszych. Zostało to określone przez Dennisa Boromleya, który jako przejawy pomyślnego starzenia się wskazał: dobry stan zdrowia, aktywność i bystrość umysłu, a także wewnętrzne dobre samopoczucie¹.

Literatura dotycząca zagadnienia optymalnego lub pomyślnego starzenia się jest bardzo bogata i różnorodna, przez co niełatwo doszukać się w niej klarownych i jednoznacznych określeń tej kategorii pojęciowej. Zawarte w różnorodnych definicjach kryteria pomyślnego starzenia się tworzą stosunkowo dużą liczbę propozycji, z których najistotniejsze to: długie życie, zdrowie fizyczne i psychiczne, wysoki poziom

¹ D.B. Boromley, *Psychologia starzenia się*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1969, s. 143.

funkcjonowania poznawczego, kompetencje społeczne, produktywność, kontrola własnego życia, a także satysfakcja życiowa². Biorąc pod uwagę aspekt aktywności edukacyjnej seniorów, istotny dla prezentowanych rozważań, należy wskazać w pierwszej kolejności teorię aktywności. Wyraziciele tej teorii wskazują, że starzenie się jest kumulacją napięć związanych z koncepcją obrazu samego siebie, który tworzy się w chwili pojawienia się zmian w pełnionych dotychczas rolach społecznych. Aby temu sprostać, osoba ta powinna, w miarę swoich możliwości, być aktywna do jak najpóźniejszych lat swojego życia³. W świetle tej teorii optymalne starzenie się przejawia się podejmowaniem różnych form aktywności do tej pory znanych, jak i również tych nowych.

Teoria aktywności stanowi podwaliny dla stosunkowo niedawno upowszechnionej koncepcji aktywnego starzenia się. Koncepcja ta, zwana powszechnie koncepcją polityczną przyszłości, ma swoją genezę w przemianach demograficznych i politycznych ostatnich dziesięcioleci i została zainicjowana na Światowym Zgromadzeniu WHO w 2002 roku. Światowa Organizacja Zdrowia określa proces aktywnego starzenia się (*active ageing*) jako optymalizację szans w dziedzinie zdrowia, partycypacji i zabezpieczenia w celu poprawy jakości życia osób starszych. Fundamentalnym celem „active ageing” są starania o zachowanie autonomii i samodzielności osób starszych poprzez:

- zwiększenie liczebności osób charakteryzujących się pozytywną jakością życia w momencie osiągnięcia starszego wieku;
- zwiększenie liczby osób starszych aktywnie uczestniczących w życiu społecznym, kulturalnym, ekonomicznym oraz politycznym całego społeczeństwa, jak również w życiu rodzinnym i lokalnym;
- zmniejszenie relatywnie kosztów związanych z leczeniem i opieką zdrowotną seniorów⁴.

Zarówno teoria aktywności, jak i koncepcja aktywnego starzenia się nie precyzują jednak założeń dotyczących osób, które nie chcą być aktywne. Założenia te bowiem nie zawsze są zgodne z potrzebami seniorów, którzy świadomie wybrali wycofanie społeczne, mają ograniczony potencjał, czy też nie odczuwają potrzeby aktywizacji⁵. A to oznacza, że proponują one zaspokojenie potrzeb, które nie wszyscy ludzie starsi mogą w rzeczywistości odczuwać. W związku z tym niezwykle ważne jest uwzględnianie indywidualnych pragnień, dążeń, zdolności oraz różnic społecznych wśród

² L. Zając-Lamparska, *Psychologiczne koncepcje pomyślnego starzenia się*, [w:] „Rocznik Andragogiczny”, 2013, t. 20, s. 91.

³ A.A. Zych, *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 218.

⁴ *Active Ageing; A Policy Framework*, A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing, Madrid, April 2002, World Health Organization, Geneva 2002, s. 12–16.

⁵ G. Naegel, *Die Potenziale des Alters nutzen – Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft*, [w:] *Die Produktivität des Sozialen. Den sozialen Staat aktivieren*, pod red. K. Böllert, P. Hansbauer, B. Hasenjürgen, S. Langenohl, Wiesbaden: VS, Verl. Für Sozialwissenschaften, 2006, s. 15.

seniorów i umożliwienie im dobrowolnej decyzji o podjęciu aktywności, aby nie prowadziło to do ich wykluczenia i marginalizacji⁶.

W opozycji do teorii aktywności istnieje teoria wyłączenia, która uwzględnia niechęć osób starszych do podejmowania nowych obowiązków, zawężanie się ich przestrzeni życiowej, jak również zmniejszający się zakres zainteresowania wydarzeniami zewnętrznymi i zwiększenie uwagi na sobie. Teoria ta odwołuje się do naturalnej, postępującej wraz z wiekiem minimalizacji interakcji z otoczeniem⁷. Spadek aktywności, wycofanie się z dotychczas pełnionych ról społecznych uznawane są za niezbędne do zachowania radości i zadowolenia z życia i są niejako gwarancją dobrostanu emocjonalnego osoby starszej⁸. W tym przypadku optymalne starzenie się przejawia się w stopniowym wycofywaniu się z aktywnego życia ze względu na malejące możliwości i potrzeby seniorów.

Przedstawione powyżej koncepcje odwołują się do aktywności człowieka i jego kontaktów społecznych z dwóch odmiennych perspektyw, choć można uznać, że obie ukazują dwupłaszczyznowość procesu starzenia się⁹. Żadna z powyższych teorii jednak nie proponuje idealnego sposobu optymalnego starzenia się, odpowiedniego dla wszystkich seniorów, ze względu na zbyt definitywne i ultymatywne postulaty w tej kwestii. Sposób, w jaki starzeje się jednostka ludzka, jest bowiem aspektem zindywidualizowanym osobniczo i jest uwarunkowany wieloma różnorodnymi czynnikami.

Nie można jednak zakwestionować faktu, że aktywność ma olbrzymie znaczenie w życiu starszego człowieka, gdyż podejmowanie aktywności w wielu sferach życia znacząco spowalnia procesy deprecjacji i inhibicji różnych funkcji oraz stymuluje jego dalszy rozwój. Podejmowana aktywność przez osoby w wieku senioralnym może spełniać wielorakie funkcje¹⁰, a do najważniejszych z nich należą:

- funkcja adaptacyjna – prowadząca do lepszego przystosowania się osób starszych do życia w nowej sytuacji społecznej i rodzinnej;

⁶ Por. B. Schonbrodt, K. Veil, *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”. Potrzeba działania i przykłady dobrych praktyk w Niemczech*, „Problemy Polityki Społecznej” 2012, nr 18, 63, s. 74.

⁷ Patrz: E. Cumming, W.E. Henry, *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York, 1961.

⁸ Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 46.

⁹ J. Halicki, *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010, s. 14.

¹⁰ Autorka niniejszego opracowania wielokrotnie ukazywała znaczenie i funkcje aktywności oraz czynniki warunkujące jej podejmowanie przez seniorów w licznych artykułach poświęconych problematyce aktywności osób starszych, do których między innymi należą: *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starzejących się*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* pod red. T. Aleksandra, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji BIP, Radom 2010; *Aktywność edukacyjna seniorów jako forma uczestnictwa społecznego*, [w:] *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, pod red. D. Seredyńskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012; *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, [w:] *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, pod red. A. Baranowskiej, E. Kościńskiej, K.M. Wasilewskiej-Ostrowskiej, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2013.

- funkcja integracyjna – ułatwiająca lepsze przystosowanie się w grupie, do której należą ludzie starsi;
- funkcja kompensacyjna – pozwalająca na wyrównywanie braków w innych zakresach (np. brak pracy zawodowej, brak wpływów, władzy);
- funkcja kształcąca – pomagająca rozwijać i doskonalić cechy oraz dyspozycje osobowościowe jednostki;
- funkcja rekreacyjno-rozrywkowa – wypełniająca czas wolny, pomagająca zlikwidować stres, przywracająca chęć do życia;
- funkcja psychohigieniczna – pozwalająca na odczuwanie satysfakcji i poprawę jakości życia, np. poprzez podniesienie autorytetu¹¹.

Istnieje wiele czynników i uwarunkowań wpływających na podejmowanie aktywności przez osoby starsze, jednak do najważniejszych należą stan zdrowia i sytuacja materialna seniorów. Zły stan zdrowia czy trudna sytuacja materialna stanowią bowiem w sposób naturalny barierę nie do pokonania w tym zakresie. Znaczący jest również poziom wykształcenia, płeć czy miejsce zamieszkania osób z tej grupy wiekowej. Wskazać należy również na wyjątkowo istotną rolę rodziny i najbliższego otoczenia w okazywaniu wsparcia w zmienionej, i co za tym idzie, niełatwej sytuacji życiowej starzejących się osób. Najważniejsze jednak jest nastawienie, inicjatywa, rodzaj działań jednostkowych, styl życia, a także charakter podejmowanej aktywności bądź jej brak wśród osób, które stanęły przed nieuniknioną perspektywą spadku sprawności oraz regresu jakości funkcjonowania we wszystkich obszarach ich życia¹².

Należy zwrócić uwagę na istotny fakt, że zarówno teoria aktywności, jak i koncepcja aktywnego starzenia się nie formułują tez i wskazań dotyczących osób, które świadomie wybrały wycofanie z życia społecznego, mają ograniczony potencjał bądź po prostu nie odczuwają potrzeby podejmowania aktywności. W tym kontekście szczególnie istotne jest uwzględnianie jednostkowych dążeń, potrzeb i kompetencji oraz różnic społecznych wśród starszych osób, a także uwarunkowań umożliwiających im dobrowolną i niezależną decyzję o podjęciu aktywności¹³.

Znaczenie edukacji w aspekcie przystosowania do starości i pomyślnego starzenia się. Wielu zwolenników teorii aktywności wyraża pogląd, że podejmowanie działań edukacyjnych przez osoby starsze należy uznać obecnie za swojego rodzaju konieczność. Uczenie się tej generacji bowiem jest wręcz nieodzowne dla zrozumienia dokonujących się transpozycji w otaczającym świecie. Dla wielu osób w wieku senioralnym duże znaczenie ma użyteczność procesu kształcenia, gdyż zdobyte przez nich umiejętności praktyczne umożliwiają im dostosowanie się do tych przemian. Wyraża

¹¹ Por. B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 164.

¹² M. Raclaw, M. Rosochacka-Gmitrzak, P. Sobiesiak, J. Zalewska, *Zakończenie – wnioski i rekomendacje*, [w:] *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych*, pod red. M. Raclaw, ISP, Warszawa 2011, s. 288.

¹³ Por. B. Schonbrodt, K. Veil, *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”*... op.cit., s. 74.

się to głównie w pokonywaniu problemów, trudności i barier życia codziennego¹⁴ i stanowi podstawowy cel działań edukacyjnych wśród tej grupy wiekowej zakładający dążenie przez nich do niezależności i osiągnięcie samowystarczalności¹⁵. W związku z tym istnieje potrzeba planowania działań edukacyjnych w zakresie przygotowania do optymalnego przeżywania okresu starości dla określonych grup seniorów, zwłaszcza tych, którzy są narażeni na występowanie sytuacji problemowych. Podejmowanie tego typu działań powinno być poprzedzone diagnozą czy są one nieodzowne i czy dana osoba jest nimi zainteresowana. Należy bowiem uwzględniać potrzeby i potencjał seniorów w tym zakresie, gdyż optymalnego przebiegu okresu starości nie da się zaplanować w dosłownym znaczeniu. W wielu zakresach jest to jednak możliwe do przygotowania poprzez informację, refleksję osobistych doświadczeń, celów, motywów i dzięki nabyciu nowych strategii zachowania.

Nieprzygotowanie jednostki na prawdopodobieństwo „nieoczekiwanych” zmian w okresie starzenia się uznaje się za jedno z głównych uwarunkowań trudności w doświadczaniu starości. W związku z tym w prowadzonej w tym zakresie edukacji upatruje się pomocy seniorom w następujących aspektach:

- rewizji nieadekwatnych oczekiwań,
- realistycznego wartościowania obecnej sytuacji życiowej i możliwych wersji przyszłości,
- zachowania obecnych i odkrywanie przyszłych obszarów aktywności,
- konkretyzacji planów i ich kontroli w odniesieniu do możliwości ich realizacji,
- informacji na temat procesu starzenia się,
- informacji na temat istniejących instytucji udzielających pomocy osobom starszym¹⁶.

Edukacja seniorów to jeden z filarów edukacyjnych wyzwań wynikających z postępującego procesu starzenia się ludności w Polsce. Istotna dla optymalnego starzenia się jest również edukacja gerontologiczna całego społeczeństwa, edukacja międzypokoleniowa, jak również edukacja profesjonalistów zajmujących się osobami starszymi. Edukacja gerontologiczna za główny cel przyjmuje przygotowanie całego społeczeństwa do starości. Dotyczy zatem ona wszystkich grup wiekowych. Szczęólnego znaczenia jednak nabiera wśród osób w wieku przedemerytalnym i tych, które znajdują się już na emeryturze. Wskazuje się, że edukacja gerontologiczna powinna być realizowana poprzez środki masowego przekazu oraz w ramach działalności różnych instytucji, takich jak: dzienne domy opieki społecznej, kluby seniora, uniwersytety trzeciego wieku itp. W odniesieniu do całego społeczeństwa elementy edukacji gerontologicznej powinny zostać wprowadzone już na etapie wychowania przedszkolnego, a następnie powinna być ona kontynuowana w szkołach podstawowych i ponadpod-

¹⁴ Por. T. Aleksander, *Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, pod red. T. Wujka, PWN, Warszawa 1992, s. 333–335.

¹⁵ Por. J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000, s. 14–20.

¹⁶ M. Dziegielewska, *Edukacja jako sposób przygotowania do starości*, „Chowanna” 2009, t. 2 (33), s. 56.

stawowych oraz wyższych, tworząc zintegrowany system kształcenia gerontologicznego. Istotą edukacji międzypokoleniowej jest wzajemnie uczenie się osób należących do odmiennych generacji. Sprzyja ona przełamywaniu negatywnych stereotypów i promowaniu pozytywnego wizerunku przedstawicieli różnych pokoleń, kształtowaniu pozytywnych postaw wobec siebie, zapobieganiu marginalizacji społecznej, promowaniu samodzielności, aktywności i odpowiedzialności za siebie i jakość własnego życia. Edukacja profesjonalistów pracujących z osobami starszymi jest szczególnie istotna ze względu na powinność dążenia przez nich w procesie edukacji do ukształtowania właściwej kultury pomocy i opieki nad ludźmi starszymi, prowadzącej do realizowania przez nich tzw. opieki wspierającej, czyli opieki świadczonej elementami wielowymiarowego wsparcia społecznego¹⁷.

Diagnoza potrzeb edukacyjnych osób starszych opiera się na coraz bardziej poszerzającej się wiedzy na temat potencjału i możliwości tej grupy wiekowej. Istotne w tym zakresie są ustalenia na gruncie psychologii rozwojowej. Wskazują one, że ludzie starsi nie tracą plastyczności w uczeniu się i rozwoju zdolności, które zapewniają im pomyślne funkcjonowanie¹⁸. Jest to kluczowe dla istniejących już i coraz bardziej upowszechnianych ustaleń głoszących, że aktywność edukacyjna najsilniej stymuluje jednostkę do uruchamiania zdolności adaptacyjnych. Nie da się zaprzeczyć, że ma to również fundamentalne znaczenie dla optymalnego starzenia się człowieka zakładającego w miarę możliwości i potrzeb maksymalnie samodzielne i niezależne funkcjonowanie, a także podejmowanie aktywnych form uczestnictwa w życiu społecznym.

Aktywność edukacyjna seniorów w świetle wyników badań własnych. Zaprezentowane powyżej ustalenia o charakterze teoretycznym mają na celu ukazanie, jak wyjątkowo ważne jest podejmowanie aktywności edukacyjnej przez osoby w wieku senioralnym w kontekście optymalnego starzenia się. Biorąc pod uwagę analizę literatury przedmiotu, należy uznać, że problematyka starzenia się i starości stanowi w naszym kraju przedmiot szeroko zakrojonych badań diagnozujących¹⁹. Główne zakresy tematyczne tych eksploracji skupiają się wokół następujących zagadnień: sprawność i sytuacja zdrowotna osób starszych, pomoc i opieka w chorobie, sytuacja materialna i mieszkaniowa, funkcjonowanie gospodarstw domowych osób w wieku senioralnym,

¹⁷ Por. A. Leszczyńska-Rajchert, *Wyzwania edukacyjne wynikające ze starzenia się społeczeństwa polskiego*, [w:] *Seniorzy w pryzmacie koncepcji „Społeczeństwo dla wszystkich grup wieku”*, pod red. A. Leszczyńskiej-Rajchert, L. Domańskiej, E. Subocz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2015, s. 23–32.

¹⁸ J. Trempała, *Dyskryminacja ze względu na wiek a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, tom XL, Włocławek 2015, s. 31–45.

¹⁹ Na szczególną uwagę w tym zakresie zasługują następujące publikacje: J. Piotrowski, *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973; J. Piotrowski (red.), *Starzenie się i starość w badaniach gerontologicznych w Polsce. Pamiętnik I Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego 2–3.12.1974*, Warszawa – Wrocław 1975; B. Synak (red.), *Polska starość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002; M. Mosakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwo Medyczne, Poznań 2012.

a także rola rodziny oraz znaczenie aktywności zawodowej seniorów. Brakuje w nich jednak badań związanych z edukacją i duchowością tej generacji²⁰. W związku z tym warto, w ramach niniejszego opracowania, odwołać się do wyników badań dotyczących podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby starsze w województwie kujawsko-pomorskim.

Zaprezentowane poniżej analizy stanowią fragment badań przeprowadzonych przez autorkę tego opracowania w latach 2010–2016 za pomocą kwestionariusza ankiety na temat: „Aktywność zawodowa i edukacyjna ludzi starzejących się”. Do analiz wykorzystane zostały opinie osób przebywających na emeryturze oraz w wieku przedemerytalnym, z okresu do pięciu lat przed ich przejściem na emeryturę. Badania te miały na celu dokonanie próby diagnozy wybranych problemów w obszarze zagadnienia przystosowania do starości, a w szczególności w zakresie podejmowania aktywności edukacyjnej i zawodowej przez badane osoby w wieku senioralnym.

W kontekście problematyki niniejszego opracowania najbardziej interesujące są analizy dotyczące form spędzania czasu wolnego przez badanych seniorów. Dla uszczegółowienia wyników badań wprowadzono dodatkowy wyznacznik, jakim jest płeć, a dla ogólnego zobrazowania prezentowanej kwestii sporządzono zestawienie analityczne i przedstawiono za pomocą tabeli 1²¹.

Dane z poniższej tabeli wskazują, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni głównie poświęcają czas na słuchanie radia i oglądanie programów telewizyjnych. Ta odpowiedź osiągnęła najwyższą rangę, ze średnią ogólną – 3,53 p. W drugiej kolejności badani seniorzy poświęcają czas głównie rodzinie (średnia ogólna – 3,20 p.), a na trzecim miejscu zajmują się swoim stanem zdrowia (średnia ogólna – 3,11 p.).

Najniższe wartości osiągnęły zaproponowane badanym seniorom formy podejmowania aktywności edukacyjnej. I tak: uczestnictwo w prelekcjach, odczytach wygłaszanych w klubach, domach kultury lub uniwersytetach trzeciego wieku uzyskało rangę XI (średnia ogólna – 1,40 p.); podejmowanie nauki dla własnej przyjemności rangę XIV i XV (średnia ogólna – 1,25 p.); a podejmowanie nauki w celu uzupełnienia wykształcenia – rangę XVI (średnia ogólna – 1,17 p.). Wszystkie te średnie są wyrazem odpowiedzi negatywnej pewnej „nie”.

Zaprezentowane powyżej wyniki badań korelują z przeprowadzonymi przez innych autorów badaniami wskazującymi na największą popularność aktywności receptywnej wśród tej grupy wiekowej przejawiającej się głównie oglądaniem telewizji,

²⁰ Por. E. Dubas, *Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością*. „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, s. 137.

²¹ Przed analizą zebranego materiału dokonane zostały jego obliczenia ilościowe. Badani emeryci mieli za zadanie określić dominujące formy spędzania czasu wolnego poprzez dokonanie wartościowania. Uzyskane odpowiedzi zostały odpowiednio pomnożone: „tak” razy 4, „raczej tak” razy 3, „raczej nie” razy 2 i „nie” razy 1. Uzyskane wartości punktowe podzielono przez liczbę badanych osób i otrzymano średnią wartość wyboru. Dla tej średniej z kolei zastosowano następujące przedziały wartościowania: do 1,50 p. – odpowiedź negatywna pewna – nie; od 1,51 p. do 2,50 p. – odpowiedź negatywna niepewna – raczej nie; od 2,51 p. do 3,50 p. – odpowiedź pozytywna niepewna – raczej tak; powyżej 3,50 p. – odpowiedź pozytywna pewna – tak.

Tabela 1. Sposób spędzania czasu wolnego przez seniorów – zestawienie analityczne

FORMY SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO	KOBIEТЫ N = 597		MĘŻCZYŹNI N = 381		OGÓŁEM N = 978	
	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
Nadal pracuję zawodowo – kontynuuję pracę dotychczas wykonywaną	1,56	IX	1,97	VI	1,72	VII
Nadal pracuję, lecz w zawodzie dotychczas niewykonywanym	1,21	XV	1,45	X	1,30	XIII
Urzeczywistniam swoje zainteresowania	2,28	V	2,40	IV	2,33	V
Realizuję zamiłowania amatorskie, będące jednocześnie źródłem dodatkowego dochodu	1,29	XIII	1,42	XI	1,34	XII
Podejmuję się aktywności społeczno-kulturalnej	1,66	VIII	1,39	XII	1,55	IX
Poświęcam czas głównie rodzinie	3,28	II	3,07	II	3,20	II
Wiele czytam	2,81	IV	2,27	V	2,60	IV
Słucham radia, oglądam programy telewizyjne	3,56	I	3,48	I	3,53	I
Uczestniczę w prelekcjach, odczytach wygłaszanych w klubach, domach kultury lub uniwersytetach trzeciego wieku	1,47	XI	1,29	XIII	1,40	XI
Podąłem/podjęłam naukę w celu uzupełnienia wykształcenia	1,18	XVI	1,15	XVI	1,17	XVI
Podąłem/podjęłam naukę dla własnej przyjemności	1,27	XIV	1,24	XIV	1,25	XIV, XV
Uprawiam sport	1,69	VII	1,64	VIII	1,67	VIII
Uprawiam krajoznawstwo i turystykę	1,70	VI	1,87	VII	1,77	VI
Poświęcam się działalności twórczej, artystycznej	1,30	XII	1,19	XV	1,25	XIV, XV
Podejmuję aktywność klubową i zabawową	1,52	X	1,46	IX	1,50	X
Zajmuję się swoim stanem zdrowia	3,20	III	2,98	III	3,11	III
Inne	1,04	XVII	1,00	XVII	1,03	XVII
ŚREDNIE WYBORU	1,88	–	1,78	–	1,87	–

Źródło: badania własne.

słuchaniem radia oraz czytaniem gazet i czasopism, najczęściej w warunkach domowych²². W przypadku niniejszych wyników badań nie można wręcz nie zgodzić się z zaprezentowaną przez nich konkluzją, iż wzór życia seniorów w Polsce nie ulega zmianie i niezależnie od ogólnospołecznych przeobrażeń pozostają oni na ogół wycofani i pasywni. Potwierdzają to również przeprowadzone w 2009 roku badania przez CBOS. Wyniki tych badań wykazały, że aż 92,0% badanych seniorów deklaroowało, iż ogląda telewizję, 79,0% słucha radia i muzyki, a 75,0% czyta książki, czasopisma i gazety²³. Nie bez znaczenia w tej sytuacji może być fakt, że stosunkowo wielu seniorów prezentuje bierną postawę wobec życia, ukształtowaną w okresie aktywności zawodowej przypadającej na okres funkcjonowania w socjalistycznym społeczeństwie²⁴.

Odwołując się do zaprezentowanych w ramach niniejszego opracowania rozważań teoretycznych, można również uznać, że badani seniorzy posiadają niewielkie potrzeby w zakresie aktywizacji edukacyjnej i świadomie wybrali inne formy spędzania czasu wolnego. Można również stwierdzić, iż niepodejmowanie aktywności edukacyjnej przez osoby starsze nie musi być spowodowane jedynie brakiem potrzeb czy ograniczonym potencjałem jednostki, ale brakiem dostępności odpowiednich instytucji edukacyjnych lub brakiem świadomości i wiedzy na temat możliwości i zakresu realizacji tej formy aktywności. Analiza zaprezentowanych wyników badań w zakresie spędzania czasu wolnego przez seniorów wskazuje na wiele możliwości ich interpretacji i co za tym idzie, na konieczność przeprowadzenia bardziej szczegółowych badań w zakresie uwarunkowań, przyczyn i motywów podejmowania określonych form wypełniania tego czasu.

W związku z tym interesujące dopełnienie zaprezentowanych ustaleń może stanowić analiza motywów, którymi kierowali się badani seniorzy podejmujący aktywność edukacyjną. Zostały one przedstawione w tabeli 2²⁵.

Dane zamieszczone w poniższej tabeli wskazują, że głównym powodem podejmowania aktywności edukacyjnej wśród badanych osób starszych było utrzymanie dobrej kondycji umysłowej poprzez aktualizację oraz poszerzanie wiedzy i umiejętności. Ta odpowiedź osiągnęła najwyższą rangę, ze średnią ogólną – 3,81 p. i mieści się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”. Drugą rangę, ze średnią ogólną – 3,56 p. uzyskał wzrost poczucia zadowolenia z życia i samorealizacja, mieszcząc się również w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”.

²² M. Halicka, J. Halicki, *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [w:] *Polska starość*, pod red. B. Synaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 207–208.

²³ A. Kolbowska, *Sytuacja ludzi starych w społeczeństwie – plany a rzeczywistość*, Komunikat CBOS z badań, s. 11, dostępne na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_160_09.PDF, [otwarto: 25.02.2017].

²⁴ M. Halicka, E. Kramkowska, *Uczestnictwo ludzi starszych w życiu społecznym*, [w:] *O sytuacji ludzi starszych, II Kongres Demograficzny 2012, tom III*, pod red. J. Hryniewiczza, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 34.

²⁵ W tym przypadku również wprowadzono dodatkowy wyznacznik, jakim jest płeć, i dla ogólnego zobrazowania prezentowanego problemu sporządzono zestawienie analityczne, a obliczenia zostały dokonane w podobny sposób, jak w przypadku tabeli 1.

Tabela 2. Powód podjęcia aktywności edukacyjnej przez badane osoby – zestawienie analityczne

POWÓD	KOBIEТЫ N = 84		MĘŻCZYŹNI N = 24		OGÓŁEM N = 108	
	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
Sytuacja ekonomiczna – chęć powiększenia dochodów, co wiąże się z ponownym znalezieniem się na rynku pracy i podjęciem pracy	1,68	XI	2,50	IX	1,86	XI
Zmaganie się z codziennością – zdobycie nowych umiejętności pozwalających na lepsze funkcjonowanie w życiu	2,64	VIII	2,75	V, VI, VII	2,67	VII, VIII
Utrzymanie dobrej kondycji umysłowej – aktualizacja oraz poszerzenie wiedzy i umiejętności	3,82	I	3,75	I	3,81	I
Stwarzanie okazji do przebywania wśród osób z podobnej grupy wiekowej	3,14	V, VI	2,88	IV	3,08	V, VI
Pomaganie innym – działanie na rzecz społeczności	2,61	IX	2,00	X	2,47	IX
Wzrost poczucia zadowolenia z życia i samorealizacja	3,64	II	3,25	II	3,56	II
Podniesienie prestiżu, autorytetu i poczucia własnej wartości	3,18	IV	2,75	V, VI, VII	3,08	V, VI
Chęć wypełnienia wolnego czasu – możliwość ciekawego spędzania czasu wolnego	3,46	III	2,75	V, VI, VII	3,32	III
Ciekawe oferty kształcenia dla seniorów	2,68	VII	2,63	VIII	2,67	VII, VIII
Predyspozycje umysłowe	3,14	V, VI	3,00	III	3,11	IV
Wpływ środowiska	2,14	X	1,88	XI	2,08	X
Inne	1,00	XII	1,00	XII	1,00	XII
ŚREDNIE WYBORU	2,76	–	2,60	–	2,64	–

Źródło: badania własne.

Kolejne rangi wyboru różnicują się, jeśli weźmie się pod uwagę płeć. Otóż kobiety trzecią rangę przypisały chęci wypełnienia wolnego czasu poprzez możliwość ciekawego spędzania tego czasu – średnia ogólna – 3,56 p. mieszcząca się w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”. Z kolei mężczyźni w trzeciej kolejności biorą pod uwagę swoje predyspozycje umysłowe – średnia ogólna – 3,00 p. mieszcząca się również w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”. Czwartą rangę wśród kobiet osiągnęło podniesienie prestiżu, autorytetu i poczucia własnej

wartości (średnia ogólna – 3,18 p.), a wśród mężczyzn stwarzanie okazji do przebywania wśród osób z podobnej grupy wiekowej (średnia ogólna – 2,88 p.). Obie te średnie są wyrazem odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

Osoby, które zadeklarowały, że nie podejmują bądź nie mają zamiaru podjąć aktywności edukacyjnej (870 osób, w tym 513 kobiet i 357 mężczyzn, przy N = 978) zostały poproszone o uzasadnienie swojej decyzji. Należy dodać, że nie wszyscy seniorzy zaprezentowali swoje stanowisko w tej kwestii. Kobiety wskazywały głównie, że nie odczuwają takiej potrzeby (81 osób) oraz, że nie pozwala na to ich stan zdrowia (78 osób). 51 seniorek wskazało, że pragnie odpocząć, a 39 z nich uznało, że są „za stare” na podejmowanie tej formy aktywności. Tyle samo zadeklarowało niechęć do nauki, a 34 z nich brak czasu. 33 kobiety uznały, że „nie muszą już się uczyć”, 30 z nich pragnęło poświęcić się rodzinie, a 24 wskazało na brak odpowiednich instytucji edukacyjnych w miejscu zamieszkania. 12 seniorek z kolei nie widzi sensu w nauce i tyle samo uznało, że nie ma wiedzy na ten temat. Kilka kobiet wskazało słabą pamięć i brak pieniędzy.

Mężczyźni natomiast wskazywali przede wszystkim brak czasu (42 osoby, z czego 6 zaznaczyło, że musi podejmować dodatkowe zatrudnienie, aby utrzymać się na emeryturze). 41 seniorów wykazało chęć odpoczynku, a 39 z nich uznało, że „nie muszą się już uczyć”. 31 mężczyzn przyznało się do braku chęci do nauki, a 27 seniorów uznało, że są na to „za starzy”. Stan zdrowia nie pozwalał na naukę 21 seniorom i tyle samo z nich nie czuło takiej potrzeby. 18 mężczyzn było zdania, że wystarczy im zdobyte wykształcenie, 12 wskazało na brak odpowiednich instytucji edukacyjnych w miejscu zamieszkania, a 11 z nich chciało poświęcić czas rodzinie. Pojedynczo mężczyźni wymieniali słabą pamięć oraz brak wiedzy w tym zakresie.

Generalnie rzecz ujmując, badani seniorzy stanowią w dominacji grupę o niewielkich potrzebach edukacyjnych i tylko niewielu wśród nich wskazało na istotne bariery podejmowania przez nich aktywności edukacyjnej. Zaprezentowane analizy mają jedynie charakter wycinkowy, jednakże mogą one stanowić kolejny głos w obejmującej coraz szersze gremia dyskusji i refleksji nad problematyką optymalnego starzenia się. Szczególnego namysłu wymaga aspekt stymulacji, zachęcania i stwarzania korzystnych warunków dla podejmowania aktywności edukacyjnej przez seniorów. Jednym z głównych wskaźników jakości życia człowieka bowiem, jest podejmowanie przez niego aktywności, a aktywność edukacyjna jest jedną z najistotniejszych form aktywności podejmowanych przez jednostkę na każdym etapie jego rozwoju. Ten rozwój, jak również zrewaluowana sytuacja życiowa człowieka w okresie starości przymusza go do aktywowania predyspozycji adaptacyjnych do labilnych warunków życia. Adaptacja jednostki do nowych warunków zależy w znacznym stopniu od prawidłowo funkcjonującego systemu społecznego, jednak jest ona również bezpośrednio zależna od aktywności człowieka starego. Stwarza mu ona bowiem, możliwość modyfikacji i samodzielnego kierowania własnym życiem w taki sposób, aby było ono źródłem satysfakcji, poczucia sensu i spełnienia.

Podsumowanie. Zjawisko wydłużania życia ludzkiego stanowi obecnie efekt wybitnych osiągnięć medycyny w walce z chorobami i niepełnosprawnością. Długie

życie jednak dla wielu ludzi nie jest życiem satysfakcjonującym. Satysfakcja z życia wiąże się z jego wysoką jakością, a jakość życia z kolei stanowi kategorię pojęciową wpisującą się w szeroko rozumianą problematykę pomyślnego (optymalnego) starzenia się. Pomyślne starzenie się natomiast, obok innych normatywnych koncepcji dotyczących adaptacji i przystosowania do starości, to niezwykle istotne zagadnienie dla możliwie najbardziej niezależnego i samodzielnego funkcjonowania seniorów w społeczeństwie. Tworzenie jak najbardziej korzystnych warunków dla pomyślnego starzenia się wiąże się w wielu przypadkach z aktywizacją seniorów. Aktywność ma ogromne znaczenie w życiu starszego człowieka, bowiem pomaga ona w utrzymaniu sprawności fizycznej i umysłowej, umożliwia kontaktowanie się z innymi ludźmi, warunkuje właściwe i konstruktywne wypełnienie czasu wolnego oraz stanowi źródło radości i satysfakcji życiowej. Jedną z bardziej istotnych form aktywności w tym zakresie jest aktywność edukacyjna, ponieważ najsilniej stymuluje uruchamianie zdolności adaptacyjnych jednostki.

Zaprezentowane w artykule rozważania stanowiły próbę ukazania, jak ważne jest zagadnienie podejmowania aktywności edukacyjnej przez seniorów w obszarze problematyki optymalnego starzenia się. Ustalenia o charakterze teoretycznym zostały poszerzone o fragmenty wyników badań własnych autorki tego opracowania, dotyczących podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby starsze w województwie kujawsko-pomorskim. Zaprezentowane rozważania nie wyczerpują zakresu przedstawionego problemu, jak również sposobu jego rozstrzygnięcia. Można jednak uznać, że stanowią one jeszcze jeden głos w dyskusji w obszarze problematyki, która wymaga jeszcze znacznie poszerzonych i pogłębionych eksploracji. Jak już wspomniano wcześniej, istnieje stosunkowo niewiele badań dotyczących edukacji osób starszych, zwłaszcza w kontekście ich jakości życia. Fundamentalny cel edukacji seniorów bowiem to umożliwianie im optymalnego starzenia się, opartego głównie na możliwie maksymalnym samodzielnym i niezależnym funkcjonowaniu, a także na podejmowaniu aktywnych form uczestnictwa w życiu społecznym.

Bibliografia

1. *Active Ageing; A Policy Framework*, A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing, Madrid, April 2002, World Health Organization, Geneva 2002.
2. Aleksander T., *Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, pod red. T. Wujka, PWN, Warszawa 1992.
3. Boromley D.B., *Psychologia starzenia się*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1969.
4. Cumming E., Henry W.E., *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York, 1961.
5. Dubas E., *Starość znana i nieznana – wybrane refleksje nad współczesną starością*. „Rocznik Andragogiczny”, t. 20.
6. Dziegielewska M., *Edukacja jako sposób przygotowania do starości*, „Chowanna” 2009, t. 2 (33).
7. Halicka M., Halicki J., *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [w:] *Polska starość*, pod red. B. Synaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
8. Halicka M., Kramkowska E., *Uczestnictwo ludzi starszych w życiu społecznym*, [w:] *O sytuacji ludzi starszych, II Kongres Demograficzny 2012, tom III*, pod red. J. Hryniewiczza, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012.

9. Halicki J., *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000.
10. Halicki J., *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.
11. Leszczyńska-Rajchert A., *Wyzwania edukacyjne wynikające ze starzenia się społeczeństwa polskiego*, [w:] *Seniorzy w pryzmacie koncepcji „Społeczeństwo dla wszystkich grup wieku”*, pod red. A. Leszczyńskiej-Rajchert, L. Domańskiej, E. Subocz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2015.
12. Kolbowska A., *Sytuacja ludzi starych w społeczeństwie – plany a rzeczywistość*, Komunikat CBOS z badań, s. 11, dostępne na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_160_09.PDF, [otwarto: 25.02.2017].
13. Mandrzejewska-Smól I., *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starzejących się*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, pod red. T. Aleksandra, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji BIP, Radom 2010.
14. Mandrzejewska-Smól I., *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, pod red. D. Seredyńskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
15. Mandrzejewska-Smól I., *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, [w:] *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, pod red. A. Baranowskiej, E. Kościńskiej, K.M. Wasilewskiej-Ostrowskiej, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2013.
16. Naegel G., *Die Potenziale des Alters nutzen – Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft*, [w:] *Die Produktivität des Sozialen. Den sozialen Staat aktivieren*, pod red. K. Böllert, P. Hansbauer, B. Hasenjürgen, S. Langenohl, Wiesbaden: VS, Verl. Für Sozialwissenschaften, 2006.
17. Raclaw M., Rosochacka-Gmitrzak M., Sobiesiak P., Zalewska J., *Zakończenie – wnioski i rekomendacje*, [w:] *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych*, pod red. M. Raclaw, ISP, Warszawa 2011.
18. Schonbrodt B., Veil K., *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”. Potrzeba działania i przykłady dobrych praktyk w Niemczech*, „Problemy Polityki Społecznej” 2012, nr 18, 63.
19. Szarota Z., *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
20. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006.
21. Trempała J., *Dyskryminacja ze względu na wiek a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, tom XL, Włocławek 2015.
22. Zając-Lamparska L., *Psychologiczne koncepcje pomyślnego starzenia się*, [w:] „Rocznik Andragogiczny”, 2013, t. 20.
23. Zych A.A., *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

dr Iwona MANDRZEJEWSKA-SMÓL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wydział Pedagogiki i Psychologii

email: iwonman@ukw.edu.pl

Świętokrzyski Uniwersytet Trzeciego Wieku

Świętokrzyski Third Age University

Słowa kluczowe: Świętokrzyski Uniwersytet Trzeciego Wieku, edukacja dorosłych, starość, uczenie się przez całe życie, aktywne starzenie się.

Key words: Świętokrzyski Third Age University, adult education, old age, lifelong learning, active ageing.

Abstract. The article is devoted to the presentation of the Świętokrzyski Third Age University, which during its thirty-one years of activity has become a part of the history of Kielce and the region as a professional institution, taking care of high standards of senior education. The history of the university and its present condition is briefly shown. The program offer, which includes: plenary lectures, seminars, workshops, foreign language courses, work in sections, interest groups, volunteer team and activities in the Club Nad Silnicą was presented. The current problems and development prospects of the Świętokrzyski Third Age University (maintenance of the educational offer, obtaining additional sources of financing statutory activities, involvement in works for elderly people of Świętokrzyskie Voivodeship) were discussed.

Polityka senioralna państwa polskiego za jeden z priorytetów *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*¹ uznaje sprostanie wyzwaniom oraz problemom związanym z szybkim starzeniem się naszego narodu². Struktura demograficzna społeczeństwa polskiego wymusza holistyczne przemodelowanie koncepcji edukacji ustawicznej dorosłych. Środowiska naukowe z niepokojem sygnalizują, że instytucjonalna pomoc państwa w aspekcie kształcenia seniorów wciąż jest niewystarczająca, co Jerzy Halicki trafnie podsumowuje słowami: „trudno mówić o systemie edukacji seniorów”³. W zasadzie jedyną zorganizowaną formę kształcenia oferowaną tej szybko powiększającej się grupie wiekowej stanowią w Polsce uniwersytety trzeciego wieku. Na terenie województwa świętokrzyskiego aktualnie funkcjonuje dwanaście takich instytucji. Są to: Świętokrzyski Uniwersytet Trzeciego Wieku, Kielecki Uniwersytet Trzeciego Wieku „Ponad Czasem”, UTW w Końskich, UTW w Starachowicach, Stowarzyszenie

¹ Zob. Uchwała Rady Ministrów nr 104 z 18 czerwca 2013 r. w sprawie przyjęcia *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*, <http://www.monitorpolski.gov.pl/mp/2013/640/1> [dostęp dn. 12.09.2016].

² Na temat starzenia się społeczeństwa polskiego i wynikających z tego faktu problemów zob. B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010, s. 24-64.

³ J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok 2000, s. 150.

UTW Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, UTW w Skarżysku-Kamienniej, Stowarzyszenie Jędrzejowski UTW, UTW w Busku-Zdroju, Sandomierski UTW, Stowarzyszenie UTW w Opatowie, UTW przy Pińczowskim Centrum Kultury oraz Stowarzyszenie Chęciński UTW. Ta duża, wciąż rosnąca liczba placówek wychodzących naprzeciw potrzebom ludzi w wieku emerytalnym obliguje do głębszej refleksji nad celem oraz sensem edukacji ustawicznej na ostatnim etapie życia ludzkiego. Trzydziestojednoletnia działalność Świętokrzyskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku (ŚUTW) stanowi potwierdzenie ogromnej potrzeby istnienia tego typu instytucji. W niniejszym artykule, prezentującym historię, współczesność, ofertę edukacyjną oraz perspektywy rozwoju ŚUTW, daję obraz ogromnej kulturowej rangi wszechstronnej aktywizacji seniorów. Inwestowanie państwa w zaspokajanie wielorakich potrzeb ludzi starszych procentuje bowiem na różnych płaszczyznach, czego najlepszym dowodem jest aktywny udział studentów ŚUTW w życiu lokalnej społeczności.

Historia i współczesność ŚUTW. Świętokrzyski Uniwersytet Trzeciego Wieku (zob. <http://www.sutw-kielce.pl/>) powstał w roku 1985 przy Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach jako jedenasta tego typu placówka w Polsce⁴. Jego założycielami byli: prof. dr hab. Andrzej Jopkiewicz (pierwszy kierownik ŚUTW), mieszkańcy Kielc, działacze Kieleckiego Towarzystwa Naukowego, pracownicy WSP i lekarze z Akademii Medycznej w Krakowie. Początkowo w ofercie edukacyjnej miał dwa kierunki: humanistyczny oraz biologiczno-medyczny, a grono jego słuchaczy liczyło 110 osób. Zajęcia w formie wykładów prowadzili w większości pracownicy naukowo-dydaktyczni WSP, a także lekarze oraz inne osoby spoza uczelni posiadające fachową wiedzę w danej dziedzinie. Cykl kształcenia trwał dwa lata i kończył się uzyskaniem dyplomu. Nad merytorycznym poziomem nauczania sprawowała nadzór specjalnie powołana w tym celu Rada Naukowo-Programowa. Od początku zaczął też prężnie działać Samorząd Słuchaczy mający zasadniczy wpływ na wielorakie formy działalności ŚUTW. Dzięki pasji oraz zaangażowaniu wielu instytucji i osób udzielających różnego rodzaju wsparcia (merytorycznego, finansowego, organizacyjnego) ŚUTW przezwyciężył liczne trudności związane z przemianami społeczno-politycznymi, nawiązał współpracę z wieloma ośrodkami naukowymi, instytucjami kultury, a także środowiskiem lokalnym, znacznie poszerzył ofertę programową i powiększył grono słuchaczy, co stanowi dowód ogromnego zapotrzebowania seniorów na instytucjonalne formy edukacji ustawicznej i aktywizacji społecznej.

Od roku 2006 ŚUTW działa w formie prawnej stowarzyszenia, którego siedzibą jest miasto Kielce, a organami: Walne Zebranie Członków, Zarząd i Komisja Rewizyjna. W skład Prezydium Zarządu wchodzi: Prezes Pani Elżbieta Iwan oraz Zastępcy

⁴ Zob. B. Klimier, E. Trafiałek, *Geneza i rozwój UTW w Kielcach*, [w:] *Trzeci wiek bez starości. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Kielcach w latach 1985–2000*, red. A. Jopkiewicz, E. Trafiałek, Kielce 2000, s. 33–56. Tu znajduje się kalendarium piętnastoletniej działalności UTW (1985–2000). Na temat roku akademickiego 2002/2003 zob. R. Krzemińska, *UTW w Kielcach*, [w:] *Działalność polskich uniwersytetów trzeciego wieku w roku akademickim 2002/2003*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 2003, s. 36–38.

Prezesa Pani Anna Biskup (sprawy programowe) i Pani Teresa Gremba (sprawy lokalowe i komputerowe), dwaj skarbnicy Pani Dorota Szczërba i Pani Zofia Chałat. Wynagrodzenie za pracę na rzecz ŚUTW otrzymuje jedynie księgową, pozostałe osoby działają społecznie.

ŚUTW obecnie zrzesza 630 członków, w ogromnej większości kobiet. Są to osoby powyżej 55 roku życia, które ukończyły co najmniej szkołę średnią. Niestety nie wszyscy chętni mają możliwość zapisania się na wybrane zajęcia. W roku akademickim 2015/16 zabrakło miejsc dla około 100 osób, w efekcie czego jedna ze słuchaczek Pani Janina Łucak w styczniu 2016 r. założyła Kielecki Uniwersytet Trzeciego Wieku „Ponad Czasem” (zob. <http://eapolak.wixsite.com/ponadczasem>), który aktualnie liczy już około 200 słuchaczy. Ten przykład dobitnie świadczy o rosnących potrzebach edukacyjnych środowiska kieleckich seniorów, a zarazem stanowi dowód ich otwartości na bieżące wyzwania społeczne.

Do najważniejszych celów statutowych ŚUTW⁵ należą: realizacja idei kształcenia ustawicznego osób starszych, prowadzenie edukacji w zakresie różnych dziedzin nauki, popieranie wielorakich form aktywności (fizycznej, psychicznej, intelektualnej), stymulowanie rozwoju osobistego seniorów, współpraca z mieszkańcami regionu świętokrzyskiego, podejmowanie działań mających na celu kontakty z młodym pokoleniem, praca o charakterze społecznym i charytatywnym, krzewienie idei wolontariatu oraz aktywizacja i poprawa jakości życia osób starszych. Cele te realizowane są poprzez prowadzenie działalności edukacyjno-informacyjnej, spotkania z ludźmi nauki i kultury, oferowanie zajęć z zakresu kultury fizycznej, rekreacji i promocji zdrowia, zajęcia w zespołach, grupach samopomocy, sekcjach zainteresowań, wolontariacie, a także rozwijanie współpracy z krajowymi i zagranicznymi uniwersytetami trzeciego wieku. Tak sformułowane cele oraz metody i sposoby ich osiągnięcia stanowią dobry przykład troski o kompleksowe zaspokajanie wielorakich potrzeb ludzi starszych. Korzyści społeczne tych wysiłków są ogromne – przeciwdziałanie marginalizacji seniorów przez stymulowanie ich rozwoju intelektualnego, psychicznego i fizycznego oraz czynne włączanie ich w nurt funkcjonowania lokalnego środowiska procentuje na wielu płaszczyznach. Wzrost jakości życia ludzi starszych owocuje bowiem wielorakimi rodzajami ich pracy na rzecz społeczeństwa oraz regionu.

Oferta programowa. Oferta programowa ŚUTW obejmuje wykłady plenarne, seminaria, warsztaty, lektoraty, działalność w sekcjach, grupach zainteresowań, zespole wolontariatu oraz w *Klubie Nad Silnicą*. Wykłady plenarne, prowadzone w większości przez środowisko świętokrzyskich ludzi nauki i kultury, są otwarte dla wszystkich słuchaczy uniwersytetu i odbywają się raz w tygodniu w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych (przeciętnie w roku jest łącznie około 26 wykładów). Ich tematyka, ustalana na początku każdego roku akademickiego, jest różnorodna (dotyczy wiedzy z zakresu: historii, literaturoznawstwa, językoznawstwa, psychologii, filozofii, historii sztuki, ekonomii, polityki, religii świata, etyki, architektury, turystyki, regionu święto-

⁵ Zob. Statut ŚUTW: <http://www.sutw-kielce.pl/statut-sutw.html?start=3> [dostęp dn. 12.09.2016].

krzyskiego itp.). Średnia frekwencja na wykładach plenarnych (około 250 osób⁶) stanowi dowód ich wielkiej atrakcyjności.

Drugą popularną formą zajęć są seminaria odbywające się z częstotliwością raz na dwa tygodnie w wymiarze dwóch godzin dydaktycznych. Prowadzą je osoby posiadające fachową wiedzę w danej dziedzinie, głównie czynni oraz emerytowani pracownicy naukowi świętokrzyskich szkół wyższych, a także lekarze, dietetycy oraz rehabilitanci. Oferta seminariów, uzgadniana przez wykładowców z seniorami, obejmuje następujące dziedziny: filozofię, historię, historię sztuki, literaturę, prawo oraz Akademię Promocji Zdrowia. Praktyka pokazuje, że najbardziej oblegana jest historia sztuki (średnio uczęszcza na seminarium 110 osób), w następnej kolejności są: Akademia Promocji Zdrowia (średnio 51 osób), historia (średnio 46 osób), prawo (średnio 20 osób), filozofia (średnio 17 osób), literatura (średnio 12 osób).

Zajęcia warsztatowe, prowadzone cyklicznie co dwa tygodnie w wymiarze dwóch godzin dydaktycznych, obejmują: Warsztaty Filmoznawcze (średnio uczęszcza 53 osoby), Warsztaty Rękodzieła Artystycznego (średnio 15 osób) Warsztaty Kosmetyczne (średnio 20 osób), Aktywny Mózg (średnio 25 osób) oraz Ekonomię i Finanse (średnio 18 osób). W roku akademickim 2016/2017 planowane są również Warsztaty Pisania Autobiografii (dla około 20 osób). Animują je pracownicy szkół wyższych oraz fachowcy specjalizujący się w danej dziedzinie.

Lektoraty języków obcych, prowadzone przez anglistów i romanistów, odbywają się co tydzień w wymiarze dwóch godzin dydaktycznych. Tu największą popularnością cieszy się język angielski (6 grup, średnio uczęszcza 85 osób). W ofercie jest też język włoski (1 grupa, średnio 17 osób) oraz język francuski (1 grupa, średnio 10 osób).

SUTW może pochwalić się różnorodną, wyjątkowo szeroką ofertą działalności w sekcjach zainteresowań, ponieważ słuchacze mają do wyboru aż 14 sekcji. Są to: Sekcja Fotograficzna (zajęcia co 2 tygodnie, średnio uczęszcza 12 osób), Geologiczna (zajęcia co miesiąc, średnio 25 osób), Archiwalna (zajęcia co tydzień, średnio 7 osób), Komputerowa (zajęcia co tydzień, średnio 54 osoby), Ogrodnicza (zajęcia co 2 tygodnie, średnio 33 osoby), Taneczna (zajęcia co tydzień, średnio 15 osób), Brydżowa (zajęcia co tydzień, średnio 19 osób), Wokalna – Chór (zajęcia co tydzień, średnio 22 osoby), Gimnastyczna (zajęcia co tydzień, średnio 30 osób), Gimnastyka w basenie (zajęcia co tydzień, 10 grup, na które średnio uczęszcza 144 osoby), Nauka pływania (zajęcia co tydzień, średnio 14 osób), Joga (zajęcia co tydzień, średnio 36 osób), Turystyka piesza (w roku akademickim 2015/16 odbyło się 37 rajdów, w których brało udział średnio po 20 uczestników), Nordic walking (zajęcia co tydzień, średnio 31 osób). Przytoczone tu statystyki, w których niekwestionowanym liderem są zajęcia związane z troską o kulturę fizyczną (zwłaszcza gimnastyka w basenie), stanowią dowód wysokiej świadomości środowiska seniorów dotyczącej promocji zdrowego stylu życia. Popularność sekcji komputerowej natomiast odgrywa istotną rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu ludzi starszych.

⁶ Podawane w niniejszej publikacji dane liczbowe dotyczą statystyki za rok akademicki 2015/2016.

Członkowie ŚUTW mają możliwość udziału w kilku zespołach oraz grupach zainteresowań. Kabaret „Trzeci bieg”, którego spotkania odbywają się co tydzień (średnio 8 osób), przygotowuje i wystawia programy w różnych placówkach regionu świętokrzyskiego, a także odwiedza chore dzieci w szpitalu onkologicznym. „Grupa Teatralnych Przyjaciół”, w której uczestniczy około 6 osób, na odbywających się co tydzień próbach przygotowuje przedstawienia dla kieleckich placówek kultury. Zespół wokalny „Przyjaciele” mający spotkania co tydzień, (średnio 4 osoby) oraz Zespół wokalny „Tu i teraz” (spotkania dwa razy w tygodniu, średnio 5 osób) prezentują swoje programy w trakcie różnorodnych uroczystości. Zespół redakcyjny wydawnictwa „Widzialni” (spotkania ustalane na bieżąco) publikuje gazetki i biuletyny okolicznościowe. O wysoki poziom merytoryczny oraz estetyczny strony internetowej uniwersytetu dba Zespół redakcyjny strony internetowej ŚUTW (spotkania raz w miesiącu).

Bogatą ofertę programową ma *Klub Nad Silnicą*, który powstał przy ŚUTW 7 maja 2008 r. Od ośmiu lat członkowie klubu (ok. 40–45 osób) spotykają się raz w tygodniu, by pogłębiać wiedzę na temat województwa świętokrzyskiego, miasta Kielce, znanych pisarzy, poetów, artystów, historii Polski, muzyki, etyki itp. Prelekcje prowadzą społecznie wykładowcy UJK, zapraszani goście, a także sami seniorzy. O powstaniu klubu Jolanta Majecka pisze: „Zaczęło się od uświadomienia sobie potrzeby poszerzania wiedzy seniorów o Kielcach. Po wykładach na uczelni wiele osób miało potrzebę spotkania się i przedyskutowania omawianych wcześniej tematów, zaprezentowania własnego zdania, pochwalenia się własną twórczością, ale także spotkań w gronie przyjaciół”⁷.

Tu dorobek artystyczny prezentuje grupa literacka⁸. Klubowicze na bieżąco dokumentują swoją działalność na stronie internetowej uniwersytetu, a także sporządzili album zasłużonych studentów ŚUTW.

Wśród wielorakich form aktywności członków ŚUTW na szczególną uwagę zasługuje praca Zespołu Wolontariatu koordynowana przez Panią Zofię Chałat, ponieważ stanowi piękny przykład nawiązywania różnorodnych relacji seniorów z lokalnym środowiskiem oraz Polonią na Litwie i Ukrainie. Spotkania odbywają się raz w tygodniu, średnio uczestniczy w nich 11 osób. Wolontariuszki odwiedzają pensjonariuszy Domów Opieki Społecznej, dzieci leżące w szpitalach, udzielają bezpłatnych korepetycji, pracują w Archiwum Diecezjalnym, bibliotekach parafialnych. Włączają się w akcje organizowane przez Centrum Wolontariatu w Kielcach oraz Diecezjalne Centrum Wolontariatu. Wspierają budowę stacjonarnego hospicjum i misję O. Salezjanów. Prowadzą zbiórki różnych artykułów na rzecz potrzebujących (przedświąteczne zbiórki żywności, odzieży, książek, artykułów gospodarstwa domowego). Dary przekazywane są do świetlicy dla bezdomnych Stowarzyszenia „Arka Nadziei”, do magazynu Caritas Kielce, dla polskich szkół w Wilnie, dla kombatantów na Kresach

⁷ J. Majecka, *Kuźnia wiedzy i radości*, „Widzialni. Gazeta ŚUTW”, Kielce, czerwiec 2016, s. 4.

⁸ Zob. *Trzydzieści lat Świętokrzyskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, red. J. Majecka, Kielce 2015, s. 22.

Wschodnich, dla samotnych kobiet oraz do Aresztu Śledczego w Kielcach. Ta wyjątkowo ważna praca Zespołu Wolontariatu, oferująca ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji egzystencjalnej konkretną pomoc, a także przywracająca im nadzieję oraz radość, została nagrodzona w 2010 r. statuetką „Laur Wolontariatu” przyznawaną przez Diecezjalne Centrum Wolontariatu i Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu w Kielcach.

Do istotnych form międzynarodowej działalności ŚUTW od roku 2011 należą spotkania seniorów z Kielc i Ukrainy zainicjowane przez Urząd Miasta Kielce. Ich głównym organizatorem jest radny Kielc Pan Tomasz Bogucki. W ramach współpracy rokrocznie w domach słuchaczy ŚUTW goszczona jest Polonia z Ukrainy, przede wszystkim mieszkańcy Winnicy, którzy mają możliwość poznawania historii i kultury regionu świętokrzyskiego. Rewizyty naszych seniorów wiążą się ze zwiedzaniem Ukrainy (w tym roku Kielczanie przez dwa tygodnie poznawali Wołyń). Międzynarodowe kontakty naszych słuchaczy rozszerzają się – w czerwcu bieżącego roku gościli w Kielcach grupę seniorów Polonii brazylijskiej.

Słuchacze ŚUTW mogą korzystać z szerokiej oferty wczasów jesiennych, wiosennych i letnich (średnio rocznie organizowanych jest 5–6 turnusów, w których bierze udział około 260 osób). Współpraca z biurem turystycznym owocuje wspólną organizacją atrakcyjnych wycieczek krajowych i zagranicznych.

Rytm pracy w roku akademickim wiąże się z cykliczną organizacją imprez, uroczystości okolicznościowych, jubileuszowych i obchodów świąt (np. inauguracja i zakończenie roku, obchody Święta Niepodległości, Dnia Babci i Dziadka, kołędowanie w święta Bożego Narodzenia, tradycyjne spotkania opłatkowe na Stadionie Leśnym, rokrocznie odbywający się Świętokrzyski Rajd Seniorów, przygotowanie i koordynowanie imprez osiedlowych mających na celu integrację mieszkańców itp.). Członkowie ŚUTW uczestniczą na bieżąco w wydarzeniach i konferencjach naukowych związanych z zagadnieniami szeroko rozumianej polityki senioralnej.

Zaprezentowana powyżej różnorodna, wyjątkowo bogata oferta edukacyjna ŚUTW uświadamia ogromną społeczną rolę tego stowarzyszenia, które wielorako przeciwdziała marginalizacji i wykluczeniu osób starszych, aktywizując je na płaszczyźnie intelektualnej, artystycznej, fizycznej, środowiskowej itp. Na przytoczone tu dane statystyczne (za rok 2015/16) z pewnością wpływa fakt dodatkowej odpłatności za niektóre zajęcia, co w sytuacji finansowej seniorów może stanowić poważny problem. Niemniej jednak propozycja zajęć bezpłatnych jest tak duża, że nawet osoby dysponujące niskim budżetem są w stanie znaleźć interesujące formy spędzania czasu wolnego. Niestety ŚUTW nie prowadzi niektórych rodzajów zajęć z uwagi na to, że są zbyt kosztowne (przykładowo brak z tego powodu kursów florystycznych).

Problemy i perspektywy rozwoju. Do najważniejszych zadań stojących przed ŚUTW należy przede wszystkim utrzymanie bieżącej oferty edukacyjno-programowej, co wiąże się z trudnościami finansowymi oraz lokalowymi. Zajęcia odbywają się w wynajętych salach w kilku miejscach Kielc, dlatego ułożenie i skoordynowanie planu w taki sposób, by seniorzy mieli możliwość korzystania ze wszystkich wybranych

aktywności, jest skomplikowane. Zdarza się również, że starsze osoby rezygnują z uczestnictwa w niektórych zajęciach ze względu na problemy natury komunikacyjnej (przykładowo dojazd w późnych godzinach wieczornych uniemożliwił seniorom korzystanie z wykładów z astronomii i geologii). Ideą byłoby w tym względzie posiadanie przez ŚUTW odpowiednio dużej, stosownie wyposażonej bazy lokalowej usytuowanej w centrum Kielc.

ŚUTW od roku 2006 jako stowarzyszenie funkcjonuje poza strukturami Wyższej Szkoły Pedagogicznej (obecnie Uniwersytetu Jana Kochanowskiego), co rodzi poważne problemy finansowe. Przychody obejmują wpłaty słuchaczy (wpisowe raz na 4 lata – 30 zł i roczna opłata członkowska 100 zł), dopłaty słuchaczy do sekcji i wycieczek oraz darowizny z odpisu 1% podatku. Wśród głównych pozycji wydatków znajdują się: wynagrodzenie wykładowców, wynajem sal, składki do Federacji UTW, delegacje służbowe, dofinansowanie niektórych sekcji, koszty organizacji uroczystości okolicznościowych oraz opłaty administracyjne. Utrzymanie obecnego stanu wymaga więc troski o pozyskiwanie dodatkowych źródeł finansowania działalności statutowej uniwersytetu. Tu ogromną rolę odgrywa trzyosobowy zespół projektowy ŚUTW, który wyszukuje stosowne oferty, przygotowuje wnioski o dofinansowanie działań, składa oferty, a następnie monitoruje realizację przedsięwzięć projektowych, dokonuje ich ewaluacji oraz rozliczenia⁹. W najbliższym czasie te działania powinny zostać rozszerzone o pisanie projektów w ramach programów unijnych, co niestety wiąże się dla wielu seniorów z barierą braku biegłej znajomości języka angielskiego.

Kolejnym wyzwaniem stojącym przed ŚUTW jest włączenie się w nurt działalności na rzecz ludzi starszych całego województwa. W tym celu członkowie ŚUTW podjęli współpracę z powołaną przez Zarząd Województwa Świętokrzyskiego Wojewódzką Społeczną Radą Seniorów. Do zadań polityki senioralnej tego organu należy przeciwdziałanie marginalizacji oraz wykluczeniu osób starszych, a także zaspokajanie ich potrzeb indywidualnych i grupowych. Pojawiła się też idea aktywowania Miejskiej Rady Seniorów jako organu wspierającego starszych Kielczan przez wiele konkretnych działań. Wielką pomocą dla emerytów znajdujących się w trudnej sytuacji finansowej byłaby Karta Seniora (podobnie do Karty Dużej Rodziny), na podstawie której mogliby uzyskać zniżki opłat za udział w imprezach kulturalnych, zabiegi fizjoterapeutyczne, kosmetyczne, fryzjerskie itp.

Zakończenie. ŚUTW wpisal się w dzieje Kielc i regionu świętokrzyskiego jako instytucja profesjonalna, dbająca o wysokie standardy kształcenia seniorów, co zostało zauważone i docenione przez władze państwowe. 23 listopada 2013 r. minister Pracy i Polityki Społecznej Władysław Kosiniak-Kamysz przyznał ŚUTW certyfikat „Profesjonalnego Uniwersytetu Trzeciego Wieku”. 29 listopada 2013 r. Pani Prezes Elżbieta Iwan odebrała w imieniu Zarządu Certyfikat Złoty przyznawany przez Federację Uniwersytetów Trzeciego Wieku uniwersytetom dbającym o wysoki poziom meryto-

⁹ Zob. wykaz projektów – T. Gremba, E. Rudawska, *Wnioski na wagę złota*, [w:] *Trzydzieści lat Świętokrzyskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, red. J. Majecka, Kielce 2015, s. 11.

ryczny edukacji. Krótki przegląd trzydziestojednolletniej działalności uniwersytetu uświadamia, że troska o edukację ludzi starszych przynosi wymierne korzyści społeczne. Seniorzy to wyjątkowa grupa wiekowa, jak żadna inna dysponująca dużą ilością wolnego czasu, a zarazem bogatym doświadczeniem życiowym. Obie te wartości, właściwie ukierunkowane, wspieranie służą lokalnemu środowisku. Wyjście naprzeciw potrzebom seniorów, przeciwdziałanie ich wykluczeniu, samotności, zgodne z teorią pomyślnego starzenia się, uatrakcyjnienie i podniesienie jakości ich życia procentuje angażowaniem się ich w różnorodne formy pracy społecznej. Symptomatyczne dla dzisiejszych czasów sukcesywne wydłużanie się średniej długości ludzkiego życia rodzi pytanie o szacunek oraz godność człowieka na każdym etapie istnienia. Ideał dobrej starości, przełamującej negatywne stereotypy mentalne, wyzbytej lęków przed alienacją, samotnością, poczuciem bezwartościowości urzeczywistnia się w kształceniu ustawicznym oferowanym przez ŚUTW kieleckim seniorom.

Bibliografia

1. Halicki J., *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok 2000.
2. Klimer B., Trafialek E., *Geneza i rozwój UTW w Kielcach*, [w:] *Trzeci wiek bez starości. Uniwersytet Trzeciego Wieku w Kielcach w latach 1985–2000*, red. A. Jopkiewicz, E. Trafialek, Kielce 2000.
3. Krzemińska R., *UTW w Kielcach*, [w:] *Działalność polskich uniwersytetów trzeciego wieku w roku akademickim 2002/2003*, red. A. Jopkiewicz, Kielce 2003, s. 36–38.
4. Majecka J., *Kuźnia wiedzy i radości*, „Widzialni. Gazeta ŚUTW”, Kielce, czerwiec 2016.
5. Seredocha I., *Rola uniwersytetów trzeciego wieku w procesie pomyślnego starzenia się*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2/2012, s. 73–82.
6. Statut ŚUTW: <http://www.sutw-kielce.pl/statut-sutw.html?start=3> [dostęp dn. 12.09.2016].
7. *Trzydzieści lat Świętokrzyskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, red. J. Majecka, Kielce 2015.
8. Uchwała Rady Ministrów nr 104 z 18 czerwca 2013 r. w sprawie przyjęcia Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020, <http://www.monitorpolski.gov.pl/mp/2013/640/1> [dostęp dn. 12.09.2016].
9. Ziębińska B., *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010.

dr hab. Małgorzata KRZYSZTOFIK, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

<http://www.ujk.edu.pl/strony/Malgorzata.Krzysztofik/index.html>

krzysztofik@ujk.edu.pl

Aktywność ruchowa słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Gliwicach

Physical activity of the listeners of
the Third Age University in Gliwice)

Słowa kluczowe: Uniwersytet Trzeciego Wieku w Gliwicach, aktywność ruchowa osób starszych, badania sondażowe.

Key words: Third Age University in Gliwice, physical activity of the elderly, surveys.

Abstract. The theoretical part of the article introduces the problem of continuing education of adults, briefly presents the senior policy in Poland, acquaints the reader with the functions, objectives and tasks of the third age universities. The final part discusses the activities of the Third Age University in Gliwice. The practical part presents the results of the survey, focused mainly on issues related to the physical activity of seniors, conducted among listeners of the Third Age University.

Wprowadzenie. We współczesnym świecie, w którym wszechobecne są takie zjawiska jak: lęk, marginalizacja (w tym społeczna czy technologiczna), samotność, a co za tym idzie potrzeba kontaktu z rówieśnikami, konieczne staje się podjęcie edukacji ustawicznej rozumianej jako uczenie się przez całe życie (life long learning). Tadeusz Aleksander twierdzi, że „istotą kształcenia ustawicznego jest intencjonalne, planowe i racjonalne oddziaływanie na rozwój człowieka na każdym etapie jego życia. Ma to być taki kierunek rozwoju, by w sposób optymalny umożliwiał kształcącemu się zajęcie właściwego miejsca w stale zmieniającej się rzeczywistości”¹. Zdaniem cytowanego autora edukację ustawiczną należy rozpatrywać jako szereg działań dydaktyczno-wychowawczych, skoncentrowanych na człowieku i odnoszących się do wszystkich etapów jego życia, aż do późnej starości. W trakcie edukacji ustawicznej człowiek ma szansę odpowiedzieć sobie na pytanie, co właściwie może stać się treścią samorealizacji. Jednak, jak słusznie zaznacza Beata Kosová, aby osiągnąć ten cel „człowiek musi się zmienić z reaktywnego, którym powodują okoliczności, uwarunkowania, uczucia, środowisko, w proaktywnego, którym kierują dokładnie przemyślane, wybrane i uwewnętrznione wartości”².

¹ T. Aleksander, *Edukacja ustawiczna/permanentna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Pod red. T. Pilcha, Warszawa 2003, s. 983.

² W oryginale tekst brzmi następująco: „musi sa človek zenit’ z reaktívneho, ktorého vedú okolnosti, podmienky, city, prostredie na proaktívneho, ktorého vedú dôsledne premyslené, vybrané a zvnútor-

Zagadnienia kształcenia przez całe życie i aktywizacji seniorów nabrało szczególnej wagi zwłaszcza w świetle starzejącego się społeczeństwa i stało się przedmiotem zainteresowania najważniejszych instytucji państwowych. W efekcie w 2012 roku w Polsce wprowadzono politykę senioralną, a w 2013 roku Rada Ministrów przyjęła *Założenia długofalowej polityki senioralnej w Polsce na lata 2014–2020*. Polityka ta obejmuje pięć kluczowych obszarów, takich jak: zdrowie i samodzielność; aktywność zawodowa; aktywność edukacyjna, społeczna i kulturalna; gospodarka oraz relacje międzypokoleniowe.

Niezależnie od działań podejmowanych przez wszelakie instytucje ludzie starsi wykazują różne postawy wobec własnych form aktywności. Jedni – mimo że charakteryzują się małą aktywnością – są zadowoleni z życia. Drudzy podejmują intensywne działania, które mają uchronić ich przed procesem starzenia. Do trzeciej i ostatniej grupy należą osoby „pasywne”, zależne od innych.

Stawiamy tezę, iż aktywność ruchowa może stać się antidotum na proces starzenia się. O aktywność fizyczną i intelektualną dbają między innymi kluby seniora, programy 60+ Kultura czy Seniorzy w Akcji, a także uniwersytety trzeciego wieku. UTW „są instytucjami nastawionymi na zaspokajanie indywidualnych potrzeb – aktywizowanie osób starszych i zaspokajanie ich zainteresowań, nie zaś na celowe tworzenie sieci wsparcia dla seniorów”³, przy czym trafiają one przede wszystkim do kobiet mieszkających w większych miastach.

Zgodzić się należy z opinią Sonii Kędziory, że „różnorodne zajęcia warsztatowe organizowane w ramach uniwersytetów trzeciego wieku poprawiają kondycję psychiczną, oddziałują psychoterapeutycznie”⁴, co z kolei wpływa na tzw. waloryzację starości⁵, która wiąże się z podniesieniem społecznego statusu osób starszych.

UTW proponują szeroką ofertę edukacyjną w postaci dyskusji, konwersatoriów, lektoratów, seminariów, warsztatów i treningów, wykładów monograficznych i wielotematycznych, zajęć relaksacyjnych, a nawet małych form teatralnych. Tak bogaty wachlarz zajęć znacząco wpływa na doskonalenie umiejętności społecznych i poprawę zdrowia psychofizycznego osób starszych, które podczas zajęć nie tylko mają szansę poszerzyć swoją wiedzę z zakresu edukacji prozdrowotnej, ale i rozwinąć aktywność ruchową między innymi poprzez uczestnictwo w zajęciach sportowych oraz wycieczkach. Podobne działania są zgodne z celami oferty edukacyjnej tychże uniwersytetów, do których można zaliczyć między innymi: „rozwijanie twórczego myślenia jednostek, w tym umiejętności uczenia się, pobudzanie nowych zdolności spekulatywnych

nené hodnoty”. B. Kosová, *SELF-REALIZATION, MEANING OF LIFE AND LIFELONG EDUCATION. SEBAREALIZÁCIA, ZMYSEL ŽIVOTA A Celoživotná edukácia*. “Journal of Modern Science”, t. 3/22/2014, s. 121–122.

³ Szatur-Jaworska B., *System wsparcia osób starszych w Polsce*, [w:] *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania: Przegląd sytuacji – Propozycja modelu*. Pod red. B. Szatur-Jaworskiej, P. Błędowskiego, Warszawa 2016, s. 94.

⁴ S. Kędziora, *Subiektywne poczucie zdrowia u seniorów – słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku*, [w:] *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*. Pod red. E. Gornikowskiej-Zwolak, M. Wójcika, Mysłowice 2011, s. 119.

⁵ Terminem waloryzacja starości posłużyła się Grażyna Łój, autorka tekstu *Uczeń Uniwersytetu Trzeciego Wieku – nowa rola emeryta*, który ukazał się w książce *Andragogika jako przedmiot akademicki*.

i manualnych, pomoc w opóźnianiu procesu fizycznego i umysłowego starzenia, zachowanie sprawności ciała i umysłu, proponowanie nowego sposobu życia w trzecim wieku, (...) tworzenie nowej wizji starości opartej na uczestnictwie w życiu społecznym”⁶.

Do podstawowych funkcji UTW⁷ należą funkcja badawcza, doradcza, integracyjno-terapeutyczna, towarzyska, zdrowotno-rekreacyjna, socjalizująca, kulturotwórcza, edukacyjna oraz stymulująca. Z funkcji tych wynikają dwa kluczowe zadania: edukacja i kształcenie. O ile kształcenie zakłada poszerzanie wiedzy z różnych dziedzin nauki, przede wszystkim w zakresie technologii informacyjnej oraz języków obcych, o tyle edukacja ma na celu między innymi rozwój kompetencji komunikacyjnych oraz zmianę mentalności studentów.

Słuchaczy UTW można podzielić na trzy grupy. Do pierwszej należą ci, którzy pragną zdobywać wiedzę i umiejętności. Do drugiej ci, którzy chcieliby aktywnie spędzić swój czas wolny, do trzeciej zaś osoby szukające nie tylko nowej wiedzy, ale i towarzystwa.

Działalność UTW w Gliwicach. Gliwicki Uniwersytet Trzeciego Wieku rozpoczął swą działalność w 2004 roku i liczył wówczas około 100 słuchaczy. Obecnie GUTW skupia około 500 aktywnych seniorów. UTW Gliwice jest członkiem Ogólnopolskiej Federacji Uniwersytetów Trzeciego Wieku, której siedziba mieści się w Nowym Sączu. GUTW jest stowarzyszeniem o osobowości prawnej oraz działa w oparciu o statut. Z analizy statutu wyłaniają się 33 cele, z których – z uwagi na problematykę niniejszego artykułu – szczególnie znaczenia nabierają:

- działalność edukacyjna i szkoleniowa, w szczególności w zakresie medycyny i profilaktyki zdrowia, nauk humanistycznych, kultury i sztuki, nauk społecznych, ekonomicznych i prawnych, nauk technicznych, a także nauk o ziemi i wszechświecie oraz nauki języków obcych (1);
- propagowanie i popieranie różnorodnych form aktywności intelektualnej, psychicznej i fizycznej, adekwatnie do wieku, stopnia sprawności i zainteresowań osób starszych (2),
- aktywizacja społeczna osób starszych (3),
- organizowanie działań na rzecz osób starszych (4),
- działalność charytatywna (7),
- wspieranie i upowszechnianie kultury fizycznej i sportu (20),
- turystyka i krajoznawstwo (22)⁸.

Głównym źródłem finansowania działalności GUTW są składki słuchaczy, dotacje, granty, dofinansowania, patronaty finansowe; darowizny, spadki, zapisy, nawiąz-

⁶ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. T. 3, Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Pod red. nauk. B. Śliwerskiego, Gdańsk 2006, s. 231.

⁷ Szerszej zagadnienie to omawia Łukasz Tomczyk w tekście *Rozwijanie aktywności seniorów na przykładzie uniwersytetów trzeciego wieku*, [w:] *Środowiskowe usługi społeczne – nowa perspektywa polityki i pedagogiki społecznej*. Pod red. M. Grewińskiego, B. Skrzypczaka, Warszawa 2011, s. 207–208.

⁸ Statut Stowarzyszenia Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Gliwicach, §9. Statut z dnia 22.03. 2016 r.

ki, zbiórki publiczne, przychody z majątku Stowarzyszenia, udziały, działalność odpłatna.

Zajęcia gliwickiego UTW są realizowane zarówno w budynku Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości, jak i w różnych ośrodkach na terenie centrum miasta.

Podstawową formą zajęć są wykłady, które odbywają się średnio trzy razy w miesiącu oraz sekcje tematyczne. Gliwicki UTW posiada kilka sekcji specjalistycznych, w roku akademickim 2016/2017 są to: sekcja brydżowa, sekcja florystyczno-artystyczna, sekcja językowa, sekcja literacka, sekcja malarska, sekcja miłośników teatru, sekcja profilaktyki zdrowia, sekcja sportowa, sekcja taneczna, sekcja turystyczno-rekreacyjna, a także sekcja remibrydża i innych gier.

Warto zaznaczyć, że w roku 2016 gliwicki UTW po raz drugi otrzymał certyfikat „Profesjonalny UTW” przyznawany przez Ogólnopolską Federację UTW, a sama prezes, Krystyna Jurchewska-Płońska, Złotą Odznakę Honorową za Zasługi dla Województwa Śląskiego.

W niniejszym artykule szczególny nacisk kładziemy na działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Gliwicach w zakresie aktywizacji ruchowej seniorów z uwagi na osiągnięcia jego słuchaczy w różnych dyscyplinach sportowych. W 2016 roku reprezentanci GUTW wzięli udział między innymi w III Ogólnopolskiej Senioriadzie na Podhalu oraz VIII Ogólnopolskiej Olimpiadzie Sportowej Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Organizacji Senioralnych.

W III Ogólnopolskiej Senioriadzie w Rabce udział wzięło 330 zawodników z 24 UTW z całej Polski. Rywalizowali oni w następujących konkurencjach: kręgle curlingowe, zjazd na dętkach, rzut do celu, slalom gigant, biegi, szachy, brydż oraz nordic walking. Słuchacze z Gliwic zdobyli 13 medali (w tym 2 złote, 6 srebrnych oraz 5 brązowych), a także pierwsze miejsce w klasyfikacji drużynowej.

Z kolei w VIII Ogólnopolskiej Olimpiadzie Sportowej Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Organizacji Senioralnych w Łazach seniorzy GUTW również zdobyli pierwsze miejsce w klasyfikacji generalnej, deklasując rywali o ponad 100 punktów. Wśród 30 medali najwięcej zdobyli pływacy (6 złotych, 4 srebrne, 2 brązowe) oraz biegacze (4 złote, 3 srebrne). Pozostałe medalowe konkurencje to: kajaki, strzelectwo, tenis stołowy, szachy, przełaje rowerowe.

Od kwietnia 2016 r. GUTW realizuje projekt pt. „Sport to zdrowie – niech senior się dowie”. W ramach tego projektu grupa studentów-olimpijczyków wyjeżdża na warsztaty sportowo-prozdrowotne i rekreacyjne, między innymi do Goczałkowic czy Zakopanego.

Wyniki badania sondażowego. Chcąc dowiedzieć się, co o propagowaniu aktywności ruchowej przez gliwicki Uniwersytet Trzeciego Wieku sądzą jego słuchacze, przeprowadziliśmy wśród nich badanie sondażowe z wykorzystaniem ankiety jako narzędzia badawczego. Ankieta składała się z siedmiu pytań, z czego dwa były pytaniami otwartymi, dwa półotwartymi, a pozostałe – zamkniętymi.

Poniżej zamieszczamy wyniki badań wraz z ich opisem. W analizie wyników sondażu zwracamy uwagę przede wszystkim na te kwestie, których dotyczy sam artykuł, resztę odpowiedzi zestawiając w tabelach bądź wykresach.

Pytanie pierwsze ankiety brzmiało: „Co zachęciło Panią/Pana do uczestnictwa w zajęciach UTW?” Respondentom pozostawiono swobodę wypowiedzi. Warto zauważyć, że 50% uzyskanych odpowiedzi dotyczyło różnych form aktywności, wśród których na czoło wysuwają się wycieczki i wyjazdy o charakterze kulturalnym (22,5%), tańce i zajęcia sportowe (12,5%), a także chęć bycia aktywnym na emeryturze (7,5%). Spośród innych warto wymienić następujące (wszystkie uzyskały 2,5% poparcie): chęć poznania nowych możliwości aktywnego życia, łatwiejszy dostęp do zajęć sportowych i innych oraz oferta turystyczno-rozrywkowa.

Poza aktywnością ruchową czynnikiem motywującym do uczestnictwa w zajęciach GUTW stały się interesujące wykłady o zróżnicowanej tematyce (62,5%) oraz możliwość przebywania w towarzystwie (37,5%).

Szczegółowe wyniki prezentujemy w tabeli 1.

Tabela 1. Powody uczęszczania na zajęcia UTW

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Ciekawe wykłady (interesująca i zróżnicowana tematyka wykładów)	25	62,5%
Spotkania (możliwość bycia w towarzystwie)	15	37,5%
Wycieczki (krajowe i zagraniczne) oraz wyjazdy kulturalne (np. do muzeów)	9	22,5%
Możliwość poznania nowych osób	6	15%
Aktywność ruchowa (w tym: tańce i zajęcia sportowe, np. gimnastyka)	5	12,5%
Nadmiar wolnego czasu	4	10%
Chęć bycia aktywnym na emeryturze	3	7,5%
Chęć dalszego rozwoju	3	7,5%
Bogata oferta zajęć dodatkowych	2	5%
Dużo rozrywek (teatr, koncerty, bale przebierańców)	2	5%
Miłe towarzystwo i atmosfera	2	5%
Wyjście z domu	2	5%
Aktywność intelektualna	1	2,5%
Chęć poznania nowych możliwości aktywnego życia	1	2,5%
Chęć spotykania się z mądrymi i aktywnymi starszymi ludźmi	1	2,5%
Chęć uczestnictwa w życiu towarzyskim Gliwic	1	2,5%
Każdy uczestnik może znaleźć zajęcia właśnie jemu odpowiadające	1	2,5%
Łatwiejszy dostęp do zajęć sportowych i innych	1	2,5%
Mam na to czas i lubię spędzać go na zajęciach UTW	1	2,5%
Medycyna naturalna	1	2,5%
Możliwość realizacji własnych zainteresowań	1	2,5%
Możliwość ujawniania mej poezji	1	2,5%
Nauka języków obcych	1	2,5%
Oferta turystyczno-rozrywkowa	1	2,5%
Profilaktyka zdrowia	1	2,5%
Zajęcia komputerowe	1	2,5%

Źródło: opracowanie własne.

Niejako kontynuacją pytania pierwszego była próba odpowiedzi na pytanie drugie dotyczące korzyści płynących z uczestnictwa w zajęciach GUTW. I tym razem niemal 50% odpowiedzi odnosiło się do aktywności ruchowej. Dla ankietowanych

najważniejszymi korzyściami były: rozwój intelektualny i ruchowy (30%), możliwość uczestnictwa w spotkaniach i wycieczkach (25%) oraz w różnych imprezach kulturalnych, sportowych i towarzyskich (10%). Po 5% poparcia uzyskały odpowiedzi: „jestem bardziej aktywna”, poprawienie i utrzymanie sprawności fizycznej i psychicznej, a także zajęcia ruchowe, które dobrze wpływają na zdrowie i aktywność fizyczną. Dla jednego respondenta istotna okazała się również możliwość wzięcia udziału w zawodach.

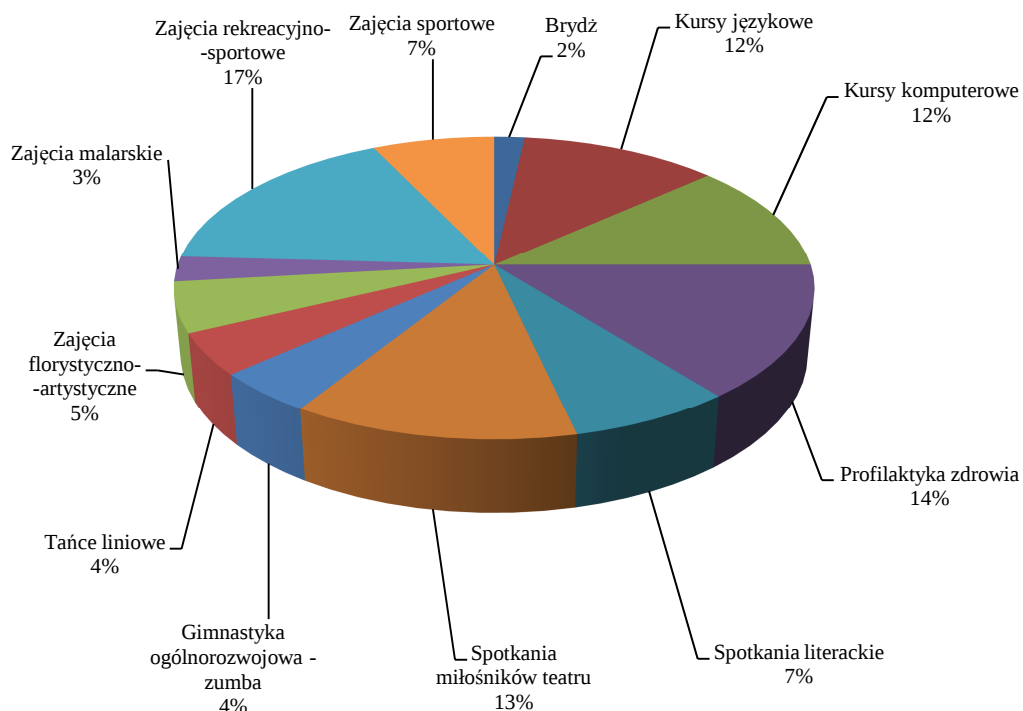
Szczegółowe wyniki prezentujemy w tabeli 2.

Tabela 2. Korzyści płynące z uczestnictwa w zajęciach GUTW

	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
Ciekawe wykłady i wynoszona z nich wiedza (w tym z zakresu: medycyny, sądownictwa, poznanie historii i kultury innych krajów)	18	45%
Rozwój intelektualny i ruchowy	12	30%
Możliwość uczestnictwa w ciekawych spotkaniach i wycieczkach (w tym: warsztaty zdrowia, wycieczki turystyczne i integracyjne)	10	25%
Ciekawe osoby (studenci i wykładowcy)	6	15%
Możliwość przebywania wśród ludzi (w tym: spotkania i nawiązywania przyjaźni)	6	15%
Możliwość uczestnictwa w różnych imprezach kulturalnych, sportowych i towarzyskich	4	10%
Radość z życia	3	7,5%
Wyjście z domu	3	7,5%
Jestem bardziej aktywna	2	5%
Poprawienie i utrzymanie sprawności fizycznej i psychicznej	2	5%
Zajęcia ruchowe, które dobrze wpływają na zdrowie i aktywność fizyczną	2	5%
Mam dużo różnorodnych zajęć, które lubię i czuję się szczęśliwa	1	2,5%
Przyjemnie spędzony czas wolny	1	2,5%
Uczestnictwo w zawodach	1	2,5%
Zapełnienie nadmiaru czasu wolnego	1	2,5%
Jestem początkującym studentem i trudno mi się na ten temat wypowiadać	1	2,5%
Brak odpowiedzi	1	2,5%

Źródło: opracowanie własne.

Z uwagi na fakt, że gliwicki UTW oferuje swoim studentom szeroki wybór zajęć dodatkowych, zapytaliśmy o to, w których z nich owi studenci biorą udział. Wyniki prezentujemy na wykresie 1.



Wykres 1. Zajęcia dodatkowe wybierane przez słuchaczy UTW

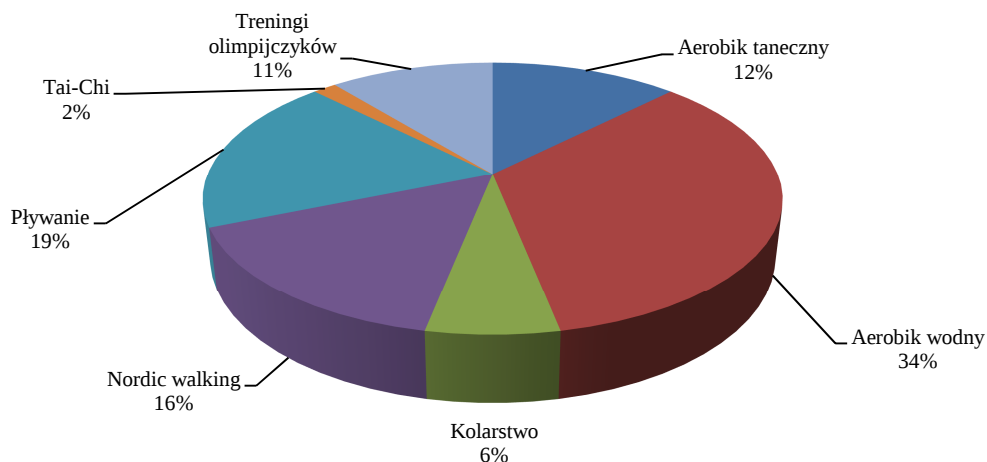
Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres dowodzi, że słuchacze UTW najchętniej uczestniczą w zajęciach o charakterze rekreacyjno-sportowym (17%). Do tego dochodzą zajęcia z gimnastyki ogólnorozwojowej (4%) oraz tańców liniowych (4%).

Wśród zajęć sportowych GUTW oferuje: aerobik taneczny oraz wodny, kolarstwo, nordic walking, pływanie, tai-chi, treningi olimpijczyków, przy czym najchętniej wybieranymi dyscyplinami – o czym przekonują wyniki uzyskane w odpowiedzi na pytanie 4. – są: aerobik wodny (34%), pływanie (19%) oraz nordic walking (16%).

Pytanie 5. kwestionariusza miało charakter pytania półotwartego i brzmiało następująco: „Czy korzysta Pani/Pan z wszystkich oferowanych zajęć?”. Jedynie 10% respondentów zadeklarowało, że bierze udział we wszystkich zajęciach, reszta korzysta wyłącznie z wybranych zajęć. Z uwagi na tematykę niniejszego artykułu warto podkreślić, że najczęstszymi odpowiedziami były: aerobik wodny oraz zajęcia taneczne i sportowe (uzyskały one po 16,7%). Niewiele mniejszym poparciem cieszyła się turystyka, uzyskując 13,9%.

Jak ukształtowały się pozostałe odpowiedzi, ilustruje tabela 3.



Wykres 2. Najchętniej wybierane dodatkowe zajęcia sportowe

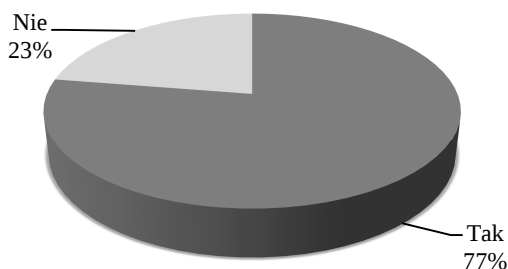
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Wybór zajęć

TAK		NIE				
Ogółem		Ogółem		Szczegółowe odpowiedzi		
Wartości liczbowe	Wartości procentowe	Wartości liczbowe	Wartości procentowe		Wartości liczbowe	Wartości procentowe
4	10%	36	90%	Aerobik wodny	6	16,7%
				Zajęcia taneczne (w tym taniec towarzyski i liniowy) i sportowe	6	16,7%
				Profilaktyka zdrowia	5	13,9%
				Turystyka	5	13,9%
				Wykłady	5	13,9%
				Kursy językowe (angielski/niemiecki)	4	11,1%
				Teatr (w tym spotkania teatralne)	4	11,1%
				Kultura (opera i NOSPR)	2	5,6%
				Nordic walking	2	5,6%
				Pływanie	2	5,6%
				Spotkania (integracyjne/towarzyskie)	2	5,6%
				Akademia Trzeciego Wieku (zawodowy kurs florystyczny)	1	2,8%
				Joga	1	2,8%
				Rekreacja	1	2,8%
				Tai-chi	1	2,8%
				Wolontariat	1	2,8%
				Zajęcia komputerowe	1	2,8%

Źródło: opracowanie własne.

W związku z przewidywanym zainteresowaniem studentów zajęciami ruchowymi (w tym wycieczkami), co byłoby odzwierciedleniem wszechobecnej (nawet w mediach) mody na aktywność fizyczną, zapytaliśmy, czy słuchacze wykazują się aktywnością ruchową również poza GUTW. Okazało się, że – jak dowodzi wykres 3 – aż 77% respondentów aprobuje aktywny styl życia.



Wykres 3. Podejmowanie aktywności ruchowej poza GUTW

Źródło: opracowanie własne.

W ostatnim, siódmym pytaniu ankiety studenci mieli wyrazić swoją opinię na temat tego, czy GUTW – poza oferowaniem zajęć sportowych – w jakiś inny sposób zachęca ich do aktywności ruchowej, na przykład poprzez wycieczki czy zawody sportowe. Aż 87% badanych odpowiedziało na to pytanie twierdząco. Zaskakujące są dysproporcje pomiędzy odpowiedzią pierwszą a kolejnymi. Na czoło wysunęły się wycieczki, z 54,3% poparcia. Każda kolejna odpowiedź nie przekroczyła progu 9%.

Tabela 4. Sposoby zachęcania studentów GUTW do aktywności ruchowej (poza ofertą zajęć sportowych)

TAK					NIE	
Ogółem		Szczegółowe odpowiedzi			Ogółem	
Wartości liczbowe	Wartości procentowe		Wartości liczbowe	Wartości procentowe	Wartości liczbowe	Wartości procentowe
35	87%	Wycieczki	19	54,3%	5	13%
		Wyjazdy na warsztaty zdrowia	3	8,6%		
		Spotkania z ludźmi	3	8,6%		
		Nordic walking	2	5,7%		
		Spacery	2	5,7%		
		Olimpiada (w Łazach)	2	5,7%		
		Zawody sportowe	2	5,7%		
		Bał przebierańców	1	2,9%		
		Ciekawe wykłady	1	2,9%		
		Jazda na rowerze	1	2,9%		
		Wyjazdy (do teatru, opery, NOSPR-u)	1	2,9%		
		Zajęcia taneczne	1	2,9%		
		Zajęcia teatralne	1	2,9%		

Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie. Wyniki przeprowadzonych przez nas badań dowiodły słuszności tezy, iż aktywność ruchowa może stać się antidotum na proces starzenia się. Możliwość przebywania wśród ludzi, zawierania nowych znajomości, nieustannego poszerzenia własnych horyzontów poprzez aktywność ruchową i intelektualną, a także branie udziału w różnego rodzaju wycieczkach krajowych i zagranicznych oraz wyjazdach kulturalnych niosą z sobą radość życia. Fakt ten stanowi potwierdzenie słów Renaty Koniecznej-Woźniak, że „UTW dążą do tego, aby czas starości był czasem pełnego życia, napełnionego tym, co warto robić, w co człowiek angażuje się tak, że gotów jest nawet zmienić swój stosunek do świata i ludzi, jeśli okaże się to słuszne. UTW nie chce dawać namiastek wiedzy, nie chce być instytucją oświatową <<na niby>>, dogadującą, niewymagającą wysiłku intelektualnego, psychicznego, fizycznego. Chce służyć dialogowi, tzn. spotkaniom osób i kultur, przeszłości i teraźniejszości”⁹.

Na koniec warto zacytować wypowiedź Łukasza Tomczyka, który zauważa, że „UTW obecnie na trwale wpisały się w mapę oświatową placówek skierowanych do osób dorosłych, tworząc jakościowo nowy styl wdrażania seniorów w zmieniającą się rzeczywistość”¹⁰.

Bibliografia

1. Barczyk-Nessel A. (2011), *Funkcjonowanie człowieka w okresie starzenia się*, [w:] *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Pod red. Y. Karandasheva, T. Senko. Górnśląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice.
2. Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. T. 3, Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Pod red. nauk. B. Śliwerskiego.: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
3. Łój G. (2004), *Uczeń Uniwersytetu Trzeciego Wieku – nowa rola emeryta*, [w:] *Andragogika jako przedmiot akademicki*. Pod red. A. Fabiś.: Wydawnictwo Górnśląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice – Zakopane.
4. Kalita D., Rawska K., Staniszevska G. (2014), *Uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym*, [w:] *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie: Tezy i rekomendacje*. Wydawnictwo „Scriptum”, Warszawa.
5. Kędziora S. (2011), *Subiektywne poczucie zdrowia u seniorów – słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku*, [w:] *Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn*. Pod red. E. Górnikowskiej-Zwolak, M. Wójcika. Górnśląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice.
6. Konieczna-Woźniak R. (2001), *Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*. Wyd. UAM, Poznań.
7. Kosová B. (2014), *SELF – REALIZATION, MEANING OF LIFE AND LIFELONG EDUCATION. SEBAREALIZÁCIA, ZMYSEL ŽIVOTA A Celoživotná edukácia*. “Journal of Modern Science”, t. 3/22/2014.
8. Kozdroń E. (2012), *Kultura fizyczna – sport dla wszystkich*, [w:] *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie: Tezy i rekomendacje*. Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa.

⁹ R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań 2001, s. 51.

¹⁰ Ł. Tomczyk, *Rozwijanie aktywności seniorów na przykładzie uniwersytetów trzeciego wieku*, [w:] *Środowiskowe usługi społeczne – nowa perspektywa polityki i pedagogiki społecznej*. Pod red. M. Brewińskiego, B. Skrzypczaka, Warszawa 2011, s. 218.

9. *LifeLong Learning – edukacja przez całe życie* (2010). Pod red. J. Górnej, M. Makowskiego. KUNKE Poligrafia, Częstochowa.
10. Statut Stowarzyszenia Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Gliwicach, §9. Statut z dnia 22.03. 2016 r.
11. Szatur-Jaworska B. (2016), *System wsparcia społecznego osób starszych w Polsce*, [w:] *System wsparcia osób starszych w środowisku zamieszkania: Przegląd sytuacji – Propozycja modelu*. Pod red. B. Szatur-Jaworskiej, P. Błędowskiego. Raport Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
12. Tomczyk Ł. (2011), *Rozwijanie aktywności seniorów na przykładzie uniwersytetów trzeciego wieku*, [w:] *Środowiskowe usługi społeczne – nowa perspektywa polityki i pedagogiki społecznej*. Pod red. M. Grewińskiego, B. Skrzypczaka. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa.
13. *Uniwersytet Trzeciego Wieku w Gliwicach. Biuletyn nr 14, rok akademicki 2016/2017*.

dr Olimpia GOGOLIN

dr Eugeniusz SZYMIK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

olimpia.gogolin@onet.eu

gienekszymikpoczta.onet.pl@onet.pl

Ocena potencjału ludzkiego na potrzeby realizacji przedsięwzięć innowacyjnych

Assessment of human potential for the needs of innovative projects execution

Słowa kluczowe: potencjał (kapitał) ludzki, jednostka badawcza, innowacje.

Key words: human potential (capital), R&D organization, innovations.

Abstract. Human potential is a key resource of an R&D organisation which is involved in the processes of developing and implementing innovations. In order to make decisions regarding the possibility of conducting innovative projects, it is necessary to assess the human potential at the disposal of this type of organisation. For this purpose, the set of methods proposed by the author may be used. Its use supports not only the ongoing execution of innovative projects, but also strategic decisions concerning the determination of the directions of human potential development in the future.

Wprowadzenie. Podstawę rozwoju gospodarki oraz funkcjonujących w jej ramach podmiotów stanowią innowacje. Pełnią one kluczową rolę zarówno na poziomie makro – gospodarki, społeczeństwa, jak i na poziomie mikro – poszczególnych przedsiębiorstw. Innowacje stanowią „fundamentalne kompetencje firmy, które nie tylko decydują o jej sukcesie, ale również determinują jej żywotność” (Hamel, 2007). Przedsiębiorstwa wdrażające innowacje są zdecydowanie bardziej rentowne niż firmy, które nie ponoszą nakładów na tego typu przedsięwzięcia (Frankowski, Skubiak, 2012). Wynika to z faktu, że poszukiwanie nowych rozwiązań stanowi warunek niezbędny do przetrwania na rynku lub osiągnięcia i utrzymania konkurencyjnej przewagi rynkowej (Papinniemi, 1999; Grudzewski, Hejduk, 2004; Świtalski 2005). Aby innowacje mogły być w sposób efektywny opracowywane i wdrażane, niezbędny jest dostęp do odpowiedniego potencjału przez organizacje zaangażowane w ten proces.

Definicje i klasyfikacje potencjału organizacji. „Potencjał najogólniej oznacza zasób możliwości, mocy, zdolności wytwórczej tkwiący w czymś” (Nowosielski, 2012). W literaturze z dziedziny nauk organizacji i zarządzania jedno z najczęściej spotykanych stanowi pojęcie potencjału organizacji (Jokieli, 2012). Przez to pojęcie rozumiane są wszystkie zasoby organizacji, które można wykorzystać do realizacji zamierzonych celów (Godziszewski et al., 2011; Małyk-Musiak et al. 2012). „Potencjał organizacji jest kategorią wielowymiarową i dotyczy w różny sposób określonych możliwości, zbudowanych na szczególnych zdolnościach, kompetencjach, sprawn-

ściach i posiadanych zasobach, a także na umiejętnym korzystaniu z zasobów otoczenia” (Lichtarski, 2007).

Potencjał organizacji obejmuje posiadane zasoby materialne i niematerialne (Stankiewicz, 2005; Gierszewska, Romanowska, 2009; Nowosielski, 2012). Aktywa materialne znajdują odzwierciedlenie w bilansie przedsiębiorstwa. W celu zdefiniowania zasobów innych niż materialne w literaturze przedmiotu i praktyce gospodarczej stosowane są różne pojęcia, m.in.: kapitał wiedzy (Sopińska, 2005), materia intelektualna (Steward, 1997), wartości niewymierne, aktywa intelektualne, kapitał intelektualny oraz aktywa oparte na wiedzy (Stos-Roman, 2011). W naukach o zarządzaniu i w praktyce zarządzania wykorzystywane jest pojęcie kapitału intelektualnego utożsamianego czasami z zasobami niematerialnymi organizacji (np. K-E. Sveiby – za: Mikuła, 2006). Kapitał intelektualny stanowi wiedzę menedżerską, która, spożytkowana w procesach realizowanych w przedsiębiorstwie, jest w stanie generować wartość dodaną (Perechuda, 1998). Obejmuje on: kapitał ludzki, kapitał strukturalny organizacyjny (np. infrastruktura badawcza, procedury zarządzania) oraz kapitał strukturalny relacyjny (np. współpraca z innymi jednostkami naukowymi) (Kasiewicz et al, 2006).

Potencjał organizacji można także klasyfikować bez wyszczególniania jego charakteru materialnego lub niematerialnego (Barney, 1997; Seppänen, Mäkinen 2007; Jokiel 2012; Stabryła, 2015). Autorka proponuje następującą klasyfikację potencjału organizacji:

- potencjał finansowy (pochodzący ze źródeł własnych i obcych),
- potencjał rzeczowy (obejmujący grunty, budynki, budowle, maszyny, infrastrukturę badawczą, aparaturę badawczą, materiały),
- potencjał ludzki (opisany przez: liczbę, strukturę zatrudnienia, poziom wykształcenia, kwalifikacje, doświadczenie),
- potencjał organizacyjny (opisany przez: strukturę organizacyjną, procedury zarządzania, markę, prawa własności intelektualnej).

Niezależnie od tego czy uwzględniany jest podział na zasoby materialne i niematerialne, nazywane też kapitałem intelektualnym czy podział na typy potencjału: finansowy, rzeczowy, ludzki i organizacyjny większość autorów jest zgodnych co do tego, że kluczową rolę w ramach potencjału organizacji odgrywa potencjał ludzki (Becker, 1962, Unger et al., 2011). Istnieją szacunki, iż kapitał ludzki stanowi około 50% łącznej wartości kapitału intelektualnego (Dawidziuk, 2016).

Potencjał ludzki. Potencjał ludzki (Pasternak, 2005), zwany także potencjałem pracy (Gołębiowska, 2005), kapitałem ludzkim (Sajkiewicz, 1999) oraz zasobami ludzkimi (Król, Ludwiczynski, 2006) definiowany jest jako „ogół cech i własności osób stanowiących personel, decydujących o jego obecnej i przyszłej zdolności do realizacji celów przedsiębiorstwa” (Pasternak, 2005).

Potencjał ludzki stanowi źródło innowacji i rozwoju (Stalończyk, 2012). Jego znaczenie jest szczególnie istotne w sektorach cechujących się szybką dynamiką zmian, innowacyjnością oraz zmiennością otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego.

Potencjał ludzki jest rozumiany jako osoby trwale związane z przedsiębiorstwem i jego misją, posiadające umiejętność współpracy, kreatywność, kwalifikacje,

a także motywację, kompetencje i zręczność intelektualną (Sajkiewicz, 1999; Bratnicki, 1999). Stanowi on połączenie wiedzy, umiejętności, innowacyjności i zdolności poszczególnych pracowników przedsiębiorstwa do sprawnego wykonywania zadań (Edvinsson, Malone, 2001). Jest to zbiór indywidualnych potencjałów członków organizacji w postaci cech fizycznych, psychicznych, intelektualnych i moralnych, kształtowanych przez predyspozycje, talenty, wiedzę, umiejętności, motywację, zasób zdrowia oraz energii, które umożliwiają funkcjonowanie i rozwój poszczególnych jednostek (Pietruszka-Ortyl, 2004).

Potencjał ludzki odnosi się do know-how, umiejętności, zdolności i doświadczenia członków organizacji (Kaczmarek, 2005). Obejmuje on „zbiór możliwości, zdolności, sprawności i motywacji tkwiących w ludziach, a tym samym w organizacji” (Gołębiowska, 2005), „ogół specyficznych cech i właściwości ucieleśnionych w pracownikach, które mają określoną wartość oraz stanowią źródło przyszłych dochodów zarówno dla pracownika – właściciela kapitału ludzkiego, jak i dla organizacji, korzystającej na określonych warunkach z tegoż kapitału” (Król, Ludwiczynski, 2006). Jest to „wartość posiadanych informacji i wiedzy umożliwiających ludziom wytwarzanie dóbr i usług” (Kisielnicki, 2008).

Metody oceny potencjału ludzkiego. W literaturze przedmiotu dostępne są informacje dotyczące metod stosowanych w celu oceny potencjału organizacji, w tym przede wszystkim oceny potencjału przedsiębiorstwa (Romanowska, 1998; Gierszewska, Romanowska, 2009; Penc-Pietrzak, 2010; Zakrzewska-Bielawska, 2012). Wśród nich można wskazać metody bezpośrednio uwzględniające potencjał ludzki przedsiębiorstwa, które mogą być stosowane także na potrzeby oceny innych, poza firmami, typów organizacji, w tym również jednostek badawczych. Wśród metod wykorzystywanych do oceny potencjału można wskazać m.in.: analizę zasobów wg Hofera–Schendela oraz pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa.

Metoda analizy zasobów wg Hofera–Schendela polega na identyfikacji i ocenie istniejącego potencjału przedsiębiorstwa (finansowego, rzeczowego, ludzkiego i organizacyjnego) z uwzględnieniem realizowanych przez niego funkcji, tj. produkcji, marketingu, finansów, zarządzania oraz badań i rozwoju. Analiza pozwala na ocenę wielkości środków przypisanych poszczególnym obszarom funkcjonalnym przedsiębiorstwa oraz prawidłowości tej alokacji z punktu widzenia jego celów i zadań.

Pomiar kapitału intelektualnego jest obecnie stosowany zarówno w przedsiębiorstwach (Subramaniam, Youndt, 2005; Kang, Snell, 2009; Mertins, Orth, 2011; Musteen, Ahsan, 2013), jak i w jednostkach badawczych (Leitner K.H., Warden, 2004; Sánchez et al, 2009). Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa może być prowadzony m.in. z wykorzystaniem metod opartych o kapitalizację rynkową lub opartych o zwrot na aktywach (ROA), metod bezpośredniego pomiaru kapitału intelektualnego lub metod kart punktowych umożliwiających ocenę zasobów niematerialnych przedsiębiorstwa. Jakkolwiek większość z wymienionych metod jest wykorzystywana przede wszystkim do pomiaru kapitału intelektualnego w przedsiębiorstwach, to metody punktowe można zaimplementować także w jednostkach badawczych ze względu na możliwość samodzielnego doboru wskaźników pomiaru, które odpowiadają specyfice

działalności takich podmiotów (Sacio-Szymańska et al., 2013). Identyfikacja stanu zasobów intelektualnych oraz procesów rozwoju kapitału intelektualnego w jednostkach badawczych jest wyjątkowo istotna ze względu na ich główny obszar działalności obejmujący generowanie, rozwój i wdrażanie innowacji.

Propozycja metod oceny potencjału ludzkiego na potrzeby wspomaganie realizacji przedsięwzięć innowacyjnych. Źródło wielu innowacji stanowią prace realizowane w wyspecjalizowanych jednostkach badawczych. Innowacje są opracowywane m.in. w ramach projektów badawczych i zleceń komercyjnych przedsiębiorstw. Aby rozwój i wdrażanie innowacji były możliwe, niezbędne jest dysponowanie przez jednostkę badawczą odpowiednim potencjałem. Punktem wyjścia przed podjęciem decyzji o opracowaniu innowacji jest wskazanie, jakie zasoby ludzkie i kompetencje są wymagane do jej rozwoju. Następnie prowadzona jest ocena ich dostępności w jednostce badawczej. W tym celu może zostać wykorzystany zaproponowany przez autorkę zestaw metod obejmujący macierz funkcji i zasobów wg Hofera–Schendela (Penc-Pietrzak, 2010) uzupełnioną o wskaźniki pomiaru stosowane w ramach metody punktowej oceny kapitału intelektualnego oraz matrycę kompetencji poszczególnych pracowników – członków zespołów wykonawczych.

Proponowana macierz funkcji i zasobów dla jednostki badawczej uwzględnia potencjał ludzki wykorzystywany w celu realizacji następujących jej funkcji: badania i rozwój, produkcja prototypowa, marketing, zarządzanie, gospodarka księgowa (tab. 1).

Tabela 1. Potencjał ludzki jednostki badawczej wyznaczony z wykorzystaniem macierzy funkcji i zasobów wg Hofera–Schendela

Realizowana funkcja/ Typ potencjału	Badania i rozwój	Produkcja prototypowa	Marketing	Gospodarka księgowa	Zarządzanie
Potencjał ludzki	Stan potencjału ludzkiego – liczba, wiek, wykształcenie, mapa kompetencji, specjalności naukowe, poziom zaangażowania czasowego w realizowane przedsięwzięcia, stopa fluktuacji (przykładowe wskaźniki – tab. 2)	Stan potencjału ludzkiego – liczba, wiek, wykształcenie, mapa kompetencji, poziom zaangażowania czasowego w realizowane przedsięwzięcia, stopa fluktuacji	Stan potencjału ludzkiego – liczba, wiek, wykształcenie, mapa kompetencji, kwalifikacje, poziom zaangażowania czasowego w realizowane przedsięwzięcia, stopa fluktuacji	Stan potencjału ludzkiego – liczba, wiek, wykształcenie, mapa kompetencji, poziom zaangażowania czasowego w realizowane przedsięwzięcia, stopa fluktuacji	Stan potencjału ludzkiego – liczba osób reprezentujących kadrę zarządzającą, wiek, mapa kompetencji, styl zarządzania, poziom zaangażowania czasowego w kierowane przedsięwzięcia, stopa fluktuacji

Źródło: opracowanie własne na podst. Penc-Pietrzak, 2010.

Ocena potencjału ludzkiego z wykorzystaniem macierzy funkcji i zasobów wg Hofera–Schendela wspomagana jest wyliczeniem wskaźników opisujących stan i charakterystyki potencjału (przykładowy zestaw wskaźników odnoszących się do kadry angażowanej w prowadzenie prac badawczo-rozwojowych – tab. 2).

Tabela 2. Przykładowe wskaźniki opisujące stan potencjału ludzkiego jednostki badawczej w odniesieniu do kadry angażowanej w realizację prac badawczo-rozwojowych

Wskaźnik	Opis
Liczba pracowników	Liczba wszystkich zatrudnionych pracowników
Liczba pracowników naukowych	Liczba pracowników posiadających tytuł lub stopień naukowy
Odsetek pracowników naukowych	Procentowy udział pracowników naukowych w ogólnej liczbie zatrudnionych
Odsetek młodych pracowników naukowych	Procentowy udział pracowników naukowych nieprzekraczających 35 roku życia w ogólnej liczbie zatrudnionych
Odsetek nowych pracowników naukowych	Procentowy udział pracowników naukowych przyjętych do pracy w ciągu ostatniego roku w ogólnej liczbie zatrudnionych
Średni staż zawodowy na zajmowanym stanowisku badawczym	Średnia liczba lat pracy na stanowisku badawczym
Liczba dni szkoleniowych, przypadających na jednego pracownika naukowego (szkolenia krajowe)	Liczba dni, w których pracownik brał udział w szkoleniu i doskonaleniu zawodowym organizowanym przez instytucje krajowe
Liczba dni szkoleniowych, przypadających na jednego pracownika naukowego (szkolenia zagraniczne)	Liczba dni, w których pracownik brał udział w szkoleniu i doskonaleniu zawodowym organizowanym przez instytucje zagraniczne
Wydatki na badania naukowe i prace rozwojowe/liczba pracowników naukowych	Wydatki (pokrywane ze środków własnych jednostki badawczej oraz ze środków zewnętrznych) poniesione na prowadzenie badań naukowych oraz prac rozwojowych przypadające na 1 pracownika naukowego
Liczba pracowników uczestniczących w projektach	Liczba pracowników uczestniczących w realizacji projektów krajowych lub międzynarodowych pełniących role: badawcze, marketingowe, księgowe itd.
Liczba pracowników posiadających doświadczenie w zarządzaniu projektami	Liczba pracowników, którzy pełnili funkcję koordynatora lub członka zespołu zarządzającego projektów krajowych lub międzynarodowych
Relacja liczby pracowników ogółem do personelu kierowniczego	Stosunek liczby pracowników zatrudnionych na pełny etat do liczby pracowników zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych

Źródło: opracowanie własne.

Zastosowanie macierzy funkcji i zasobów oraz zestawu wskaźników umożliwia ocenę potencjału ludzkiego jednostki badawczej zarówno w odniesieniu do potencjału całej jednostki, jak i wybranych jej komórek organizacyjnych. Na potrzeby uruchamiania konkretnych przedsięwzięć badawczych ukierunkowanych na opracowanie innowacji niezbędne jest przeprowadzenie analizy kompetencji kadry możliwej do zaangażowania w realizację poszczególnych przedsięwzięć. W tym celu przydatne jest sporządzenie mapy (matrycy) kompetencji zatrudnionej kadry obejmującej kwalifikacje (z uwzględnieniem wiedzy i umiejętności), kompetencje społeczne oraz postawy i zachowania poszczególnych pracowników możliwych do zaangażowania w realizację przedsięwzięć badawczych (elementy mapy kompetencji w odniesieniu do kadry angażowanej w prace badawczo-rozwojowe – tab. 3).

Tabela 3. Elementy mapy (matrycy) kompetencji w odniesieniu do kadry angażowanej w realizację prac badawczo-rozwojowych

Kwalifikacje		Kompetencje społeczne	Postawy i zachowania
Wiedza	Umiejętności		
Wykształcenie	Obsługa aparatury badawczej typu ...	Umiejętność współpracy	Zaangażowanie
Wiedza z zakresu ...	Znajomość języków obcych	Umiejętność komunikacji	Orientacja na cel
	Doświadczenie w realizacji projektów	Zdolności przywódcze	Identyfikacja z organizacją

Źródło: opracowanie własne na podst. Miciuła, Miciuła, 2015.

Zastosowanie wskazanych metod (macierz funkcji i zasobów uzupełniona o wskaźniki oraz matryca kompetencji) i analiza uzyskanych wyników pozwala na uzyskanie informacji dotyczących:

- zatrudnienia w jednostce badawczej kadry naukowo-badawczej i technicznej posiadającej niezbędne kompetencje do realizacji konkretnego analizowanego przedsięwzięcia badawczego lub wdrożeniowego,
- dostępności kompetentnej kadry w czasie przewidzianym do realizacji przedsięwzięcia – przy uwzględnieniu jej zaangażowania w realizowane równoległe przedsięwzięcia,
- zatrudnienia i dostępności w jednostce badawczej osób posiadających umiejętność obsługi aparatury badawczej planowanej do wykorzystania w przedsięwzięciu.

Dodatkowo prowadzona jest analiza możliwości wsparcia własnych pracowników wiedzą i doświadczeniem ekspertów zewnętrznych w przypadku, gdy jest to niezbędne do realizacji przedsięwzięcia.

W sytuacji, gdy jednostka badawcza dysponuje własną kadrą merytoryczną lub dostępną kadrą zewnętrzną posiadającą doświadczenie i kompetencje dostosowane do zakresu i wymogów analizowanego przedsięwzięcia badawczego, wówczas prowadzona jest analiza dostępności potencjału ludzkiego do realizacji funkcji pomocni-

czych takich jak np.: obsługa księgową, marketingową. Dostępność potencjału ludzkiego niezbędnego do realizacji prac merytorycznych i pomocniczych determinuje możliwość podjęcia rozważanego przedsięwzięcia innowacyjnego.

Podstawowy cel oceny potencjału ludzkiego w krótkim okresie stanowi bieżące wspomaganie przedsięwzięć innowacyjnych. Uwzględnienie wyników przeprowadzonych ocen pozwala ponadto na dokonanie diagnozy, w jakim zakresie potencjał ludzki jednostki badawczej wymaga rozwoju, aby efektywne prowadzenie prac we wskazanych obszarach było możliwe także w przyszłości. Wykorzystanie wyników tej diagnozy wspomaga podejmowanie decyzji strategicznych o dłuższym horyzoncie czasowym dotyczących rozwoju niezbędnego potencjału ludzkiego jednostki badawczej w przyszłości.

Podsumowanie. Jakkolwiek potencjał ludzki odgrywa kluczową rolę w procesie opracowania innowacji, a dysponowanie wykwalifikowaną i doświadczoną kadrą stanowi warunek konieczny do efektywnej realizacji przedsięwzięć innowacyjnych, to ocena potencjału organizacji nie może i nie jest ograniczana wyłącznie do oceny tego aspektu. Istotne znaczenie odgrywa także ocena potencjału rzeczowego, w tym m.in. dostępu do infrastruktury, zwłaszcza do aparatury badawczej, a także dostępu do potencjału finansowego oraz organizacyjnego. Wymienione elementy powinny być analizowane łącznie wraz z potencjałem ludzkim w celu efektywnego wspomagania procesów decyzyjnych dotyczących opracowania i wdrażania innowacji.

Acknowledgements. Artykuł opracowany w ramach realizacji projektu „Model zarządzania wiedzą w generowaniu przedsięwzięć badawczych z uwzględnieniem barier realizacji i komercjalizacji”, Fundusz Badań Własnych, ITeE – PIB, 2017.

Bibliografia

1. Barney J., *Gaining and sustaining competitive advantage*, Addison-Wesley Publishing Company, Inc., Nowy Jork 1997.
2. Becker G., *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, *Journal of Political Economy*, Vol. 70, nr 5, Part 2, 1962.
3. Bratnicki M., *Spojrzenie na kapitał intelektualny z punktu widzenia wartości przedsiębiorstwa*, W: Duraj J. (red.), *Przedsiębiorstwo na rynku kapitałowym*, UŁ, Łódź 1999.
4. Dawidziuk R., *Kapitał ludzki jako element kapitału intelektualnego w przedsiębiorstwie*, *Nauki o zarządzaniu – Management Sciences*, nr 2(27), Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2016.
5. Edvinsson L., Malone M.S., *Kapitał intelektualny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.
6. Frankowski P., Skubiak B., *Innowacyjność w teorii ekonomii i praktyce gospodarczej*, *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania* nr 30, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.
7. Gierszewska G., Romanowska M., *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
8. Godziszewski B., Haffer M., Stankiewicz M.J., Sudoł S., *Przedsiębiorstwo. Teoria i praktyka zarządzania*, PWE, Warszawa 2011, s. 188.
9. Gołębiowska G., *Kadry i gospodarka zasobami ludzkimi*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. Z. Gomółka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005.

10. Grudzewski W.M., Hejduk I.K., *Metody projektowania systemów zarządzania*, Difin, Warszawa 2004.
11. Hamel G., *The future of management*, Harvard Business School Press, Boston, 2007.
12. Jokiel G., *Identyfikacja i wykorzystanie potencjału organizacyjnego w zarządzaniu projektami*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, Wydawnictwo SAN, Tom XIII, Zeszyt 17, 2012.
13. Kaczmarek B., *Kapitał intelektualny (wiedza) a kreowanie wizji przedsiębiorstwa*, [w:] Woźniak M.G. (red.), *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Kapitał ludzki i intelektualny*, cz. 2, Zeszyt nr 7, Uniwersytet Rzeszowski, Katedra Teorii Ekonomii, 2005, Rzeszów.
14. Kang S., Snell S.A.: *Intellectual capital architectures and ambidextrous learning: A framework for human resource management*, "Journal of Management Studies", Vol 46/2009.
15. Kasiewicz S., Rogowski W., Kicińska M., *Kapitał intelektualny*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 83–90.
16. Kisielnicki J., *MIS – systemy informatyczne zarządzania*, Placet, Warszawa 2008.
17. Król H., Ludwicyński A. (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
18. Leitner K.H., Warden C.: *Managing and Reporting Knowledge Based Resources and Processes in Research Organizations: Specifics, Lesson Learned and Perspectives*, "Management Accounting Research", Vol. 15/2004.
19. Lichtarski J., *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2007.
20. Masłyk-Musiak E., Rakowska A., Krajewska-Bińczyk E., *Zarządzanie dla inżynierów*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2012.
21. Mertins K., Orth R.: *Integrating Intellectual Capital and Sustainability Management: Perspectives for the Internal Management and External Reporting in Small and Medium Sized Enterprises*, 3rd European Conference on Intellectual Capital, ECIC 2011.
22. Miciuła I., Miciuła K., *Metody pomiaru wartości kapitału ludzkiego*, Współczesne Problemy Ekonomiczne, nr 11, Uniwersytet Szczeciński, Zeszyty Naukowe, nr 858, 2015.
23. Mikuła B., *Organizacje oparte na wiedzy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2006.
24. Musteen M., Ahsan M., *Beyond Cost: The Role of Intellectual Capital in Offshoring and Innovation in Young Firm*, "Entrepreneurship Theory and Practice", Vol. 37, No. 2/2013.
25. Nowosielski S., *Potencjał produkcyjny przedsiębiorstwa, istota, struktura i planowanie*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, Wydawnictwo SAN Tom XIII, Zeszyt 17, 2012.
26. Papinniemi J., *Creating a model of process innovation for reengineering of business and manufacturing*. Int. J. Production Economics 60–61, s. 95–101, 1999.
27. Pasternak K., *Zarys zarządzania produkcją*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
28. Penc-Pietrzak I., *Planowanie strategiczne w nowoczesnej firmie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
29. Perechuda K., *Metody zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 1998.
30. Pietruszka-Ortyl A., *Wyzwania wartościowania kapitału intelektualnego organizacji*, [w:] E. Skrzypek (red.), *Uwarunkowania sukcesu przedsiębiorstw w gospodarce opartej na wiedzy*, tom I, Wydawnictwo UMCS w Lublinie, Lublin 2004.
31. Poteralska B., Mazurkiewicz A., Bućko J., Rusinowska A., Religa J., Koprowska D., Szpilka M., *Model zarządzania wiedzą w generowaniu przedsięwzięć badawczych z uwzględnieniem barier realizacji i komercjalizacji*, sprawozdanie z realizacji projektu w ramach Funduszu Badań Własnych ITeE-PIB, 2017.
32. Romanowska M., *Strategie rozwoju i konkurencji*. Centrum Informacji Menedżera, Warszawa 1998.
33. Sacio-Szymańska A., Mazurkiewicz A., Poteralska B., Czerwiec M., *Zmodyfikowana metodyka foresightu korporacyjnego ukierunkowana na generowanie przyszłościowych kierunków badań i zaawansowanych technologii wspierających zrównoważony rozwój gospodarki*, sprawozdanie z realizacji zadania działalności statutowej, ITeE – PIB, Radom 2013.
34. Sajkiewicz A., *Człowiek – kreator wartości przedsiębiorstwa*, w: H. Szablewski, A. (red.), *Zarządzanie wartością firmy*, Poltext, Warszawa 1999.

35. Sánchez P., Elena S., Castrillo R., *Intellectual Capital Dynamics in Universities: A Reporting Model* "Journal of Intellectual Capital", Vol. 10, No. 2/2009.
36. Seppänen M., Mäkinen S., *Towards a classification of resources for the business model concept*. International Journal of Management Concepts and Philosophy, 2 (4): 2007.
37. Sopińska A., *Przewaga konkurencyjna*, [w:] Wachowiak P. (red.), *Pomiar kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2005.
38. Stabryła A., *Agregatowa analiza diagnostyczna w badaniu systemów organizacyjnych*, w: Stabryła A. (red.), *Praktyka projektowania systemów organizacyjnych przedsiębiorstwa*, Mfiles.pl, seria wydawnicza: Encyklopedia Zarządzania, Kraków 2015.
39. Stalończyk I., *Kapitał ludzki jako główny element kapitału intelektualnego*, *Ekonomia i Zarządzanie* 4 (2), Kwartalnik Wydziału Zarządzania Politechniki Białostockiej, 2012.
40. Stankiewicz M.J., *Konkurencyjność przedsiębiorstwa. Budowanie konkurencyjności przedsiębiorstwa w warunkach globalizacji*, TNOiK, Toruń 2005.
41. Stewart T.A., *Intellectual Capital: The Wealth of New Organizations*, Nicholas Brealey Publishing LTD. London 1997, [za:] Jarugowa A., Fijałkowska J., *Rachunkowość i zarządzanie kapitałem intelektualnym. Koncepcje i praktyka*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2002.
42. Stos-Roman A., *Miejsce kapitału intelektualnego w bilansie przedsiębiorstwa*, *Acta Universitatis Lodzensis Folia Oeconomica* 261, 2011.
43. Subramaniam M., Youndt M.A.: *The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities*, "Academy of Management Journal", Vol. 48/2005.
44. Świtalski W., *Innowacje i konkurencyjność*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
45. Unger J., Rauch A., Frese M., Rosenbusch N., *Human capital and entrepreneurial success: A meta-analytical review*, *Journal of Business Venturing*, Vol. 26, Iss. 3, 2011, s. 341–358.
46. Zakrzewska-Bielawska A., *Zarządzanie strategiczne w przedsiębiorstwach wysokich technologii*, w: Werewka J. (red.), *Zarządzanie projektami w przedsiębiorstwie informatycznym. Metodologia i strategia zarządzania*, Wydawnictwo AGH, Kraków 2012.

dr Beata POTERAŁSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

beata.poteralska@itee.radom.pl

Rozwój kompetencji/ /kwalifikacji zawodowych

Jolanta RELIGA

Development of the competence standard for innovation management – implementation of the new methodological approach¹

Opracowanie standardu kompetencji zawodowych
dla obszaru zarządzania innowacjami
– wdrożenie nowego podejścia metodologicznego

Key words: competence, standard of professional competence, innovation, management.

Słowa kluczowe: kompetencje, standard kompetencji zawodowych, innowacja, zarządzanie.

Streszczenie. Prace rozwojowe dotyczące standaryzacji kompetencji zawodowych trwają od lat w krajach Europy i nie tylko. Podejmują je również międzynarodowe zespoły w ramach programu Erasmus+. Artykuł stanowi kontynuację tematyki zainicjowanej przez autorkę w nr 3/2016 niniejszego czasopisma i prezentuje rezultaty prac wdrożeniowych metodyki przygotowanej w ramach projektu *Communicating Professional Competence*. Eksperymentalnym terenem wdrożenia był obszar zawodowy: zarządzanie innowacjami. Opracowano projekt standardu kompetencji zawodowych dla specjalistów pracujących w tym obszarze. Wykorzystano go do opracowania kwestionariusza samooceny kompetencji zawodowych, który testowała pilotażowa grupa przedstawicieli sektora gospodarki, nauki oraz otoczenia biznesu. Artykuł zamykają konkluzje z realizacji tego etapu prac oraz rekomendacje ich wykorzystania na poziomie kraju.

Characteristic of the occupational field of innovation management. In Poland, just like in entire Europe and even world, effective “bridges” between the

¹ Article was developed on the base of the research and development works executed within an international Project ComProCom (no. 2015-1-EL01-KA202-013960); Programme Erasmus Plus, 2015-2017; <http://www.comprocom.eu>.

world of science and economy are still searched for. It is about the provision of the flow of knowledge from research centres to enterprises and the efficient implementation of innovative solutions (product, process, organisational, marketing innovations). One of the most important obstacles in this process is constituted by the competency gaps both among the researchers/constructors/inventors who do not know how to sell their “products” and employees/employers who do not know where to find and how to finance innovations (organisational, product or technological) for their companies. They shall be supported by specialists (e.g. in commercialisation, innovation, development, etc.), hired both in the R&D institutions and in the innovation support centres, such as technology transfer centres, innovation centres, technology parks, business incubators. The innovation support centres are to improve the science-business relation through supporting the commercialisation processes, connection of scientific and business partners, promotion of innovation, building the awareness and culture of innovation in both communities, as well as education and consultancy within this scope. Competences of the employees of this type of institutions constitute the barrier limiting the effective accomplishment of the above-mentioned purposes and performance of the tasks for which these centres have been appointed [2].

In order to counteract these barriers, there should be defined the competences that must be acquired by a person participating in the innovation management processes – from the moment of generation of new solutions, through their development and implementation, to commercialisation.

The innovation management requires the interdisciplinary competence. In the Polish classification of occupations and specialisations (KZiS) there is no such profession like “innovation manager”, no description of the competence standard and no statistics concerning this profession. While writing about the innovation manager, we think rather about the job role than the profession.

The innovation management entails the organisational, research and analytical, advisory tasks, as well as requires great independence and responsibility.

Main areas of activities (and competence) in the field of innovation management include planning of strategic actions (processes of development or implementation of innovations, possible sources of their financing, effective use of the institution's resources) and performing innovation management itself, which means management of the innovation development and implementation processes, commercialisation processes, advisory services, creation of the “culture of innovativeness”. Another competence – performance of the innovation-related analyses, understood as the search for and analysis of quantitative and qualitative information and conclusion on its basis – is connected with this. Both performance of this type of analyses, as well as planning of strategic actions or the management of the process of development, implementation or commercialisation of innovations (often originating from various economy sectors, related to various technologies) usually exceed the capacity of one person. That is why the innovation manager should be able to effectively assemble a team, organise and coordinate its work. In turn, support of the process of generating

innovative solutions or indicating alternative methods of innovation use requires the capacity of exceeding the fixed ideas and stereotypes of creativity.

A very important, almost indispensable element in complex, interdisciplinary innovation management processes is constituted by the competences concerning the one's own work organisation and continuous professional development that ensures the validity of knowledge and skills.

The innovation management area should be perceived as the area of "complex" professional activity, of great importance and responsibility towards the society. It entails the necessity of keeping the principles of social life ethics, including the observance of the applicable intellectual property rights or compliance with the concept of responsible research and innovation (RRI).

The innovation manager should be prepared to hold an independent, separate position, as well as to combine the competence of innovation management with other professional duties and tasks, e.g. strategic planning manager [occupation code: 1213], research and development manager [occupation code: 1223], small enterprise manager [occupation code: 132]².

The competence set for the innovation management presented in this document is dedicated to the following target groups:

- enterprise managerial staff, e.g. managers/heads of strategy and planning, R&D managers, HR development managers, heads of sales and marketing, or managers of small enterprises (regardless of a company size or business sector);
- specialists in commercialisation, innovation, development, etc. hired in R&D institutions or innovation support centres, such as technology transfer centres, innovation centres, technological parks, business incubators, etc.

It is quite difficult to estimate, even roughly, the number of people who might be considered as 'innovation managers'. Polish Business and Innovation Centres Association (PBICA) is the biggest association of innovation centres aimed at the support of innovation management in Poland. There are over 200 individual members and supporting members networked. They represent innovation and entrepreneurship centres as well as other institutions operating in the field of entrepreneurship promotion and regional development. The Association is in permanent working contact with over 800 innovation and entrepreneurship centres, including the strong majority of parks and technology incubators, technology transfer centres, business incubators, loan funds, training and consultancy centres, including: 40 technology transfer centres, 40 innovation centres, 60 business incubators, 20 technology incubators, over 230 training and consulting centres, 40 technology parks³.

Providing an overview of the professional field of innovation management, also enterprises (at least the middle and big size) should be considered. According to data of the Polish Centre for Economic Information, there act in Poland over 2,33 million companies. As much as 2mln of them are micro companies (up to 9 employees),

² Used occupation codes correspond with the The Polish Classification of Occupations and Specializations for Labour Market Needs.

³ Polish Business and Innovation Centres Association <http://www.sooipp.org.pl/en/>; [access 20.04.2017].

which we can exclude because usually they run day -to -day activity (no strategic planning, less investments etc.). The most probable employment in the field of innovation management will be found in the group of biggest companies (over 250 employees). There is about 3000 such enterprises in our country⁴. It means that there is several thousands of institutions/bodies needed competence in the field of innovation management.

Methodology of the work. The professional competence standardisation process in Poland is not too advanced. So far the standards have been developed for 553 occupations/professions, which constitute only approx. 20% of all occupations (2,443) presented in KZiS. Merely 300 standards have been prepared according to a new methodology, revised in 2012, adjusted to the EQF requirements.[1]

The approach taken in Poland can be described as a form of soft influencing: occupational standards have an advisory rather than statutory status, and their aim has been primarily to inform work-based training rather than formal VET qualifications and courses in educational institutions, although their use to guide qualification content is increasing. [3]

The ComProCom project is designed to improve the way that professional competences are described and represented, particularly in relation to the complex work in higher-level occupations where outcome-based conceptions of competence have proved to be the most challenging. So, our aim is to analyse and describe the competences for a chosen professional field in a flexible and sophisticated style offered in the new methodology developed within the ComProCom project. Respecting the profile of the ITE-PIB, as well as the importance of the processes of innovation transfer for the economy nowadays, the “innovation management” has been selected as the experimental field.

The Competence Framework for Innovation Management was developed by the Polish expert team, which followed the methodological guide⁵ and the basic principles of the ComProCom approach (professional, external, centre-outward concept of competence).

Occupational expertise for the field of “innovation management” was provided by the advisory group (5 persons), established by the Polish partner institution. The team included the representatives of inventors/ constructors, specialists in commercialisation, trainers, as well as people experienced in the development of the professional competence standards (methodological experts participated in all national programmes in Poland dedicated for the development of the methodology, as well as of the competence descriptions). There was also a representative of a research institution involved (Innovation Centre accredited by the Polish Ministry of Development), experienced in scientific and development research in the field of technology transfer, innovativeness and entrepreneurial development, foresight

⁴ Polish Centre for Economic Information; www.coig.com.pl/spis-polskich-firm_katalog_polskich_firm.php; [access 20.04.2017].

⁵ www.comprocom.eu/products/43-methodological-manual.

projects and innovative systems management. Thanks to the cooperation with an umbrella organisation gathering about 200 innovation and entrepreneurship centres,⁶ their representatives participated in the works on the development of the competence framework for innovation management within the ComProCom project.

The development process may be visualised in a schematic simplified way:

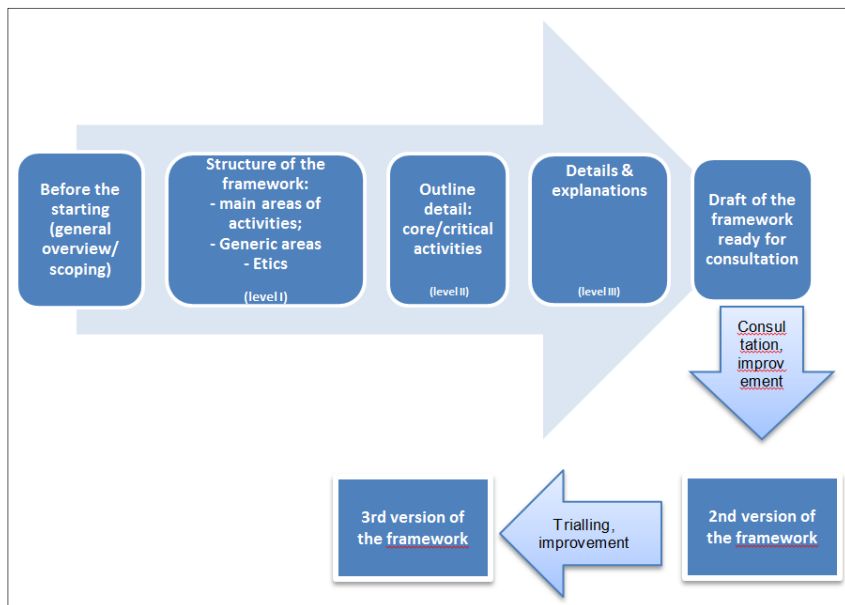


Fig. 1. Schematic procedure of the competence framework development

Next to the expert method, team developing the framework used also some key information relating to the professional area of “innovation management” collected in primary research based on the results of the assessment of competence required by employers (occupational analysis) for such professions like: *Specialist in the commercialisation of innovative technologies; Specialist in market analysis and development, Product manager*⁷.

The team of experts developing the standard for IM was working since March 2016. They based on a cyclical model of competence description. This model describes the areas of functioning in a given professional area in the way specific for four stages of the project cycle, i.e.: Analysing; Decision-making/Planning;

⁶ Polish Business and Innovation Centres Association - Association of about 200 members representing innovation and entrepreneurship centres. Its functions is to network people (innovators, managers of innovation) and organizations supporting widely understood entrepreneurship, innovations development and transfer; <http://www.sooipp.org.pl/en/>.

⁷ Occupational analysis carried out under the national project *Set of National Professional Competence Standards Required by the Employers*. The project executed on the initiative of the Ministry of Labour and Social Policy Development (2012-2014). For more details see the national report *Review of current situation in Poland*; www.comprocom.eu/products/41-review-on-current-situationl.

Implementing; Evaluating. It is completed with the so-called horizontal areas: Management/Work organisation, Communication, Code of ethics [4]. (Fig. 3).

The main part of the standard presents the key skills required for each area of professional activity related to the innovation management mentioned. According to the methodology used by the Partnership, they are structured in three levels: Areas of professional activity (level I); key skills in a given area (level II) and Specification, additional explanations (level III) (Table 1).

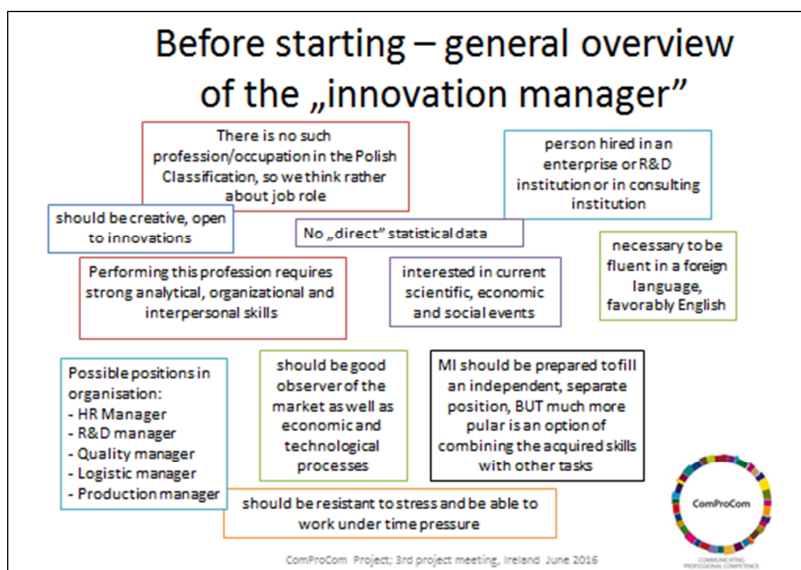


Fig. 2. Exemplary slide presenting results of the background research on the professional area of innovation management



Fig. 3. Professional competence standard for the professional area of innovation management
<http://www.comprocom.eu/products/42-competence-frameworks>

Table 1. Professional competence standard for innovation management (chosen fragments)

Areas of professional activity (level I) and key skills in a given area (level II)	Specification, additional explanations (level III) fragments
1. Performance of the innovation-related analyses <i>In this area of activity you must be able to:</i> 1.1. Analyse the market with regard to the innovation demand and supply 1.2. Assess the innovativeness of solutions 1.3. Analyse innovative solutions with regard to economy 2. Planning of strategic pro-innovative actions <i>In this area of activity you must be able to:</i> 1.4. Plan the innovation management strategy 1.5. Plan the effective use of the institution's resources in the innovation management process 3. Innovation management <i>In this area of activity you must be able to:</i> 1.6. Manage the innovation development and implementation process 1.7. Manage the innovation commercialisation process 1.8. Provide the advisory services 1.9. Create the culture of respect for and support of innovativeness 4. Evaluation of the innovation management processes <i>In this area of activity you must be able to:</i> 1.10. Evaluate the organisation's innovative potential 1.11. Evaluate the processes of development, commercialisation and/or implementation of innovations 5. Organisation of one's own work and continuing development <i>In this area of activity you must be able to:</i> 1.12. Manage your own work in the way ensuring the achievement of assumed goals and adopted arrangements 1.13. Plan and continuously develop your competence within the scope necessary for effective innovation management 1.14. Support professional development of other team members to ensure the performance of pro-innovative undertakings 6. Interpersonal communication and team building <i>In this area of activity you must be able to:</i> 1.15. Build the team to deal with development, commercialisation and/or implementation of innovations 1.16. Organise and manage the team work in the way ensuring the achievement of assumed goals and adopted arrangements 7. Code of ethics <i>In this area of activity you must be able to:</i> 1.17. Act according to the applicable law 1.18. Take responsibility for undertaken actions	1. Performance of the innovation-related analyses 1.1. Market analysis with regard to the innovation demand and supply <i>Including:</i> – analysis of the innovative solutions available on the market, – analysis of potential innovation providers corresponding with the identified needs, including an analysis of the organisation's own potential, – application of the methods to assess the new solution's commercial potential (e.g. Quicklook, In-Depth, expert methods, etc.), – analysis and synthesis of qualitative and quantitative data in order to obtain the information necessary to plan strategic pro-innovative actions. 1.2. Assessment of the innovativeness of solutions <i>Including:</i> – application of the methods to assess the new solution's innovativeness (e.g. comparative methods, expert descriptive methods), – application of the methods to assess the innovative solution's implementation maturity (e.g. assessment methods of TRL – Technology Readiness Levels). 1.3. Economic analysis of innovative solutions <i>Including:</i> – application of the financial analysis ratios for the proper assessment of risk related to the innovation implementation (e.g. financial liquidity, debt level), – analysis and interpretation of results of the undertaking's financial viability assessment (e.g. based on the current net value, period of return on the investment, profitability-related data) in order to make a proper decision on continuation of or resignation from pro-innovative actions. 2. Planning of strategic pro-innovative actions 2.1. Planning of the innovation management strategy <i>Including:</i> – planning of the process of development or implementation of innovations, including e.g. formulation of the SMART purposes (Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-bound), schedules, tasks, milestones, success indicators, etc., and considering the current recommendations, guidelines, standards, purposes, priorities included in regional, national, international strategies for development or promotion of innovativeness of the economy,

Sources: <http://www.comprocom.eu/products/42-competence-frameworks>.

Consultation and trialling. Consultation with the group of practitioners in the field of innovation management started in October 2016 and took two months. Channels used for contacts with participants of the consultation phase: face to face, in writing (by email), by phone. Researchers based on the professional contacts of the project partnership and the request for participation was directed to the intentionally selected persons representing proper expertise. Following target groups were chosen for the consultation phase: professionals in the field of innovation management – specialists working in companies, in research institutions or in innovation and entrepreneurship centres, which are organisations supporting widely understood entrepreneurship, innovation development and transfer; experts in the field of standardisation of professional competence (generally); trainers in the field of innovation management.

Thirteen responses were received from people having expert insights into the area of innovation management and representing different contexts of professional work: Managers and employees of companies interested in development and/or transfer of innovations (four persons); Managers and researchers of R&D institutions interested in commercialisation of their innovative solutions (five persons); Employees of the “business environment institutions” and consulting institutions specialising in management consulting, interested in the creation of an offer of innovation support in companies (one person); Methodical experts in the field of description and standardisation of the competence/ qualifications (three persons).

Tools used for the opinions’ collection included the competence standard itself and the questionnaire asking about opinions in the form of open questions. There were applied seven questions agreed on with the project partnership, related to both the framework structure and content:

1. *How easily understandable is the description? If it could be clearer, please say where.*
2. *Does the description give a good summary of what someone needs to be able to do in order to be effective in [area]? If not, please say what should be changed.*
3. *Is there anything obviously missing?*
4. *Is there anything incorrect or out of date?*
5. *Is there anything else that you think will become out of date over the next 5–10 years?*
6. *Is the description workable in the different contexts relevant to the field? Contexts could include different types and sizes of organisation, the public/ /private/voluntary sectors, different specialisations, (within reason) different job roles?*
7. *Is there anything in the description that would be difficult or not appropriate for some people who work competently in innovation management to do, for instance because of their training, type, size or culture of the organisation they work in, or the way their work is organised?*

Most important findings from the consultation phase were following:

- Consulted draft was assessed as generally clear and well-structured;
- Respondents noticed that the applied terminology was too specific (too much theoretical or even academic style), difficult to be understood by some practitioners (on the basis of that some elements of the draft framework were reworded after the consultation phase);
- Content was assessed as relevant and updated, but too general for some respondents (pointed mainly by representatives of the economy sector);
- Terminology confusion was noticed for the term “competence standard” or “competence framework”. During consultation it was confirmed that the word “framework” is in Poland “reserved” for national qualification frameworks. According to that, title of the document was changed (“competence standard” instead of “framework”);
- Level of detail: there were voices of representatives of the economy sector for more detailed description, otherwise the framework would be useless (some specific places in the framework content were pointed out; some respondents’ suggestions were considered);
- Experts in the standardisation stressed the lack of references to the European or national tools like EQF or NQF, International Standard Classification of Occupations developed by ILO (ISCO) or International Standard Classification of Education ISCED etc.

The advisory group analysed the feedback from the consultation phase and verified the content of professional framework, if justified. Verified version of the competence standard for innovation management was developed in November 2016.

Next step, in accordance with accepted approach, was trialling, which was launched in November and lasted until January 2017. It was agreed within Partnership, that the most appropriate way to trial the validity of the competence frameworks/standards is to work with a small sample of individuals to carry out a detailed self-assessment. While looking for a proper group of the trialling participants, there were implemented the recruitment rules similar to those for consultation. It means that we choose people intentionally, ensuring that standard would be tested by persons from across the different contexts. The project team accomplished its purpose and finally 13 responses were received. An improved version of the competence standard for innovation management was tested by following group: Research and development institutions (four persons); Companies (four persons); “Bridge institutions” such as technology transfer centres, innovation centres, technological parks, business incubators etc., supporting development and/or transfer of innovations (five persons).

As the self-assessment was the chosen method for trialling, the tool has been developed. The questionnaire consisted of three parts: questions related directly to the professional activities, general assessment of the questionnaire and its content and characteristics of the respondent.

There was quite positive feedback from trialling phase. Structure was assessed as clear and understandable and description was easy to understand for respondents. No

issues were stressed as obviously missing, wrong, out of date or becoming out of date over the next 5–10 years. There were few activities (level II) assessed by one trialling participant as “not particularly relevant” and there were some suggestions for additional (more detailed) content on level III. The majority of respondents was interested in the further development of their competences needed for more than one critical activity (level II); there were also additional proposals beside those suggested by the project team.

Matters arising and conclusions. The development process was successful in establishing a standard for the professional area of “innovation management”. For Polish team it was the first attempt to describe the standard for professional area, instead of separate profession/occupation. Professional competence standard developed according to the agreed methodology was very useful for self-assessment (easy to transfer standard’s content into the self-assessment questionnaire). People participating in the development process, as well as the “end users” enjoyed the simplicity of the proposed standard’s structure and conciseness of its content (11 pages all together). As far as the detail is considered, “the golden mean” is needed. The chosen professional area (innovation management) is very complex, possible job roles are diverse. Therefore it is very difficult to develop a universal standard, which covers all professional contexts (e.g. strategic planners, innovators, quality managers, marketing experts). It means the standard that is general enough, but also detailed enough to ensure its usability. It should be rethought whether a model with subsets of standards/ sub-categories or a hybrid approach () would be better for this specific professional area⁸.

Considering the Polish reality of the standardisation process of competences, the most critical point expressed by the participants of consultation and trialling was the question concerning the need for other (new) model than quite “fresh” one developed and tested within the national strategic project (2012–2013)⁹. It was needed for the project team to explain very clearly what the differences between those two approaches were and what our expectations were. The most important methodological differences in the ComProCom approach in comparison to the Polish approach were as follows: competence is described only by one category – skills, instead of three categories (knowledge, skills, social competence) used in the Polish model; no obligatory additional information related to the general description of the profession (like e.g. work environment, health requirements, occupational development prospects, competence validation); no relationship between professional competences and qualification levels according to EQF, and finally the stronger focus on ethical aspects of the work in specific professional areas (which was very important for us). The most important similarities in both approaches: the key role of employers,

⁸ Methodological guide p.15, www.comprocom.eu/products/43-methodological-manual.

⁹ For more details see the national report *Review of current situation in Poland*; www.comprocom.eu/products/41-review-on-current-situationl.

professional associations as the sources of information on the required professional competences are assumed; concise content (up to 15 pages in both cases).

In the current legal status, the professional qualification standards do not constitute an obligatory document in Poland. Their use is recommended by the Ministry of Labour to a very broad range of entities, including units of public employment service, ministries and central offices, schools and public centres for vocational education and training, employment agencies. Therefore they comprise relatively much additional information. If the content would be reduced (according to the ComProCom model), maybe the Polish standards would have been more popular and more effectively used in the future.

Research team of ITeE–PIB is going to use the experience in the conceptualisation and implementation works of the national project, which will be realised with the Institute's involvement at the request of the Ministry of Family, Labour and Social Policy.¹⁰ This project assumes development of modern, attractive and up-to-date descriptions for one thousand professions existing on the Polish labour market.

Bibliography

1. Bednarczyk, H., Koprowska, D., Kupidura, T., Symela, K. i Woźniak, I. (2014), *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych*. ITeE – PIB, Radom.
2. Gwarda-Gruszczyńska E., Czapla T. (2011), *Kluczowe kompetencje menadżera ds. komercjalizacji*, PARP Warszawa.
3. Lester S., Religa J. (2017) „Competence” and occupational standards: observations from six European countries//*Education+Training*, Vol. 59, No. 2, pp. 201–214.
4. Religa J., Lester S., *Nowe podejście w metodologii standaryzacji kompetencji zawodowych*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3, 2016, s. 80–91, ISSN 1507-6563.

dr Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
jola.religa@itee.radom.pl

¹⁰ Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji INFODORADCA+.

Rozwój kompetencji nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem

Competences of a teacher co-organizing an integrated education of a student with autism

Słowa kluczowe: nauczyciel współorganizujący kształcenie integracyjne, uczniów z zaburzeniami autystycznymi, kompetencje zawodowe nauczyciela.

Key words: teacher co-organizing an integrated education, student with autistic disorders, teacher's professional competence

Abstract. The aim of the paper is to present the qualifications and competences required from a teacher co-organizing an integrated education. The results of the interviews, carried out with parents of autistic children, considering competence of teachers co-organizing an integrated education were presented. They showed that parents' expectations towards cooperation with the teachers were fully met. In the conclusion, the outline of competence of the teacher co-organizing an integrated education was proposed.

Wprowadzenie. Ustawa z 7 września 1991 roku (tekst jedn. Dz.U. z 2016r. poz. 1943) wprowadziła nowe możliwości i formy edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w ramach kształcenia integracyjnego. Pierwotny jego model przyjęty w roku 1993 zakładał obecność w klasie drugiego nauczyciela, pedagoga specjalnego współorganizującego proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach integracyjnych (Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36).

Najnowsze rozporządzenie ministerialne, wydane w 2017 roku (Dz.U. 2017 poz. 1578), zawiera szczegółowe wymagania formalne stawiane nauczycielowi współorganizującemu kształcenie integracyjne. Obligatoryjny wymóg jego zatrudnienia sprecyzowany jest w odniesieniu do przedszkoli ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkoli integracyjnych, szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkół integracyjnych (Tamże, par. 7.1.). Od 1 stycznia 2016 roku obowiązek ten dotyczy także szkół ogólnodostępnych kształcących uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone (Dz.U. 2015 poz. 1113).

Zaburzenia ze spektrum autyzmu stanowią wyzwanie zarówno dla rodziców dziecka autystycznego, jak i pracujących z nim nauczycieli. Wiele trudności w rozumieniu świata i nawiązaniu prawidłowego kontaktu społecznego znacznie zaburza funkcjonowanie dziecka w społeczności klasy i środowisku szkolnym. Z tego też względu edukacja uczniów z autyzmem w klasach I–III jest szczególnym przeżyciem dla jego rodziców i wyzwaniem dla nauczycieli współorganizujących kształcenie inte-

gracyjne. Wymaga od nich wielu kompetencji związanych nie tylko z bezpośrednią pracą z dzieckiem, ale także współpracą z jego rodzicami na każdym jej etapie, zarówno diagnozy, jak i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz ewaluacji wyników. Warto zatem przyrzeć się bliżej opinii rodziców uczniów z zaburzeniami autystycznymi na temat kompetencji posiadanych przez nauczycieli współorganizujących kształcenie ich dziecka w klasie integracyjnej. Jako teren badań celowo obrano środowisko szkoły wiejskiej, gdzie z jednej strony relacje wzajemnego wsparcia w wąskim gronie sąsiedzkim powinny być bardziej dostępne, a z drugiej każda odmienność może być łatwo zauważalna, a dostęp do specjalistycznej pomocy utrudniony. Ta specyfika stawia przez nauczycielem wspierającym ucznia z autyzmem szczególne wyzwania.

Wymagane kwalifikacje i kompetencje. Zgodnie z aktualnym stanem prawnym (Dz.U. 2017 poz. 1578, par. 7.1.) nauczyciele współorganizujący kształcenie uczniów niepełnosprawnych (nazywani też wspomagającymi) w przedszkolach, szkołach i oddziałach integracyjnych lub ogólnodostępnych powinni posiadać kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. Przepisy nie precyzują jednak dokładnie wymaganej od nich specjalności. Jedyne dopisek „z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego” oznacza, że wymagane są kwalifikacje zgodne z rodzajem niepełnosprawności uczniów. W gestii dyrektora placówki pozostaje zatem określenie, jakie zadania ma realizować pracownik, przeanalizowanie kwalifikacji kandydatów – i na tej podstawie podjęcie decyzji dotyczącej zatrudnienia, jego formy i czasu. W tabeli 1 zaprezentowano opis stanowiska nauczyciela współorganizującego kształcenie integracyjne z zakresu jego zadań wynikający z przepisów prawa oświatowego.

Według J. Keil (2000, s. 45) zawód nauczyciela to zawód szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki. Niektóre opracowania zaliczają nauczycieli wspomagających do grupy nauczycieli, którzy „nie uczą”, a więc nie prowadzą zajęć dydaktycznych, ale uczestniczą w układaniu planów nauczania i są obecni na większości lekcji (M. Gołubiew, A. Krauze, 2007, s. 30). Mimo to, aby należycie wykonywać powierzone im zadania, nauczyciele wspomagający powinni posiadać kompetencje pozwalające im na pracę z uczniami (A. Zamkowska, 2017, T. E. Smith i in. 2008).

We współczesnym rozumieniu na kompetencje składa się wszystko to, co pracownik wie, rozumie i potrafi wykonać odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy. Opisywane są trzema zbiorami: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych (H. Bednarczyk, i in., 2014). Współcześnie nauczycielom stawia się coraz większe wymagania, co skutkuje koniecznością ich nieustannego doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. W przypadku nauczycieli współorganizujących kształcenie integracyjne odnosi się to w szczególności do specjalistycznej wiedzy związanej ze specyfiką niepełnosprawności ucznia.

Tabela 1. Opis stanowiska nauczyciela współorganizującego kształcenie integracyjne

Stanowisko	Nauczyciel współorganizujący kształcenie integracyjne – posiadający kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej zatrudniony w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych
Możliwe formy zatrudnienia	Na podstawie przepisów Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2017 r. poz. 1189 ze zm; rozdz. 4.), w zależności od stopnia awansu zawodowego oraz możliwości organizacyjnych zatwierdzonych w arkuszu organizacyjnym szkoły, umowa na czas określony, nieokreślony lub przez mianowanie, czas pracy z uczniem lub na jego rzecz – wynikający z pensum dydaktycznego.
Kwalifikacje	Kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej oraz przygotowanie pedagogiczne. Przepisy (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575, par. 4) nie precyzują bliżej specjalności, w jakiej nauczyciel wspomagający powinien zdobyć przygotowanie. W opisie standardów kształcenia nauczycieli (moduł 5) pedagogika specjalna obejmuje specjalności: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika), tyflopädagogika, surdopedagogika, pedagogika lecznicza, resocjalizacja i socjoterapia (Dz. U z 2012 r. poz. 131).
Zadania	Wynikające z wymagań prawnych (Dz.U. 2017 poz. 1578, par. 7) obejmujące prowadzenie zajęć edukacyjnych wspólnie z innymi nauczycielami, a także realizowanie wspólnie z nimi oraz specjalistami zintegrowanych zajęć, określonych w programie. Ponadto, prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami pracę wychowawczą, uczestniczą, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli i specjalistów, udzielają pomocy w doborze form i metod pracy nauczycielom prowadzącym oraz nauczycielom i specjalistom realizującym zintegrowane działania i zajęcia określone w programie.
Zakres czynności osoby zatrudnionej na tym stanowisku	Wsparcie ucznia w bieżącej pracy podczas zajęć edukacyjnych adekwatnie do potrzeb wynikających z niepełnosprawności, prowadzenie zajęć rewalidacyjnych i/lub specjalistycznych, realizacja czynności opiekuńczych, dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, informowanie nauczycieli o postępach i trudnościach ucznia w toku zajęć, pomoc nauczycielom w dostosowywaniu wymagań edukacyjnych, udział w pracach zespołu nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem, opracowaniu i modyfikacji Indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET), współpraca z nauczycielami w zakresie przygotowania się do zajęć, pomoc w dostosowaniu wymagań odpowiednio do potrzeb ucznia, przygotowanie materiałów i pomocy do zajęć, udział w spotkaniach z rodzicami, informowanie ich o postępach ucznia, instruktaż do pracy w domu.

J. Bąbka (2001, s. 517) wyróżnił dwie grupy kompetencji wymaganych od nauczycieli wspomagających: **kompetencje specyficzne** (odnoszące się do wiedzy oraz posiadanych przez nauczycieli umiejętności, które sprzyjają procesowi nauczania i wychowania dzieci sprawnych i niepełnosprawnych) oraz **niespecyficzne**, które swój wyraz znajdują w interpersonalnych i innowacyjnych działaniach niezbędnych w pracy nauczyciela, bez względu na jego specjalizację.

Zakres specyficznych kompetencji nauczyciela wspomagającego określa swoistość edukacji integracyjnej. Kompetencje te obejmują specjalną wiedzę z zakresu pedagogiki rewalidacyjnej i psychologii klinicznej, umiejętności diagnostyczne i wychowawczo-dydaktyczne. Specjalistyczna wiedza nauczycieli, którą zdobywają dzięki samokształceniu oraz czerpią z doświadczeń zdobytych podczas pracy z podopiecznymi, umożliwia im właściwą organizację działań rewalidacyjnych (tamże).

Opierając się na szerszej klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczycieli, które zostały opracowane przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, a przytoczone przez K. Denka (1998, s. 214–217), w pracy pt. *O nowy kształt edukacji*, można wyróżnić pięć grup kompetencji nauczycielskich. Zostaną krótko scharakteryzowane poniżej w odniesieniu do kompetencji nauczyciela wspomagającego.

Pierwsze z wyróżnionych kompetencji, **kompetencje pragmatyczne** charakteryzują się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych. Od nauczyciela wymaga się w tej kwestii posiadania umiejętności pozwalających na:

- opracowanie wspólnie z nauczycielem prowadzącym ogólnej koncepcji pracy z klasą i pojedynczym uczniem niepełnosprawnym oraz współpracy z jego rodzicami,
- rozpoznawanie faktycznego stanu wiedzy ucznia z niepełnosprawnością oraz określenie czynnika organizującego przyswajanie nowych wiadomości,
- dostosowanie do ucznia z niepełnosprawnością ogólnych celów kształcenia i wychowania oraz zaprogramowanie treści kształcenia pozwalających na ich osiągnięcie,
- posługiwanie się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego, a więc metodami i formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów odpowiednio dobranymi do realizacji zamierzonych celów i warunków kształcenia w kontekście możliwości i potrzeb ucznia z niepełnosprawnością;
- wywołanie i podtrzymywanie pozytywnej motywacji ucznia do nauki i rozwoju,
- opracowanie różnych metod, form i środków poznawania, kontroli, analizy i oceny osiągnięć ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- zinterpretowanie oraz ocenę osiągnięć ucznia w świetle jego indywidualnych możliwości, a także ustalenie ewentualnych przyczyn niepowodzeń pedagogicznych i zaproponowanie sposobów ich likwidacji,
- rozpoznanie zaburzeń rozwoju u danego ucznia oraz zaproponowanie odpowiedniej formy pomocy,
- dokonanie krytycznej oceny skuteczności własnej pracy i zaproponowanie jej korekty,
- zaplanowanie i dążenie do realizacji własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego.

Kompetencje współdziałania obejmują skuteczne zachowania prospołeczne i podejmowanie sprawnych działań integracyjnych. W ramach tych kompetencji nauczyciel powinien:

- posiadać umiejętność rozwiązywania konfliktów dzięki stosowaniu negocjacji i kompromisów,
- za pomocą różnych technik nawiązywać i umiejętnie podtrzymywać kontakt z wychowankiem,
- opracować i wdrażać w praktyce własną koncepcję kształcenia integracyjnego,
- kształtować i wpływać na postawy społeczne swoich uczniów.

W ramach **kompetencji komunikacyjnych** od nauczyciela oczekuje się posiadania wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym pozwalającym nie tylko na wykorzy-

stanie różnych technik dyskusyjnych oraz języka niewerbalnego w porozumiewaniu edukacyjnym, ale również na przekazywanie tej wiedzy uczniom. Nauczyciel powinien posiadać także umiejętność słuchania wychowanków, przy jednoczesnym uwzględnieniu zróżnicowania sposobu, w jakim komunikują się poszczególni uczniowie i dostosowaniu stylu kierowania ich pracą do stopnia ich rozwoju i dojrzałości. Ponadto nauczyciel powinien umieć wzbudzać wrażliwość językową uczniów oraz doskonalić poprawność i czytelność nie tylko uczniowskich, ale i własnych zachowań językowych (K. Dymek-Balcerek, 2001, s. 94).

Kompetencje kreatywne polegające na innowacyjnych i niestandardowych działaniach nauczyciela mających na celu wyzwalanie w uczniach kreatywności zachowań i rozwój samodzielnego, krytycznego myślenia, a także na posługiwaniu się technikami twórczego rozwiązywania problemów.

Kompetencje informatyczno-medialne obejmują umiejętność sprawnego korzystania z nowoczesnych źródeł informacji, wykorzystywanie technologii informatycznej do wspomagania własnych i uczniowskich procesów uczenia się oraz tworzenie i udostępnianie własnych programów edukacyjnych (tamże, s. 94–95). Nauczyciel wspomagający, zatrudniony w oddziale integracyjnym, powinien posiadać kwalifikacje do pracy z uczniem w zakresie niepełnosprawności danego dziecka. Działania podejmowane przez nauczyciela wspomagającego uzależnione są od potrzeb uczniów niepełnosprawnych i obejmują:

- diagnozę potrzeb i ocenę indywidualnych możliwości ucznia,
- prowadzenie indywidualnych zajęć dydaktycznych i wyrównawczych, a także zajęć specjalistycznych zgodnych z kwalifikacjami nauczyciela, np. zajęć prowadzonych metodą ruchu rozwijającego, alternatywnych metod komunikacji, nauki orientacji w przestrzeni i innych,
- podejmowanie działań mających na celu integrację oraz zapewnienie bezpieczeństwa uczniowi niepełnosprawnemu funkcjonującemu w społeczności szkoły ogólnodostępnej (men o kształceniu integracyjnym 2001, s. 38–40).

Dzięki posiadanym **kompetencjom diagnostycznym**, nauczyciel ma możliwość zapoznania się z możliwościami uczniów, a także z ich zainteresowaniami, potrzebami oraz panującymi między nimi stosunkami społecznymi. W teorii pedagogiki specjalnej panuje pogląd, że istotne znaczenie dla efektywnego kształcenia integracyjnego ma ustalenie zarówno cech wspólnych osób sprawnych i niepełnosprawnych, jak tych cech, które te osoby od siebie odróżniają. Wspólne cechy to m.in.: płeć, wiek, potrzeba zabawy, zainteresowania, ciekawość i osiągnięcia. Do cech swoistych zalicza się z kolei indywidualne tempo pracy, przyswajania wiadomości i uczenia się, zdolności, cechy charakteru, a także cechy specyficzne, które bezpośrednio wynikają z niepełnosprawności, np. brak zręczności, agresja, problemy z komunikacją werbalną czy jej brak.

Rozwiązywanie problemów organizacyjnych związanych z takim zaplanowaniem procesu edukacji, by była ona skuteczna dla wszystkich dzieci umożliwiającą nauczycielom **kompetencje wychowawczo-dydaktyczne**. Można w tym miejscu wskazać takie działania nauczyciela wspomagającego jak: dostosowanie zadań do możliwości dziecka, szeroko rozumiana indywidualizacja pracy z dziećmi, zwracanie szczególnej uwa-

gi na specyficzne właściwości dzieci, okazywanie dzieciom życzliwości i stwarzanie odpowiedniej atmosfery podczas zajęć, elastyczność planów oraz dbałość o poprawną współpracę z innymi nauczycielami.

Z kolei wśród **kompetencji interpersonalnych**, jakie powinien posiadać nauczyciel, wymienić należy przede wszystkim umiejętność uważnego obserwowania oraz słuchania obejmującego zarówno poszczególnych wychowanków, jak i grupę w procesie integracji. Istotna jest także współpraca nauczyciela z innymi osobami, które zaangażowane są w proces integracji. Fundamentem kompetencji interpersonalnych określonej jednostki są jej indywidualne cechy osobowe, do których należy otwartość, cierpliwość, opiekuńczość, poczucie humoru, miłe usposobienie, opanowanie, konsekwencja, tolerancja, empatia oraz komunikatywność (tamże, s. 517).

Kompetencje innowacyjne nauczyciela związane są z potrzebą poszukiwania, tworzenia oraz wdrażania w praktyce najlepszych rozwiązań dotyczących procesu wychowawczo-dydaktycznego (tamże, s. 517–518).

Na nieco inne kompetencje, jakie powinien posiadać nauczyciel wspomagający wskazała Z. Janiszewska-Nieścioruk (2012, s. 33), zwracając uwagę przede wszystkim na następujące dyspozycje:

- odpowiedni zasób wiedzy dotyczącej rozwoju, nauczania i wychowania dzieci i młodzieży sprawnej i niepełnosprawnej,
- posiadanie umiejętności, w tym również umiejętności specjalnych pozwalających na opiekę nad dziećmi i młodzieżą, wychowywanie ich i nauczanie,
- przyjmowanie odpowiedniej postawy oraz pozytywne nastawienie wobec dzieci i młodzieży,
- wrażliwość na potrzeby rozwojowe dzieci oraz chęć i umiejętność ich zaspokajania,
- przeświadczenie o korzyściach integracyjnego nauczania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.

Opis terenu badań. Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Kozietałach powstała we wrześniu 2008 r. z inicjatywy Stowarzyszenia Rozwoju Wsi Kozietały i Okolic, a w kwietniu następnego roku dołączyło do niej Niepubliczne Przedszkole „Promyczek” w Kozietałach. Szkoła jest bezpłatna dla rodziców, przedszkole zaś pobiera niewielkie chesne. Obie placówki utrzymywane są z subwencji oświatowej oraz ze wsparcia ludzi dobrej woli. Obecnie w Niepublicznej Szkole Podstawowej wraz z Niepublicznym Przedszkolem „Promyczek” w Kozietałach jest zatrudnionych 25 nauczycieli.

Stowarzyszenie, jako organ prowadzący szkołę, stara się zapewnić dzieciom możliwie jak najlepsze warunki nauki. Największy nacisk kładziony jest na jakość nauczania, czego efekty można zaobserwować w wynikach egzaminów końcowych klas VI. Szkoła odpowiada również na potrzeby rodziców dzieci niepełnosprawnych, którzy poszukują dla nich szkół małych i bezpiecznych, w których ich dzieciom poświęci się więcej czasu niż rówieśnikom sprawnym i które każde dziecko traktować będą indywidualnie i z należytą uwagą. Do szkoły uczęszczało m.in. dziecko niedowidzące i niedosłyszające (otaczane szczególną troską wychowawcy). Obecnie w placów-

ce jest ośmioro uczniów posiadających opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz pięcioro uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym czworo uczniów z autyzmem, nadwrażliwych na dźwięki i nieakceptujących dużych skupisk ludzkich.

Metodologia badań. Przedmiotem prezentowanych badań były opinie rodziców na temat kompetencji nauczycieli wspomagających ich dzieci, a celem dokonanie diagnozy kompetencji zawodowych nauczycieli wspomagających. Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej przedmiot i cele, sformułowano główny problem zawierający się w następującym pytaniu: Jak rodzice dzieci oceniają współpracę z nauczycielem współorganizującym kształcenie integracyjne?

W badaniach zastosowano metodę monografii pedagogicznej do analizy terenu badań oraz sondaż diagnostyczny z techniką wywiadu celem poznania opinii rodziców. Badania empiryczne zostały przeprowadzone w marcu 2017 roku na terenie Niepublicznej Szkoły Podstawowej w Koziętulach w województwie mazowieckim. Grupę badawczą stanowili rodzice, których dzieci pozostają pod opieką nauczycieli współorganizujących kształcenie integracyjne, zatrudnionych we wspomnianej placówce. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem wywiadu skategoryzowanego. Kwestionariusz składał się z pytań zamkniętych oraz otwartych, które pozwoliły respondentom na swobodne wypowiedzi dotyczące ich relacji z nauczycielem wspomagającym, zarówno na początku współpracy, jak i obecnie. Grupę badawczą stanowiło czworo rodziców (trzy kobiety i jeden mężczyzna).

Analiza opinii rodziców o współpracy z nauczycielem współorganizującym kształcenie integracyjne. Z zebranych informacji wynika, iż rodzice bardzo pozytywnie wspominają początki współpracy z nauczycielem wspomagającym. *Relacje układały się dobrze, spotkaliśmy się z życzliwością i wyrozumiałością. Omawiane były trudności i środki, jak im zaradzić* – stwierdziła jedna z matek. Rodzice wskazują przede wszystkim na duże zaangażowanie nauczyciela współorganizującego kształcenie integracyjne, chęć poznania dziecka, pracy z nim i pomocy, co – zdaniem jednej z respondentek – spowodowało, że *od początku nauczyciel stał się bardzo ważną osobą dla całej rodziny*.

Z równym entuzjazmem rodzice wyrażają się o obecnej współpracy z nauczycielami współorganizującymi kształcenie integracyjne. Doceniają codzienne rozmowy o postępach dziecka, o tym, co sprawia mu trudności, omawianie relacji z innymi dziećmi oraz tego, co w tej kwestii trzeba poprawić. Jedyne mężczyzna w grupie badawczej stwierdza, że *relacje nadal pozostają na bardzo dobrym poziomie, nauczyciel wspomagający relacjonuje postępy w pracy z dzieckiem, wskazuje kierunki pracy z dzieckiem w domu*, co zdecydowanie pomaga w procesie jego edukacji i rozwoju.

Przedmiotem diagnozy nauczyciela współorganizującego kształcenie integracyjne są trudności i niepowodzenia ucznia w procesie nabywania wiadomości i umiejętności szkolnych, ich przyczyny i ujemne konsekwencje. Diagnoza wartościowa dla pedagoga musi być dynamiczna i rozwojowa, a więc nie powinna być dokonywana jednorazowo, ale konstruowana przez odpowiednio długi okres, w czasie którego muszą być

brane pod uwagę odbywające się czynności rewalidacyjne, te zaś razem z obserwacjami pedagoga winny uzupełniać diagnozy specjalistyczne (głównie opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej). Powstawanie dobrej diagnozy wymaga zebrania wielu danych. Elementem diagnozy interpersonalnej, czyli wieloaspektowej, są informacje obejmujące środowisko rodzinne ucznia. W celu ich uzyskania wykorzystuje się wiele znanych technik i metod, takich jak: wywiad z dzieckiem, wywiad z rodzicami, wspólną rozmowę z rodzicami i dzieckiem w połączeniu z obserwacją oraz metody projekcyjne (D. Apanel, 2013, s. 410). Na pytanie: *Czy nauczyciel wspomagający odbył z Panią/Panem wstępną rozmowę na temat możliwości i potrzeb dziecka?* troje z czworga respondentów (rodziców) odpowiedziało twierdząco.

Ścisła współpraca nauczyciela wspomagającego z rodziną dziecka jest niezwykle ważna. Jak zaznacza D. Apanel (2013, s. 411), „bez znajomości warunków rodzinnych trudno jest nauczycielowi odnaleźć właściwy poziom stymulacji i wspomagania rozwoju dziecka, najbardziej korzystny dla niego. Razem z uczniami niepełnosprawnymi i ich rodzicami wychowawca uczy się przyjmować to, co w człowieku słabsze i gorsze. Uczy się cierpliwości i wiary w sens aktywności i pracy, często ciężkiej i mało efektywnej. Uczy się szacunku wobec wysiłku, który trzeba ponosić, żeby osiągać niejednokrotnie niewiele”. Nauczyciel współorganizujący kształcenie integracyjne w ramach kontaktów z rodzicami uczniów powinien również podejmować działania ukierunkowane na kształtowanie prawidłowej postawy rodzicielskiej wobec ich niepełnosprawnych i pełnosprawnych dzieci, informować na bieżąco o postępach ucznia na zajęciach w szkole, udzielać instrukcji dotyczących odrabiania przez dziecko prac domowych, a także porad związanych z koniecznością skorzystania z dodatkowej pomocy innych specjalistów czy adresów instytucji społecznych (tamże). Wypowiedzi respondentów pozwalają stwierdzić, że w badanej placówce nauczyciele współorganizujący kształcenie integracyjne wywiązują się z nałożonego na nich obowiązku ścisłej współpracy z rodzicami swojego podopiecznego: informują rodziców o postępach dziecka; trudnościach, z jakimi się zmagają; wprowadzaniu nowych metod pracy, a także udzielają wskazówek dotyczących np. odrabiania lekcji czy pracy z dzieckiem w domu.

Kolejne pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu dotyczyły **udziału rodziców w konstruowaniu Indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPETów)**. Z założenia IPET opracowuje zespół, którego zadaniem jest *planowanie i koordynowanie udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia*. Rodzice powinni zostać zapoznani z indywidualnym programem edukacyjno-terapeutycznym. Mogą oni również aktywnie włączyć się w tworzenie programu, uczestniczyć w zebraniach zespołu bądź realizować elementy programu w warunkach domowych, a także oceniać efekty pracy z ich dzieckiem.

Z odpowiedzi respondentów wynika, iż **żaden z ankietowanych rodziców nie bierze udziału w zebraniach zespołu opracowującego IPET**. Zapytani o to, czy wiedzą, jak często odbywają się spotkania zespołu, troje z czworga rodziców stwierdziło, iż takie zebrania w ogóle się nie odbywają. Jeden z rodziców uważa, że zespół ten zbiera się raz w roku. Tylko jeden z czworga ankietowanych rodziców korzysta

z możliwości uczestniczenia w konstruowaniu IPETu. Taka sytuacja nie wydaje się korzystna. Okazuje się bowiem, że **rodzice nierzadko nie są świadomi nawet tego, czym właściwie IPET jest**, co zawiera i jakie spełnia zadania. Tymczasem, jak wynika ze wskazówek Ministerstwa Edukacji Narodowej, „swoją rolę przy konstruowaniu i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego powinni mieć również rodzice jako: współtwórcy indywidualnych programów, realizatorzy elementów programu edukacji w warunkach domowych oraz pełnoprawni uczestnicy procesu kształcenia i rewalidacji” (R. Naprawa, 2016, s. 8–9).

Rodziców zapytano następnie o **przebieg bieżącej współpracy z nauczycielem współorganizującym kształcenie integracyjne**. Z uzyskanych danych wynika, iż każdy z czworga rodziców odbywa rozmowy podczas przyprowadzania i odbierania dziecka na zajęcia. Troje rodziców omawia również z nauczycielem wspomagającym prace domowe dziecka. Tylko dwójka rodziców konsultuje się w poważniejszych sprawach z nauczycielem współorganizującym kształcenie integracyjne, oczekując i przyjmując od niego rady dotyczące dziecka.

Poproszeni o określenie stopnia zadowolenia ze współpracy z nauczycielem wspomagającym, rodzice wypowiadali się pozytywnie. Troje respondentów stwierdziło, że są „bardzo zadowoleni” z przebiegu współpracy, a jeden z rodziców określił współpracę jako zadowalającą. W uzasadnieniu swoich odpowiedzi na to pytanie respondenci podkreślali takie zalety współpracy, jak: dobrą opiekę i kontrolę nad dzieckiem podczas przerw i w sytuacjach stresowych, widoczne poszerzanie się wiedzy dziecka, coraz większą samodzielność dziecka oraz kształtowanie się dobrych relacji z rówieśnikami. Zadowolenie rodziców pogłębia również świadomość, że nauczyciel, który opiekuje się ich dzieckiem, jest osobą szczerze zaangażowaną w swoją pracę.

Wszyscy rodzice zgodnie stwierdzili również, że ich **oczekiwania dotyczące współpracy z nauczycielem współorganizującym kształcenie integracyjne zostały całkowicie spełnione**. Wśród oczekiwań, jakie stawiali nauczycielowi wspomagającemu, rodzice wymieniali pomoc edukacyjną dla dziecka, rozwój jego samodzielności i dbałość o odpowiednie kontakty z rówieśnikami. Jedna z matek dodaje tutaj, że wysoko ocenia opiekę, jaką jej dziecko otrzymało od swojego nauczyciela, a także chwali zaangażowanie, jakim wykazuje się on podczas pracy z jej dzieckiem.

Wydawałoby się, że po wydaniu tak pozytywnych ocen respondenci nie będą mieli żadnych krytycznych uwag, które mogliby wyrazić w odpowiedzi na ostatnie pytanie wywiadu dotyczące propozycji zmian, jakie mogłyby zostać wprowadzone w placówce i zasadach pracy nauczycieli współorganizujących kształcenie integracyjne. I rzeczywiście, dwoje rodziców nie miało żadnych zastrzeżeń do współpracy z nauczycielem wspomagającym. Jeden z rodziców nie udzielił odpowiedzi na to pytanie. Natomiast jedna z mam zwróciła uwagę, że w obecnym roku szkolnym nauczyciel wspomagający pracuje z dwójką dzieci w czasie zajęć lekcyjnych, co jest dużym utrudnieniem i często generuje stresowe sytuacje zarówno u dzieci, jak i nauczyciela. Respondentka wyraziła również nadzieję, że w przyszłym roku szkolnym uda się ten problem rozwiązać, przydzielając nauczycielowi wspomagającemu tylko jednego ucznia.

Z zebranych informacji wynika zatem, że współpraca z rodzicami stanowi swoiste wyzwanie, stąd wydaje się konieczny rozwój kompetencji społecznych nauczycieli współorganizujących kształcenie integracyjne.

Podsumowanie. Praca nauczyciela wspierającego wymaga od pedagoga ciągłego pogłębiania wiedzy, poszukiwań nowych metod pracy z dziećmi, tak by umożliwiać im pełny rozwój na miarę ich możliwości. Codzienny, często indywidualny kontakt z uczniem umożliwia jego rzeczywiste poznanie, co przyczynia się do optymalizacji oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych oraz wszechstronnego rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych na miarę jego możliwości psychofizycznych i emocjonalnych.

Na podstawie zaprezentowanych badań skonstruowano projekt kompetencji w zakresie współpracy nauczyciela wspomagającego z rodzicami ucznia z niepełnosprawnością:

- a) wiedza (wie, zna, rozumie):
 - specyfikę rodzinnego środowiska wychowawczego ucznia z niepełnosprawnością,
 - podstawy pedagogiki i dydaktyki specjalnej;
- a) umiejętności (potrafi):
 - ocenić umiejętności pedagogiczne rodziców,
 - planować i oceniać proces kształcenia,
 - wspomagać dydaktycznie i wychowawczo rodziców ucznia;
- a) posiada kompetencje społeczne:
 - w zakresie komunikacji i współpracy,
 - kompetencje społeczne ogólnopedagogiczne,

Niezwykle istotne jest także posiadanie przez nauczyciela odpowiednich cech osobowych, takich jak: opanowanie, zrównoważenie w postępowaniu z dziećmi, dyscyplinowanie i odpowiedzialność za swoją pracę. Poczucie odpowiedzialności skłania do stałego doskonalenia warsztatu pracy, do ulepszania metod, poszukiwania najlepszych w pracy środków i sposobów rewalidacji. Ważnymi cechami, którymi powinien odznaczać się nauczyciel wspomagający, są również pracowitość, systematyczność, bezinteresowność oraz właściwa postawa wobec dzieci niepełnosprawnych, którą M. Grzegorzewska (1961, s. 26) określiła mianem „miłości dusz ludzkich” objawiającej się przede wszystkim dobrocią. To ona umożliwia akceptację dziecka niepełnosprawnego ze wszystkimi jego słabościami, zniekształceniami i z przykrymi zaburzeniami w zachowaniu. Niezwykle istotne w pracy nauczyciela wspomagającego jest także wyjątkowe zaufanie i przychylność do dzieci niepełnosprawnych, które często tracą wiarę we własne siły i możliwości. Wymienione walory osobowości dostrzegane u nauczyciela wzbudzają w rodzicach zaufanie i otwartość na współpracę.

Bibliografia

1. Apanel D. (2013), *Nauczyciel wspomagający w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym – rola, zadania, dyspozycje osobowościowe*, [w:] Krukowski J., Włoch A. (red.), *Szkoła twórcza w odtworczym świecie*, Wyd. UP im. KEN w Krakowie, Kraków.
2. Bąbka J. (2001), *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4.
3. Bednarczyk H., Koprowska D., Kupidura T., Symela K., Woźniak I. (2014), *Opracowanie Standardów kompetencji zawodowych*, ITeE, Radom.
4. Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Akapit, Toruń.
5. Dymek-Balcerek K. (2001), *Nauczyciel kompetentny, czyli jaki?* [w:] Sałata E. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, ITeE, Radom.
6. Gołubiew M., Krauze A. (2007), *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Wyd. Impuls, Kraków.
7. Grzegorzewska M. (1961), *Listy do młodego nauczyciela. Cykl trzeci*, PZWS, Warszawa.
8. Keil J. (2000), „Szukaj własnej drogi”. *Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*, [w:] Kotusiewicz A.A. (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
9. Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym (2001), oprac. T. Serafin, MEN, Warszawa.
10. Naprawa R. (2016), *Pakiet Szkoleniowy. Dydaktyka specjalna*, GWP, Gdańsk.
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2017, poz. 1575).
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2015 poz. 1113).
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578).
14. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U z 2012 r. poz. 131).
15. Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn. Dz.U. z 2017 r. poz. 1189 ze zm.).
16. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2016r. poz. 1943 ze zm.).
17. Zamkowska A. (2017), *Rola nauczyciela wspomagającego uczniów z zaburzeniami autystycznymi z perspektywy doświadczeń nauczycieli*, [w:] Sałata E., Bojanowicz J. (red.), *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka*, Wyd. UTH, Radom.
18. Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36).
19. Smith T.E., Polloway E.A., Patton J.R., Dowdy C.A. (2008), *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings (5th Edition)*, Boston: Pearson.

dr hab. Anna ZAMKOWSKA, mgr Marita SNOPEK

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu
a.zamkowska@uthrad.pl

Projektowanie Sektorowych Ram Kwalifikacji w Polsce – na przykładzie branży budowlanej

Designing the Sectoral Qualifications Framework in Poland – an example of the construction industry

Słowa kluczowe: kwalifikacje, wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne, sektorowa rama kwalifikacji, sektor budowlany.

Key words: qualifications, knowledge, skills, social competences, sectoral qualifications framework, construction sector.

Abstract. The development of the sectoral qualifications frameworks in Poland is a part of the wider context of work on qualifications systems in the European Union member states related to, among others, the implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council (of 2008) on the establishment of The European Qualifications Framework for lifelong learning and the creation of national qualifications frameworks. The article presents the experiences and feedback from research on creating the Sectoral Qualifications Framework in the Construction Industry (SQF-Bud) in Poland. At present, we can observe an ever faster development of the construction services market on the European ground, and thus an increase in the demand for a qualified workforce. Increasingly, employees work outside the country of their origin, whether they are delegated by the company in which they are employed, or by themselves seeking employment abroad. SQF-Bud will facilitate national and international activities in construction industry thanks to more transparent descriptions of qualifications and more readable certificates for the labour market and diplomas obtained in formal and non-formal education. In addition, SQF-Bud will help employees in the construction industry to present their qualifications, and will facilitate their evaluation by employers. Thus, SQF-Bud will support human resources management, the idea of lifelong learning and continuous professional development. Thanks to this, we can also expect the growth of competitiveness of the Polish construction sector. During the research conducted with the participation of a wide group of the construction industry representatives, the boundaries of the construction sector, sectoral determinants and sectoral contexts were determined, according to which the key professional competences for the construction industry were identified. They have become the basis for determining the characteristics of levels 2-8 of the Sectoral Qualifications Framework in the Construction Industry.

Wprowadzenie. Obok Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), która jest elementem w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK)¹ mogą powstawać Sektorowe Ramy Kwalifikacji. W istocie Sektorowe Ramy Kwalifikacji są branżowym rozwinięciem

¹ Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2017 poz. 986 z późn. zm.).

charakterystyk typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym w PRK Jednym z głównych celów tworzenia Sektorowych Ram Kwalifikacji jest przełożenie charakterystyk poziomów PRK na język bliższy przedstawicielom poszczególnych branż².

Wykonanie projektu sektorowej ramy kwalifikacji dla sektora budowlanego w Polsce zrealizowano 2017 r. w ramach projektu systemowego Instytutu Badań Edukacyjnych „Wspieranie realizacji I etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji”. W tworzeniu projektu Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Budownictwie (SRK-Bud) uczestniczyli: Konfederacja Budownictwa i Nieruchomości, Związek Zawodowy „Budowlani” oraz Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.

Przedstawiony sposób projektowania Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Budownictwie jest ilustracją poszukiwania metody opisu branży bardzo rozległej, bogatej w różnorodne kwalifikacje i wywierającej znaczący wpływ na gospodarkę i rynek pracy. Jak wynika bowiem z raportu Euroconstruct,³ polski rynek budowlany jest siódmym co do wielkości w Unii Europejskiej i jednym z dwóch najszybciej rozwijających się na Starym Kontynencie. Platforma analityczna Building Radar wskazuje, że do 2020 r. wielkość sektora budowlanego w Polsce wzrośnie o ponad 10%, osiągając wraz z Portugalią najwyższe wzrosty w Europie⁴. O randze sektora budowlanego świadczy też fakt, że firmy w nim działające wytwarzają obecnie bezpośrednio ok. 7,4% PKB, ale poprzez efekty pośrednie generują dodatkowe 9,3% PKB. Łączny wpływ sektora materiałów i usług budowlanych tworzy 20,3 proc. PKB i prawie 2,6 mln miejsca pracy, co stanowi 18,7 proc. pracujących w polskiej gospodarce⁵.

Zgodnie z ustawą z 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji opracowana Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie (SRK-Bud) składa się z charakterystyk poziomów kwalifikacji funkcjonujących w sektorze budownictwa, przy czym charakterystyki poziomów SRK-Bud odpowiadają odpowiednim charakterystykom poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji drugiego stopnia typowym dla kwalifikacji o charakterze zawodowym. Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie może stać się ważnym elementem integrującym wdrażany obecnie w Polsce Zintegrowany System Kwalifikacji z systemami kwalifikacji funkcjonującymi w budownictwie w innych krajach Unii Europejskiej.

Etapy projektowania Sektorowej Ramy Kwalifikacji. Ogólny, wzorcowy schemat postępowania przy tworzeniu charakterystyk poziomów Sektorowych Ram Kwalifikacji (SRK) w Polsce przedstawia rys. 1. Konstruowanie charakterystyk SRK przypomina „lejek”, gdyż realizacja kolejnych kroków analizy prowadzi do wyodrębnienia coraz mniejszych obszarów i elementów: zdefiniowanie sektora, określenie

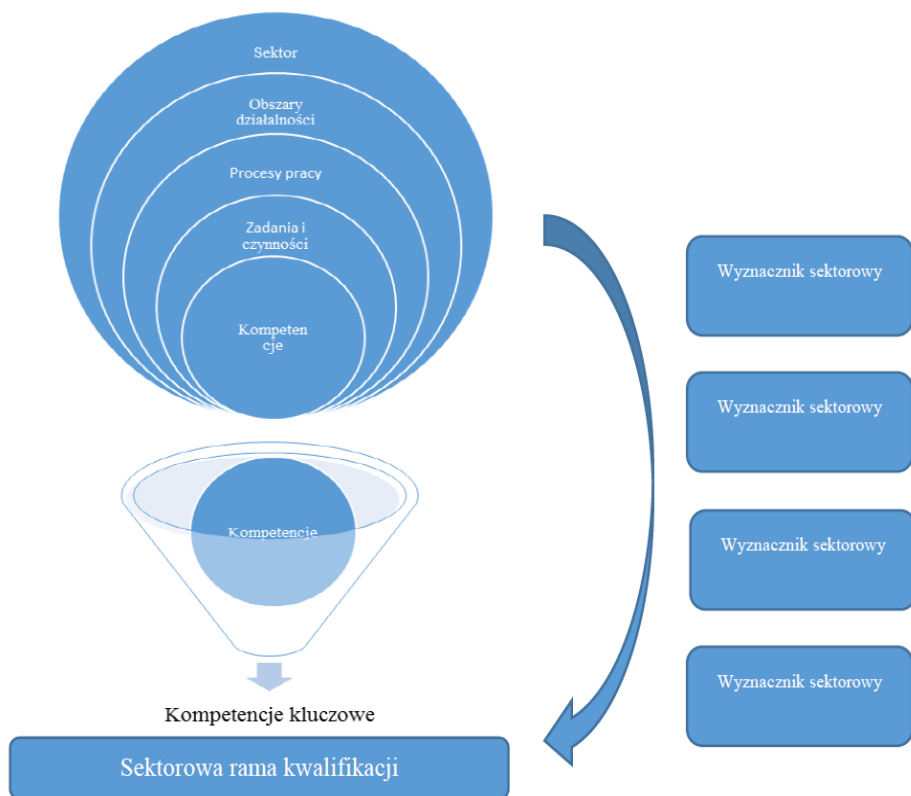
² Na podstawie: <https://www.kwalifikacje.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji>.

³ 83rd EUROCONSTRUCT Country Report, European Construction Market Forecasts to 2019, Amsterdam, 8-9 June 2017.

⁴ Europe Construction Market Forecast from 2015 to 2020, Building Radar, 2015.

⁵ *Rola materiałów budowlanych i budownictwa w polskiej gospodarce*. Deloitte, Raport, VIII Konferencja dla Budownictwa, Warszawa, 4 kwietnia, 2016.

obszarów działalności w sektorze, wybór kluczowych procesów pracy, wyodrębnienie zadań zawodowych oraz składających się na nie czynności, które następnie zostają wyrażone w postaci kompetencji (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) i wreszcie wyodrębnienie tzw. wyznaczników sektorowych, a na ich podstawie – kompetencji kluczowych dla sektora. Elementem dodatkowym analizy, nieukazanym na rys. 1, a wynikającym ze specyfiki sektora budowlanego, było wprowadzenie tzw. kontekstów identyfikacji kluczowych kompetencji w budownictwie, które podzieliły rozległy sektor na mniejsze części, dzięki czemu wzrosła przejrzystość SRK-Bud.



Rys. 1. Wzorcowy proces konstruowania charakterystyk Sektorowej Ramy Kwalifikacji

Źródło: A. Szymczak, M. Trochymiak, A. Żurawski: *Sektorowe ramy kwalifikacji w Polsce. Analiza założeń i wytyczne do tworzenia*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 27.

Zgodnie ze wzorcowym schematem (rys. 1) wyodrębniono następujące etapy opracowania charakterystyk poziomów SRK-Bud:

- 1) Określenie podstawowych rodzajów działalności, do których odnosi się Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie (określenie granic sektora),
- 2) Zdefiniowanie wyznaczników sektorowych,
- 3) Zdefiniowanie kontekstów identyfikacji kluczowych kompetencji w budownictwie,
- 4) Wybór zawodów zawierających kluczowe dla sektora budownictwa kwalifikacje,

- 5) Wybór zadań zawodowych i efektów uczenia się celem wyodrębnienia kluczowych kompetencji do tworzenia charakterystyk poziomów SRK-Bud,
- 6) Wyodrębnienie zestawów kluczowych kompetencji i przypisanie ich do odpowiednich wyznaczników sektorowych i kontekstów SRK-Bud,
- 7) Opracowanie charakterystyk poziomów SRK-Bud z wykorzystaniem zbiorów: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych – przypisanych do zestawów kluczowych kompetencji, wyznaczników sektorowych, kontekstów oraz poziomów SRK-Bud,
- 8) Analiza zgodności SRK-Bud z założeniami PRK oraz weryfikacja projektu SRK-Bud w środowisku branżowym.

Określenie granic sektora budowlanego i zdefiniowanie wyznaczników sektorowych. Budownictwo to sektor rozległy i wielowymiarowy, który jest związany funkcjonalnie z wieloma innymi sektorami i rodzajami działalności, w tym w szczególności z sektorem produkcji wyrobów budowlanych, sektorem gospodarowania nieruchomościami i działalnością związaną z obsługą techniczną ciężkiego sprzętu, maszyn budowlanych i rusztowań.

Przy określaniu granic sektora pomocne były konsultacje z ekspertami i interesariuszami sektora budowlanego, które potwierdziły wstępne założenie, że kluczowy jest proces inwestycyjny w budownictwie. Konsultacje potwierdziły także zasadność uwzględnienia podejścia formalnoprawnego, w którym prawne granice sektora wyznacza ustawa z 7 lipca 1994 r. – Prawo budowlane (Dz.U. 1994 nr 89 poz. 414 z późn. zm.) i związane z nią akty prawne wraz z przyjętą w nich terminologią. W sposób pomocniczy potraktowano wskazania pochodzące z Polskiej Klasyfikacji Działalności. Eksperti i przedstawiciele interesariuszy zaakceptowali także założenie, że granice sektora w zakresie kwalifikacji określa kompetencja ministra właściwego ds. budownictwa.

Uznano, że Sektorowa Rama Kwalifikacji w budownictwie odnosi się do rodzajów działalności ujętych w Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD):

- Sekcja F, Dział 41,42,43,
- Sekcja M, Dział 71.1,
- Sekcja N, Dział 81.22.Z,

z zastrzeżeniem, że odniesienie do PKD należy traktować jako jedno z wielu kryteriów definiowania sektora budowlanego.

W efekcie powstała definicja opisowa podkreślająca, że budownictwo jest rodzajem działalności usługowej o charakterze materialnym, której rezultat ma charakter trwały, dotyczy całego życia obiektu budowlanego, a działalność budowlana prowadzona jest w ramach budowlanego procesu inwestycyjnego, którego głównymi etapami są:

- I. Prace w zakresie programowania, planowania, projektowania i wydawania decyzji o podjęciu realizacji inwestycji budowlanej,
- II. Prace (roboty) budowlano-montażowe,
- III. Prace związane z utrzymaniem lub poprawą sprawności technicznej obiektu budowlanego,

IV. Prace związane z rozbiórką obiektu budowlanego i wykorzystaniem pozostałych wyrobów budowlanych.

Powyższe cztery etapy procesu inwestycyjnego stały się **wyznacznikami sektorowymi** przy projektowaniu SRK-Bud. Każdy z nich opisany został zbiorami kluczowych kompetencji składających się z wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Wyodrębnienie kontekstów dla identyfikacji kluczowych kompetencji w sektorze. Aby precyzyjnie zidentyfikować kluczowe kompetencje w poszczególnych wyznacznikach sektorowych (I, II, III, IV), wyodrębniono cztery konteksty ich analizy (A, B, C, D):

A. Etapy działań w procesie pracy:

A1. Planowanie

A2. Organizowanie

A3. Wykonanie

A4. Kontrola jakości

B. Koniunktura, komunikacja, bezpieczeństwo, rozwój zawodowy oraz mobilność:

B1. Koniunktura i poziom nakładów na inwestycje budowlane

B2. Komunikowanie się i utrzymywanie relacji w procesie inwestycyjnym w budownictwie

B3. Odpowiedzialność za bezpieczeństwo pracy, obiektu budowlanego i jego otoczenia

B4. Rozwój kompetencji własnych i współpracowników

B5. Mobilność zawodowa i terytorialna w budownictwie

C. Środki techniczne, wyroby budowlane i technologie stosowane w procesie inwestycyjnym w budownictwie:

C1. Narzędzia, urządzenia i sprzęt

C2. Wyroby budowlane

C3. Techniki i technologie

D. Tendencje rozwojowe oraz innowacyjne technologie w budownictwie:

D1. Tendencje rozwojowe w budownictwie

D2. Innowacyjne technologie w budownictwie (B+R+I)

Ideę zastosowania kontekstów A, B, C i D jako kryterium analizy kluczowych kompetencji sektora budowlanego w odniesieniu do jego wyznaczników (I, II, III, IV) przedstawia rys. 2.

Wyodrębnienie kluczowych kompetencji w sektorze budowlanym. W SRK-Bud przyjęto, że kompetencje kluczowe w sektorze budownictwa to **zbiory podstawowych** dla danej fazy procesu inwestycyjnego (wyznacznika) **zadań zawodowych oraz efektów uczenia się**, a także zadań zawodowych i efektów uczenia się wspólnych dla sektora budownictwa i sektorów pokrewnych oraz zadań zawodowych i efektów uczenia się o charakterze ponadsektorowym, ale często wykorzystywanych w budownictwie.



Rys 2. Konteksty (A, B, C, D) jako kryteria analizy kluczowych kompetencji właściwych dla wyznaczników sektorowych SRK-Bud (I, II, III, IV)

Prace analityczne, prowadzące do wyodrębnienia kompetencji kluczowych dla poszczególnych wyznaczników sektorowych w budownictwie, przebiegały w trzech fazach:

1. Wybór zawodów reprezentatywnych dla sektora budowlanego w ramach danego kontekstu (A, B, C, D) i etapu (I, II, III, IV).
2. Analiza i wybór charakterystycznych zadań zawodowych oraz efektów uczenia się dla każdego kontekstu i etapu procesu inwestycyjnego w budownictwie.
3. Wyodrębnienie kompetencji kluczowych dla każdego kontekstu i etapu procesu inwestycyjnego w budownictwie.

Opracowanie charakterystyk poziomów SRK-Bud. Działania prowadzące do opracowania charakterystyk poziomów SRK-Bud obejmowały:

- 1) Określenie podstawowych rodzajów działalności, do których odnosi się SRK-Bud (tzw. granice sektora),
- 2) Zdefiniowanie wyznaczników sektorowych,
- 3) Zdefiniowanie kontekstów wyznaczników sektorowych ukierunkowujących analizę kompetencji kluczowych w budownictwie,
- 4) Wybór zawodów zawierających kluczowe dla sektora budownictwa kwalifikacje,
- 5) Wybór zadań zawodowych i efektów uczenia się celem wyodrębnienia kluczowych kompetencji do tworzenia charakterystyk poziomów SRK-Bud,
- 6) Wyodrębnienie zestawów kluczowych kompetencji i przypisanie ich do odpowiednich wyznaczników sektorowych, kontekstów oraz poziomów SRK-Bud,
- 7) Opracowanie charakterystyk poziomów SRK-Bud z wykorzystaniem zbiorów: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych – przypisanych do zestawów kluczowych kompetencji, wyznaczników sektorowych, kontekstów oraz poziomów SRK-Bud.

Charakterystyki poziomów kwalifikacji projektu SRK-Bud uwzględniają kluczowe kompetencje wymagane do pracy w branży budowlanej oraz odnoszą się do najważniejszych kwalifikacji nadawanych w sektorze budownictwa.

W wyniku przeprowadzonych konsultacji i badań jakościowych przyjęto, że SRK-Bud będzie zbudowana na siedmiu poziomach kwalifikacji (poziomy od 2 do 8 Polskiej Ramy Kwalifikacji). Zrezygnowano z opisywania charakterystyk poziomu pierwszego, gdyż wymagania PRK na tym poziomie nie pozwalają na bezpieczne wykonywanie zdecydowanej większości prac typowych dla sektora: projektowych, budowlano-montażowych, remontowych i wyburzeniowych, w tym bezpieczne dopuszczenie do pracy w warunkach panujących na placu budowy.

Układ charakterystyk poziomów kwalifikacji SRK-Bud w stosunku do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) i Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) przedstawia rys. 3.

8	→		→				→	8
7	→		→				→	7
6	→		→				→	6
5	→		→				→	5
4	→		→				→	4
3	→		→				→	3
2	→		→				→	2
1	→		→				→	
ERK		Uniwersalne	Kształcenie ogólne		Szkolnictwo wyższe	Kształcenie i szkolenie zawodowe	SRK-Bud	
		PRK						

Rys. 3. Układ charakterystyk poziomów kwalifikacji SRK-Bud w stosunku do ERK i PRK

W strukturze projektu Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Budownictwie wyodrębniono następujące elementy:

1. Określenie podstawowych rodzajów działalności, do których odnosi się Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie
2. Syntetyczne charakterystyki poziomów kwalifikacji w sektorze budownictwa
3. Definicje wyznaczników sektorowych w budownictwie
4. Definicje kontekstów wyznaczników sektorowych w budownictwie
5. Charakterystyki poziomów (2÷8) Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Budownictwie
 - 5.1. Kontekst A
 - 5.2. Kontekst B
 - 5.3. Kontekst C
 - 5.4. Kontekst D

Projekt Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Budownictwie to obszerny dokument, który dostępny jest do wglądu pod adresem: <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/ramy-sektorowe>.

Czytelnikom przybliżamy jedynie syntetyczne charakterystyki poziomów kwalifikacji w sektorze budownictwa (pkt 2 w SRKB) wraz z przykładami kwalifikacji budowlanych, które potencjalnie mogą mieć przypisany dany poziom SRK-Bud⁶.

POZIOM 2

1. **W zakresie wiedzy (np. pracownik) zna i rozumie:** podstawowe fakty, pojęcia i zależności w obszarze robót budowlano-montażowych oraz elementarne uwarunkowania wykonywania pomocniczych zadań zawodowych w budownictwie.
2. **W zakresie umiejętności (np. pracownik) potrafi:** potrafi wykonywać proste pomocnicze zadania według instrukcji i pod nadzorem, w typowych warunkach oraz rozwiązywać proste, typowe problemy w zakresie wykonywanych prac; odbierać i formułować proste wypowiedzi związane z wykonywaniem prac pomocniczych: przygotowawczych, inwentaryzacyjnych, budowlano-montażowych, konserwacyjnych i rozbiórkowych.
3. **W zakresie kompetencji społecznych (np. pracownik) jest gotów do:** postępowania zgodnie z regulaminami i instrukcjami w trakcie działań zawodowych, kontrolowania własnych działań i ponoszenia za nie odpowiedzialności w ograniczonym zakresie, pracy pod bezpośrednim nadzorem, udziału w pracach pomocniczych zespołu realizującego roboty budowlane.

Przykładowa potencjalna kwalifikacja dla poziomu 2 SRK-Bud: pomocniczy robotnik budowlany (931301).

Przykładowa potencjalna kwalifikacja rynkowa dla poziomu 2 SRK-Bud: porządkowy placu budowy.

POZIOM 3

1. **W zakresie wiedzy (np. pracownik) zna i rozumie:** fakty, zasady, zjawiska, procesy i pojęcia ogólne dotyczące wykonywanych zadań zawodowych w budownictwie, zasady zachowania bezpieczeństwa przy wykonywaniu zleconych/powierzonych robót budowlano-montażowych, podstawowe regulacje prawne w obszarze budownictwa oraz elementarne uwarunkowania prowadzenia działalności gospodarczej i przedsiębiorczości w sektorze budownictwa.
2. **W zakresie umiejętności (np. pracownik) potrafi:** realizować zadania i rozwiązywać niezbyt złożone problemy, dobierać podstawowe metody, narzędzia i wyroby służące do wykonywania własnych zadań zawodowych w zakresie robót budowlano-montażowych; wykonywać zadania zawodowe według ogólnej instrukcji, w częściowo zmiennych warunkach; rozwiązywać typowe problemy w zakresie zleconych/powierzonych zadań, komunikować się z przełożonymi i współpracownikami przy wykonywaniu zleconych/powierzonych zadań zawodowych.
3. **W zakresie kompetencji społecznych (np. pracownik) jest gotów do:** postępowania zgodnie z przepisami BHP, ppoż. i ochrony środowiska, dostosowania zachowania do zmieniających się okoliczności na budowie, przyjmowania odpowiedzialności za skutki własnych działań i podjętych decyzji na stanowisku pracy, rzetelnego wykonywania zleconych/powierzonych zadań zawodowych na swoim sta-

⁶ Na podstawie: Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie (SRK-BUD). IBE, Warszawa 2017.

nowisku pracy, współpracy w ramach zespołu realizującego roboty budowlano-montażowe, wykonywania zadań samodzielnie, ale z nadzorem i kontrolą jakości efektów końcowych.

Przykładowa kwalifikacja dla poziomu 3 SRK-Bud: murarz-tylnikarz (711204).

Przykładowa kwalifikacja rynkowa dla poziomu 3 SRK-Bud: montowanie stolarki budowlanej.

POZIOM 4

1. **W zakresie wiedzy (np. pracownik) zna i rozumie:** prawo budowlane, ogólne podstawy teoretyczne metod i rozwiązań właściwych dla wykonywanych zadań zawodowych w budownictwie, zasady organizacji bezpiecznej pracy w budownictwie, zasady zarządzania małym zespołem, podstawowe zasady etyki w budownictwie, a także zasady prowadzenia działalności gospodarczej i przedsiębiorczości w sektorze budownictwa.
2. **W zakresie umiejętności (np. pracownik) potrafi:** wykonywać umiarkowanie złożone zadania zawodowe w obszarze przygotowania inwestycji i robót budowlano-montażowych, często w zmiennych, przewidywalnych warunkach, poprzez wybieranie odpowiednich metod, technologii, narzędzi, wyrobów i informacji, organizować pracę własną i podległego zespołu w ramach zleconych/powierzonych zadań w procesie inwestycyjnym w budownictwie, komunikować się na budowie z przełożonymi i współpracownikami w sposób zapewniający skuteczne funkcjonowanie nadzorowanego małego zespołu.
3. **W zakresie kompetencji społecznych (np. pracownik) jest gotów do:** przestrzegania wymagań wynikających z technologii oraz zasad organizacji pracy w budownictwie, samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących wykonywania zleconych/powierzonych prac i robót budowlano-montażowych zgodnie z przepisami prawa i wiedzą techniczną, postępowania zgodnie z zasadami etyki przy wykonywaniu zadań zawodowych, przestrzegania zasad lojalności wobec pracodawcy oraz współpracowników w środowisku pracy, ponoszenia odpowiedzialności za realizację własnych zadań i częściowej odpowiedzialności za pracę podległego zespołu realizującego roboty budowlano-montażowe, wykonywania samodzielnych zadań zawodowych zgodnie z harmonogramem ustalonym przez osoby sprawujące samodzielne funkcje w budownictwie.

Przykładowa kwalifikacja dla poziomu 4 SRK-Bud: technik budownictwa (311204).

Przykładowa potencjalna kwalifikacja rynkowa dla poziomu 4 SRK-Bud: laborant budowlany (311202).

POZIOM 5

1. **W zakresie wiedzy (np. pracownik) zna i rozumie:** Prawo budowlane wraz z przepisami wykonawczymi, ustawę o wyrobach budowlanych, zasady tworzenia dokumentacji budowlanej oraz uzyskiwania potrzebnych dokumentów dla prowadzenia robót budowlano-montażowych wymagających pozwolenia administracji budowlanej na ich prowadzenie, zakres ograniczonych wymaganych uprawnień budowlanych w zakresie swojej specjalności do kierowania robotami budowlano-

-montażowymi, zasady tworzenia planu bezpieczeństwa i ochrony zdrowia (BIOZ), ponoszenia odpowiedzialności zawodowej, tworzenia dokumentacji do odbioru robót budowlano-montażowych.

2. **W zakresie umiejętności (np. pracownik) potrafi:** koordynować niezbyt złożone roboty budowlane zgodnie z obowiązującymi przepisami, zarządzać podległym personelem realizującym roboty budowlano-montażowe, dobierać metody, technologie, procedury i wyroby budowlane do realizowanych robót, prowadzić dokumentację realizowanych robót budowlano-montażowych, organizować i prowadzić proces szkoleniowy w przedsiębiorstwie budowlanym.
3. **W zakresie kompetencji społecznych (np. pracownik) jest gotów do:** przestrzegania przepisów prawa i norm oraz zasad obowiązujących w działalności zawodowej w budownictwie gwarantujących właściwą jakość działań i bezpieczeństwo ich wykonania, samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących prowadzonych prac i robót budowlano-montażowych i podległego personelu, krytycznej oceny własnych działań zawodowych oraz rezultatów pracy podległego personelu, promowania zasad etyki i kultury bezpieczeństwa w budownictwie, dzielenia się swoimi umiejętnościami, wiedzą i doświadczeniem zawodowym z pracownikami budownictwa, rozwoju własnych kompetencji oraz kompetencji podległego personelu.

Przykładowe potencjalne kwalifikacje rynkowe dla poziomu 5 SRK-Bud: technik budownictwa z uprawnieniami w ograniczonym zakresie; trener kształcenia i szkolenia zawodowego w budownictwie.

POZIOM 6

1. **W zakresie wiedzy (np. pracownik) zna i rozumie:** regulacje prawne i przepisy techniczno-budowlane dotyczące procesu inwestycyjnego w budownictwie, zasady i metody zarządzania przedsiębiorstwem budowlanym, w zaawansowanym stopniu fakty, teorie, metody dotyczące procesu inwestycyjnego w budownictwie oraz złożone zależności między nimi, różnorodne złożone uwarunkowania występujące w dziedzinie działalności zawodowej w budownictwie.
2. **W zakresie umiejętności (np. pracownik) potrafi:** innowacyjnie wykonywać zadania związane z określoną fazą procesu inwestycyjnego w budownictwie oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach realizacji procesu inwestycyjnego, projektować obieg informacji w organizacji/przedsiębiorstwie, komunikować się z otoczeniem zawodowym i uzasadniać swoje stanowisko, organizować i nadzorować pracę personelu realizującego określoną fazę procesu inwestycyjnego w budownictwie.
3. **W zakresie kompetencji społecznych (np. pracownik) jest gotów do:** upowszechniania zasad etyki w dziedzinie działalności zawodowej w budownictwie, podejmowania decyzji w sytuacjach trudnych w procesie inwestycyjnym i przyjmowania za nie odpowiedzialności, uczestniczenia w promowaniu kultury pro jakościowej w dziedzinie działalności zawodowej w budownictwie, ponoszenia pełnej odpowiedzialności za swoje działania zawodowe i za kierowanie organizacją/przedsiębiorstwem, planowania własnego rozwoju zawodowego w budownictwie, promowania rozwoju podległego personelu.

Przykładowa kwalifikacja dla poziomu 6 SRK-Bud: dyplom ukończenia studiów i stopnia na kierunku budownictwo.

Przykładowe potencjalne kwalifikacje rynkowe dla poziomu 6 SRK-Bud: kierownik budowy (132301), inspektor nadzoru budowlanego (242211); kierownik przewoźnego laboratorium kontrolno-badawczego.

POZIOM 7

- 1. W zakresie wiedzy (np. pracownik) zna i rozumie:** przepisy prawa, w tym techniczno-budowlane, ich wykładnię i praktyki stosowania z zakresu procesu inwestycyjnego w budownictwie, zasady zarządzania jakością i bezpieczeństwem pracy w budownictwie, ekonomiczno-finansowe aspekty funkcjonowania sektora budowlanego, prawidłowości rządzące rynkiem budowlanym, zasady kompleksowej wyceny prac i kalkulacji kosztów w procesie inwestycyjnym w budownictwie, szerokie uwarunkowania makroekonomiczne mające wpływ na proces inwestycyjny w budownictwie, relacje zawodowe z pokrewnymi sektorami, w tym gospodarowania nieruchomościami i wyrobów budowlanych niezbędne do obsługi lub realizacji dużych przedsięwzięć budowlanych.
- 2. W zakresie umiejętności (np. pracownik) potrafi:** dokonywać kompleksowej analizy rynku budowlanego, samodzielnie rozwiązywać skomplikowane problemy dotyczące realizacji inwestycji budowlanych, koordynować pracę dużych zespołów, a także dużych, złożonych organizacji/przedsiębiorstw i innych podmiotów prawnych działających w budownictwie, wykorzystywać do wykonywania zadań uregulowania prawne zawarte w ustawach, rozporządzeniach i normach, dokonywać oceny stanu technicznego i stopnia zużycia obiektów budowlanych, kompleksowo i merytorycznie uzasadniać podejmowane decyzje dotyczące procesu inwestycyjnego, rozwijać zasady etyki zawodowej w budownictwie, w zorganizowany, metodyczny sposób dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem.
- 3. W zakresie kompetencji społecznych (np. pracownik) jest gotów do:** wymagania od innych przestrzegania zasad i przepisów obowiązujących w dziedzinie działalności zawodowej w budownictwie, kreatywności w realizacji przedsięwzięć inwestycyjnych w budownictwie, samodzielnego podejmowania działań związanych z funkcjonowaniem dużych i złożonych podmiotów prawnych w budownictwie, podejmowania decyzji w sytuacjach wysokiego ryzyka w procesie inwestycyjnym, promowania kultury projakościowej i efektywności w dziedzinie działalności zawodowej w budownictwie, tworzenia właściwych relacji w środowisku zawodowym, ponoszenia odpowiedzialności formalnej za całość zadań związanych z realizacją inwestycji budowlanej lub za etap jej realizacji, kształtowania środowiska pracy i kultury organizacyjnej w budownictwie, aktywnego dzielenia się wiedzą i innowacyjnymi rozwiązaniami dotyczącymi procesu inwestycyjnego w budownictwie.

Przykładowe kwalifikacje dla poziomu 7 SRK-Bud: dyplom ukończenia studiów II stopnia na kierunku budownictwo; dyplom ukończenia jednolitych studiów magisterskich na kierunku budownictwo.

Przykładowe potencjalne kwalifikacje rynkowe dla poziomu 7 SRK-Bud: kierownik/koordynator projektu budowlanego; główny projektant; główny specjalista.

POZIOM 8

1. **W zakresie wiedzy (np. pracownik) zna i rozumie:** znaczące osiągnięcia nauk podstawowych i stosowanych mające wpływ na rozwój innowacyjnych rozwiązań wykorzystywanych w procesie inwestycyjnym w budownictwie, współczesne teorie i badania dotyczące zjawisk i procesów umożliwiające wykorzystanie nowych wyrobów budowlanych, metod i technologii w budownictwie, osiągnięcia naukowe i zawodowe w dziedzinie badania przyczyn katastrof budowlanych i ich skutków, najnowsze stosowane w świecie rozwiązania organizacyjne, procesowe i produktowe w obszarze działalności inwestycyjnej w budownictwie, metody pracy naukowo-badawczej oraz zasady tworzenia aktów prawnych w budownictwie.
2. **W zakresie umiejętności (np. pracownik) potrafi:** twórczo stosować metody pracy naukowo-badawczej, współtworzyć strategie rozwoju budownictwa oraz modele i symulacje przyszłych przedsięwzięć inwestycyjnych w budownictwie, inicjować uzasadnione zmiany rozwiązań prawnych i organizacyjnych oraz generować i nadzorować wdrażanie programów rozwoju budownictwa, współtworzyć innowacje i zaawansowane rozwiązania poprawiające jakość i efektywność procesu inwestycyjnego w budownictwie z wykorzystaniem wyników prac badawczo-rozwojowych, opracowywać nowe metody, narzędzia i technologie w obszarze działalności zawodowej w budownictwie, tworzyć programy i rozwiązania systemowe w procesie kształcenia kadr dla budownictwa.
3. **W zakresie kompetencji społecznych (np. pracownik) jest gotów do:** oddziaływania w etyczny i proekologiczny sposób na struktury przestrzenne, społeczne i ekonomiczne przedsięwzięć budowlanych, ponoszenia odpowiedzialności za kształtowanie zrównoważonego i spójnego z regulacjami prawnymi oraz strategiami rozwoju wizerunku krajowego sektora budowlanego, tworzenia właściwych relacji w międzynarodowym środowisku branżowym w budownictwie oraz kształtowania kultury projakościowej w procesie inwestycyjnym w budownictwie, twórczego rozwoju kwalifikacji i kompetencji zawodowych w sektorze budownictwa.

Przykładowa kwalifikacja dla poziomu 8 SRK-Bud: dyplom doktora nauk technicznych w zakresie budownictwa.

Przykładowe potencjalne kwalifikacje rynkowe dla poziomu 8 SRK-Bud: kierownik prac projektowych i/lub badawczo-rozwojowych w budownictwie; generalny projektant przedsięwzięcia budowlanego; kierownik kontraktu; naczelný architekt.

Podsumowanie. Dotychczas (2017 r.) opracowano w Polsce ramy kwalifikacji dla siedmiu sektorów: telekomunikacyjnego, sportu, informatycznego, turystyki, bankowego, usług rozwojowych oraz budownictwa. Ponieważ zapotrzebowanie na ramy kwalifikacji zgłaszają kolejne sektory, przedstawiony sposób projektowania Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Budownictwie może być dla nich inspiracją.

Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie jest efektem współpracy wielu ekspertów i przedstawicieli interesariuszy środowiska budowlanego. Została zaakceptowana przez przedstawicieli tego środowiska w procesie wielostronnych i szczegółowych konsultacji, w tym w gronie podmiotów reprezentowanych w Sektorowej Radzie Kompetencji w Budownictwie. W konsultacjach brali udział także przedstawiciele

le Ministerstwa Infrastruktury i Budownictwa. Ten proces – zakończony przygotowaniem projektu SRK-Bud – stanowi bardzo dobrą podstawę do budowy środowiska wspierającego działania na rzecz ulepszania systemu kształcenia i szkolenia zawodowego dla budownictwa.

SRK-Bud może uzyskać wymiar formalny i stać się dla ministra właściwego ds. budownictwa dokumentem wspierającym jego działania tylko wtedy, gdy na wniosek środowiska budowlanego podejmie on decyzję w sprawie sformułowania wniosku o wpisanie Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Budownictwie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Taką możliwość przewiduje Art. 11 ust. 2. ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Rama sektorowa, w momencie włączenia do ZSK, stanie się zarówno dla ministra, jak i dla całego środowiska budowlanego i podmiotów zainteresowanych rozwojem kwalifikacji w budownictwie punktem odniesienia przede wszystkim w zakresie poziomów przypisywanych poszczególnym kwalifikacjom i ułatwi opisywanie kwalifikacji w sektorze.

Przyszłe oddziaływanie Sektorowej Ramy Kwalifikacji w Budownictwie będzie ostatecznie uzależnione od tego, czy Rama będzie przydatna dla potencjalnych użytkowników, jak: osoby uczące się, pracodawcy i pracownicy, organizatorzy edukacji formalnej i pozaformalnej, kadra dydaktyczna, instytucje walidujące i certyfikujące kwalifikacje, podmioty zewnętrznego zapewnienia jakości szkoleń zawodowych, a także instytucje wprowadzające nowe kwalifikacje rynkowe do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Bibliografia

1. 83rd EUROCONSTRUCT Country Report, *European Construction Market Forecasts to 2019*, Amsterdam, 8-9 June 2017.
2. *Europe Construction Market Forecast from 2015 to 2020*, Building Radar, 2015.
3. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. PARP. Warszawa – Kraków 2015.
4. Raport Referencyjny. *Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. IBE, Warszawa 2013.
5. *Rola materiałów budowlanych i budownictwa w polskiej gospodarce*. Deloitte, Raport, VIII Konferencja dla Budownictwa, Warszawa, 4 kwietnia, 2016.
6. *Sektorowa Rama Kwalifikacji w Budownictwie (SRK-BUD)*. IBE, Warszawa 2017
7. Sitek M., Sztanderska U., Woźniak I.: *Założenia badań empirycznych służących analizie systemu kwalifikacji w Polsce*, [w:] *Od europejskich do krajowych ram kwalifikacji*, pod red. E. Chmieleckiej. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
8. *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. IBE, Warszawa 2016.
9. Szymczak A., Trochymiak M., Żurawski A.: *Sektorowe ramy kwalifikacji w Polsce. Analiza założeń i wytyczne do tworzenia*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

dr Krzysztof SYMELA, dr Ireneusz WOŹNIAK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.

Ośrodek Badań i Rozwoju Edukacji Zawodowej

krzysztof.symela@itee.radom.pl

Laboratoria innowacji w rozwoju kompetencji personalnych i społecznych

Innovation laboratories in the development of personal and social competences

Słowa kluczowe: kompetencje personalne, kompetencje społeczne, laboratorium innowacji, rozwój zasobów ludzkich, kompetencje zawodowe.

Key words: personal competence, social competence, innovation laboratory, human resources development, professional competence.

Abstract. The article presents employers' requirements towards the employees and candidates for work in Poland based on the reports elaborated within the research project "Human Capital Balance" carried out jointly by the Polish Agency for Enterprise Development and the Jagiellonian University (Centre for Evaluation and Analysis of Public Policies). The biggest gaps in the competences of employees and candidates for work were also identified. Against the background of the results of the Human Capital Balance, the experiences of the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom in the implementation and use of Innovation Laboratories (i-Lab) in the development of soft competences, i.e. those that should be developed to the greatest extent on the labour market, have been presented.

Wprowadzenie. Niezależnie od stopnia rozwoju gospodarczego rozwój zasobów ludzkich w przedsiębiorstwie zyskuje coraz większe znaczenie. Źródłem przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa stać się może zdolność załogi do tworzenia innowacji oraz projektowania i wdrażania długofalowych zmian rozwoju firmy. Niezwykle istotne jest więc wspieranie i realizacja procesu doskonalenia kwalifikacji i motywacji pracowników. Proces ten ma na celu „wyposażenie ich potencjału zawodowego we właściwości niezbędne do wykonywania obecnych i przyszłych zadań. W efekcie przyczynia się on do osiągnięcia celów przedsiębiorstwa i indywidualnych celów pracownika”¹.

Przez doskonalenie kadry należy rozumieć proces podnoszenia kwalifikacji w celu zwiększenia jej sprawności działania. Z uwagi na to, iż we współczesnym świecie zmiana jest czymś stałym – proces podnoszenia kwalifikacji musi być procesem permanentnym. Proces ten powinien być reakcją na zachodzące zmiany, ale zarazem czynnikiem zmian. Proces doskonalenia, ze względu na fakt, iż uczestniczy w nim przeważnie wiele podmiotów, a także ze względu na korzystanie w jego toku z różnych form i metod jest przedsięwzięciem złożonym. Jego formy i metody powinny

¹ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków 1998, s. 24.

być dostosowane do potrzeb konkretnej grupy pracowników, indywidualnego pracownika oraz skali działań i przyjętych w firmie rozwiązań organizacyjnych. Podstawową (najczęściej stosowaną) formą doskonalenia jest szkolenie, które „obejmuje realizowane w organizacji procesy uczenia, ukierunkowane na uzupełnianie posiadanych kwalifikacji o nowe elementy wiedzy, umiejętności, cech osobowych i zachowań”².

Czy kompetencje osób poszukujących pracy są w stanie zaspokoić potrzeby pracodawców? Jak pracodawcy postrzegają kompetencje zatrudnionych już pracowników? Jak wygląda proces podnoszenia i rozwoju kompetencji w polskich przedsiębiorstwach? Rozważania dotyczące tej problematyki zawarte w niniejszym artykule oparto na raportach opracowanych na podstawie badań instytucji i firm szkoleniowych, pracodawców i ludności zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, ale również na doświadczeniach Instytutu Technologii Eksploatacji PIB w Radomiu w zakresie wdrażania i wykorzystania Laboratoriów Innowacji (i-Lab) w zakresie rozwoju kompetencji personalnych i społecznych studentów i absolwentów uczelni wyższych.

Kompetencje personalne i społeczne, zapotrzebowanie na pracowników.

Wiele dostępnych źródeł literaturowych kompetencje personalne i społeczne definiuje jako zdolność do samodzielnego i odpowiedzialnego wykonywania powierzonych zadań, gotowość do podejmowania inicjatyw związanych z uczeniem się przez całe życie ale również sprawność komunikowania się i umiejętność współdziałania z innymi w roli zarówno członka, jak i lidera zespołu. Kompetencje społeczne określić możemy również jako umiejętności, które przyczyniają się do skutecznej interakcji z otoczeniem. To właśnie one bardzo często warunkują to, w jakim stopniu jesteśmy w stanie się przystosować do nowych, zmieniających się warunków, jak szybko reagujemy i podejmujemy decyzje, czy i jak bardzo jesteśmy odporni na sytuacje stresowe. To również wszystkie te umiejętności, które decydują o tym, jaka jest nasza pozycja w grupie – czy wywołujemy konflikty, czy potrafimy osiągnąć kompromis i porozumienie, czy przyjmujemy rolę lidera, czy też czekamy na wyznaczenie zadań, które będziemy realizować. To wszystko składa się na nasz ogólny wizerunek jako pracownika.

Dzisiejszy rynek edukacyjny związany z organizowaniem ustawicznego kształcenia zawodowego pozwala na to, aby w bardzo krótkim czasie przyswoić sobie wiedzę merytoryczną lub konkretne umiejętności niezbędne do realizacji określonych zadań zawodowych. Wiele firm szkoleniowych, ale również szkół oferuje szkolenia czy kursy (często bardzo specjalistyczne) z różnych obszarów gospodarki, na których pracownicy mogą zdobywać, doskonalić i poszerzać swoje kompetencje zawodowe.

Natomiast, w przypadku kształtowania kompetencji społecznych i personalnych napotykamy na wiele trudności. Kompetencje te często są związane z pewną wrażliwością społeczną, otwartością na drugiego człowieka, zdolnościami negocjacyjnymi, empatią, asertywnością, zdolnościami komunikacyjnymi. Często są to cechy charakteru,

² A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków 1998, s. 100.

temperamentu, osobowości, a więc nie wszystkie umiejętności składające się na kompetencje personalne i społeczne da się wyćwiczyć w jednakowym stopniu u każdego.

Pracodawcy mają świadomość, że łatwiej wypełnić lukę u pracownika, który nie potrafi obsługiwać komputera niż tego, który nie potrafi współdziałać w grupie. Nie ma możliwości, aby jeden człowiek posiadał wszystkie kompetencje, ale można mieć zbiór takich, które będą na danym stanowisku bardzo istotne. W dużej firmie, gdzie bardzo ważna jest praca w grupie, kreatywność i umiejętność pracy pod presją czasu, właśnie takie predyspozycje będą istotne. Natomiast zupełnie innych kompetencji będzie się oczekiwało w kilkuosobowej firmie działającej na lokalnym rynku.

Szacunkowo za około 10 lat ponad 75% pracowników będą stanowiły osoby urodzone w latach 80. i 90. Zmiana pokoleniowa znacząco wpłynie na kształtowanie się nowego kanonu kompetencji. Prognozy wynikające z amerykańskiego raportu *Future Work Skills 2020* przytaczają następujące kompetencje przyszłości³:

- Poziom inteligencji społecznej i emocjonalnej, czyli szeroko pojęte umiejętności interpersonalne, pozwalające na poprawną interpretację zachowań, podprogowych komunikatów i emocji,
- Zdolność łączenia i wykorzystywania wiedzy z wielu dziedzin, czyli tzw. cros-sowanie (np. marketingowiec z wiedzą z obszarów programowania, grafiki i socjologii),
- Umiejętność pracy w międzynarodowym, wielokulturowym środowisku związaną zarówno z rozumieniem odmiennych zasad w kulturze, jak i zarządzaniu,
- Zdolność odpowiedniego filtrowania, selekcji i prezentacji wiadomości, czyli praca w szumie informacyjnym, który z taką samą intensywnością bombarduje tym, co wartościowe i kompletnie nieużyteczne.

Powyższe kompetencje można zaliczyć w poczet kompetencji personalnych i społecznych. Okazuje się, że wyższe wykształcenie i znajomość języka obcego to pewien standard. Aby się wyróżnić na rynku pracy, należy charakteryzować się umiejętnościami dynamicznego wykorzystania posiadanej wiedzy oraz umiejętnego wyboru i selekcji potrzebnych informacji.

W 2015 roku opublikowane zostały 4 raporty powstałe w ramach projektu badawczego „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowanego wspólnie przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński. Analiza dostępnych raportów dostarcza wielu interesujących informacji na temat zapotrzebowania na pracowników i ich kompetencje przez polską gospodarkę; aktywności zawodowej Polaków, edukacji i zatrudnienia osób w wieku produkcyjnym; sytuacji osób młodych na rynku pracy oraz kształcenia osób dorosłych.

W świetle tych raportów widać, że liczba osób poszukiwanych do pracy stale rośnie i zjawisko to można zaobserwować w wielu branżach i niemalże we wszystkich regionach kraju. Jednak kandydaci do pracy, aby mieć szanse na zatrudnienie, muszą spełniać określone wymagania kompetencyjne.

³ A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis: *Future Work Skills 2020*. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.

Wymagania kompetencyjne wobec kandydatów do pracy. Analiza opublikowanych raportów pokazuje, że bez względu na stan gospodarki czy też prognozowane zawody przyszłości wymagania kompetencyjne pracodawców wobec kandydatów do pracy nie zmieniają się tak bardzo. W poniższej tabeli przedstawiono ogólne wymagania kompetencyjne zgłaszane przez pracodawców szukających pracowników w latach 2010–2014.

Tabela 1. Ogólne wymagania kompetencyjne zgłaszane przez pracodawców poszukujących pracowników w latach 2010–2014 (dane wyrażone w procentach)

	2010	2011	2012	2013	2014
Samooorganizacyjne	42	50	53	57	53
Zawodowe	45	38	42	39	38
Interpersonalne	38	45	41	39	36
Kognitywne	11	8	12	12	12
Techniczne	6	9	11	10	11
Komputerowe	16	8	11	10	10
Dyspozycyjne	5	9	10	7	8
Kwalifikacje	9	11	9	9	8
Fizyczne	6	6	10	7	7
Językowe	6	7	8	6	6
Biurowe	4	5	5	6	5
Kierownicze	4	2	1	2	4
Inne	9	10	6	5	3
Artystyczne	2	1	2	1	2
Matematyczne	2	2	1	2	1

Źródło: M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Na podstawie badań pracodawców i ofert pracy zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pracy – tom I.* Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2015.

Jak pokazuje powyższa tabela, na przestrzeni ostatnich pięciu lat pewien trend panujący w tym zakresie został zachowany – wymagania kompetencyjne pracodawców nie zmieniły się w sposób istotny. Pracodawcy uznawali za najważniejsze – bez względu na zawód, do jakiego poszukiwali pracowników – trzy rodzaje kompetencji:

- samoorganizacyjne – związane z umiejętnościami takimi jak: zarządzanie, czasem samodzielność, podejmowanie decyzji i przejawianie inicjatywy, odporność na stres i chęć do pracy;

- zawodowe – specyficzne umiejętności niezbędne do wykonywania zadań właściwych dla danego stanowiska pracy;
- interpersonalne – umiejętność kontaktowania się z ludźmi, bycia komunikatywnym, współpracy w grupie, a także rozwiązywania konfliktów międzyludzkich.

Widzimy więc, jak dużą wagę pracodawcy przykładają do kompetencji personalnych i społecznych, które okazują się być tak samo ważne, a czasem nawet ważniejsze od posiadanych kompetencji zawodowych.

Jeżeli spojrzymy na bardziej szczegółową analizę przeprowadzoną w tym zakresie, to okaże się, że wymagania te są takie same praktycznie w każdym zawodzie. Począwszy od przedstawicieli władz publicznych, wyższych urzędników, kierowników, specjalistów, przez średni personel techniczny, a na pracownikach przy pracach prostych skończywszy.

Braki kompetencyjne osób zatrudnionych i poszukujących pracy. Badania BKL pokazują, że paradoksalnie pracodawcy największe braki w kompetencjach kandydatów do pracy widzą w tych zakresach, które uznali za najważniejsze, a więc⁴:

- zawodowe – na ich brak u zgłaszających się kandydatów wskazała w 2014 r. ponad połowa pracodawców poszukujących pracowników i doświadczających trudności z ich znalezieniem (58%);
- samoorganizacyjne – ponad jedna czwarta pracodawców stwierdziła, że bycie samodzielnym, przedsiębiorczym, odporność na stres było znaczącym utrudnieniem w znalezieniu odpowiednich kandydatów do pracy;
- interpersonalne – jedna dziesiąta pracodawców uznała, że brak umiejętności kontaktów z innymi, bycia komunikatywnym, współpracy w grupie był problemem przy rekrutacji.

Niemalże w każdej grupie zawodowej obok kompetencji zawodowych brakuje kompetencji personalnych i społecznych. Wydaje się więc, że powinno się podejmować sukcesywne działania, które będą prowadziły do zminimalizowania zdiagnozowanych braków w kompetencjach kandydatów do pracy.

Niestety pracodawcy mają podobne zdanie, jeżeli chodzi o przygotowanie do pracy osób już zatrudnionych. Wprawdzie ponad połowa uczestników badania BKL deklaruje, że kompetencje zatrudnianych pracowników są w pełni zadowalające, ale niemalże tyle samo twierdzi, że wymagają doszkolenia w jakimś zakresie. Znikomy procent respondentów twierdzi, że kompetencje zatrudnianych pracowników są niezadowalające.

Ci pracodawcy, którzy byli niezadowoleni z kompetencji swoich pracowników lub też przyznawali, że mimo wszystko warto ich doszkolić, stwierdzili, że braki w wiedzy i umiejętnościach występują w zakresie następujących kompetencji:

⁴ M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Na podstawie badań pracodawców i ofert pracy zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pracy – tom I*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2015.

- zawodowych – na potrzebę podniesienia których zwracała uwagę połowa pracodawców,
- samoorganizacyjne – konieczność ich podniesienia podkreśliła jedna czwarta,
- interpersonalne – potrzebę doskonalenia w ich zakresie uznała jedna piąta pracodawców.

Występują więc spore analogie, jeżeli spojrzymy na braki kompetencyjne kandydatów do pracy i osób już zatrudnionych. W jednym i drugim przypadku kompetencje, których brakuje są jednocześnie tymi, które są najbardziej potrzebne do prowadzenia działalności zawodowej w określonym obszarze. W przypadku obydwu rozpatrywanych grup pracowników są to te same kompetencje: zawodowe oraz te, które zdefiniować można jako personalne i społeczne.

Doskonalenie kompetencji personalnych i społecznych pracowników innowacyjnej gospodarki. Przez ostatnie pięć lat niemal nie zmienia się poziom uczestnictwa dorosłych Polaków w nieobowiązkowych kursach, szkoleniach, warsztatach, odczytach, seminariach, konferencjach, praktykach, stażach zawodowych lub studiach podyplomowych. Kształtuje się on na poziomie 13–15%. Liczba Polaków niepodnosząca swoich kompetencji w żaden sposób na przestrzeni lat 2012–2014 również utrzymuje się niemalże na takim samym poziomie i wynosi ponad 62%.

W niewielkim stopniu zmieniają się formy edukacji pozaformalnej, w których uczestniczą osoby pracujące. W nieobowiązkowych kursach w miejscu pracy uczestniczyło tylko 6% wszystkich pracujących. Identyczny odsetek badanych uczestniczył w nieobowiązkowych kursach organizowanych poza miejscem pracy. Pozostałe formy aktywności edukacyjnej występowały zdecydowanie rzadziej. Najmniejszą popularnością cieszyły się kursy korespondencyjne oraz e-learningowe.

W sposób autonomiczny w badaniach BKL zostało potraktowanie samokształcenie, które jako forma doskonalenia zawodowego jest coraz bardziej popularne we wszystkich grupach zawodowych. Najczęściej samodzielnie kształciły się osoby z wykształceniem wyższym. W 2014 r. było to 36% wobec 17% wśród osób z wykształceniem średnim, 8% z zasadniczym zawodowym i 11% z gimnazjalnym lub niższym. O popularności tej formy świadczy również fakt, że różnice w ogólnym poziomie zaangażowania w samokształcenie pomiędzy pracującymi i osobami bez pracy nie były duże.

Najpopularniejszą formą samokształcenia były programy komputerowe i Internet (14% wśród wszystkich badanych w 2014 r.), a także korzystanie z książek, profesjonalnych magazynów i innych materiałów drukowanych (12%). Ich popularność w ostatnich pięciu latach rosła.

Niestety taki obraz i stan doskonalenia kompetencji pracowników nie nastraja optymistycznie w kontekście opisywanych wyżej potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji personalnych i społecznych pracowników innowacyjnej gospodarki. Cytowane w artykule badania spośród tematyki szkoleń nie wyodrębniają tematyki związanej z kształtowaniem kompetencji personalnych i społecznych. Można się domyślać, że znalazły się one we wskazanej tematyce „Rozwój osobisty, kompetencje ogólne”.

W tym zakresie tylko 5% badanych doskonalili się na kursach i szkoleniach i 11% we własnym zakresie (dane za rok 2014).

i-Lab w rozwoju kompetencji personalnych i społecznych. Z cytowanych wyżej badań widać, że tematyka szkoleń, w jakich uczestniczą pracownicy lub kandydaci do pracy nie jest zgodna z oczekiwaniami pracodawców. Natomiast formy doskonalenia kompetencji oparte są głównie na tradycyjnych szkoleniach i samokształceniu pracowników. Wydaje się wobec tego, że konieczne jest podejmowanie działań mających na celu dostosowanie oferty edukacji formalnej oraz pozaformalnej do oczekiwań pracodawców oraz podejmowanie inicjatyw, które mają na celu nie tylko propagowanie potrzeby kształtowania kompetencji personalnych i społecznych, ale również wychodzą naprzeciw oczekiwaniom pracodawców.

Jedną z takich inicjatyw jest projekt Geo4work „Rozwój kompetencji zawodowych studentów Wydziału Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej UMCS i wzmocnienie ich konkurencyjności na nowoczesnym rynku pracy”. Projekt realizowany jest przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, w partnerstwie z Lubelskim Centrum Consultingu sp. z o.o., w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, Osi priorytetowej III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, Działania 3.1 Kompetencje w szkolnictwie wyższym. Celem głównym projektu jest „wzmocnienie kompetencji zawodowych i komunikacyjnych 180 studentów Wydziału Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej UMCS odpowiadających potrzebom otoczenia społeczno-gospodarczego”⁵.

W projekcie rozwijane są kompetencje, które zostały zdiagnozowane jako kluczowe dla absolwentów wybranych kierunków kształcenia w UMCS w Lublinie i poszukiwane przez pracodawców w tych branżach. Na uwagę zasługuje fakt zorganizowania w ramach projektu „Treningu kreatywności w środowisku laboratorium innowacji (i-lab)”. Szkolenie z tego zakresu realizowane jest w Laboratorium Innowacji (i-Lab), w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu w wymiarze 24 godzin dla każdego uczestnika projektu. Uczestnicy szkolenia, wykorzystując potencjał Laboratorium Innowacji rozwijają swą twórczość spontaniczną i innowacyjność, kreatywność i oryginalność myślenia.

Laboratorium Innowacji (i-Lab) to niestandardowe miejsce pracy grupowej ukierunkowanej na rozwiązywanie problemów. Zaaranżowane i wyposażone tak, by nie przypominało typowego środowiska pracy czy nauki, co wyzwala kreatywność uczestników i wspiera generowanie innowacyjnych rozwiązań. Wykorzystuje specjalistyczne i intuicyjne w użyciu oprogramowanie rejestrujące pomysły uczestników zajęć. Zapewnia również profesjonalne wsparcie certyfikowanych moderatorów pracy grupowej.

Laboratorium w Instytucie wykorzystywane jest od kilku lat i przez ten czas potwierdziło swą przydatność i efektywność w wielu obszarach, m.in. kształcenia zawodowego – projekt Leonardo da Vinci „Laboratoria Innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia zawodowego” (2012-1-PL1-LEO05-27430) oraz kształcenia pedagogów

⁵ <http://www.umcs.pl/pl/o-projekcie,9843.htm> (dostęp 11.12.2017 r.).

pracy i osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych – projekt Erasmus+ „Laboratoria Innowacji w rozwoju kompetencji nauczycieli pedagogiki specjalnej i osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (2014-1-PL01-KA202-003649). Po tych dwóch projektach wykorzystujących laboratorium Innowacji w kształtowaniu kompetencji zawodowych, merytorycznych, pozwalających realizować określone zadania zawodowe, projekt Geo4work był nowym doświadczeniem zarówno dla uczestników samych szkoleń, jak i pracowników dydaktycznych ITeE – PIB w Radomiu, prowadzących szkolenie.

„Raporty Trenera” dotyczące poszczególnych grup szkoleniowych i uwzględniające takie aspekty szkoleń w i-Labie jak motywacja uczestników do szkolenia, tempo przyswajania nowych wiadomości i umiejętności, aktywność uczestników szkolenia czy zainteresowanie uczestników tematyką szkolenia w każdym przypadku zostały wysoko ocenione przez trenerów prowadzących szkolenia. Ich zdaniem aktywne formy szkolenia angażujące wszystkich uczestników, wykorzystanie w sesjach oprogramowania komputerowego zapewniającego anonimowość wypowiedzi, duża liczba ćwiczeń mających na celu rozwijanie kreatywności przyczyniły się do efektywnego wykorzystania czasu na szkolenie.

Podobna opinia o szkoleniu płynie z analizy ankiet ewaluacyjnych, które po zakończeniu szkolenia wypełnili jego uczestnicy, ale również opinii zebranych przez trenerów po zakończeniu szkolenia. W wielu przypadkach uczestnicy szkolenia wypowiadając się na temat zajęć w i-labie porównali je z zajęciami organizowanymi na studiach, zwracając uwagę, że przewagą zajęć w Laboratorium Innowacji jest samo podejście do procesu realizacji zajęć. Przyjęta w i-Labie metoda pracy burzy mózgów wspomagana przez wspomniane oprogramowania komputerowe zapewniające anonimowość wypowiedzi oraz zasady, że „wszystkie pomysły na dany temat są dobre”, „nie ma złych pomysłów”, „nie krytykujemy pomysłów innych” pozwoliły każdemu na swobodną wypowiedź bez obawy przed skrytykowaniem czy wręcz wyśmianiem pomysłu. Jak podkreślali, podczas zajęć na uczelni z wykorzystaniem tradycyjnych metod czasami pewne rozwiązania są narzucane przez prowadzących zajęcia. Ponadto studenci kończący zajęcia w i-Labie zwracali uwagę że otoczenie laboratorium Innowacji, jego niestandardowe wyposażenie, atrakcyjność zaproponowanych form pozytywnie wpływa na efektywność zajęć, czas wypracowania konkretnych rezultatów, zaangażowanie wszystkich uczestników zajęć z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości i predyspozycji.

Zakończenie. Przytoczone wyniki badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” pokazują, że najbardziej oczekiwanymi przez pracodawców kompetencjami u nowych pracowników nie są kompetencje zawodowe, a kompetencje, które można określić wspólnym mianem kompetencji personalnych i społecznych. Okazuje, że wymienione kompetencje znalazły się również w grupie kompetencji, których najbardziej brakuje pracownikom oraz kandydatom do pracy. Okazuje się również, że tylko znikomy odsetek osób, które deklarują udział w różnego rodzaju formach edukacji zawodowej rozwija kompetencje personalne i społeczne. Nasuwają się jednoznaczne wnioski o potrzebie zmiany oferty edukacyjnej, aby była ona zgodna z potrzebami pracodawców, pracow-

ników i kandydatów do pracy. Projekt Geo4work wychodzi naprzeciw tym oczekiwaniom, definiując równocześnie nowe obszary wdrożenia dla Laboratoriów Innowacji.

Bibliografia

1. Jelonek M., Kasperek K., Magierowski M.: *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni. Na podstawie analizy kierunków kształcenia zrealizowanej w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pracy* – tom IV. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2015.
2. Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M.: *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Na podstawie badań pracodawców i ofert pracy zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pracy* – tom I. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2015.
3. *Manifest Eksploracji Procesów*, IEEE Task Force on Process Mining, 2012.
4. Matusiak K.B., Kuciński J., Gryzik A. (red.): *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2009.
5. Olszak C.M., Ziemia, *Strategie i modele gospodarki elektronicznej*, 2007, Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Paszkiewicz Z., Cellary W., *Computer Supported Collaborative Processes in Virtual Organizations*, in: *Advances in Global Management Development. Challenges and opportunities of global business in the new millennium: contemporary issues and future trends*, ed. Kaynak, E., and T. Harcar, The 20th Annual World Business Congress, July 3–7, 2011, Poznań, Poland, IMDA Press, 2011, s. 85–94, ISBN 1-888624-10-8.
7. Pocztoński A.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków 1998.
8. Turek K., Worek B.: *Kształcenie po szkole. Na podstawie badań instytucji i firm szkoleniowych, pracodawców i ludności zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pracy* – tom III. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2015.
9. Czarnik S., Turek K.: *Polski rynek pracy – aktywność zawodowa i struktura wykształcenia. Na podstawie badań ludności zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pracy* – tom III. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2015.

mgr inż. Tomasz SUŁKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu
tomasz.sulkowski@itee.radom.pl

W edukacji zdrowotnej i medycznej

Zofia KUBIŃSKA

Modelowe ujęcie potrzeb zdrowotnych realizowanych przez aktywność fizyczną w całościowej edukacji zdrowotnej

The model presentation of health needs realized
through physical activities during the lifelong
health education

Słowa kluczowe: potrzeby zdrowotne, aktywność fizyczna, edukacja zdrowotna.

Key words: health needs, physical activities, health education.

Abstract. The aim of the present paper is to present an author's model of health needs realized through physical activities. The method of the analysis of selected diagnostic-epidemiological reports, current scientific results of English-language and Polish experts, studying the relationships between physical activities and health was used. The full contents of the paper will be able to serve in the process of permanent health education, promotion, preventive, therapeutic and rehabilitation actions. The author's presentation of physical activities as a health necessity embraces 11 kinds of health needs, as: tourist activity needs, active disability needs, anti-involution needs, functional needs, medical needs, prevention needs, pro-family needs, rehabilitation needs, physical recreation needs, revitalization needs and mobility needs. Convincing everyone about physical activities as health needs is a task for the lifelong health education. This process delivers motivation and knowledge, enables to understand and make proper choices, shapes good habits.

Wprowadzenie. Korzyści płynące ze świadomej i systematycznej aktywności fizycznej (AF)¹ zostały wielokrotnie potwierdzone przez badania naukowe. Obecnie stanowią one fundamentalny element nowoczesnej edukacji zdrowotnej [1–4].

¹ AF – aktywność fizyczna.

Edukacja zdrowotna rozpoczyna się w domu rodzinnym, kontynuują ją: szkoły, uczelnie, stowarzyszenia, uniwersytety trzeciego wieku i autoedukacja. Jej zadaniem jest przekazanie wiedzy umożliwiającej rozpoznawanie potrzeb zdrowotnych i kształcenie umiejętności ich zaspokojenia. Warto więc wskazać wybrane badania ekspertów jako dowody bezpośrednich związków AF ze zdrowiem.

Autorzy raportu Międzynarodowego Stowarzyszenia Sportu i Kultury (ISCA) wyliczyli, że bezczynność fizyczna Europejczyków generuje koszt na poziomie 80,4 miliardów euro rocznie we wszystkich 28 krajach UE. Jeśli udałooby się zwiększyć (pięciokrotnie) liczbę osób podejmujących umiarkowaną AF, uratowalibyśmy życie 100 tys. ludzi, oszczędzając jednocześnie 16 mld euro rocznie. Choroby związane z brakiem ruchu, takie jak choroba wieńcowa serca, cukrzyca typu II, rak jelita grubego i rak piersi są najczęstszą przyczyną śmierci Europejczyków. Bezpośrednie koszty ich leczenia to ponad 9 mld euro rocznie, co oznacza, że brak ruchu stanowi większe zagrożenie dla zdrowia publicznego niż palenie tytoniu. Badanie wskazuje także na związek AF ze schorzeniami psychicznymi, depresją, lękami, nerwicami, których doświadcza co czwarty badany. Koszty związane z zaburzeniami nastroju wynikającymi z braku ruchu szacuje się na ponad 23 mld euro [5].

Według Eurobarometru 59% obywateli Unii Europejskiej nigdy nie wykonuje AF ani nie uprawia sportu lub robi to rzadko, zaś 41% podejmuje AF przynajmniej raz w tygodniu. Z badania wynika, że nieco ponad połowa Polaków (52%) w ogóle nie uprawia sportu [6].

Celem pracy jest przedstawienie autorskiego modelu potrzeb zdrowotnych realizowanych przez AF. Osiągnięcie tego celu wymaga potwierdzenia związku AF ze zdrowiem. Otrzymane wyniki będą mogły posłużyć w procesie permanentnej edukacji zdrowotnej jako potwierdzenie roli AF w działaniach promocyjnych, zapobiegawczych, terapeutycznych i rehabilitacyjnych na różnych etapach ontogenezy ze szczególnym uwzględnieniem osób starszych.

Przykłady związku aktywności fizycznej ze zdrowiem. Eksperci wielokrotnie opisali znaczenie związku AF ze zdrowiem [7, 8, 9], chorobami i śmiertelnością. Doceniono jej rolę w leczeniu chorób układu krążenia, cukrzycy, otyłości, nowotworów, osteoporozy i innych [10]. Inny zespół autorów przedstawił przegląd światowych badań ukazujących relacje między AF, siedzącym trybem życia a przypadkami chorób układu krążenia, cukrzycy, nowotworów, otyłości, zdrowiem psychicznym i jakością starzenia się [11]. Badania wśród kanadyjskich seniorów potwierdziły, że AF obok braku choroby, inwalidztwa i aktywnego zaangażowania się w życie przesądziła o pomyślnym starzeniu u 11,0% badanych, zwykłym starzeniu u 77,6%, a starzeniu połączonym z chorobami – u 11,4%, według kryteriów Rowe i Kahna [12]. Zdaniem Drygasa regularna AF wpływa na wydolność organizmu, sprawność umysłową, a także chroni przed zaburzeniami pamięci, niezależnie od uwarunkowań genetycznych oraz innych, biologicznych i socjoekonomicznych czynników ryzyka [13]. Pojęcie AF bywa używane zamiennie z określeniem wysiłku fizyczny, jak np. w definicji Caspersena, Powella i Christensona [9]. Zdaniem Woynarowskiej i innych AF spełnia funkcję zapobiegania zaburzeniom rozwoju i zdrowia (otyłości, miażdżycy, ciśnieniu

tętniczemu) oraz funkcję terapii wielu zaburzeń, w tym otyłości, cukrzycy, astmy oskrzelowej, mózgowego porażenia dziecięcego, zaburzeń układu ruchu i krążenia [14, 15, 16].

Według Kostki AF jest lekiem wykorzystywanym w profilaktyce i leczeniu chorób istotnie związanych z wiekiem (choroba wieńcowa, nadciśnienie tętnicze, otyłość, hipercholesterolemia, cukrzyca, osteoporoza), a także najsilniejszym czynnikiem determinującym utrzymanie sprawności i jednym z najważniejszych czynników łagodzących dysfunkcyjny wpływ wieku. Stwierdził, że wysiłek fizyczny może być uważany obecnie za wspólny mianownik wszystkich działań prewencyjno-rehabilitacyjnych, niezależnie od stanu zdrowia i sprawności fizycznej pacjenta w starszym wieku [17]. AF, jak wspomniano, może także chronić przed depresją. Osoby o niskiej sprawności fizycznej są o 75% bardziej narażone na ryzyko wystąpienia depresji w porównaniu z osobami o średniej kondycji fizycznej (23%), co stanowi kolejny dowód potwierdzający związek AF ze zdrowiem psychicznym [18, 19].

Według duńskich badaczy AF, nawet na niskim poziomie, może o 10% obniżyć ryzyko zapadnięcia na infekcję bakteryjną. Ponadto niski i umiarkowany poziom AF powodował mniejsze, odpowiednio z 21% i 32%, ryzyko wystąpienia zapalenia pęcherza niż u osób prowadzących siedzący tryb życia. Nie stwierdzono natomiast związku pomiędzy AF a infekcjami dróg oddechowych [20].

Umiarkowana AF w średnim wieku chroni przed rozwojem otępienia w wieku podeszłym, co potwierdzają badania Finów [21] na bliźniętach, z których jedno było bardziej aktywne niż drugie. Osoby aktywne fizycznie były mniej narażone na zaburzenia funkcji poznawczych i otępienie niż mniej aktywne. [21, 22].

U kobiet leczonych z powodu raka piersi umiarkowana AF poprawia ogólne samopoczucie, pamięć, poczucie skuteczności i likwiduje zmęczenie, co ukazuje ważną, ale mało rozpoznaną rolę AF u chorych na nowotwory [23].

Fundacja „Zaskoczeni Wiekami” podjęła projekt popularyzacji fitnessu medycznego, wzorowanego na amerykańskim Exercise is Medicine (EIM). Zadaniem EIM jest edukowanie lekarzy i trenerów w zakresie doboru i zastosowania rodzaju AF u pacjentów z różnymi schorzeniami, ponieważ dzięki temu mają szansę na minimalizację dolegliwości [24].

AF jako oddziaływanie leczniczo-profilaktyczne zalecana jest w zapobieganiu chorobom układu krążenia, ograniczaniu zapadalności na choroby nowotworowe, wykrywaniu i leczeniu cukrzycy, utrzymaniu prawidłowej masy ciała, zapobieganiu negatywnym skutkom schorzeń układu mięśniowo-szkieletowego [26].

Istotne znaczenie AF w minimalizowaniu procesów inwolucyjnych spowodowało wyodrębnienie się obszaru badań naukowych określonych terminem gerokinezyjologia (Rose Jones za Osiński) i wydawanie czasopisma *Journal of Aging and Physical Activity* [27].

Dlaczego ludzie nie są aktywni fizycznie?

Przyczynami – barierami ograniczenia AF najczęściej są czynniki psychologiczne, społeczne i środowiskowe (brak czasu, chęci, zdrowia, zainteresowań, zmęczenie, wiek) [28, 29]. Najnowsze badania wskazują na genetycznie uwarunkowane skłonności do AF lub siedzącego trybu życia [11]. Wielu osobom AF sprawia przyjemność,

u innych nie wywołuje przyjemnych doznań, do takiego stanu mogą przyczyniać się warianty genów odpowiedzialnych za działanie dopaminy. Pozwala to zrozumieć, dlaczego około 25% uczestników zajęć fizycznych rezygnuje z nich lub je skraca. Geny w połączeniu z cechami osobowości mogą determinować pociąg do regularnej AF, a u innych wręcz niechęć [30].

Według badań Brytyjczyka Ahmeda Elhakeema dzieci, które rodzą się lżejsze niż przeciętnie częściej unikają AF zarówno w szkole, jak i w dorosłym życiu. I tak, dzieci z wagą urodzeniową poniżej 2,5 kilograma były w szkole i dorosłości mniej aktywne, a ich rówieśnicy o typowej wadze 1,9 razy częściej dobrze sobie radzili z regularną AF. Osoby z niską masą urodzeniową mogą więc potrzebować wiedzy i dodatkowego wsparcia, motywacji do podejmowania AF [31].

Według GUS (2013) jedynie co 5 Polak ćwiczy w minimalnym zakresie, a co 10 zaczyna ćwiczyć, ponieważ AF zalecił mu lekarz. Jednocześnie 20% osób nie rusza się, ponieważ lekarz zakazał im ćwiczeń [29] choć, zdaniem prekursorów fitnessu medycznego, trudno wskazać schorzenia, które są przeciwwskazaniem do ruchu [24].

Potrzeby zdrowotne realizowane przez aktywność fizyczną. Zarzeczna-Baran podaje klasyfikację potrzeb zdrowotnych według Brandshawa, który wyróżnił: potrzebę normatywną stosowaną do porównywania sytuacji pożądaną z sytuacją faktyczną; potrzebę odczuwaną, która jest utożsamiana z życzeniem określonego świadczenia zdrowotnego; potrzebę wyrażoną, która jest potrzebą odczuwaną i przekształconą w działanie i potrzebę porównawczą, która może mieć znaczenie w planowaniu zasobów opieki zdrowotnej [33].

Według holistycznego modelu zdrowie oparte jest na płaszczyźnie fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej. Podejście to uznaje odrębność psychospołeczną każdego i poszukuje sposobów zapobiegania i leczenia dostosowanych do indywidualnych potrzeb. Model ten posłużył w opracowaniu autorskiej koncepcji potrzeb zdrowotnych realizowanych przez AF [34]. Wskazano 11 rodzajów potrzeb zdrowotnych w holistycznej perspektywie zdrowia, uwzględniając działania promocyjne, zapobiegawcze, terapeutyczne i rehabilitacyjne (tab. 1).

Podsumowanie. Raport ISCA szacuje, że w Polsce brak ruchu kosztuje budżet 1,3 mld euro rocznie, podczas gdy zaledwie pięcioprocentowy wzrost AF pomógłby gospodarce zaoszczędzić 65 mln euro rocznie. Według raportu 8,4% budżetu systemu ochrony zdrowia przeznaczonych jest dziś na walkę ze schorzeniami wynikłymi z bezruchu. Odnosząc się do postawionego w pracy celu, należy stwierdzić, że związek AF ze zdrowiem wielokrotnie udowodniono naukowo. Wymagane jest jednak, aby AF była potrzebą rozpoznaną, uświadomioną i zaspokojoną zarówno przez osoby zdrowe, zagrożone, chore, młode i starsze. Ukształtowanie przekonania każdego z nas o systematycznej AF jako potrzebie zdrowotnej jest zadaniem całościowej nowoczesnej edukacji zdrowotnej [45].

Tabela 1. Modelowe ujęcie potrzeb zdrowotnych realizowanych przez aktywność fizyczną (opracowanie własne)

Nazwa potrzeby	Rodzaj AF	Sprzyjające cechy, kompetencje	Korzyści zdrowotne
Potrzeba aktywności turystycznej [35, 36]	Dobrowolne wędrówki piesze, rowerowe, nizinne, górskie, aktywne pielgrzymowanie	Posiadanie zainteresowań turystycznych, rozwinięta ciekawość i potrzeba ruchu	Budowanie odporności, wydolności, potencjału zdrowotnego, kulturowego, duchowego
Potrzeba aktywnej niepełnosprawności [37, 38]	Ćwiczenia zalecane i dostosowane przez lekarza do rodzaju i stopnia niepełnosprawności, turnusy rehabilitacyjne	Chęć podtrzymywania potencjału zdrowotnego, integracji społecznej, akceptacja własnych ograniczeń.	Utrzymywanie aktualnego stanu zdrowia, możliwość integracji
Potrzeba antyinwolucyjna [27]	Dobrowolne ćwiczenia wytrzymałościowe, siłowe, równoważne, gibkościowe	Determinacja uczestniczenia w systematycznej AF	Opóźnianie degeneracji starczej, utrzymywanie kontaktów społecznych, pomyślne starzenie
Potrzeba funkcjonalno-czynnościowa [39]	AF zalecona przez lekarza, fizjoterapeutę	Chęć powrotu do zdrowia, wiara w skuteczność AF	Uzyskanie nadziei, poprawy zdrowia
Potrzeba medyczna [39]	Zalecony przez lekarza umiarkowana AF, spacer, marszobieg, pływanie, gimnastyka	Zdyscyplinowanie wobec zaleceń lekarskich	Satysfakcja z realizacji zaleceń lekarza, poprawa stanu zdrowia.
Potrzeba profilaktyczna [26, 17]	Dobrowolnie podejmowane wysiłki fizyczne, wytrzymałościowe, ogólnorozwojowe, siłowe i relaksacyjne	Świadomość zagrożeń cywilizacyjnych i związków AF ze zdrowiem	Eliminowanie czynników ryzyka, wspomaganie potencjału zdrowotnego, wydolności, sprawności, jakości i satysfakcji życia
Potrzeba prorodzinna [40]	Dobrowolne, wspólne spacerowanie, zabawy na działce, aktywność w lesie, gry i zabawy ruchowe na obiektach, w plenerze, wyprawy krajoznawcze	Istniejąca więź rodzinna, chęć spotykania się, wzajemna motywacja i zainteresowania	Eliminacja samotności, depresji, izolacji społecznej, uzyskiwanie wsparcia, poprawa samopoczucia
Potrzeba rehabilitacyjna [41]	AF zalecona przez lekarza, fizjoterapeutę	Automotywacja, cierpliwość	Uzyskanie nadziei, poprawa samopoczucia
Potrzeba rekreacji ruchowej [42]	Dobrowolnie podejmowana AF dostarczająca przyjemnych doznań, relaksu, wypoczynku	Chęć aktywnego zagospodarowania czasu wolnego zgodnie z zainteresowaniami i oczekiwaniami	Poprawa samopoczucia, odczuwanie satysfakcji, redukcja zmęczenia
Potrzeba rewitalizacji [43, 44]	Dobrowolna, zróżnicowana AF; spacerowanie, bieganie, relaksacja, gimnastykowanie się, taniec, pływanie	Włączenie nowych wyzwań życiowych, podjęcie AF	Zwiększenie żywotności, dynamiki ustroju, odczucie usprawnienia procesów życiowych, dodanie życia do lat
Potrzeba ruchu [28]	Dobrowolnie, świadomie podejmowany każdy rodzaj AF	Wiedza prozdrowotna, odczuwanie potrzeby ruchu	Poczucie wartościowo zagospodarowanego czasu, poprawa jakości życia

AF – aktywność fizyczna.

Bibliografia

1. Arah O.A., Gert P., Westert, Jeremy Hurst, and Niek S. Klazinga: *A conceptual framework for the OECD Health Care Quality Indicators Project*. Int. J. Qual. Health Care, Sep 2006;18:5–13.
2. Rottermund J., Knapik A., Saulicz M., Myśliwiec A. Czy aktywność fizyczna pedagogów jest wzorem do zachowań prozdrowotnych wychowanków. Prob. Hig. Epidemiol. 2014, 95(3): 667–672.
3. Woźniak-Holecka J., Sobczyk K., *Organizacja szkolnej edukacji zdrowotnej dotyczącej otyłości u dzieci*. Med. Środ. Environmental Medicine 2013;16 (4): 64–70.
4. Sierakowska M., Wrońska I. (red.), *Edukacja zdrowotna w praktyce pielęgniarstwa*. Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2015.
5. Europo, rusz się! 2015 Raport „Koszty ekonomiczne braku aktywności fizycznej w Europie” <http://www.euractiv.pl/section/praca-i-polityka-spoleczna/news/europo-rusz-sie-2/> (dostęp 20.02.2017)
6. Special eurobarometer 412 *Sport and physical activity*, report 2014 http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf (dostęp 20.02.2017)
7. Bouchard C., Shephard R.J., Stephens T.(eds.), *Physical Activity, Fitness and Health*. Human Kinetics Publishers. Champaign IL 1994.
8. Baker J., Meisner B.A., Logan A.J., Kungl A.M., Weir P., *Physical Activity and Successful Aging in Canadian Older Adults*. Journal of Aging and Physical Activity 2009;17 (2): 223–235.
9. Caspersen C.J., Powell K.E., Christenson G.M. *Physical activity, exercise and Physical fitness: definitions for health-related research*. Public. Health Rep., 1985; 100(2): 126-131.
10. Hardman A.E., Stensel D.J., *Physical Activity and Health The evidence explained*. This editio Publisher In the Taylor&Francis e-Library 2009, p. 376.
11. Bouchard C., Blair S.N., Haskell W.L., (eds.), *Physical Activity and Health Second Edition*. Human Kinetics 2012.
12. Baker J., Meisner B.A., Logan A.J., Kungl A.M., Weir P., *Physical Activity and Successful Aging in Canadian Older Adults*. Journal of Aging and Physical Activity 2009;17 (2): 223–235.
13. Drygas W., Piotrowicz R., Jegier A., Kopeć G., Podolec P., *Aktywność fizyczna u osób zdrowych*, (w:) P. Podolec (red.), *Podręcznik Polskiego Forum Profilaktyki*. T. 2, Wyd. Medycyna Praktyczna, Kraków 2010, s. 437–442.
14. Woynarowska B., *Aktywność fizyczna w dzieciństwie i młodości*, (w:) P. Podolec (red.), *Podręcznik Polskiego Forum Profilaktyki*. Wyd. Medycyna Praktyczna. T. 2, Kraków 2010, s. 461–466.
15. Quirk H., Blake H., Tennyson R., Randell T.L., Glazebrook C., *Physical activity interventions in children and young people with Type 1 diabetes mellitus: a systematic review with meta-analysis*. Diabet Med. 2014; 31(10):1163–73.
16. Gawlik R. 2016, <http://www.sport.pl/zimowe/1,79225,21027972>, (20.2.2017)
17. Kostka T., *Aktywność fizyczna u osób w podeszłym wieku*, (w:) P. Podolec (red.) *Podręcznik Polskiego Forum Profilaktyki*. T. 2, Wyd. Medycyna Praktyczna, Kraków 2010, s. 455–460.
18. Schuch F., Vancampfort D., Firth J., Rosenbaum S., Ward P., Reichert T., Carvalho Bagatini N., Bgeginski R., Stubbs B., *Physical activity and sedentary behavior in people with major depressive disorder: A systematic review and meta-analysis*, Journal of Affective Disorders 210 (2017) 139–150.
19. Blake H., *Physical activity and exercise in the treatment of depression*. Front Psychiatry, 2012;7(3):106.
20. Pape K., Ryttergaard L., Rotevatn T.A., Nielsen B.J., Torp-Pedersen C., Overgaard C., Bogild H., *Leisure-Time Physical Activity and the Risk of Suspected Bacterial Infections*, Med Sci Sports Exerc. 2016; 48 (9): 1737–44.
21. Marner L., Knudsen G.M., Madsen K., Holm S., Baare W., Hasselbalch S.G., *The Reduction of Baseline Serotonin 2A Receptors in Mild Cognitive Impairment is Stable at Two-year Follow-up*, Journal of Alzheimer's Disease 2011;23(3):453–9.
22. Chang Y.K., Pan C.Y., Chen F.T., Tsai Ch.L., Huang Ch.Ch., *Effect of Resistance-Exercise Training on Cognitive Function in Healthy Older Adults: A Review*, Journal of Aging and Physical Activity, 2012; 2: 497–517.
23. Awick E.A., Phillips S.M., Lloyd G.R., McAuley E., *Physical activity, self-efficacy and self-esteem in breast cancer survivors: a panel model*, Psycho-Oncology 2016.

24. Plucik-Mrozek A., Perl M. *Zaskoczeni wiekiem – Wyćwicz swoje zdrowie*. <http://zaskoczeni.com.pl>. (20.2.2017)
25. Słopiecka A., Cieślik A., *Zachowania zdrowotne – wybrane definicje*, (w:) S. Głuszek (red.), *Studia Medyczne T. 24* Kielce: Wyd. Uniwersytetu J. Kochanowskiego, Kielce 2011(4): 77–82.
26. Florek-Łuszczki M., Lachowski S., Kowalczyk-Bołtuć J., Dziemidok P., Jaworska J., Tochman-Gawda A., Szczesniak G., i in. *Ocena stanu zdrowia oraz określenie potrzeb zdrowotnych mieszkańców województwa lubelskiego na potrzeby opracowywania programów polityki zdrowotnej realizowanych przez Samorząd Województwa Lubelskiego w latach 2016–2021*. Urząd Marszałkowski Woj. Lubelskiego, Lublin 2015, s. 20–25.
27. Osiński W., *Gerokinezyjologia. Nauka i praktyka aktywności fizycznej w wieku starszym*. Wyd. lekarskie PZWL, Warszawa 2013.
28. Tołłoczko R.T., Romanowska-Tołłoczko A., *Rozważania dotyczące obiektywnej i subiektywnej potrzeby ruchu*. Zeszyty Nauk. WSPiA w Poznaniu 2007; 3: 117–123.
29. GUS 2013, *Uczestnictwo Polaków w sporcie i rekreacji ruchowej w 2012 r.*
30. Dishman R., 2016 <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,4122251> (28.2.2017)
31. Elhakeem A., Cooper R., Bann D., Kuh D., Hardy R., *Birth Weight, School Sports Ability, and Adulthood Leisure-Time Physical Activity*, *Med Sci Sports Exerc.* 2017; 49(10): 64–70.
32. Topór-Mądry R., Gilis-Januszewska A., Kurkiewicz J., Pająk A., *Szacowanie potrzeb zdrowotnych*. Wyd. Vesalius Kraków 2002.
33. Zarzecka-Baran M., *Potrzeby zdrowotne* <http://ptpz.home.pl/bazaprogramow.zdrowiedlapomorzan>. (20.02.2017)
34. Ostrzyżek A., Marcinkowski J.T., *Biomedyczny versus holistyczny model zdrowia a teoria i praktyka kliniczna*. *Probl. Hig. Epidemiol.* 2012, 93(4): 682–686.
35. Oleśniewicz P., Wiśniewski K., *Motywy podejmowania aktywności turystycznej przez osoby starsze ze Stowarzyszenia Promocji Sportu FA*. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu* 2015; 5: 15–24.
36. Grzelak-Kostulska E., Hołowiecka B., Środa-Murawska S., Biegańska J., *Rodzina jako czynnik kształtujący aktywność turystyczną seniorów*, (w:) J. Śledzińska, B. Włodarczyk (red.) *Międzypokoleniowe aspekty turystyki*. Wyd. PTTK „Kraj” Warszawa 2014 s.85–95.
37. Klukowski K., *Wysiłek i sport osób niepełnosprawnych*, (w:) J. Górski (red.), *Fizjologia wysiłku i treningu fizycznego*. Wyd. Lekarskie PZWL Warszawa 2012 s.198–241.
38. Mossakowska M., *Problemy zdrowotne osób w wieku podeszłym – wnioski z projektu PolSenior. Zdrowe starzenie się*, BIAŁA KSIĘGA. Scholar, Warszawa 2013.
39. Zdziarski M., *Seniorze, trzymaj formę! Aktywność fizyczna osób starszych*. Ministerstwo Sportu i Turystyki. Inst. Łukasiewicza Kraków 2015.
40. Parnicka U., (red.) *Rekreacja w rodzinie*. Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej, Warszawa 2004.
41. Pasek T., Pasek J., Witiuk-Misztalska A., Sieroń A., *Leczenie ruchem (kinezyterapia) pacjentów w podeszłym wieku*. *Gerontol Pol.* 2011; 19 (2): 68–76.
42. Kozdroń E., *Kultura fizyczna – sport dla wszystkich*, (w:) Rzecznik Praw Obywatelskich. *Strategia działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*. Warszawa 2012:63–72.
43. Drygas W., Jegier A., *Zalecenia dotyczące aktywności ruchowej w profilaktyce układu krążenia*, (w:) M. Naruszewicz (red.), *Kardiologia zapobiegawcza*, Szczecin: PTBnM Verso 2003, s. 252–266.
44. Zaorska Z., *Dodać życia do lat*. Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów Klanza, Lublin 2012.
45. *Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025*.

dr Zofia KUBIŃSKA

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II

Katedra Kultury Fizycznej i Fizjoterapii

zofiakubinska@wp.pl

Career Paths of a Psychologist in Poland – Opportunities and Limitations

Ścieżki rozwoju w zawodzie psychologa w Polsce – możliwości i ograniczenia

Key words: profession, occupational activity, psychologist, lifelong learning.

Słowa kluczowe: zawód, aktywność zawodowa, psycholog, kształcenie ustawiczne.

Streszczenie. Praca zawodowa jest jednym z podstawowych obszarów aktywności dorosłego człowieka i wynika z przypisanych jednostce ról społecznych. Wybór profesji, zgodny z predyspozycjami, umiejętnościami, przygotowaniem i wykształceniem, daje gwarancję wykonywania zadań zawodowych na wysokim poziomie, a także obopólną satysfakcję – świadczeniodawcy i świadczeniobiorcy. Polski współczesny rynek pracy jest bardzo prężny i elastyczny, między innymi dzięki zmianom, które zaszły w procesie transformacji ustrojowej. Obecnie statystyczny Polak planując karierę zawodową, zakłada, że kilka razy w ciągu jej trwania zmieni miejsce pracy, a także branżę. Studia na kierunku psychologia od wielu lat cieszą się niesłabnącą popularnością. Praca w zawodzie psychologa, choć obostrzona jest pewnymi wymaganiami formalnoprawnymi, daje nieograniczone możliwości rozwoju na każdym etapie aktywności zawodowej i uzależniona jest głównie od motywacji, indywidualnych predyspozycji jednostki, do ustawicznego podnoszenia swoich kwalifikacji i rozwoju zawodowego. Posiadanie wykształcenia psychologicznego pozwala na pracę nie tylko sensu stricto jako psycholog, ale także w wielu dziedzinach pokrewnych, nie ograniczając przy tym możliwości zupełnego odejścia od zawodu. Celem artykułu jest ukazanie drogi kształcenia w zawodzie psychologa, możliwości rozwoju, a także omówienie ograniczeń w rozwoju zawodowym wynikających z braku stosownych legislacji prawnych.

Introduction. The choice of educational path and college major is one of the crucial life decisions, which influences the individual's possibilities of occupational activity in a selected sphere. Hence, it is extremely important to make a decision which in the future will lead to self-fulfilment, satisfaction, advancement and

¹ <http://akademia.4grow.pl/kategorie-zlote-mysli-cytaty/praca-880>.

recognition when performing one's job. On the other hand, the labour market has undergone a substantial transformation during the recent years.

In the past, when taking up a job, people usually spend their entire professional career in one company, and if they did change it, it was no more than two or three times, and then they retired. Working the whole life in one company used to be a norm, even a desired phenomenon. During that time, people worked in line with their education, learned occupation, without changing the fundamental sphere of their professional activity. Today, the contemporary labour market operates by a different set of rules. It is assumed that a working person will not only change the company, but also the industry. The statistics as well as the analysis of the social and demographic data reveal that during the last several years approximately 30% of adult Polish citizens have changed their workplace two times. Changing workplace is the most frequent in the group of young people in the 18–24-age bracket, residents of big cities. Neither the gender nor the level of education is the significantly differentiating factors in the referred scope. The society also declares higher readiness for mobility at the labour market and they declare willingness of changing workplace².

The classification of 2014, published in the Regulation of the Minister of Labour and Social Policy on Classification of Professions and Specialisations for the Requirements of the Labour Market and the Scope of Its Use, of 7 August 2014, binding as of the 1 January 2015, distinguishes 2443 professions/specialities³. Compared with the previous one, published two years before, the classification has increased by 148 professions/specialisations and 10 multifaceted professions, that is such that incorporate even several specialisations.

Psychologist as a Profession. According to the Classification of Professions and Specialisations of 2014, the profession of a psychologist involves examining and studying mental processes and behaviours of human beings as individuals, as well as applying this knowledge for a better adjustment of an individual or a group for a social life and also for personal, educational and professional advancement. The document lists the following tasks and obligations of a psychologist, which, among other things, include:

- selection of methods, test tools and performing examinations to determine the level of intelligence, abilities and skills; quantitative and qualitative analysis of performed measurements,
- analysing the impact of various factors upon the thought patterns and behaviour of an individual,
- providing counselling and psychological support,
- conducting individual or group therapeutic activities,
- conducting educational and assisting activities in order to provide optimal solutions,

² <http://kariera.forbes.pl/jak-czesto-zmieniamy-prace-,artykuly,138260,1,1.html>; access date: 03.06.2017.

³ <http://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Opisy%20gr.eleme.KZis%202014r.%20%289.02.2015%29.pdf/9b0ce94e-fa88-4510-82bd-67f2aa83e575?t=1430916465000>; access date: 05.06.2017.

- assessing the importance of psychological factors to prevent, diagnose and treat mental illnesses, emotional disorders and personality disorders,
- cooperation with other specialists of similar or related fields,
- conducting scientific and promoting activities through lectures, publications, reports, analyses,
- researching and developing testing tools,
- developing theories and utility models for better understanding and interpreting human behaviour⁴.

Who is a psychologist, then, who can become one and which ethical and formal requirements does one have to meet? In Poland, these formal issues are governed by the Act on the Profession and Occupational Association of Psychologists, adopted in 2001 (Journal of Laws 73.763/2001, subsequently amended), which became effective on 1 January 2006. According to the item 4.1 and 4.2 of the hereinabove act, the profession of a psychologist involves providing psychological services. However, even though there has been 11 years since the act was published, there have been no implementing acts thereto adopted and no occupational association of psychologists has been appointed. The psychological organisations, including the Polish Psychological Association, undertake systematic attempts and initiatives aimed at implementing these “dead note” regulations so as to ensure the highest quality of psychological services provided to clients. In autumn 2016, 12 associations, grouping professional circles of psychologists, put forward a postulate calling for the quickest possible initiation of developing a new legal act that would govern the right to practice the profession of a psychologist in Poland⁵. The latest information suggests that instead of a new act on profession of a psychologist is to be prepared, instead of continuing the works on the previous one. The consequence is that the profession of a psychologist is still not protected by the law and that translates into difficulties in legal protection of clients of psychological services.

Currently in Poland, the profession of a psychologist may be performed by any person with Master of Arts diploma in psychology, obtained in the course of education at a Polish university or an equivalent diploma, granted by a foreign university (confirmed and recognised by the Ministry of Science and Higher Education)⁶.

Above all else, a psychologist is the profession of public trust. It must be stressed here that the term of *profession of public trust* is characteristic to the Polish reality and it is not a broadly recognised and used term in the European terminology⁷. For that reason, certain difficulties emerge with defining and specifying term, and there are no precise legislative regulations in the Polish legal system referring to the notional scope of this term⁸. As held by the Constitutional Court on 7 May 2002 (case K 41/05), the

⁴ <http://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Opisy%20gr.eleme.KZiS%202014r.%20%289.02.2015%29.pdf/9b0ce94e-fa88-4510-82bd-67f2aa83e575?t=1430916465000>; access date: 05.06.2017.

⁵ http://www.ptp.org.pl/ustawa/ustawa/PTP_7_ZG_17.pdf access date: 05.06.2017.

⁶ <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=287>; access date: 06.06.2017.

⁷ P. Antkowiak, *Polskie i europejskie standardy wykonywania wolnych zawodów*, Przegląd Politologiczny, 2013, Nr 1, p. 129–141.

⁸ <http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/56/plik/ot-625.pdf>; access date: 07.06.2017.

profession of public trust, including the profession of a psychologist, should be understood as a profession which performs the tasks of a special character from the viewpoint of public tasks as well as caring for public interest. Therefore, to perform such profession duly, a special preparation is required in scope of theoretical basis and practical experience, personal competences, professionalism, responsibility as well as employing and following the principles of a professional ethics^{9,10,11}.

These days, the possibilities of work and occupational fulfilment in the profession of a psychologist are very varied. Before, the profession was associated with being part of the health care – working in psychiatric hospital or mental health clinics, and in education – working in upbringing centres (currently the psychological and pedagogical centres), working at schools, and in broadly understood legal institutions – penal institutions, reformatories, social rehabilitation facilities as well as providing expert opinions to legal institutions. Currently, the categories of occupational activities of a psychologist may be grouped as follows:

- health care;
- social support;
- education;
- marketing, management, psychology of advertisement;
- social rehabilitation psychology for youth and adults;
- organisation of work;
- psychology of sport;
- psychology of transportation.

Psychologists are employed in various institutions, often in line with their other qualifications. These institutions include, among other things:

- Psychological-pedagogical centres
- Sexology clinics
- Mental health clinics
- Addiction treatment facilities
- Adoption centres
- Child homes
- Care and upbringing centres
- Hospitals
- Hospices
- Psychotherapy centres
- Diagnostic centres
- Rehabilitation centres
- Labour medicine centres
- Schools
- Special schools

⁹ http://www.ptp.org.pl/ustawa/ustawa/PTP_7_ZG_17.pdf; access date: 05.06.2017.

¹⁰ P. Antkowiak, *Polskie i europejskie standardy wykonywania wolnych zawodów*, Przegląd Politologiczny, 2013, Nr 1, p. 129–141.

¹¹ K.T. Panas, *Psycholog w XXI wieku*, Horyzonty Psychologii, 2012, vol. II, p. 191–199.

- Job centres
- Occupational counselling facilities
- Penitentiary facilities
- Social rehabilitation facilities
- Police
- Military
- Advertisement
- Media
- Opinion poll centres
- Research and development facilities
- Driver examination facilities
- PR agencies
- Marketing and human resources
- Training/coaching, business consultation companies¹².

Education process of a psychologist. It, it is possible to notice a growing interest of young people in the profession of a psychologist over the last 20 years. Psychology is one of the most frequently chosen college majors to study.

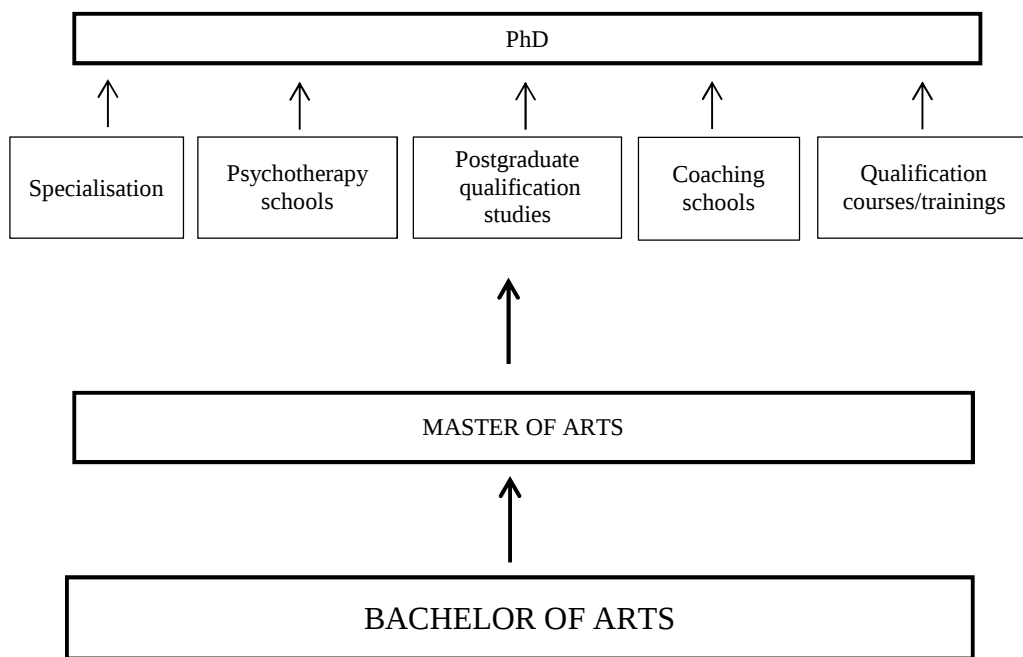


Fig. 1. Education process of a psychologist in Poland

¹² <http://charaktery.eu/arttykul/psychologia-i-co-dalej>; access date: 08.06.2017.

These days, it is possible to study both at public as well as private colleges, at full-time and part-time courses, at five-year courses or, at some colleges, at 3.5-year courses, addressed to BA and MA graduates of other majors. It is also possible to employ the Bologna Process study – 3-year first degree course (BA), and 2-year second degree course (MA). There are varied opinions of psychologists with regard to this latter study programme for psychologists. The negative ones express the view that there are no adequate legal regulations specifying the scope of duties and providing psychological services by the BA graduates and the MA graduates. It is claimed that such educational system is adverse to prosperity and quality of broadly-defined psychological services. (cf. opinion of the UAM Council of the Psychology Institute¹³, response of the Presidium of the Polish Academy of Sciences¹⁴, opinion of the Council of the Psychology Institute WNoW University of Lodz¹⁵). The issue of difficulties arising from educating psychologists employing the BA and MA system studies, as well as the standard of services provided by them, has been discussed a number of times by Brzeziński in his publications^{16,17}.

A graduate of the full-time higher education institution course is granted with a title of a MA in psychology. During the studies, students may choose a variety of specialisations that they want to pursue, but the choice provided depends on a specific college. Still, this is not the equivalent of specialisation. Currently, as per the Act on Obtaining a Specialist Title in Fields Related to Health Care of 24 February 2017, a psychologist may choose a specialisation in scope of clinical psychology, which includes the following sub-specialisations: mental disorders of adults, psychosomatics, neuropsychology, clinical psychology of children and youth (the curriculum of specialisation is currently being modified, relating to the hereinabove Act of 24 February 2017). Having received the title of a clinical psychology specialist, the psychologist may apply to be entered into the Register of Clinical Psychologists, held by the Polish Psychological Association. It must be noted that taking education in scope of specialisation is both payable and costly, and psychologists usually receive no funding from their place of employment.

Another form of self-advancement is taking up post-graduate studies in various disciplines of psychology or similar fields (e.g. pedagogy, speech therapy, psychodietetics). The educational offer is very broad in this scope. In some specialisations, e.g. psychology of transportation, psychologists are required to complete specific post-graduate studies to be admitted to perform their job and be

¹³ <http://psychologia.amu.edu.pl/2013/04/26/stanowisko-rady-instytutu-psychologii-uam-w-sprawie-mozliwosci-prowadzenia-studiow-psychologicznych-w-trybie-dwustopniowym-licencjatmagisterium/>; access date: 07.06.2017.

¹⁴ http://www.kompsych.pan.pl/images/Sprawozdania201115/2012/Zal._III._Odpowiedz_Rektorowi_A.Eliaszwski_ze_strony_Prezidium_KP_PAN.pdf; access date: 07.06.2017.

¹⁵ http://psych.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2016/11/Stnowisko-Rady-Instytutu_01.11.pdf; access date: 07.06.2017.

¹⁶ J. Brzeziński, *Erozja norm akademickich. Próby diagnozy. Teksty Drugie*, 2006, p. 1–2, 9–39.

¹⁷ J.M. Brzeziński, *Jakiej psychologii (i psychologów) potrzebuje społeczeństwo?* *Roczniki Psychologiczne*, 2011, XIV, 3, p. 7–33.

entered into the register of psychologists authorised to perform examinations of derivers.

The most comprehensive and varied offer of continuous education for psychologists are trainings, courses or workshops, providing different scope of learning, duration, topics included, etc. There are forms which concentrate upon one specific diagnostic method, but there are also courses comprising a broader diagnostic context, such as battery of psychological tests employed in a given diagnostic field. It is also possible to take part in workshops aimed at perfecting various practical skills.

In Poland, the standards and the obligation for continuous education of psychologists have not yet been legally sanctioned, even though the provisions of the European Certificate in Psychology, granted by the European Federation of Psychological Associations clearly regulate the issue and require the certificate to be renewed every seven years, thus obliging psychologists to self-educate¹⁸.

Brzeziński notices that it is necessary to distinguish two layers in the sphere of psychology education – the scientific layer (theoretical foundations), and the practical one. He claims that the quality of academic education is the link between these two layers and it must not be forgotten that without theoretical basis practising psychology is impossible, as the theory precedes the practice¹⁹. He calls for formulating interdisciplinary educational standards in scope of psychology, which will allow for maintaining high quality of education and will subsequently translate into high quality of provided services.²⁰ There is a visible trend in the field which postulates professionalisation of the occupation of a psychologist. Because of active attitude of psychologists and their associations, this trend is also noticeable in Poland.²¹

With regard to the issue of continuous education of psychologists in Poland, it seems appropriate and justified to specify the requirements, forms and methods of educational improvement of psychologists, or, in other words, standardisation of the educational process²². Psychology as a scientific discipline also sees continuous development and new discoveries, not only in theoretical and methodological spheres, but also in terms of legal and moral aspects²³. This is why psychology must keep up with the new things, and the scope of provided services must be extended to include

¹⁸ Y.H. Poortinga, *Organizacja ustawicznego rozwoju zawodowego*, Roczniki Psychologiczne, 2015, XVIII, 2, p. 217–220.

¹⁹ J.M.Brzeziński, *O tym, co ważne, gdy myślimy o psychologii w Polsce*, Roczniki Psychologiczne, 2014, XVII, 3, p. 475–494.

²⁰ J.M. Brzeziński, *Jakiej psychologii (i psychologów) potrzebuje społeczeństwo?* Roczniki Psychologiczne, 2011, XIV, 3, p. 7–33.

²¹ http://www.acpir.swps.pl/images/Raport_%20ustawiczne%20ksztalcenie%20w%20obszarze%20diagnozy%20psychologicznej.pdf; access date: 04.06.2017.

²² M. Filipiak, M. Tarnowska, B. Zalewski, W.J. Paluchowski, *O systemie kształcenia ustawicznego psychologów diagnostów w Polsce – podsumowanie dyskusji*, Roczniki Psychologiczne, 2015, XVIII, 2, p. 241–250.

²³ A. Bańka, *Psychologia jako dyscyplina naukowa, profesjonalna i etyczna*, Czasopismo Psychologiczne, vol. 2, no 2, 1996, p. 77–80.

the new catalogue consistent with social expectations, which very often enforces exploring very narrow specialisations²⁴.

It is an undeniable fact and unquestionable obligation of psychologists to self-improve and educate after completing studies. Unfortunately, there are no strict criteria concerning the forms and methods of self-education, and therefore lack of requirements for course and training institutions makes the choice of high quality and valuable courses very difficult. It seems justified to sanction the obligation of self-education for psychologists by taking part in different forms of occupational advancement. It is legally regulated in many other professions, such as lawyers, with precisely outlined obligations contained in the Resolution no 57/2011 of the Polish Bar Council of 19 November 2011, "On Self-Improvement of Advocates". It specifies which forms of self-education are granted points or how many points are required from advocates in one year to increase one's qualifications²⁵.

It is important for professionally active psychologists to develop and update their knowledge and skills by taking part in specialised courses and post-graduate studies which are recognised and valued by professional circles, or, better still, which are certified by an institution granting the right to practice psychology²⁶. A practising psychologist – the psychologist with a specialisation in the clinical psychology is expected to demonstrate the highest level of practical skills and qualification in scope of diagnostic and prophylactic activities as well as therapeutic interactions²⁷. Oleś emphasises that besides the essential requirements of self-advancement for psychologists and certifying their competences, it is also important to pay attention to high professionalism and education of the training personnel and their certification as well, including international standards in the process²⁸.

One of the crucial aspects in educating psychologists is the moral and ethical sphere. Doliński stresses that the level of adhering to ethical principles by psychologists depends less upon the number of didactic classes, and more upon ethics of tutors, who themselves should set an example and remain consistent with what they do and teach²⁹. Following the principles of occupational ethics is the fundamental element of work of every psychologist^{30,31}. In Poland, psychologists are required to

²⁴ K.T. Panas, *Psycholog w XXI wieku, Horyzonty psychologii*, 2012, vol. II, p. 191–199.

²⁵ Uchwała nr 57/2011 Naczelnej Rady Adwokackiej z dnia 19 listopada 2011 r. „O doskonaleniu zawodowym adwokatów”.

²⁶ J.M. Brzeziński, *Jakiej psychologii (i psychologów) potrzebuje społeczeństwo?* Roczniki Psychologiczne, 2011, XIV, 3, p. 7–33.

²⁷ L. Cierpiąłkowska, H. Sęk, *Wyzwania dla psychologii klinicznej w XXI wieku*, Nauka 2/2015, p. 69–85.

²⁸ P. Oleś, *Kompetencja w diagnozowaniu, czyli o konieczności ustawicznego kształcenia*, Roczniki Psychologiczne, 2015, XVIII, 2, p. 205–210.

²⁹ D. Doliński, *Trzy grosze o tym, co musimy zrobić jako środowisko*, Roczniki Psychologiczne, 2011, XIV, 2, p. 49–52.

³⁰ K. Stemplewska-Żakowicz, *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, GWP, Gdańsk 2011.

³¹ J.M. Brzeziński, *O potrzebie etycznej refleksji w pracy psychologa (Wstęp do wydania polskiego Co wolno, a czego nie wolno terapeutce, Jones C., Shillito-Clarke C., Syme G., Hill D., Casemore R., Murdin L.)*, GWP, Gdańsk 2005, p. 16–21.

follow the Ethical and Professional Code of a Psychologist, introduced in 1991, which relates to the work of a psychologist as a practitioner, theoretician – tutor, scientist and promoter.

Summary. When discussing a person who works as a psychologist, one has to bear in mind not only their theoretical preparation, obtained in college, but also the scope of competences and skills, including ethical and moral standards.

The contemporary labour market enforces continuous development and increasing qualifications through participating in short (several hours) or long (several days or even years) forms of education, such as workshops, trainings, qualifying occupational courses, post-graduate studies, etc. Every professionally active psychologist is obliged to maintain a high level of professional competences, which translates into continuous education, both theoretical and practical. It also involves being aware of the limitations in own personal and detailed competences³². Continuous self-advancement of psychologists guarantees the highest quality of their services as well as maintaining high level of professional competences.

References

1. Antkowiak P., *Polskie i europejskie standardy wykonywania wolnych zawodów*, Przegląd Politologiczny, 2013, Nr 1, s. 129–141.
2. Bańka A., *Psychologia jako dyscyplina naukowa, profesjonalna i etyczna*, Czasopismo Psychologiczne, tom 2, nr 2, 1996, s. 77–80.
3. Brzeziński J.M., *Jakiej psychologii (i psychologów) potrzebuje społeczeństwo?* Roczniki Psychologiczne, 2011, XIV, 3, p. 7–33.
4. Brzeziński J.M., *O potrzebie etycznej refleksji w pracy psychologa (Wstęp do wydania polskiego Co wolno, a czego nie wolno terapeutom)*, Jones C., Shillito-Clarke C., Syme G., Hill D., Casemore R., Murdin L.), GWP, Gdańsk 2005, p. 16–21.
5. Brzeziński J.M., *O tym, co ważne, gdy myślimy o psychologii w Polsce*, Roczniki Psychologiczne, 2014, XVII, 3, p. 475–494.
6. Cierpiąłkowska L., Sęk H., *Wyzwania dla psychologii klinicznej w XXI wieku*, Nauka 2/2015, p. 69–85.
7. Doliński D., *Trzy grosze o tym, co musimy zrobić jako środowisko*, Roczniki Psychologiczne, 2011, XIV, 2, p. 49–52.
8. Filipiak M., Tarnowska M., Zalewski B., Paluchowski W.J., *O systemie kształcenia ustawicznego psychologów diagnostów w Polsce – podsumowanie dyskusji*, Roczniki Psychologiczne, 2015, XVIII, 2, p. 241–250.
9. <http://kariera.forbes.pl/jak-czesto-zmieniamy-prace-,artykuly,138260,1,1.html> access date: 03.06.2017
10. http://psych.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2016/11/Stanowisko-Rady-Institutu_01.11.pdf; access date: 07.06.2017
11. <http://psychologia.amu.edu.pl/2013/04/26/stanowisko-rady-institutu-psychologii-uam-w-sprawie-mozliwosci-prowadzenia-studiow-psychologicznych-w-trybie-dwustopniowym-licencjatmagisterium/>; access date: 07.06.2017
12. <http://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Opisy%20gr.eleme.KZiS%202014r.%20%289.02.2015%29.pdf/9b0ce94e-fa88-4510-82bd-67f2aa83e575?t=1430916465000> access date: 05.06.2017

³² M. Toeplitz-Winiewska, *Etyczne aspekty uprawiania zawodu psychologa*. In: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3, red. Strelau J., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, p. 821–836.

13. http://www.acpir.swps.pl/images/Raport_%20ustawiczne%20ksztalcenie%20w%20obszarze%20diagnozy%20psychologicznej.pdf; access date: 04.06.2017.
14. http://www.kompsych.pan.pl/images/Sprawozdania201115/2012/Zal._III._Odpowiedz_Rektorowi_A.Eliaszwieze_strony_Prezidium_KP_PAN.pdf; access date: 07.06.2017.
15. <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=287> access date: 06.06.2017.
16. http://www.ptp.org.pl/ustawa/ustawa/PTP_7_ZG_17.pdf access date: 05.06.2017.
17. http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/56/plik/ot-625_.pdf access date: 07.06.2017.
18. Oleś P., *Kompetencja w diagnozowaniu, czyli o konieczności ustawicznego kształcenia*, Roczniki Psychologiczne, 2015, XVIII, 2, p. 205-210.
19. Panas K.T., *Psycholog w XXI wieku, Horyzonty psychologii*, 2012, tom II, p. 191–199.
20. Poortinga Y.H., *Organizacja ustawicznego rozwoju zawodowego*, Roczniki Psychologiczne, 2015, XVIII, 2, p. 217–220.
21. Stemplewska-Żakowicz K., *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, GWP, Gdańsk 2011.
22. Toeplitz-Winiewska M., *Etyczne aspekty uprawiania zawodu psychologa*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3, red. Strelau J., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, p. 821–836.
23. Uchwała nr 57/2011 Naczelnej Rady Adwokackiej z dnia 19 listopada 2011 r. „O doskonaleniu zawodowym adwokatów”.

mgr Justyna A. KACZMARCZYK

Department of Medicine and Health Sciences,
Jan Kochanowski University of Kielce
psycholog77@interia.pl

prof. nadzw. dr hab. Monika SZPRINGER

Department of Medicine and Health Sciences,
Jan Kochanowski University of Kielce

dr Jarosław CHMIELEWSKI

Institute of Psychology, The John Paul II Catholic University of Lublin

dr hab. Bogusława LACHOWSKA

Institute of Environmental Protection – National Research in Warszawa

dr hab. Magdalena FLOREK-ŁUSZCZKI

Department of Gerontology, Institute of Rural Health in Lublin

Organizacja egzaminu typu OSCE dla kandydatów na wolontariuszy w hospicjum

Organization of the OSCE type exam for candidates
for voluntary workers in a hospice

Słowa kluczowe: egzamin praktyczny, OSCE, kompetencje zawodowe.

Key words: practical exam, OSCE, professional competence.

Abstract. The study presents the detailed organization of the OSCE (*Objective Structured Clinical Examination*) test on the example of a three-station test. It presents the author's tools of control used during the examination of 147 candidates for volunteers participating in four consecutive editions of "A course for volunteers – a guardian of the sick" organized by the St. Lazarus Hospice in Cracow.

Obiektywny Strukturyzowany Egzamin Kliniczny (*Objective Structured Clinical Examination* – OSCE) pierwszy raz został wprowadzony i opisany przez R. Hardena i jego współpracowników w Szkocji w połowie lat siedemdziesiątych XX w. [1, 2]. Obecnie egzaminy tego typu są stosowane do oceny umiejętności i postaw studentów medycyny, stomatologii, farmacji, pielęgniarstwa, rehabilitacji, dietetyki, ratowników medycznych, a także strażaków czy policjantów [3–8]. Ich przydatność została potwierdzona licznymi badaniami naukowymi [8–10].

Egzamin OSCE polega na sprawdzaniu kompetencji osoby egzaminowanej, która w trakcie rozwiązywania różnych zadań jest obserwowana przez egzaminatora. Jego ocena opiera się na liście zobiektywizowanych, szczegółowych kryteriów. W trakcie takiego egzaminu zdający przechodzi kolejno przez kilka stanowisk (stacji), na których w ściśle określonym czasie wykonuje konkretne zadanie i prezentuje różne umiejętności praktyczne. Często na takich stacjach wykorzystuje się tzw. symulowanych pacjentów (SP), którymi zwykle są zdrowi ochotnicy prezentujący (zgodnie z opracowanym wcześniej scenariuszem) w stosunku do każdego zdającego te same zachowania i wymagający od niego podjęcia tych samych działań. Osobą oceniającą na takiej stacji może być sam symulowany pacjent lub inny obserwator. Z założenia egzamin OSCE powinien być zobiektywizowany, dlatego zaleca się, by osoby obserwujące (oceniające) zostały wcześniej odpowiednio przeszkolone oraz otrzymały szczegółowy opis oczekiwanego wykonania. Wszyscy zdający natomiast powinni otrzymać te same zadania i takie same instrukcje do ich wykonania [11, 12].

Dowodzono, iż stosując tę formę egzaminu praktycznego, można oceniać nie tylko umiejętności manualne oraz elementy wiedzy zdającego, ale także jego umiejętności komunikacji interpersonalnej, a nawet prezentowane postawy zawodowe [13].

Ta forma egzaminu praktycznego jest również rekomendowana w Polsce przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego do oceny kompetencji zawodowych przedstawicieli różnych zawodów medycznych [14]. W związku z powyższym uczelnie stają przed niemałym logistycznym wyzwaniem, by taki egzamin zorganizować [15, 16]. Niniejsze opracowanie przedstawia szczegółową organizację egzaminu OSCE w miniaturowej formie (trzy stacje) zorganizowanego dla kandydatów na wolontariuszy w hospicjum. Przedstawiono w nim zastosowane w czasie egzaminu autorskie narzędzia służące do uzyskania zobiektywizowanej oceny, których przydatność została sprawdzona w praktyce [17] podczas egzaminowania 147 kandydatów na wolontariuszy w TPCCH „Hospicjum im. Św. Łazarza” w Krakowie na zakończenie czterech kolejnych edycji kursu przygotowującego ich do tej roli.

Opis egzaminu. Po zakończeniu „Kursu dla wolontariuszy – opiekunów chorych” jego uczestnicy przechodzili przez sprawdzian praktyczny w postaci trzech 5-minutowych stacji typu OSCE. Stacje I i II sprawdzały proste umiejętności praktyczne: asekuracja osłabionego chorego w trakcie chodzenia oraz pomoc przy zmianie bielizny osobistej u osoby leżącej. Ostatnia stacja sprawdzała umiejętność komunikacji.

Egzamin ze względu na swą formę został rozciągnięty w czasie. Odbывał się przez dwa kolejne dni. Jego uczestników podzielono na trzyosobowe grupy, ponieważ jednocześnie mogły zdawać trzy osoby na trzech równoległych stacjach, wymieniając się między stacjami co 5 minut wg wcześniej ustalonego schematu, co łącznie dawało 15 minut. Poszczególne grupy miały zgłaszać się w określonym dniu na określoną godzinę (w odstępach piętnastominutowych) wg sporządzonej wcześniej listy. Z powodu wydłużenia sprawdzianu praktycznego do dwóch dni każda z trzech stacji miała przewidzianą wersję A i B (oceniającą podobne umiejętności wg tych samych kryteriów) stosowane wymiennie.

Schematy kolejności zaliczania poszczególnych stacji przez każdego z członków trzyosobowej grupy

I osoba

KOLEJNOŚĆ STACJI EGZAMINACYJNYCH		
1	2	3

II osoba

KOLEJNOŚĆ STACJI EGZAMINACYJNYCH		
2	3	1

III osoba

KOLEJNOŚĆ STACJI EGZAMINACYJNYCH		
3	1	2

Wszyscy zdający przed rozpoczęciem egzaminu otrzymywali dokładnie takie same informacje wstępne obejmujące: cele egzaminu, ogólne zasady, na których będzie się opierał oraz instrukcję wstępną zawierającą szczegółowy opis przebiegu egzaminu od strony organizacyjnej wraz z wymaganiami stawianymi osobom zdającym.

OSCE – instrukcja dla egzaminowanych. Zanim podejdziesz do poszczególnych stacji egzaminacyjnych, będziesz miał chwilę na przeglądnięcie informacji związanych z daną stacją. W tych informacjach będzie zawarty krótki opis sytuacji, jaką zastaniesz oraz zadania, które masz wykonać.

W każdym pokoju spotkasz SP (wyjątkowo może on być z rodziną). Przedstaw się w sposób, w jaki będziesz to czynił w stosunku do pacjentów napotkanych podczas posługi w hospicjum. Powinieneś nawiązać z chorym kontakt słowny, okazując mu przy tym empatię.

Problemy, jakie zaprezentują SP będą podobne do tych, które najczęściej spotkasz, przebywając wśród pacjentów chorych terminalnie.

Nie wchodź do stacji egzaminacyjnej przed wyznaczonym dla ciebie czasem. W niektórych sytuacjach możesz zakończyć spotkanie z chorym w czasie krótszym niż wyznaczony. Wtedy wolno ci opuścić stanowisko egzaminacyjne wcześniej, ale nie możesz wrócić. Upewnij się więc, że uczyniłeś wszystko, co niezbędne, zanim wyjdiesz z pokoju.

Cały czas miej na uwadze dobro chorego, dbaj o jego komfort, odpowiednie okrycie, zapewnienie intymności (zasłonki przyłóżkowe, parawany, drzwi). Zanim rozpoczniesz zabiegi pielęgnacyjne, pamiętaj też o myciu rąk oraz ochronie zarówno pacjenta, jak i siebie (np. rękawiczki).

Każdy SP będzie oceniał twoje umiejętności jako wolontariusza w hospicjum wg ściśle określonych kryteriów, uwzględniając:

- umiejętności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu z chorym;
- umiejętności przy wykonywaniu czynności zmierzających do zaspokojenia podstawowych potrzeb chorego;
- poziom empatii i wsparcia okazywane choremu;
- wzajemne zrozumienie (relacje pomiędzy wolontariuszem a chorym);
- uwrażliwienie na zapewnienie intymności choremu;
- szacunek okazywany choremu.

Na drzwiach prowadzących do poszczególnych pokoi (stacji) umieszczono krótkie opisy dotyczące zadania, jakie postawiono przed zdającym:

STACJA I (A)

Na brzegu łóżka siedzi kobieta. Rozgląda się wokół. Wygląda, jakby chciała wstać, ale po chwili rezygnuje. Sprawdź, czy nie potrzebuje pomocy.

STACJA I (B)

Na brzegu łóżka siedzi kobieta. Obok stoi balkonik. Kobieta wyciąga po niego ręce, a po chwili rezygnuje. Wygląda, jakby nie była zdecydowana, czy chce z niego skorzystać, czy nie. Sprawdź, czy nie potrzebuje pomocy.

STACJA II (A)

W łóżku leży kobieta. Przed chwilą zmoczyła pampersa. Zmień go na nowy.

STACJA II (B)

W łóżku leży kobieta. Przed chwilą wymiotowała. Zabrudziła przy tym koszulę. Pomóż ją zmienić na świeżą.

STACJA III (A)

W kącie na korytarzu siedzi młoda kobieta. Wygląda na bardzo roztrzęsioną. Usiłuje powstrzymać łzy. Chcesz jej pomóc.

STACJA III (B)

W sali jedna kobieta siedzi tyłem do pozostałych pacjentek i osób wchodzących. Wygląda na bardzo przygnębioną. Wpatrzona w jeden punkt nie wykazuje zainteresowania otoczeniem. Chcesz jej pomóc.

Standaryzowanymi pacjentami, których na poszczególnych stacjach spotykali egzaminowani byli: pielęgniarka (pielęgnacja osoby leżącej), rehabilitantka (asekuracja osłabionego chorego) i psycholog (komunikacja z chorym lub jego rodziną) zatrudnieni w hospicjum. W stosunku do każdego kandydata na wolontariusza, zgodnie z przygotowanym wcześniej scenariuszem, odtwarzali oni ten sam sposób zachowania i wykazywali te same potrzeby, prezentując przy tym stale ten sam sposób reagowania w stosunku do każdego zdającego. Następnie na podstawie ściśle określonych kryteriów oceniali umiejętności przyszłych wolontariuszy. Poziom wykonania zadania oceniali w dwojaki sposób: obiektywny (checklist) oraz subiektywny (ogólne wrażenie odniesione przez egzaminatora). Po opuszczeniu stacji przez egzaminowanego wypełniali przedstawione niżej arkusze oceny.

ARKUSZ OCENY
(wypełnia symulowany pacjent)

STACJA I (A)

Nr zdającego:

data:

Opis dla symulowanego pacjenta:

Jesteś chorą kobietą. Czujesz się osłabiona. Masz problem z samodzielnym chodzeniem. Teraz chciałabyś wstać z łóżka i podejść do stolika, by tam przeglądnąć gazetę. Boisz się jednak, że bez asekuracji możesz się przewrócić. Chciałabyś, aby ktoś pomógł Ci przejść te kilka kroków.

KRYTERIA OCENY

<u>Instrukcja dla pacjenta:</u> Proszę ocenić wolontariusza w każdym z wymienionych niżej obszarów.					
Skala ocen:					
niedostateczny	mierny	dostateczny	dobry	bardzo dobry	
1	2	3	4	5	
Czy wolontariusz:					Skala ocen:
1. Przedstawił się?	1	2	3	4	5
2. Czy zwracał się do Ciebie ciepło, nazywał z szacunkiem, w sposób jaki preferujesz?	1	2	3	4	5
3. Czy upewnił się, jakiego rodzaju pomocy oczekujesz?	1	2	3	4	5
4. Czy idąc, czułaś się bezpiecznie? Czy miałaś pewność, że przy jego asekuracji nie powinnaś się przewrócić?	1	2	3	4	5
5. Czy był pomocny w chwili, gdy siadałaś przy stoliku?	1	2	3	4	5
6. Czy zadbał o to, by w trakcie czytania było Ci wygodnie?	1	2	3	4	5
7. Czy upewnił się, że niczego nie potrzebujesz zanim wyszedł?	1	2	3	4	5

Czy chciałbyś, aby ten wolontariusz jeszcze Cię odwiedził?

TAK

NIE

Uwagi:
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ARKUSZ OCENY

(wypełnia symulowany pacjent)

STACJA I (B)

Nr zdającego:

data:

Opis dla symulowanego pacjenta:

Jesteś chorą kobietą. Masz problem z samodzielnym chodzeniem. Rehabilitantka uczyła Cię, jak poruszać się przy pomocy balkoniku. Teraz chciałabyś wstać z łóżka i podejść do stolika, by tam przeglądnąć gazetę. Boisz się jednak, że bez asekuracji możesz się przewrócić. Chciałabyś, aby mimo pomocy sprzętu ortopedycznego jeszcze ktoś ubezpieczał Cię podczas podchodzenia do stolika.

KRYTERIA OCENY

<u>Instrukcja dla pacjenta:</u> Proszę ocenić wolontariusza w każdym z wymienionych niżej obszarów.					
Skala ocen:					
niedostateczny	mierny	dostateczny	dobry	bardzo dobry	
1	2	3	4	5	
Czy wolontariusz:					Skala ocen:
1. Przedstawił się?	1	2	3	4	5
2. Czy zwracał się do Ciebie ciepło, nazywał z szacunkiem, w sposób, jaki preferujesz?	1	2	3	4	5
3. Czy upewnił się, jakiego rodzaju pomocy oczekujesz?	1	2	3	4	5
4. Czy idąc, czułaś się bezpiecznie? Czy miałaś pewność, że przy jego asekuracji nie powinnaś się przewrócić?	1	2	3	4	5
5. Czy był pomocny w chwili, gdy siadałaś przy stoliku?	1	2	3	4	5
6. Czy zadbał o to, by w trakcie czytania było Ci wygodnie?	1	2	3	4	5
7. Czy upewnił się, że niczego nie potrzebujesz zanim odszedł?	1	2	3	4	5

Czy chciałabyś, aby ten wolontariusz jeszcze Cię odwiedził?

TAK

NIE

Uwagi:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ARKUSZ OCENY
(wypełnia symulowany pacjent)

STACJA II (A)

Nr zdającego:

data:

Opis dla symulowanego pacjenta:

Jesteś chorą kobietą, która ma mokrego pampersa. Potrzebujesz pomocy przy jego zmianie. Jesteś osłabiona, ale częściowo potrafisz poruszać się w obrębie łóżka: z pozycji na wznak możesz obracać się na boki oraz lekko unosisz głowę. Nie jesteś jednak w stanie usiąść.

KRYTERIA OCENY

<u>Instrukcja dla pacjenta:</u> Proszę ocenić wolontariusza w każdym z wymienionych niżej obszarów.					
Skala ocen:					
niedostateczny mierny dostateczny dobry bardzo dobry					
1 2 3 4 5					
Czy wolontariusz:	Skala ocen:				
1. Przedstawił się?	1	2	3	4	5
2. Czy zwracał się do Ciebie ciepło, nazywał z szacunkiem, w sposób, jaki preferujesz?	1	2	3	4	5
3. Czy zadbał o Twoją intymność w razie, gdyby ktoś wszedł do pokoju?	1	2	3	4	5
4. Czy założył rękawiczki?	1	2	3	4	5
5. Czy w trakcie zmiany pampersa współpracował z Tobą (dawał wskazówki, co masz robić, wykorzystywał twoje możliwości poruszania, zwracał uwagę, czy Cię zbyt nie męczy i nie sprawia bólu)?	1	2	3	4	5
6. Czy po zmianie pampersa umył ręce?	1	2	3	4	5
7. Czy po zmianie pampersa zadbał o Twoje wygodne ułożenie w łóżku?	1	2	3	4	5

Czy chciałbyś, aby ten wolontariusz jeszcze Cię odwiedził?

TAK

NIE

Uwagi:

.....
.....
.....
.....

ARKUSZ OCENY (wypełnia symulowany pacjent)

STACJA II (B)

Nr zdającego:

data:

Opis dla symulowanego pacjenta:

Jesteś chorą kobietą, która w trakcie wymiotów zabrudziła koszulę. Potrzebujesz pomocy przy jej zmianie. Jesteś osłabiona, ale częściowo potrafisz poruszać się w obrębie łóżka: z pozycji na wznak możesz obracać się na boki oraz lekko unosisz głowę. Nie jesteś jednak w stanie usiąść.

KRYTERIA OCENY

Instrukcja dla pacjenta: Proszę ocenić wolontariusza w każdym z wymienionych niżej obszarów.					
Skala ocen:					
niedostateczny	mierny	dostateczny	dobry	bardzo dobry	
1	2	3	4	5	
Czy wolontariusz:				Skala ocen:	
1. Przedstawił się?	1	2	3	4	5
2. Czy zwracał się do Ciebie ciepło, nazywał z szacunkiem, w sposób, jaki preferujesz?	1	2	3	4	5
3. Czy zadbał o Twoją intymność w razie, gdyby ktoś wszedł do pokoju?	1	2	3	4	5
4. Czy założył rękawiczki?	1	2	3	4	5
5. Czy w trakcie zmiany koszuli współpracował z Tobą (dawał wskazówki, co masz robić, wykorzystywał twoje możliwości poruszania, zwracał uwagę, czy Cię zbyt nie męczy i nie sprawia bólu)?	1	2	3	4	5
6. Czy po zmianie zanieczyszczonej koszuli umył ręce?	1	2	3	4	5
7. Czy po zmianie koszuli zadbał o Twoje wygodne ułożenie w łóżku?	1	2	3	4	5

Czy chciałbyś, aby ten wolontariusz jeszcze Cię odwiedził?

TAK

NIE

Uwagi:

.....

ARKUSZ OCENY
(wypełnia symulowany pacjent)

STACJA III (A)

Nr zdającego:

data:

Opis dla symulowanego pacjenta:

Jesteś młodą, zdrową kobietą. Twoja siostra jest terminalnie chora. Próbowalaś ją pocieszyć, że jeszcze wszystko będzie dobrze. Ta zarzuciła Ci kłamstwo i powiedziała, byś nie opowiadała takich „bzdur”. Musiałaś wyjść od niej z pokoju, ponieważ nie wiedziałaś, co powiedzieć i chciało Ci się płakać. Czujesz się przygnębiona. Nie wiesz, jak możesz pomóc siostrze.

KRYTERIA OCENY

<u>Instrukcja dla pacjenta:</u> Proszę ocenić wolontariusza w każdym z wymienionych niżej obszarów.					
Skala ocen:					
	niedostateczny	mierny	dostateczny	dobry	bardzo dobry
	1	2	3	4	5
Czy wolontariusz:	Skala ocen:				
1. Przedstawił się?	1	2	3	4	5
2. Spytał, czy może się przysiąść, porozmawiać?	1	2	3	4	5
3. Zwracał się do Ciebie ciepło, nazywał z szacunkiem, w sposób, jaki preferujesz?	1	2	3	4	5
4. Czy okazywał zainteresowanie Twoją osobą, nie demonstrował znudzenia lub ignorował tego, co mówisz?	1	2	3	4	5
5. Czy pozwalał Ci wypowiedzieć się, słuchał uważnie, nie przerywał, gdy mówiłaś?	1	2	3	4	5
6. Czy zadawał trafne pytania?	1	2	3	4	5
7. Czy udzielał odpowiedzi na te pytania, na które chciałaś ją usłyszeć?	1	2	3	4	5
8. Czy był wiarygodny w tym, co mówił?	1	2	3	4	5

Czy chciałbyś, aby ten wolontariusz jeszcze Cię odwiedził?

TAK NIE

Uwagi:

.....

.....

.....

.....

.....

ARKUSZ OCENY
(wypełnia symulowany pacjent)

STACJA III (B)

Nr zdającego:

data:

Opis dla symulowanego pacjenta:

Minionej nocy w Twoim pokoju na łóżku obok zmarła pacjentka. Nie spodziewałaś się tego. Teraz zdałaś sobie sprawę, że i Ty możesz umrzeć w bardzo krótkim czasie. Martwisz się o rodzinę, o to, jak sobie poradzą bez Ciebie, zwłaszcza o młodszego syna, który ma zaledwie 14 lat. Pragniesz podzielić się z kimś swoimi obawami, a jednocześnie nie bardzo wiesz, z kim mogłabyś porozmawiać. Siedzisz więc przygnębiona i przerażona tyłem do sali.

KRYTERIA OCENY

<u>Instrukcja dla pacjenta:</u> Proszę ocenić wolontariusza w każdym z wymienionych niżej obszarów.					
Skala ocen:					
niedostateczny	mierny	dostateczny	dobry	bardzo dobry	
1	2	3	4	5	
Czy wolontariusz:				Skala ocen:	
1. Przedstawił się?	1	2	3	4	5
2. Spytał, czy może się przysiąc, porozmawiać?	1	2	3	4	5
3. Zwracał się do Ciebie ciepło, nazywał z szacunkiem, w sposób, jaki preferujesz?	1	2	3	4	5
4. Czy okazywał zainteresowanie Twoją osobą, nie demonstrował znudzenia lub ignorował tego, co mówisz?	1	2	3	4	5
5. Czy pozwalał Ci wypowiedzieć się, słuchał uważnie, nie przerywał, gdy mówiłaś?	1	2	3	4	5
6. Czy zadawał trafne pytania?	1	2	3	4	5
7. Czy udzielał odpowiedzi na te pytania, na które chciałaś ją usłyszeć?	1	2	3	4	5
8. Czy był wiarygodny w tym, co mówił?	1	2	3	4	5

Czy chciałbyś, aby ten wolontariusz jeszcze Cię odwiedził?

TAK NIE

Uwagi:

.....
.....
.....

Przeprowadzenie sprawdzianu praktycznego typu OSCE wymagało zaangażowania oprócz symulowanych pacjentów, będących jednocześnie egzaminatorami na poszczególnych stacjach, również osoby koordynującej prawidłowy przebieg sprawdzianu. Osoba ta odpowiadała za udzielenie instruktażu wstępnego dla każdej grupy, zaznajomienie członków wszystkich grup z kolejnością przechodzenia przez poszczególne stacje (schemat z kolejnością stacji wszyscy uczestnicy badania otrzymywali w wersji pisemnej) oraz stosowanie sygnalizacji dźwiękowej informującej uczestników badania, iż czas przeznaczony na daną stację skończył się i następuje zmiana stacji lub koniec egzaminu.

Informację zwrotną na temat tego, co zademonstrował poprawnie, a nad czym musi jeszcze popracować badany otrzymywał dopiero, gdy wszyscy zakończyli egzamin, by nie mógł sugerować innym, na co mają zwrócić szczególną uwagę. Wynik egzaminu wyrażono liczbą punktów uzyskanych w oparciu o listę kontrolną.

Podsumowanie. Jak widać na zaprezentowanym powyżej przykładzie, egzamin typu OSCE mimo wielu niewątpliwych zalet, ma również szereg ograniczeń i jest ogromnym logistycznym wyzwaniem. Przedstawiony egzamin składał się zaledwie z trzech stacji. Rekomendowany egzamin dyplomowy dla przyszłych przedstawicieli zawodów medycznych powinien zawierać takich stacji co najmniej kilkanaście. Wymaga zatem od organizatorów poświęcenia długiego czasu zarówno na etapie precyzyjnego opracowania poszczególnych stacji, jak i w trakcie trwania samego egzaminu. Do jego przeprowadzenia potrzebne są także bogate zasoby ludzkie: symulowani pacjenci, egzaminatorzy na poszczególnych stacjach (w trakcie egzaminów dyplomowych zaleca się, by pacjent nie był jednocześnie egzaminatorem, jak w prezentowanym tutaj przykładzie) oraz koordynator egzaminu kontrolujący czas i porządek zaliczania poszczególnych stacji przez studentów. Prawidłowy jego przebieg wymaga również odpowiednich warunków lokalowych – osobne pomieszczenia dla każdej ze stacji. Pomimo licznych ograniczeń warto podjąć trud przygotowania takiego egzaminu, ponieważ jak udowodniono – dobrze przeprowadzony egzamin OSCE jest sprawdzianem trafnym i rzetelnym [2, 9, 10, 13].

Bibliografia

1. Harden R., Gleeson F.A.: *Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE)*. Med. Educ., 1979 ;13(1):41–54.
2. Harden R., Stevenson M., Downie W., Wilson G.: *Assessment of clinical competence using objective structured examinations*. Br. Med. J., 1975;1:447–451.
3. Agarwal A., Batra B., Sood A., Ramakantan R., Bhargava S.K., Chidambaranathan N. i wsp.: *Objective structured clinical examination in radiology*. Indian J. Radiol. Imaging., 2010;20(2):83–88.
4. Awaisu A., Abd R.N.S., Nik M.M.H., Bux R., Bux S.H., Nazar M.N.I.: *Malaysian pharmacy students' assessment of an objective structured clinical examination (OSCE)*. Am. J. Pharm. Educ., 2010; 10;74(2):34.
5. Baid H.: *The objective structured clinical examination within intensive care nursing education*. Nurs. Crit. Care, 2011;16(2):99–105.
6. Lambert L., Pattison D.J., Looy A.E.: *Dietetic students' performance of activities in an objective structured clinical examination*. J. Hum. Nutr. Diet., 2010;23(3):224–229.

7. McWilliam P., Botwinski C.: *Developing a successful nursing Objective Structured Clinical Examination*. J. Nurs. Educ., 2010;49(1):36–41.
8. Sturpe D.A.: *Objective structured clinical examinations in doctor of pharmacy programs in the United States*. Am. J. Pharm. Educ., 2010;74(8):148.
9. Haes J.C.J.M., Oort F.J., Hulsman R.L.: *Summative assessment of medical students' communication skills and professional attitudes through observation in clinical practice*. Med. Teach., 2005;27(7):583–589.
10. Khaled F.A.J., Moussa M.A.A., Shehab D., Abdella N.: *Use of interaction cards to evaluate clinical performance*. Med. Teach., 2005;27(4):369–374.
11. Feickert J., Harris I., Anderson D., Bland C., Allen S., Poland G. i wsp.: *Senior medical students as simulated patients in an objective structured clinical examination: motivation and benefits*. Med. Teach., 1992;14(2/3):167–177.
12. Vleuten van der C., Swanson D.: *Assessment of Clinical Skills With Standardized Patients: State of the Art*. Teach. Learn. Med., 1990; 2(2):58–76.
13. Cohen R.: *Assessing professional behaviour and medical error*. Med. Teach., 2001;23(2):145–151.
14. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (Dz.U. 2012, poz. 631).
15. Szeliga M.: *Projekt zmiany struktury egzaminu dyplomowego dla pielęgniarek na Uniwersytecie Jagiellońskim*. Małopolskie Pielęgniarki i Położne, 2015;17:37.
16. Skrzypek A., Szeliga M., Jabłoński K., Nowakowski M.: *A groundbreaking exam OSCE in the Jagiellonian University Collegium Medicum. Impact of the clinical department's profile on the exam results of the cardiac and pulmonary auscultation skills*. General and Professional Education. 2016;03:44–49.
17. Szeliga M., Mirecka J.: *Optimization of methods verifying volunteers' ability to provide hospice care*. J. Cancer Educ. 2016; Dec 14. [Epub ahead of print]: 1-7 DOI: 10.1007/s13187-016-1154-7.

**dr Marta SZELIGA^{1, 2}, dr Ilona KUŹMICZ^{2, 3}, dr Agnieszka SKRZYPEK¹,
prof. dr hab. Jadwiga MIRECKA⁴, dr Michał NOWAKOWSKI¹**

¹ Zakład Dydaktyki Medycznej, Wydział Lekarski, Uniwersytet Jagielloński, Collegium Medicum, Kraków

² Towarzystwo Przyjaciół Chorych „Hospicjum im. Św. Łazarza”, Kraków

³ Zakład Pielęgniarstwa Internistycznego i Środowiskowego, Instytut Pielęgniarstwa i Położnictwa, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Jagielloński, Collegium Medicum, Kraków

⁴ Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków

e-mail: marszeliga@gmail.com

Od Redakcji

Zamieściliśmy wzory arkuszy ocen, które w naszej opinii mogą być zastosowane w pracy licznego już wolontariatu.

Skuteczność programu zapobiegania agresji w grupie studentów kierunków medycznych

The effectiveness of the aggression management
program for students of medical
directions of studies

Słowa kluczowe: agresja, przemoc, personel medyczny, student, edukacja, trening zapobiegania agresji.

Key words: aggression, violence, medical staff, student, education, aggression management program.

Abstract. Patient aggression is a serious problem in everyday work of the medical staff. Various actions are undertaken to reduce the scale of this phenomenon. Training in dealing with patient aggression is one of them. This subject is described in literature as AMP (aggression management programs). It points to the effectiveness of such measures in the area of knowledge, skills and psychological traits of students. The study concerns the assessment of the effectiveness of anti-aggression training in a group of students of medical directions of studies. The study was carried out using pre-test and post-test, which designed to assess the differences in the perception and attitudes towards aggression and self-efficacy of students. The research has showed changes in the perception of aggression as a negative behavior and in the sense of self-efficacy. There is the need for further exploration of issues concerning the assessment of effectiveness of various training methods.

Wprowadzenie. Zjawisko agresji stanowi duży problem w codziennej pracy z pacjentem. Badania pokazują, że personel medyczny styka się z nią bardzo często (Zampieron i in. 2010). Agresja wobec personelu medycznego jest poważnym problemem mającym negatywne konsekwencje zarówno dla pracowników opieki zdrowotnej, jak i samych pacjentów (Hvidhjelm, Sestoft, 2014). Niestety, analizy wskazują, że członkowie zespołu leczącego często postrzegają agresję jako część swojej pracy (Tyler, Rew, 2011). Spostrzeganie agresji przez personel medyczny uzależnione jest od wielu czynników, do których zaliczyć można aktualne poczucie zagrożenia związane z liczbą incydentów agresywnych na oddziale (Blando i in, 2013). Najczęstszym zjawiskiem, z jakim styka się personel, jest agresja werbalna polegająca na obrażaniu, krzyku czy groźbach. Polska literatura przedmiotu w sposób dokładny opisuje rozmiar tego problemu. W badaniach przeprowadzonych wśród pracowników szpitali

na Dolnym Śląsku wszyscy respondenci byli narażeni na agresję w czasie pełnienia swoich obowiązków. W trakcie trwającego 12 miesięcy badania 96% respondentów było świadkiem agresji wobec innego członka personelu, a 91% padło ofiarą agresji pacjenta. Z agresją najczęściej mieli do czynienia pracujący w szpitalach (98,6%), na oddziałach psychiatrycznych (98,5%) i w placówkach podstawowej opieki zdrowotnej (90%). W ciągu roku 33,3% oceniało, że było ofiarą agresji codziennie, a 31,3% przynajmniej raz w tygodniu (Mroczek, Mormul, Kotwas, Szkup, Kupas, 2014). Wyniki te znajdują potwierdzenie w innych badaniach, w których ponad 70% pielęgniarek było ofiarami agresji, a tego typu incydenty zdarzały się najczęściej na oddziałach psychiatrycznych, kardiologicznych, geriatrycznych oraz w Szpitalnych Oddziałach Ratunkowych. Warto podkreślić, iż agresję stosowali nie tylko pacjenci, lecz także członkowie ich rodzin (Lickiewicz, Piątek, 2014). Ofiarami agresji stają się także studenci kierunków medycznych (Magnavita, Heponiemi, 2012).

Polski system legislacyjny wydaje się nie wspierać służb medycznych w radzeniu sobie z incydentami agresywnymi. Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego definiuje rodzaje środków przymusu bezpośredniego, brak jednak aktów wykonawczych mówiących o konkretnych procedurach ich stosowania. Ustawodawca w kodeksie karnym określił, że atak, a nawet znieważenie pełniącego obowiązki służbowe lekarza, pielęgniarki czy ratownika medycznego stanowi przestępstwo zagrożone grzywną, karą ograniczenia lub pozbawienia wolności. Przepisy te są jednak trudne do zastosowania w praktyce ze względu na brak odpowiednich narzędzi służących dokumentowaniu tego typu incydentów (Gałęcki i in, 2013).

Dążąc do złagodzenia negatywnych konsekwencji problemu agresji, wciąż podejmuje się nowe inicjatywy i szuka rozwiązań, które głównie skupione są na legislacji oraz monitorowaniu incydentów. Wśród działań prewencyjnych wprowadza się także elementy edukacyjne. Za jedną z metod zapobiegania agresji wobec personelu medycznego uważa się trening radzenia sobie z nią (Bin Abdullah, Khim, Wah, Bee, Pushpam, 2000). Literatura przedmiotu określa je jako Programy Zarządzania Agresją (*Aggression Management Programs – AMP*) (Livingstone i in, 2010). Pierwsze tego typu kursy zaproponowano pod koniec lat 70. XX wieku. Szkolenia przeznaczone były dla personelu medycznego, a ich celem było przekazanie wiedzy niezbędnej do radzenia sobie z agresją i przemocą pacjentów. Nigdy nie powstała jednak jedna, uniwersalna metodologia, aktualna dla wszystkich szkoleń w tym obszarze. Dlatego ich program ewoluował, zmierzając do stworzenia pewnego bloku zagadnień tematycznych istotnych w radzeniu sobie z tym problemem. Obecnie wśród poruszanych najczęściej zagadnień w ramach tego typu szkoleń wymienia się:

- aspekt środowiska pracy i zasady zarządzania,
- przyczyny i teorie agresji,
- rodzaje agresji,
- ocenę ryzyka agresji,
- zasady komunikacji i deeskalacji konfliktu,
- trening asertywności, techniki fizyczne i stosowanie środków przymusu bezpośredniego,
- konsekwencje stosowania środków przymusu bezpośredniego,

- psychologiczne aspekty izolacji,
- aspekty prawne i etyczne,
- zarządzanie i przywództwo,
- postępowanie po incydencie,
- konsekwencje agresji (Farell, Cubit, 2005).

Wyniki badań dotyczące skuteczności AMP nie są jednoznaczne. Z jednej strony wskazują na pozytywny wpływ na satysfakcję z pracy (Goodridge, Johnston, Thomsen, 1997), a nawet jakość opieki zdrowotnej nad pacjentem (Arnetz, Arnetz, 2001). Wykazano także wpływ treningu na inne cechy psychologiczne, takie jak pewność siebie, poziom lęku czy poczucie własnej skuteczności (Grube, 2001; Lee i współ., 2001). Badania wskazują na ich wpływ na postawy, postrzeganie agresji oraz na poczucie skuteczności radzenia sobie w sytuacji przemocy ze strony pacjenta (Needham i współ., 2005, Nau i współpracownicy, 2009). Szkolenia AMP prowadzi się także wśród studentów kierunków medycznych.

Z drugiej strony pojawiają się głosy o nieskuteczności tej metody. Jak podkreślają Heckerman i współpracownicy (2015), analiza wyników badań prowadzonych nad skutecznością AMP wskazuje na pozytywne zmiany w postawach, umiejętnościach oraz wiedzy dotyczącej agresji pacjentów. Nie stwierdzono jednak zmian w liczbie incydentów agresywnych na oddziałach. Z tego powodu, zmierzając do redukcji zachowań agresywnych, autorzy sugerują koncentrację nie na szkoleniach, lecz na zmianach na poziomie organizacyjnym.

Wydaje się, że skuteczność AMP należy oceniać w kontekście realizacji celów, jakie stawiają sobie ich twórcy. Mogą nimi być chęć przekazania wiedzy dotyczącej sposobów postępowania wobec pacjenta agresywnego lub też właściwych umiejętności dążących do zmniejszenia liczby incydentów agresywnych. AMP jest również skuteczną metodą zmian postaw, a te warunkują zmianę zachowania. Z tego względu wydaje się, że zmierzając do redukcji liczby incydentów agresywnych, niezbędne są działania dwutorowe – zarówno w obszarze edukacyjnym, jak i organizacyjnym.

Analizy Hackermana i współpracowników nie uwzględniają także ważnego czynnika związanego z wpływem treningów zapobiegania agresji na inne cechy psychologiczne, takie jak poczucie własnej skuteczności czy samoocena. Wydaje się, że ten aspekt będzie w sposób znaczący wpływał na skuteczność szkoleń, modyfikując późniejsze zachowanie personelu wobec pacjenta. Z tego względu, analizując skuteczność AMP, należy brać pod uwagę wiele aspektów, nie koncentrując się wyłącznie na samej liczbie incydentów agresywnych.

Należy zatem przyjąć, że trening zapobiegania agresji ma pozytywny wpływ na personel medyczny i studentów, dając nie tylko poczucie większej pewności siebie w sytuacji konfrontacji z pacjentem, lecz także wpływając na inne cechy psychologiczne. Pomimo dużej liczby badań w literaturze obcojęzycznej, brak podobnych analiz w piśmiennictwie polskim. Proponowane badanie jest pierwszym tego typu w warunkach polskich.

Założenia metodologiczne. Kursy zapobiegania agresji stanowią obecnie jedną z popularnych metod zapobiegania agresji wobec personelu medycznego na świecie.

Brak jednak jednoznacznych wyników wskazujących na ich skuteczność. Otwarte jest także pytanie o ich wpływ na cechy osobowości. Celem badania było określenie skuteczności treningu zapobiegania agresji i ocena jego wpływu na postawy, postrzeganie agresji oraz cechy osobowości uczestników.

Osoby badane. Osobami badanymi byli studenci Wydziału Lekarskiego Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kurs stanowił przedmiot do wyboru, zatem uczestniczyły w nim wyłącznie osoby zainteresowane omawianą problematyką. Do badania przystąpiło 55 osób, jednak ostatecznie zakwalifikowano 47 uczestników. Spowodowane to było głównie czynnikami losowymi związanymi z trudnością w wypełnieniu kwestionariuszy w drugim badaniu, np. z powodu choroby. Wiek badanych zawierał się w przedziale 19–30 lat ($x = 20,6$, $SD = 1,63$). W badaniu wzięło udział 30 kobiet i 17 mężczyzn. Procedura badawcza uzyskała akceptację Komisji Bioetycznej działającej przy Uniwersytecie Jagiellońskim Collegium Medicum w Krakowie.

Szkolenie. Kurs prowadzony był przez tę samą osobę, aby uniknąć wpływu zmiennej ubocznej w postaci osobowości szkolącego i, co za tym idzie, innego sposobu prowadzenia kursu. Trening trwał 30 godzin lekcyjnych, które podzielone były na pięć bloków. Kurs miał charakter ustrukturalizowany. Uczestnicy w jego trakcie poznawali zagadnienia:

- teorii, przyczyn i rodzajów agresji,
- psychologicznych mechanizmów stresu,
- asertywności i komunikacyjnych metod deeskalacji agresji,
- prawnych uregulowań zachowań agresywnych,
- fizycznych technik radzenia sobie z agresją.

Ze względu na specyfikę grupy z kursu wyłączono zagadnienia praktycznego stosowania środków przymusu bezpośredniego, omawiając jedynie ich prawne i psychologiczne aspekty. Na zagadnienia psychologiczne poświęcono w czasie kursu około 20 godzin, pozostały czas wykorzystując na uczenie technik fizycznych. Dodatkowym elementem było odgrywanie ról, w którym część kursantów otrzymywała role pacjentów, pozostali zaś mieli za zadanie odpowiednie zastosowanie opanowanych metod w celu redukcji agresji. Opisy odgrywanych sytuacji powstały w oparciu o realne zdarzenia, co zwiększało ich skuteczność szkoleniową. Scenki były nagrywane z wykorzystaniem kamery cyfrowej, a następnie omawiane w trakcie zajęć. Innymi metodami pracy były wykłady, ćwiczenia w parach oraz dyskusja na podstawie materiału filmowego.

Narzędzia badawcze. Zastosowanymi narzędziami badawczymi były trzy kwestionariusze. Pierwszym z nich był POAS (*Perception of Aggression Scale*). Służy on do oceny sposobów postrzegania agresji. Początkowo miał 60 pytań, jednak w wyniku analiz statystycznych ich liczbę zmniejszono do 12. W badaniu wykorzystano ostateczną wersję, w której osoba badana ustosunkowuje się do pytań na pięciostopniowej skali Likerta. Analiza czynnikowa w kilku wcześniejszych badaniach wykazała istnienie dwóch grup pytań – agresji rozumianej jako zachowanie dysfunkcjonalne i niepo-

żądane oraz agresji jako zachowania funkcjonalnego i zrozumiałego. Uzyskane wyniki były niezależne od doświadczenia i wykształcenia osób badanych (Abderhalden i in, 2002; Palmstierna, Barredal, 2006).

Drugim narzędziem była skala GSES (Skala uogólnionej własnej skuteczności). Składa się ona z 10 stwierdzeń. Mierzy siłę ogólnego przekonania badanej osoby o jej umiejętnościach radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami, jakie stają na jej drodze (Juczyński, 2001).

Trzecim narzędziem badawczym był kwestionariusz ATAS (*Attitudes Towards Aggression Scale*). Służy on do oceny postaw wobec agresji pacjentów. Składa się z 18 stwierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się na skali pięciokategorialnej. Analiza czynnikowa wyłoniła pięć podskal: agresji jako zachowania ofensywnego, komunikacyjnego, destrukcyjnego, ochronnego oraz natarczywego (Rosa, 2013).

Procedura badawcza. Procedura pozyskania danych badawczych składała się z dwóch etapów. Na pierwszym spotkaniu badani proszeni byli o wypełnienie kwestionariuszy POAS, ATAS i GSES. Każdy z wręczonych arkuszy miał nadany numer, który osoba badana przenosiła na czystą kartkę papieru z wydrukowanymi cyframi, zgodną z liczbą uczestników. Badanych proszono o oznaczenie na kartce symbolu, który umożliwi im późniejszą identyfikację swojej osoby, bez ryzyka, że będzie to mógł zrobić ktoś inny. Po 30 godzinach kursu badani ponownie otrzymywali wymienione wyżej kwestionariusze oraz kartkę z cyframi z prośbą, aby na jej podstawie własnoręcznie nanieśli numer na arkusz. Dzięki temu zabiegowi osobom badanym zapewniono anonimowość, zachowując przy tym kryteria stosowania statystycznych testów dla prób zależnych.

Jako że badane zmienne odbiegały od rozkładu normalnego, w celu ich weryfikacji zastosowano test znakowanych rang Wilcoxon dla prób zależnych. Wszystkie obliczenia prowadzono z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS w wersji 24.

Analiza i interpretacja wyników. Uzyskane wyniki dotyczące wpływu treningu zapobiegania agresji na jej postrzeganie i poczucie własnej skuteczności w badanej grupie zaprezentowano w tabeli pierwszej. Gwiazdką i pogrubieniem oznaczono wyniki istotne na poziomie 0,05.

Tabela 1. Wyniki analizy testem znakowanych rang Wilcoxon dla prób zależnych w zakresie postrzegania agresji oraz poczucia własnej skuteczności (n = 47)

Zmienna	Ujemne rangi	Dodatnie rangi	Średnia ranga przed badaniem	Średnia ranga po badaniu	Wartość testu Z	Istotność
POAS Ocena pozytywna	23	19	19,24	24,24	-0,11	0,9
POAS Ocena negatywna	28	16	23,39	20,94	-1,87	0,05*
GSES	12	24	17,58	18,96	-1,92	0,05*

Wyniki wskazują istotną statystycznie różnicę w zakresie dwóch zmiennych-oceny agresji jako zachowania dysfunkcjonalnego i niepożądanego oraz poczucia własnej skuteczności badanych osób. W przypadku pierwszej zmiennej zauważono obniżenie jej natężenia, w przypadku drugiej wzrost. W badanej grupie nie wykazano istotnych statystycznie różnic w postrzeganiu agresji jako zachowania funkcjonalnego.

Uzyskane wyniki w zakresie postaw wobec agresji przedstawiono w tabeli 2. Gwiazdką i pogrubieniem oznaczono wyniki istotne na poziomie 0,05.

Tabela 2. Wyniki analizy testem t Studenta dla prób zależnych dla zmiennej postaw wobec agresji (n = 47)

Zmienna Agresja jako zachowanie:	Ujemne rangi	Dodatnie rangi	Średnia ranga przed badaniem	Średnia ranga po badaniu	Wartość testu Z	Istotność
ofensywne	30	13	23,13	19,38	-2,67	0,01*
komunikacyjne	15	27	24	20,11	-1,15	0,2
destrukcyjne	26	9	18,75	15,83	-2,85	0,01*
ochronne	20	19	18,3	21,79	-0,33	0,7
natarczywe	23	19	21,92	18,38	-1,57	0,1

Uzyskane wyniki wskazują na zmianę w sposobie spostrzegania agresji przez badanych. Uczestnicy rzadziej postrzegali agresję jako zachowanie ofensywne i destrukcyjne. Nie wykazano różnic w postrzeganiu agresji jako zachowania komunikacyjnego, ochronnego czy też natarczywego.

Wyniki badań wskazują także na wzrost poczucia własnej skuteczności w grupie badanych osób. W wyniku kursu uczestnicy deklarowali większe poczucie efektywności i wiarę we własne możliwości. Czuli, że dużo lepiej radzą sobie ze stawianymi przed nimi zadaniami. Oznacza to, że nabyte dzięki szkoleniu nowe umiejętności i wiedza wpływają na subiektywne poczucie efektywności w różnego rodzaju zadaniach. Należy tu zadać pytanie, który z modułów kursu mógł tu mieć największe znaczenie dla zmian w badanej zmiennej. Jak wskazuje literatura przedmiotu, trening sztuk walki wpływa na samoocenę oraz wiarę we własne możliwości (Vertonghen, Theeboom, 2010). Część z badanych akcentowała swoją motywację do uczestnictwa w kursie chęcią poznania technik samoobrony. Powstaje zatem pytanie, czy na poczucie własnej skuteczności nie wpłynął najsilniej moduł dotyczący metod radzenia sobie z agresją fizyczną. Obejmował on techniki i sposoby postępowania z zagrożeniami takimi jak uderzenia czy kopnięcia, które stanowią także element treningu niektórych sztuk walki.

Wyniki wskazują na zmiany w rozumieniu agresji pacjenta. Badani istotnie rzadziej oceniali agresję jako zachowanie ściśle negatywne. Wynik ten tłumaczyć można lepszym rozumieniem mechanizmów leżących u podstaw zachowań agresywnych.

Można przyjąć, że badani lepiej rozumieją, że zachowanie agresywne może być przejawem wielu doświadczeń, które nie zawsze niosą za sobą wyłącznie chęć zadania cierpienia drugiej osobie. Świadczyć to może o lepszym wglądzie w istotę agresji pacjentów i zdolność do patrzenia na nią z różnych punktów widzenia.

Wyniki nie wykazały zmiany postrzegania agresji jako zachowania funkcjonalnego. Oznacza to, że uczestnicy kursu nie zmienili swojego postrzegania agresji. Dalej nie jest ona dla nich zachowaniem komunikacyjnym, otwierającym nowe możliwości w opiece czy też stanowiącym ochronę swojego terytorium. Wciąż traktują ją jako zachowanie negatywne. Pytaniem otwartym jest, jakich zmian i modyfikacji w programie kursu należałoby dokonać, aby wpłynąć na postrzeganie agresji jako zachowania funkcjonalnego. Uzyskane wyniki pozwalają na wniosek o lepszym zrozumieniu samego zachowania agresywnego rozumianego jako pewne działanie. Równocześnie jednak nie modyfikują swojego stosunku do niej, dalej traktując ją jako zachowanie negatywne.

W psychologii postawa rozumiana jest jako względnie stały, pozytywny lub negatywny sposób postrzegania ludzi lub obiektów warunkujący reakcję na dane zjawisko. Tradycyjnie wyróżnia się trzy komponenty postawy – poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny (Crisp, Turner i współ, 2015). Można postawić hipotezę, iż AMP wpływa na komponent poznawczy, nie modyfikując jednak w znaczącym stopniu emocji związanych z agresją pacjentów. Dzięki szkoleniu badani rozumieją, że agresja pacjentów nie jest zjawiskiem jednoznacznym, jednak wiedza ta nie wpływa bezpośrednio na ich emocje. Z tego powodu nie są oni w stanie postrzegać agresji jako zachowania stanowiącego przejaw komunikacji lub obrony swojego terytorium. Pozostaje mieć nadzieję, że będzie to wpływać na ich intencję, która według Fishbeina i Ajzena (2011) jest jednym z kluczowych elementów wpływu postawy na zachowanie.

Podsumowanie. W badaniu postawiono pytanie o wpływ treningu zapobiegania agresji na postrzeganie agresji i postawy wobec niej w grupie studentów medycyny. Wyniki uzyskanych badań wskazują na wpływ AMP na postrzeganie agresji oraz poczucie własnej skuteczności. Zagadnienie wymaga jednak dalszej eksploracji.

Konieczna jest kontynuacja badań na większej grupie osób badanych. Wskazana jest także modyfikacja programu zmierzająca do oceny, na ile poszczególne moduły wpływają na cechy psychologiczne oraz postrzeganie i postawy wobec agresji. Dotyczy to odpowiedzi na pytanie, na ile część psychologiczna i fizyczna wpływają na skuteczność treningu? Równocześnie ważnym pytaniem jest, czy zbytnia koncentracja na aspektach fizycznych treningu nie wpłynęłaby negatywnie na postawy wobec agresji. Pytanie wydaje się być bardzo istotne, gdyż większość działań podejmowanych przez decydentów zmierza głównie do nauki personelu medycznego technik samoobrony. Nadmierna koncentracja na fizycznych aspektach agresji pacjenta może przynieść efekt zgoła odmienny od zamierzonego, doprowadzając do uprzedmiotowienia i stereotypizacji pacjenta, tym samym powodując „mechanizm błędnego koła”.

Innym zagadnieniem wymagającym dalszej analizy jest próba odpowiedzi na pytanie o efektywność AMP w grupach studentów różnych kierunków medycznych i już pracującego personelu. Doświadczenie związane z incydentami agresywnymi prowadzi do ukształtowania postaw i, co za tym idzie, jej mniejszej podatności na zmianę (Crisp, Turner, 2015). Można zatem przyjąć, że studenci niemający do czynienia z incydentami agresywnymi i nieposiadający ukształtowanej postawy będą bardziej podatni na zmiany.

Bez wątpienia zagrożenie skuteczności programów zarządzania agresją jest istotne zarówno z punktu widzenia teoretycznego, jak i praktycznego, i jako takie, wymaga dalszych i bardziej szczegółowych badań. Należy założyć, że agresja wobec personelu medycznego będzie miała tendencję wzrostową i tylko posiadanie odpowiedniej wiedzy i umiejętności wynikającej ze szkoleń wpłynie pozytywnie na poziom bezpieczeństwa pracowników sektora opieki zdrowotnej.

Literatura cytowana

1. Abderhalden C., Needham I., Friedli T.K., Poelmans J., & Dassen T. (2002). *Perception of aggression among psychiatric nurses in Switzerland*. Acta Psychiatrica Scandinavica, 106 (s412), 110–117.
2. Fishbein M., Ajzen I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis.
3. Bin Abdullah A.M., Khim L.Y.L., Wah L.C., Bee O.G., Pushpam S. (2000). *A study of violence towards nursing staff in the emergency department*. Singapore Nursing Journal, 27(3), 30–37.
4. Blando J.D., O'Hagan E., Casteel C., Nocera M.A., Peerk-Asa C. (2013). *Impact of hospital security programmes and workplace aggression on nurse perceptions of safety*. Journal of nursing management, 21(3), 491–498.
5. Crisp R.J., Turner R.N., Kossowska M., Gocłowska M., Gruszka A., Kowalczevska J., Olszewska J. (2015). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Farrell G., & Cubit K. (2005). *Nurses under threat: a comparison of content of 28 aggression management programs*. International journal of mental health nursing, 14(1), 44–53.
7. Gałęcki P., Bobińska K., & Eichstaedt K. (2013). *Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego. Komentarz*. LexisNexis, Warszawa, 214.
8. Goodridge D., Johnston P., & Thomson M. (1997). *Impact of a nursing assistant training program on job performance, attitudes, and relationships with residents*. Educational Gerontology: An International Quarterly, 23(1), 37–51.
9. Heckemann B., Zeller A., Hahn S., Dassen T., Schols J.M.G.A. & Halfens R.J.G. (2015). *The effect of aggression management training programmes for nursing staff and students working in an acute hospital setting. A narrative review of current literature*. Nurse education today, 35(1), 212–219.
10. Hvidhjelm J., Sestoft D. & Bjørner J.B. (2014). *The aggression observation short form identified episodes not reported on the staff observation aggression scale-revised*. Issues in mental health nursing, 35(6), 464–469.
11. Juczyński Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
12. Lickiewicz J., Piątek J. (2014) *Doświadczenie agresji w pracy pielęgniarskiej*. Sztuka Leczenia, 3–4, 11–22.

13. Livingston J.D., Verdun-Jones S., Brink J., Lussier P., Nicholls T. (2010). *A narrative review of the effectiveness of aggression management training programs for psychiatric hospital staff*. Journal of forensic nursing, 6(1), 15–28.
14. Magnavita N., & Heponiemi T. (2011). *Workplace violence against nursing students and nurses: an Italian experience*. Journal of Nursing Scholarship, 43(2), 203–210.
15. Mroczek B., Mormul J., Kotwas A., Szkup M., & Kurpas D. (2014). *Patient aggression towards health care professionals*. Progress in Health Sciences, 4(2), 67.
16. Nau J., Dassen T., Needham I., Halfens R. (2009). *The development and testing of a training course in aggression for nursing students: A pre-and post-test study*. Nurse Education Today, 29(2), 196–207. doi:10.1016/j.nedt.2008.08.011
17. Needham I., Abderhalden R., Zeller R., Dassen T., Haug, H., Fischer J.E. (2005). *The effect of a training course on nursing students' attitudes toward, perceptions of, and confidence in managing patient aggression*. Journal of nursing education, 44(9), 415.
18. Palmstierna T., Barredal, E. (2006). *Evaluation of the Perception of Aggression Scale (POAS) in Swedish nurses*. Nordic journal of psychiatry, 60(6), 447–451.
19. Rosa A.G.S. (2013). *Estudo de adaptação cultural e validação da versão portuguesa da Attitudes Toward Aggression Scale (ATAS)*. Revista de Enfermagem Referência, (10), 69.
20. Taylor J.L., Rew L. (2011). *A systematic review of the literature: workplace violence in the emergency department*. Journal of clinical nursing, 20(7–8), 1072–1085.
21. Vertonghen J., Theeboom M. (2010). *The social-psychological outcomes of martial arts practise among youth: A review*. Journal of Sports Science and Medicine, 9(4), 528–537.
22. Zampieron A., Galeazzo M., Turra S., Buja A. (2010). *Perceived aggression towards nurses: study in two Italian health institutions*. Journal of clinical nursing, 19(15–16), 2329–2341.

dr Jakub LICKIEWICZ

Zakład Psychologii Zdrowia

Instytut Pielęgniarstwa i Położnictwa

Wydział Nauk o Zdrowiu

Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego

ul. Kopernika 25, Kraków 31-501

jlickiewicz@cm-uj.krakow.pl

Ocena potrzeb szkoleniowych średniego personelu medycznego

The assessment of training needs of the
intermediate level medical staff

Słowa kluczowe: profesjonaliści medyczni, potrzeby szkoleniowe, ocena.

Key words: medical staff, training needs, assessment.

Abstract. Employees are the most important asset of any organisation, and this is true especially when discussing about service sector to which medical entities belong. Keeping competent employees in the organisation is becoming one of the most essential objectives of all medical entities. The objective of the study was to assess training needs of the intermediate level medical staff employed in the Independent Public Health Care Clinic. The research was carried out in 2016 in the group of 76 people of medical staff (nurses, physiotherapists, laboratory diagnosticians and electroradiology technicians) employed in a medical entity in Świętokrzyskie province. Complete data was collected from 46 employees in total. Participation in the research was voluntary. An interview method was applied in order to assess individual needs of medical staff as far as training and the competence development were concerned. A specially prepared questionnaire was used in the research. Over a half (58%) of the employees taking part in the research realised the need of professional training. They declared that the most welcome forms and methods of training would be lectures (52%) and workshops (48.3%). Self-study and e-learning were not preferred by most of the respondents. The range of subject matter for training which was pointed out by the respondents coincides with the current epidemiological situation in Poland.

Wprowadzenie. Pracownicy są najważniejszym kapitałem każdej organizacji, a w szczególności w organizacjach usługowych, do których należą podmioty lecznicze. Pracownicy medyczni i niemedyczni kształtują odpowiedni wizerunek danego podmiotu poprzez preferowane wartości i sposób zachowania, który może zachęcać lub zniechęcać pacjentów do korzystania ze świadczonych usług medycznych. Z punktu widzenia pacjentów istotną rolę odgrywają również kompetencje pracowników. Każdy z nich chce być leczony przez kompetentnych lekarzy oraz obsługiwany przez innych wysoko wykwalifikowanych pracowników [1, 2]. Utrzymanie w organi-

zacji kompetentnych pracowników, w szczególności w podmiotach leczniczych, staje się jednym z najważniejszych celów. Jednym z podstawowych warunków, który musi być spełniony jest kształtowanie wizerunku dobrego pracodawcy, dzięki któremu potencjalni pracownicy będą zainteresowani pracą u takiego pracodawcy oraz pracownicy już u niego pracujący nie będą zainteresowani zmianą pracy [3].

W Polsce istnieje potrzeba wdrożenia efektywnych systemów zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL) w podmiotach leczniczych z uwagi na wpływ wielu zmian w otoczeniu zewnętrznym. Do najważniejszych zjawisk należą:

- starzejące się społeczeństwo i zwiększone zapotrzebowanie na usługi medyczne,
- niedobór personelu medycznego wynikający ze zmian w systemie kształcenia oraz emigracji do innych krajów członkowskich Unii Europejskiej [4].

Strategia rozwoju zasobów ludzkich w organizacji to zarządzanie szkoleniami, rozwojem i innymi działaniami edukacyjnymi, które pomagają osiągnąć cele organizacji, wykorzystując wiedzę i umiejętności pracowników. Istotnym elementem zarządzania potencjałem ludzkim w podmiotach leczniczych jest jego rozwój poprzez programy szkoleniowe oraz planowanie ścieżki rozwoju zawodowego. Programy szkoleniowe dotyczące kadry medycznej można podzielić na dwa rodzaje: szkolenia wewnątrzzakładowe oraz szkolenia instytucjonalne. W przypadku szkoleń wewnątrzzakładowych organizowane są przez instytucję zatrudniającą pracowników, a ich celem powinno być kompleksowe doskonalenie zawodowe pracowników medycznych. Szkolenia wewnątrzzakładowe powinny być zintegrowane ze strategią personalną podmiotu leczniczego. Pierwszym i najważniejszym etapem procedury programu szkoleniowego jest rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych pracowników [5].

Według Poczrowskiego i Miś analizę potencjału powinno się realizować na poziomie: jednostki, grupy oraz organizacji [6]. Ocena na poziomie pojedynczego pracownika dotyczy między innymi jego potencjału w zakresie uzyskiwanych wyników, a także identyfikacji i rozwijania jego talentu [7]. Analiza na poziomie grup pracowników obejmuje ocenę interakcji wewnątrz zespołu, komunikacji i efektywności pracy zespołów pracowniczych oraz jakości zarządzania. Analizy przeprowadzane na poziomie organizacji najczęściej skoncentrowane są na określaniu potrzeb w kontekście celów długoterminowych czy strategicznych. Ponadto analiza pomaga także zorientować się, czy kierownicy i pracownicy będą w stanie należycie wesprzeć działania szkoleniowe oraz pozwala ocenić, jakie zasoby i środki przedsiębiorstwo jest w stanie przeznaczyć na realizację programu [8].

Celem badania było poznanie indywidualnych potrzeb szkoleniowych średniego personelu medycznego samodzielnego publicznego zakładu opieki zdrowotnej działającego na terenie województwa świętokrzyskiego.

Materiał i metody. Badania przeprowadzono na przełomie sierpnia i września 2016 r. w samodzielnym publicznym zakładzie opieki zdrowotnej (SPZOZ) w woje-

wódcztwie świętokrzyskim, którego organem założycielskim jest Rada Powiatu. W strukturze podmiotu leczniczego znajdują się dwa oddziały szpitalne, jeden o profilu internistycznym i drugi w ramach zakładu opiekuńczo-leczniczego oraz pięć poradni specjalistycznych i podstawowa opieka zdrowotna.

Do poznania indywidualnych potrzeb profesjonalistów medycznych w zakresie szkoleń oraz rozwoju kompetencji zawodowych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W badaniu posłużono się autorskim kwestionariuszem ankiety pt. „Ankieta potrzeb szkoleniowych”. Kwestionariusz ankiety był anonimowy i składał się z dwóch części: część pierwsza zawierała pytania na temat sytuacji socjodemograficznej, część druga 13 pytań zamkniętych i półotwartych umożliwiających uzupełnienie proponowanych wariantów odpowiedzi dotyczących opinii na temat potrzeb edukacyjnych pracowników. Poinformowano pracowników o celu i przebiegu badania. Udział personelu w badaniu był dobrowolny.

Badania przeprowadzono wśród 76 pracowników medycznych, w tym: 37 pielęgniarek, 3 fizjoterapeutów, 3 diagnostów laboratoryjnych i 3 techników elektroradiologii zatrudnionych w SPZOZ na terenie województwa świętokrzyskiego. Ostatecznie zebrano kompletne dane od 46 pracowników.

Wyniki. Badania własne przeprowadzono w grupie 46 pracowników medycznych, co stanowiło ponad połowę (60,5%) ogółu średniego personelu medycznego zatrudnionego w SPZOZ. Badane pielęgniarki stanowiły 60,6% ogółu zatrudnionych pielęgniarek. Dane prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Struktura i udział procentowy badanej grupy pracowników medycznych SPZOZ

Struktura badanej grupy	N	Odsetek ogółu zatrudnionych w SPZOZ wg grupy zawodowej
Pielęgniarki	37	60,6
Fizjoterapeuci	3	75,0
Diagności laboratoryjni	3	42,8
Technicy elektroradiologii	3	75,0

Źródło opracowanie własne.

Badania wykazały, że średnia kadra medyczna biorąca udział w badaniu jest w wieku przedemerytalnym – powyżej 55 lat (47,9%), natomiast młode osoby w wieku 25–35 lat stanowiły nikły odsetek (4,3%) badanej grupy. Największy odsetek badanych (67,4%) stanowili pracownicy z wykształceniem średnim zawodowym. Wykształcenie wyższe zawodowe i wyższe z tytułem magistra posiadało (odpowiednio: 19,6% i 13,0%) badanych pracowników. Prawie wszystkie osoby (96%) pracowały na stanowisku wykonawczym. Długoletnim stażem pracy (powyżej 20 lat) w SPZOZ legitymowało się, aż 78% badanych pracowników. Dane prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Charakterystyka socjodemograficzna badanej grupy pracowników medycznych SPZOZ

Dane demograficzne	N	%
Wiek		
25–35 lat	2	4,3
36–45 lat	10	21,8
46–55 lat	12	26,0
powyżej 55 lat	22	47,9
ogółem	46	100
Wykształcenie		
wyższe magisterskie	6	13,0
wyższe zawodowe (licencjat)	9	19,6
średnie zawodowe	31	67,4
ogółem	46	100
Staż pracy w SPZOZ		
od 3 miesięcy	0	0,0
powyżej 3 miesięcy do 6 miesięcy	0	0,0
powyżej 6 miesięcy do 12 miesięcy	0	0,0
powyżej roku do 5 lat	1	2,2
od 6 lat do 10 lat	6	13,0
od 11 do 20 lat	3	6,5
powyżej 20 lat	36	78,3
ogółem	46	100
Status stanowiska		
kadra zarządzająca	2	4,4
pracownik liniowy	44	95,6
samodzielne/koordynator	0	0,0
ogółem	46	100

Źródło opracowanie własne.

Ponad połowa (58%) badanej grupy dostrzegała potrzebę szkolenia się. Niewielki odsetek 27,9% badanych pielęgniarek i 1/3 techników elektroradiologii było zainteresowanych podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych. Niemniej jednak zainteresowanie szkoleniami badanych dostrzegających potrzebę szkoleń było najczęściej na poziomie wysokim i bardzo wysokim. Dane przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Ocena stopnia zainteresowania podnoszeniem kwalifikacji zawodowych badanych pracowników medycznych SPZOZ wg grup zawodowych

Stopień zainteresowania podnoszeniem kwalifikacji zawodowych	Pielęgniarki		Fizjoterapeuci		Technicy elektroradiologii		Diagności laboratoryjni	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 – bardzo niski	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0
2 – niski	2	11,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3 – przeciętny	5	29,4	0	0,0	1	100,0	0	0,0
4 – wysoki	7	41,2	1	33,3	0	0,0	2	66,7
5 – bardzo wysoki	3	17,6	1	33,3	0	0,0	1	33,3
Ogółem	17	100,0	3	100,0	1	100,0	3	100,0

Źródło opracowanie własne.

Badania pracownicy preferowali szkolenia w systemie weekendowym (48,3%) ze względu na obowiązki zawodowe. Najbardziej oczekiwanymi formami i metodami nauki wskazywanymi przez badanych profesjonalistów medycznych były wykłady (52%) i warsztaty (48,3%). Szczegółowe dane prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Formy i metody nauki preferowane przez badanych pracowników medycznych SPZOZ wg grup zawodowych

Preferowane formy i metody nauki	Pielęgniarki		Fizjoterapeuci		Technicy elektroradiologii		Diagności laboratoryjni	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Warsztaty	6	20,0	1	12,5	1	100,0	2	40,0
Wykłady	10	33,3	3	37,5	0	0,0	2	40,0
Samokształcenie	0	0,0	2	25,0	0	0,0	0	0,0
Dyskusja	5	16,6	2	25,0	1	100,0	1	20,0
e-learning	1	3,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Połączenie wymienionych metod	8	26,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Źródło opracowanie własne.

Dane nie sumują się do 100%, respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Wszyscy badani pracownicy (100%) zainteresowani podnoszeniem swoich kwalifikacji wskazywali na chęć podnoszenia kompetencji językowych i na szkolenia informatyczne (94,4%). Dane prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Zakres tematyczny szkoleń wskazywany przez badanych pracowników medycznych SPZOZ

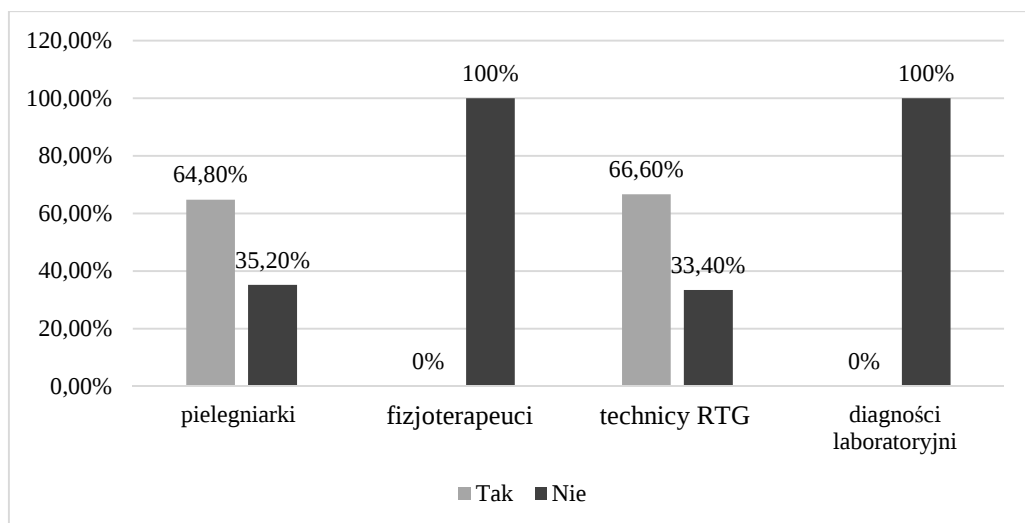
Zakres tematyczny szkoleń	N	%
A. kompetencje osobiste	16	88,8
B. kompetencje zawodowe	12	66,6
C. szkolenia językowe	18	100,0
D. szkolenia informatyczne	17	94,4
E. inny zakres tematyczny	2	11,1

Źródło opracowanie własne.

Dane nie sumują się do 100%, respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Oczekiwane szkolenia w zakresie kompetencji zawodowych dotyczyły takich zagadnień jak: nowoczesne metody rehabilitacji indywidualnej, prawo medyczne, prawo pracy, rejestracja zakażeń szpitalnych, dziedzin pielęgniarstwa, technik wykonywania fizyoterapii, kardiologia i interna. Wymieniane przez badanych szkolenia informatyczne dotyczyły przede wszystkim podstaw obsługi komputera, obsługi programów komputerowych wykorzystywanych w pracy na pielęgniarskim stanowisku, obsługi pakietu EXCEL. Spośród innych szkoleń badani pracownicy wymieniali: kurs statystyki medycznej i sprawozdawczości, szkolenie z zakresu pulmonologii, kardiologii i alergologii oraz szkolenia zawodowe dla fizjoterapeutów: PNF, kinesiotaping.

Ponad połowa (56,5%) ogółu badanych pracowników deklarowała udział w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Szczegółowe dane prezentuje rysunek 1.



Rys. 1. Udział w szkoleniach badanych pracowników SPZOZ

Dyskusja. Efektywność systemu ochrony zdrowia i jakość usług medycznych zależą w dużej mierze od wiedzy, umiejętności i motywacji pracowników medycznych. Stąd wynika krytyczna rola i znaczenie profesjonalistów medycznych dla funkcjonowania podmiotów medycznych i całego systemu opieki zdrowotnej w kraju [9]. Jedną z inicjatyw wynikających z kryzysu kadrowego w systemach opieki zdrowotnej w UE było opracowanie przez Komisję Europejską dokumentu „The European Commission Green Paper on the European Workforce for Health” (Zielona Księga w sprawie pracowników ochrony zdrowia w Europie). Celem tego dokumentu było zwrócenie uwagi na problemy dotyczące kadry medycznej w poszczególnych krajach UE. W zakresie planowania strategicznego personelu medycznego w systemie opieki zdrowotnej szczególną uwagę zwraca się na szkolenia zawodowe. Konieczna jest także poprawa warunków pracy, wynagrodzenia, stworzenie ścieżek kariery zawodowej i możliwości rozwoju oraz podjęcie działań umożliwiających migrację wewnętrzną [10].

Wyniki badania własnego potwierdzają wnioski zawarte w raporcie Naczelnej Rady Pielęgniarek i Położnych z 2015 r., że pielęgniarki są „starą demograficznie grupą zawodową”. Według tego Raportu wynika, że największy odsetek pielęgniarek jest w przedziale wiekowym 41–50 lat (17,2%) oraz 51–55 lat (16,5%), a średnia wieku w 2014 r. wynosiła 48,43 lat [11].

W badaniu przeprowadzonym wśród 7465 pracowników medycznych i niemedycznych podmiotów leczniczych w Polsce przez Ministerstwo Zdrowia w 2011 r. stwierdzono, że badany personel medyczny preferował szkolenia w godzinach pracy. Większość badanych pracowników skorzystałaby z e-learningu, pomimo że nie ma doświadczenia z tą metodą. Za najbardziej efektywną formę szkolenia badany personel medyczny uważał warsztaty i staże krajowe lub zagraniczne. Badane pielęgniarki preferowały szkolenia w systemie weekendowym (48%) lub w godzinach pracy (44%) [12].

W badaniu własnym pracownicy SPZOZ najczęściej wskazywali na szkolenia w systemie weekendowym (48,3%). Pozostali pracownicy byli zainteresowani szkoleniami w ciągu tygodnia w godzinach przedpołudniowych i popołudniowych (odpowiednio: 27,6% i 24,1%). Preferowanymi metodami nauki były wykłady (52%) oraz warsztaty (48,3%). W przeciwieństwie do wyżej cytowanego badania pracownicy SPZOZ nie byli zainteresowani szkoleniami na odległość z wykorzystaniem technik komputerowych oraz samokształceniem.

W badaniu realizowanym przez Ministerstwo Zdrowia w 2011 r. wśród personelu medycznego wynika, że pielęgniarki jako grupa zawodowa w porównaniu z fizjoterapeutami, diagnostami laboratoryjnymi i technikami elektroradiologii rzadziej zwraca szczególną uwagę na kształcenie kompetencji z języków obcych, co przy obserwowalnym trendzie napływu cudzoziemców do Polski może okazać się bardzo przydatne. Ponadto wiele materiałów z różnych dziedzin medycyny dostępnych jest tylko w języku angielskim. Brak potrzeby szkoleń w zakresie języków obcych wynikać może z dobrej znajomości języków obcych lub istnienia pilniejszych potrzeb szkoleniowych związanych z wykonywaniem zawodu. W badaniu tym zaobserwowano brak zgłaszania potrzeb szkoleniowych przez badanych pracowników medycznych w zakresie technik komputerowych i informatyzacji szpitala, co nie jest zgodne z trendem

informatyzacji podmiotów leczniczych, e-medycyny oraz gromadzenia i przesyłania danych medycznych. Ponadto z powyższych badań wynika, że badany średni personel medyczny nie posiada kwalifikacji miękkich dotyczących głównie komunikacji, asertywności, radzenia sobie z agresją ze strony chorego [12].

W przeciwieństwie do wyżej cytowanego badania w badaniu własnym zaobserwowano, że wszyscy badani pracownicy (100%) zainteresowani edukacją wskazywali na potrzebę szkoleń językowych oraz informatycznych (94,4%). Szkolenia językowe najczęściej dotyczyły rozwoju kompetencji w zakresie języka angielskiego, hiszpańskiego i niemieckiego na poziomie podstawowym i zaawansowanym. Zakres szkoleń informatycznych obejmował najczęściej podstawy obsługi komputera, obsługi programów komputerowych wykorzystywanych w podmiocie leczniczym, w tym pakietu EXCEL. Podobnie jak w wyżej przedstawionym badaniu Ministerstwa Zdrowia, badani pracownicy medyczni nie posiadali umiejętności w zakresie kwalifikacji miękkich, gdyż ponad połowa (88,8%) badanych pracowników wskazywała na chęć rozwoju kompetencji osobistych. Badani pracownicy wskazywali na chęć rozwoju kompetencji zawodowych głównie w zakresie: prawa medycznego, prawa pracy, zakażeń wewnątrzszpitalnych, technik wykonywania fizykoterapii, kardiologii, pulmonologii, alergologii i interny, statystyki medycznej i sprawozdawczości, a także szkolenia zawodowe dla fizjoterapeutów – PNF (ang. *Proprioceptiv Neuromuscular Facilitation*) i kinesiotaping.

W badaniu prowadzonym przez Ministerstwo Zdrowia ponad połowa uczestniczących w badaniu pielęgniarek brała udział w szkoleniach, najczęściej od jednego do trzech szkoleń w ciągu roku. Co drugi fizjoterapeuta brał udział w szkoleniu raz w roku. Badani fizjoterapeuci stanowili grupę zawodową, w której występował najwyższy odsetek osób nieszkolących się [12]. Podobnie w badaniu własnym ponad połowa (64,8%) pielęgniarek brała udział w szkoleniach wewnątrzszpitalnych. Wynikać to może z dyżurowego systemu zatrudniania tej grupy zawodowej oraz braku ustawowego obowiązku szkoleń, który istnieje w przypadku lekarzy (np. punkty edukacyjne). Badani fizjoterapeuci i diagnosty laboratoryjni nie uczestniczyli w szkoleniach wewnątrzszpitalnych w ostatnim roku. Zakres tematyczny szkoleń organizowanych przez SPZOZ dla średniego personelu medycznego dotyczył zagadnień z dziedziny kardiologii, diabetologii, higieny rąk, opieki paliatywnej, zapobiegania chorobom zakaźnym – szczepienia ochronne oraz reanimacji i resuscytacji. Tematyka szkoleń dla pracowników medycznych organizowanych przez SPZOZ była zgodna z opinią konsultanta krajowego w dziedzinie epidemiologii [12].

Wnioski

1. Do efektywnego planowania i przeprowadzenia systemu szkoleń pracowników medycznych w podmiocie leczniczym konieczne jest poznanie indywidualnych potrzeb pracowników.
2. Niepokojący jest fakt niskiego lub przeciętnego zainteresowania badanych profesjonalistów medycznych podnoszeniem kwalifikacji zawodowych.

3. Najbardziej oczekiwanymi formami i metodami nauki wskazywanymi przez pracowników medycznych SPZOZ były tradycyjne metody jak: wykład i warsztaty.
4. Badani pracownicy medyczni SPZOZ preferowali szkolenia w systemie weekendowym.
5. Najczęściej badani pracownicy medyczni byli zainteresowani szkoleniami podnoszącymi kompetencje językowe, informatyczne oraz kompetencje osobiste.

Bibliografia

1. Jarosiński M., Winch S. (red.): *Zarządzanie podmiotami leczniczymi przekształcanymi w spółki prawa handlowego*. Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2014.
2. Stoner J.A.R., Freeman R.E., Gilbert D.R., JR: *Kierowanie*. PWE, Warszawa 1999, s. 378.
3. Leary-Joyce J.: *Budowanie wizerunku pracodawcy z wyboru*, Wolters Kluwer Business, Kraków 2007; M. Kozłowski, *Employer Branding*, Wolters Kluwer Business, Kraków 2012.
4. Buchelt-Nawara B.: *Strategiczne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi w wojewódzkich samodzielnych zakładach opieki zdrowotnej – szpitalach – w kontekście emigracji personelu medycznego wyższego i średniego szczebla po wejściu Polski do Unii Europejskiej*. [http://www.malopolskie.pl/Pliki/2007/Raport_UM_2.pdf]. Kraków.
5. Pocztownski A.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. PWE, Warszawa 2007, s. 100.
6. Pocztownski A., Miś A.: *Analiza zasobów ludzkich w organizacji*, Wydawnictwo AE, Kraków 2000, s. 10, s.56.
7. Karczmarska A., Sienkiewicz Ł.: *Identyfikacja i pomiar talentu w organizacjach*, [w:] S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami*, IPiSS, Warszawa 2005, s. 53–70.
8. Noe R.A.: *Employee training and development*, McGraw Hill, Nowy Jork 2005, s. 76, 77.
9. Włodarczyk C., Domagała A.: *Kadry medyczne opieki zdrowotnej. Niektóre problemy, postulowane działania*. Zarządzanie Zasobami Ludzkimi 2011, 2; 30–41.
10. Wójcik G., Sienkiewicz Z., Wrońska I.: *Migracja zawodowa personelu pielęgniarskiego jako nowe wyzwania dla systemów ochrony zdrowia*, Problemy Pielęgniarstwa 2007, tom 15, zeszyt nr 2, 3.
11. *Zabezpieczenie społeczeństwa Polskiego w świadczenia pielęgniarek i położnych. Raport Naczelnej Rady Pielęgniarek i Położnych 2015 r.* dokument pdf www.nipip.pl 3.11.2016 r.
12. *Analiza potrzeb szkoleniowych personelu medycznego oraz pracowników wykonujących zawody niemedyczne w ramach systemu opieki zdrowotnej w Polsce. Badania ewaluacyjne zrealizowane na zlecenie Ministerstwa Zdrowia przy współfinansowaniu Unii Europejskiej*, 2011 r., dokument pdf, www.mz.gov.pl 20.12.2016 r.

dr n. o. zdr. Anna PISKORZ, dr hab. Agnieszka GNIADEK

Zakład Zarządzania Pielęgniarstwem i Pielęgniarstwa Epidemiologicznego
Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum w Krakowie
ul. M. Kopernika 25, 31–501 Kraków, tel. 12 430 32 05,
anna.piskorz@uj.edu.pl

**mgr Marta KASPER, dr Iwona MALINOWSKA-LIPIEŃ,
prof. dr hab. Tomasz BRZOSTEK**

Zakład Pielęgniarstwa Internistycznego i Pielęgniarstwa Środowiskowego
Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum w Krakowie

Realizacja kształcenia ustawicznego – kryterium wyboru zatrudnienia przez absolwentów pielęgniarstwa

Undertaking continuing education – a workplace
choice criterion of nursing graduates

Słowa kluczowe: praca, kariera zawodowa, absolwenci pielęgniarstwa.

Key words: work, professional career, nursing graduates.

Abstract. Work is an essential activity of an adult human being and has a huge impact on one's existence in the surrounding world, system of values, mental efficiency and is an essence of life. One of the most important life decisions to be made by young people is associated with the choice of an occupation and a workplace. The aim of the research was to define the main choice criterion of the first workplace for graduates of nursing studies. The results showed that when taking into account work possibilities, the respondents took into consideration: work-education integration, professional development, good work relations and friendly environment.

Wprowadzenie. Praca stanowi podstawowy rodzaj działalności człowieka dorosłego, który decyduje o jego egzystencji w otaczającym świecie, kształtuje osobowość, wpływa na system wartości, stanowi o treści życia.

Wysokie miejsce pracy w hierarchii wartości współczesnego człowieka uwarunkowane jest nie tylko względami ekonomicznymi, ale również możliwością osiągnięcia dzięki niej określonej pozycji społeczno-zawodowej, uznania, a także poczucia własnej wartości [1].

Kryteria wyboru miejsca pracy. Jedną z najważniejszych życiowych decyzji, jaką podejmują młodzi ludzie wiąże się z wyborem zawodu i miejsca pracy.

Przedstawiciele nauk społecznych zajmujący się problematyką pracy podkreślają, iż oczekiwania odnośnie do pracy zmieniają się wraz wiekiem i zależą od momentu zatrudnienia. Inne zachowania i oczekiwania cechują pracownika na początku kariery zawodowej, inne pracownika posiadającego doświadczenie zawodowe [2]. Podkreśla się jednak, że realizacja oczekiwań pracownika na etapie adaptacji zawodowej ma duże znaczenie dla późniejszego zaangażowania się pracownika w pracę [3].

Na etapie wczesnej kariery zawodowej następuje samoocena wyznawanego systemu wartości, posiadanych zdolności i zainteresowań, a także hierarchii potrzeb, które

pragnie się zaspokoić w życiu i pracy zawodowej. Preferowany system wartości towarzyszy i pomaga w wyborze zawodu, wpływa na podjęcie decyzji o dalszej nauce, rozwoju zdolności i zainteresowań oraz doskonaleniu posiadanych umiejętności [4, 5].

Dokonując analizy istotnych kryteriów wyboru pierwszego miejsca zatrudnienia, warto odnieść się do typów motywacji wskazywanych przez Kozusznik, które mają istotne znaczenie w regulowaniu stosunku człowiek-praca. Zalicza się do nich potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby afiliacji, potrzeby władzy oraz potrzeby osiągnięć [6]. Według autorki kryterium wyboru pracy związane z potrzebą afiliacji przejawia się w dążeniu absolwenta do pozyskania zatrudnienia, które umożliwi mu nawiązanie dobrych relacji z innymi pracownikami, pozwoli na pełne uczestniczenie w życiu społecznym zakładu pracy oraz zapewni poczucie akceptacji i identyfikacji z grupą zawodową. Motywem poszukiwania pracy może być również potrzeba władzy i zajmowania wysokiej pozycji w hierarchii organizacji związanej z możliwością wywierania wpływu na innych ludzi. Wybór miejsca pracy może być także determinowany potrzebą osiągnięć, która przejawia się dążeniem pracownika do świadczenia pracy wartej włożenia w nią wysiłku i doświadczenia osobistej odpowiedzialności za jej wynik [6].

Część osób pragnie mieć przekonanie, że robią coś, co jest społecznie ważne i doceniane. Karney zwraca uwagę na interesujący związek pomiędzy wartością pracy a postrzeganiem związku między pracą i wynagrodzeniem. W przypadku pozytywnej oceny tej relacji wartość pracy zawodowej w życiu człowieka rośnie. W przeciwnym razie pracownik czuje się niedoceniany, traci motywację do pracy, nie dostrzega sensu angażowania wysiłku w wykonywanie zadań zawodowych, co skutkuje coraz mniej efektywną pracą, postawą lekceważącego stosunku do zadań i deprecjonowaniem pracy innych [2].

Warto zwrócić uwagę, że utrzymująca się od dłuższego czasu trudna sytuacja na rynku pracy dla młodych osób podkreśla tendencję do poszukiwania przez absolwentów bezpiecznych i stabilnych warunków zatrudnienia. Trend ten podkreślał raport „Młodzi 2011,” w którym 44% młodych osób jako dominującą wartość pracy wskazało stabilność zatrudnienia [7]. W badaniach CBOS z 2014 r. młodzi respondenci podkreślali problem trudnego startu na rynku pracy spowodowany m.in. brakiem ofert zatrudnienia, niskimi płacami, niestabilnością zatrudnienia oraz koniecznością podejmowania pracy poniżej kwalifikacji [8].

Dla podejmującego zatrudnienie młodego człowieka konfrontacja z realiami pracy może wiązać się z koniecznością rezygnacji z własnych oczekiwań i ambicji oraz prowadzić do poczucia niezadowolenia i rozczarowania, a w konsekwencji skutkować decyzją o zmianie miejsca zatrudnienia, a czasami również z rezygnacji z zawodu [9, 10].

W piśmiennictwie polskim brakuje wyników badań dotyczących potrzeb i oczekiwań młodych pracowników ochrony zdrowia względem pracy, co skutkuje brakiem skutecznych systemów motywujących kadrę pielęgniarską.

Założenia metodologiczne. Celem pracy było poznanie kryteriów wyboru pierwszego miejsca zatrudnienia przez absolwentów pielęgniarstwa.

Docelową grupę badawczą stanowiło 546 osób – absolwentów pielęgniarstwa studiów pielęgniarstwa, kontynuujących kształcenie na studiach II stopnia, z maksy-

malnie 2-letnim stażem pracy w placówkach ochrony zdrowia. Badania przeprowadzono w 7 losowo wybranych uczelniach medycznych na terenie kraju. Władze wszystkich uczelni zostały poinformowane o celowości badań i wyraziły zgodę na ich realizację wśród studentów. Wszystkie osoby biorące udział w badaniach zostały poinformowane o celu badań, anonimowości oraz dobrowolności udziału.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety. Do opracowania statystycznego materiału badawczego zastosowano funkcję przynależności mierzącą stopień, z jakim ankietowani identyfikują się z danym twierdzeniem w ankiecie. Do każdego twierdzenia ankietowani mogli się ustosunkować, wybierając jedną z czterech odpowiedzi, które stanowiły uporządkowane kategorie od pełnej niezgody (kategoria 1) do pełnej zgody (kategoria 4) z twierdzeniem. Funkcja przynależności przyjmuje wartości z zakresu $[0,1]$, przy czym 0 oznacza całkowity brak identyfikacji ankietowanych z danym twierdzeniem mający miejsce wtedy i tylko wtedy, kiedy wszyscy ankietowani zaznaczą przy danym twierdzeniu kryterium kategorii 1. Analogicznie funkcja przyjmuje wartość 1 (jeden) wtedy i tylko wtedy, kiedy wszyscy zaznaczą kryterium kategorii 4. Wszystkie obliczenia i symulacje wykonano na platformie programistycznej R, wersja 2.11.0.

Charakterystyka badanej grupy. Wśród 546 respondentów większość stanowiły kobiety (95,2%). Średni wiek badanych osób to 23 lata. Zdecydowana większość respondentów (72,5% ogółu badanych) była zatrudniona na pełnym etacie na czas określony. 81% respondentów pierwszą pracę podjęło w szpitalach i instytutach, 10% badanych w placówkach leczenia ambulatoryjnego (przychodniach).

Analiza i interpretacja uzyskanych wyników badań. Personel pielęgniarski poproszono o wskazanie, które z kryteriów dotyczących wyboru pierwszego miejsca zatrudnienia były dla nich istotne. Aby ilościowo określić i porównać stopień preferencji ankietowanych, dla każdego z 19 kolejno wskazanych w ankiecie kryteriów (tabela 1) wyznaczono wartość funkcji $\mu_{Zdec.tak}$, która określa stopień identyfikacji ankietowanych z zaproponowanym kryterium.

Ogólnie, dla każdego kryterium c wyliczono:

$$\mu_{Zdec.tak} = \frac{1}{2} \left(p(zdecydowanie\ tak) + \frac{1}{2} p(raczej\ tak) - \frac{1}{2} p(raczej\ nie) - p(zdecydowanie\ nie) + 1 \right)$$

gdzie:

$p(zdecydowanie\ nie)$ – frakcja¹ osób, które udzieliła odpowiedzi *zdecydowanie nie* na kryterium wyboru c .

$p(raczej\ nie)$ – frakcja osób, które udzieliła odpowiedzi *raczej nie* na kryterium wyboru c .

$p(raczej\ tak)$ i $p(zdecydowanie\ tak)$ – odpowiednio.

¹ Frakcja to iloraz pewnej liczby osób do całkowitej liczby ankietowanych. Frakcja pomnożona przez 100 daje procent.

$\mu_{zdec.tak}$ jest funkcją przynależności, która przyjmuje wartości z zakresu [0,1] i określa stopień, w jakim kryterium c należy do zbioru kryteriów, którymi ankietowani zdecydowanie kierowali się, wybierając miejsce pracy². Wartość 1 (jeden) oznacza pełną przynależność, a wartość zero – zupełny brak przynależności, tzn. kryterium takie absolutnie nie jest brane pod uwagę.

Tabela 1. Kryteria wyboru pierwszego miejsca pracy

Kryteria wyboru pracy	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. O ustalonych godzinach pracy, niewymagająca dyspozycyjności	88	16.1	160	29.3	186	34.1	112	20.5
2. Lekka, niewymagająca zbytniego wysiłku	9	1.6	61	11.2	226	41.4	250	45.8
3. Niewymagająca brania odpowiedzialności za innych	17	3.1	34	6.2	191	35	304	55.7
4. Blisko mojego miejsca zamieszkania	151	27.7	197	36.1	121	22.2	77	14.1
5. Będąca wyzwaniem	200	36.6	258	47.3	78	14.3	10	1.8
6. Dająca prestiż, uznanie innych	140	25.6	233	42.7	153	28	20	3.7
7. Zgodna z moim zainteresowaniami	216	39.6	257	47.1	60	11	13	2.4
8. Przyjemna atmosfera/dobre relacje w zespole	223	40.8	230	42.1	70	12.8	23	4.2
9. Dająca możliwość awansu	103	18.9	187	34.2	211	38.6	45	8.2
10. Dobrze płatna	110	20.1	240	44	122	22.3	74	13.6
11. Dająca możliwość rozwoju, doskonalenia zawodowego	198	36.3	250	45.8	77	14.1	21	3.8
12. Gwarantująca bezpieczeństwo zatrudnienia	162	29.7	299	54.8	66	12.1	19	3.5
13. Gwarantująca bezpieczne warunki pracy	143	26.2	292	53.5	96	17.6	15	2.7
14. Młody zespół współpracowników	73	13.4	209	38.3	221	40.5	43	7.9
15. Zapewnienie opiekuna merytorycznego w trakcie pierwszych miesięcy pracy	127	23.3	191	35	157	28.8	71	13
16. Możliwość połączenia pracy z nauką	308	56.4	181	33.2	47	8.6	10	1.8
17. Możliwość zatrudnienia w niepełnym wymiarze czasu	70	12.8	72	13.2	238	43.6	166	30.4
18. Zakład posiadający certyfikat jakości ISO	105	19.2	162	29.7	200	36.6	79	14.5
19. Rekomendacje osoby znajomej pracującej w wybranym zakładzie pracy	64	11.7	159	29.1	220	40.3	103	18.9
Średnio	–	24.2	–	35.4	–	26.4	–	14

² Funkcja przynależności jest pojęciem z teorii zbiorów rozmytych i opisuje, w jakim stopniu element przynależy do zbioru. Element może przynależeć całkowicie (wtedy wartość funkcji wynosi 1) lub nie przynależeć wcale (wartość funkcji wynosi wtedy zero). Może też przynależeć w pewnym stopniu. Wtedy wartość funkcji jest liczbą między 0 i 1.

W tabeli 2 przedstawiono kryteria posortowane względem wartości funkcji $\mu_{Zdec.tak}$ od najwyższych do najniższych. Kryterium, którym ankietowani najbardziej się kierowali w wyborze miejsca pracy była: możliwość łączenia pracy z nauką, przyjemna atmosfera/dobre relacje w zespole, zgodna z zainteresowaniami, praca dająca możliwość rozwoju zawodowego (tabela 2).

Tabela 2. Stopień identyfikacji ankietowanych z kryteriami wyboru miejsca pracy

Sortowano względem $\mu_{Zdec.tak}$, malejąco.

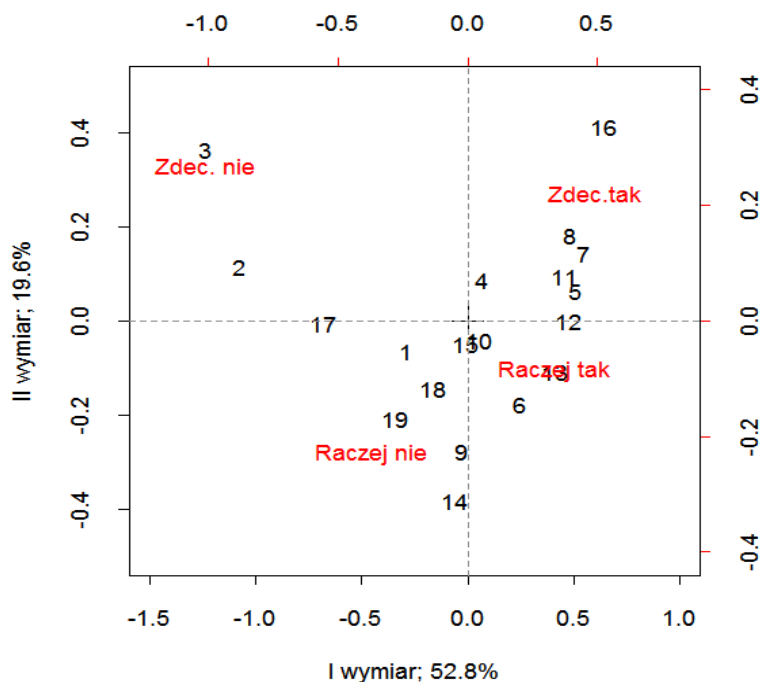
Kryterium wyboru pracy	$\mu_{Zdec.tak}$
Możliwość połączenia pracy z nauką	0.835
Zgodna z moim zainteresowaniami	0.776
Przyjemna atmosfera /dobre relacje w zespole	0.757
Będąca wyzwaniem	0.757
Dająca możliwość rozwoju, doskonalenia zawodowego	0.742
Gwarantująca bezpieczeństwo zatrudnienia	0.738
Gwarantująca bezpieczne warunki pracy	0.707
Dająca prestiż, uznanie innych	0.647
Blisko miejsca zamieszkania	0.603
Dobrze płatna	0.587
Zapewnienie opiekuna merytorycznego w trakcie pierwszych miesięcy pracy	0.567
Dająca możliwość awansu	0.542
Młody zespół współpracowników	0.522
Zakład posiadający Certyfikat Jakości ISO	0.507
O ustalonych godzinach pracy, niewymagająca dyspozycyjności	0.467
Rekomendacje osoby znanej pracującej w wybranym zakładzie pracy	0.437
Możliwość zatrudnienia w niepełnym wymiarze czasu	0.336
Lekka, niewymagająca zbyt dużego wysiłku	0.204
Niewymagająca brania odpowiedzialności za innych	0.165

W celu przetestowania, czy otrzymany w analizie korespondencji podział kryteriów jest istotny statystycznie, wykonano analizę wariancji. Testowano hipotezę, że 4 grupy kryteriów, tzn. kryteria: *zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie i zdecydowanie nie*, nie różnią się średnią wartością funkcji przynależności $\mu_{Zdec.tak}$, przeciwko hipotezie, że tak nie jest.

Wartość statystyki testowej F na 3 i 12 stopniach swobody wyniosła $F = 46,92$. Rozkład tej statystyki, z uwagi na małe liczebności w grupach wyznaczono permutacyjnie w 9 999 powtórzeniach. Wynik $F = 46,92$ znajduje się daleko w głębi obszaru odrzucenia hipotezy zerowej. Przyjęto zatem, że wyodrębnione w analizie korespondencji grupy kryteriów nie są przypadkowe ($p < 0.0001$).

Wynik analizy wariancji pokazuje, że wyodrębnione 4 grupy kryteriów nie mają takich samych średnich wartości $\mu_{Zdec.tak}$.

Zastosowano jednostronny test Studenta z poprawką Hochberga na wielokrotne testowanie. Rozkłady statystyk testowych wyznaczono permutacyjnie w 9 999 powtórzeniach. Analiza pokazała, że średnia wartość funkcji przynależności $\mu_{Zdec.tak}$ w grupie kryteriów, które ankietowani uznali za zdecydowanie *te*, którymi się kierowali jest wyższa niż średnia w grupie kryteriów *raczej tak* ($p < 0.0372$). Podobnie wykazano, że średnia wartość $\mu_{Zdec.tak}$ w grupie kryteriów *zdecydowanie nie* jest niższa niż w grupie *raczej nie* ($p < 0.0006$). Zasadne jest więc rozróżnienie tych dwóch grup kryteriów. Wykazano także, że zasadne jest rozróżnienie grup *raczej tak* i *raczej nie* ($p < 0.001$). Ankietowani do większości kryteriów ustosunkowywali się *raczej tak* lub *raczej nie* (rys. 1).



Rys. 1. Graficzna reprezentacja zależności między kryteriami wyboru miejsca pracy

Rysunek 1 pokazuje, że tylko 8 kryteriów można zaliczyć do takich, co do których respondenci deklarowali zdecydowany stosunek na *tak* lub na *nie*.

Są to kryteria:

{Zdecydowanie tak}	{	Możliwość połączenia pracy z nauką
		Przyjemna atmosfera /dobre relacje w zespole
		Zgodna z moim zainteresowaniami
		Dająca możliwość rozwoju, doskonalenia zawodowego
		Blisko mojego miejsca zamieszkania
		Będąca wyzwaniem

Przeciętne wartości funkcji $\mu_{Zdec.tak}$ dla kryteriów wybranych jako zdecydowanie ważne: wyniosły: $\mu_{Zdec.tak} = 0.744$

a do kryteriów *zdecydowanie nie*: $\mu_{Zdec.tak} = 0.184$

$\{Zdecydowanie\ nie\} \left\{ \begin{array}{l} \text{Lekka, niewymagająca zbytniego wysiłku} \\ \text{Niewymagająca brania odpowiedzialności za innych} \end{array} \right.$

Dokonana w badaniach analiza kryteriów wyboru pierwszej pracy przez absolwentów pielęgniarstwa ukazała, że najważniejsze dla nich kryterium to: „możliwość połączenia pracy z nauką”, co uzasadnia charakterystyka grupy badawczej, którą stanowiły osoby łączące pracę w zawodzie z kształceniem na studiach pielęgniarstwach drugiego stopnia. Dynamika zmian zachodzących w sektorze ochrony zdrowia powoduje konieczność permanentnego rozwoju i nabywania przez pracowników nowych kompetencji. Absolwenci pielęgniarstwa są świadomi konieczności kształcenia ustawicznego, dlatego „praca dająca możliwość rozwoju, doskonalenia zawodowego” stanowiła dla nich ważne kryterium wyboru miejsca zatrudnienia. Uzasadnieniem wysokiej identyfikacji respondentów z tym kryterium może być również potrzeba samorealizacji związana z kierowaniem się w wyborze zatrudnienia „pracą zgodną z zainteresowaniami”. Warto zwrócić uwagę, że potrzeba rozwoju i doskonalenia zawodowego znacznie awansowała w hierarchii potrzeb kadry pielęgniarstwach na przestrzeni ostatnich 25 lat, co potwierdziły analizy wyników badań dotyczących motywacji w polskim pielęgniarstwie [11]. Inwestowanie w rozwój zawodowy jest korzystne nie tylko dla pracowników, ale i dla zakładu pracy, ponieważ wiąże pracownika z organizacją, a przez to obniża koszty związane z potencjalną rekrutacją, selekcją oraz nadmierną płynnością kadr. Dla pracownika wsparcie ze strony pracodawcy w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego przekłada się na wzmocnienie kultury organizacyjnej i przyczynia się do ograniczenia destruktywnych konfliktów pomiędzy osobistymi celami zawodowymi a zadaniami zakładu pracy [12].

Uwagę zwraca również kryterium wyboru – „praca będąca wyzwaniem”, którą respondenci postrzegali jako pracę stwarzającą warunki do uzyskania poczucia autonomii zawodowej wyrażanej potrzebą podejmowania samodzielnych decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania. Młody personel pielęgniarstwach w znacznym stopniu kierował się również wyborem miejsca pracy, które stwarza „przyjemną atmosferę i dobre relacje w zespole pracowników”, co potwierdza potrzebę wdrażania do obowiązków zawodowych w środowisku życzliwych współpracowników. Na uwagę zasługuje również wysoki poziom identyfikacji respondentów z kryterium „bezpieczne warunki pracy”, co może świadczyć, że absolwenci pielęgniarstwa są coraz bardziej świadomi wpływu warunków pracy i zagrożeń zawodowych na zdrowie.

Uzyskane wyniki badań nie potwierdziły natomiast stereotypu systemu motywowania, w którym dominuje głównie zaspokajanie potrzeb materialnych pracownika, ponieważ absolwenci pielęgniarstwa nie wskazali jako istotnego kryterium pracy „dobrze płatnej” czy „dającej możliwości awansu”. Być może motywacje te będą zyskiwały na znaczeniu proporcjonalnie do nabywanego doświadczenia i inwestowania w rozwój zawodowy.

W analizie kryteriów wyboru pracy uwagę zwraca niski, w porównaniu z pozostałymi kryteriami, stopień identyfikacji absolwentów z wyborem: „zakładu pracy posiadającego certyfikat jakości usług”, który z założenia powinien stanowić wzorcowe miejsce pracy zapewniające wsparcie procesu adaptacji zawodowej młodych pracowników.

Podsumowanie. Analiza kryteriów wyboru pierwszego miejsca pracy przez absolwentów pielęgniarstwa ukazała, że dominowały motywacje związane z potrzebą inwestowania w rozwój zawodowy. Uzyskane wyniki sugerują, iż pracodawcy powinni wykorzystać wiedzę o czynnikach determinujących wybór miejsca zatrudnienia, do wprowadzania zmian w polityce zarządzania zasobami ludzkimi w placówkach ochrony zdrowia. Opracowanie i wdrożenie indywidualnego systemu motywacji, adekwatnego do potrzeb pracownika, może przyczynić się do ograniczenia fluktuacji pracowników i zatrzymania w placówkach ochrony zdrowia młodej, zaangażowanej w pracę i zmotywowanej do doskonalenia zawodowego kadry pielęgniarskiej.

Bibliografia

1. Świątała I.M., *Praca człowieka w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym – wybrane aspekty aksjologii pracy*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2015; 1; 57–68.
2. Karney J., *Psychopedagogika pracy*. Wyd. Akademickie Żak and Janina Karney, Warszawa 2010; 4647.
3. Bugaj J., *Adaptacja do pracy*, (w:) Bugdol M., Bugaj J., Stańczyk I. (red.) *Procesy zarządzania zasobami ludzkimi w służbie zdrowia*. Wydawnictwo Continuo. Wrocław 2012, 41–42.
4. Tomaszewska-Lipiec R., *Dynamika zmian współczesnych organizacji a nowy model kariery zawodowej*, (w:) *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, Lewowicki T., Ziaziuna I., Wilsz J., Nyczkało N. (red.), Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2008, 215–228.
5. Plewka Cz., *Kilka refleksji dotyczących kształtowania umiejętności planowania ścieżki własnego rozwoju zawodowego*. Problemy Profesjologii 2016 (1), 27.
6. Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne. Warszawa 2007, 11, 44–45.
7. Szafraniec K., *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
http://www.nck.pl/media/study/mlodzi_2011.pdf st 41 (dostęp 27.06.2016).
8. Kowalczyk K., *O szansach młodych w III RP*. CBOS. Warszawa 2014.
http://www.cbos.pl/spiskom.pol/2014/k_135_14.pdf (dostęp 27.06.2016).
9. Żarczyńska-Dobiesz A., *Adaptacja nowego pracownika do pracy w przedsiębiorstwie*. Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, 239–240.
10. Kazenas A., *Organizacja procesu adaptacji zawodowej młodych pracowników*. Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka 2012(3); 16–18.
11. Szumska A., Woderska A., Nowakowska I., Jachimowicz-Wołoszynek D., *Stan motywacji i motywowania w polskim pielęgniarstwie*. Pielęgniarstwo XXI wieku 2006; 1/2 (14/15); 71–76.
12. Brzezińska K., *Szpital jako miejsce pracy*, (w:) Głowacka M.D., Mojs E. (red.) *Profesjonalne zarządzanie kadrami w zakładach opieki zdrowotnej*. Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o. Warszawa 2010, 149–158.

dr n. o zdr. Anna LEŃCZUK-GRUBA

dr hab. n. med. Jacek IMIELA

Warszawski Uniwersytet Medyczny,

Wydział Nauki o Zdrowiu, Zakład Pielęgniarstwa Społecznego

anna.l-g@wp.pl

W szkolnictwie wyższym

Natalia ULANIECKA

(Nie)obecność akademicka kobiet – kobiety w polskim szkolnictwie wyższym

Women in Polish higher education

Słowa kluczowe: edukacja kobiet, edukacyjna segregacja płciowa, kobiety na uczelniach wyższych.

Key words: women's education, gender segregation in education, women in higher education.

Abstract. The article presents the situation of Polish female students and female scientists in historical and contemporary perspective. The author describes the changes that have occurred over the years in the context of gender segregation in education. For many years women have been excluded from academic education and some kind of jobs, now anti-discrimination law promotes equality in job and education. Despite equality policies, there are still gender differences in the choice of academic discipline. Moreover women less often participate in higher education management.

Wprowadzenie. Analizując historyczny kontekst dostępu kobiet do nauki, stwierdzić można, że edukację kobiet przez długi czas uważano za bezcelową z uwagi na domniemaną niezdolność kobiet do pracy naukowej oraz szkodliwą, bo odciągającą je od prokreacji¹. I choć od tego czasu nastąpiła ogromna emancypacja edukacyjna kobiet, jest to sukces niepełny a wybory edukacyjne nadal często związane są w sposób pośredni z płcią, czego manifestem jest ponadprzeciętna popularność kierunków humanistycznych wśród studentek i nadreprezentacja mężczyzn na kierunkach technicznych.

W swoim artykule pragnę naszkicować problem (nie)obecności kobiet na studiach wyższych w perspektywie historycznej, ze szczególnym uwzględnieniem kierunków stereotypowo kategoryzowanych jako „męskie”. Dalszą część pracy stanowić będzie próba udzielenia odpowiedzi na pytanie – czy płeć nadal pozostaje czynnikiem ograniczającym zakres możliwości i różnicującym wybory edukacyjno-zawodowe i czy we współczesnym świecie akademickim odnaleźć można znamiona segregacji płciowej?

¹ Zob. M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, Warszawa 2006, s. 35–43.

Nastroje wobec edukacji kobiet – perspektywa historyczna. Rozpoczynając rozważania na ten temat, warto nakreślić historyczną pozycję kobiet w społeczeństwie i nastroje społeczne odnośnie do edukacji kobiet. Przez długi czas zamykano kobietom drogę do edukacji (i to nie tylko tej na poziomie wyższym). Rola kobiety, zgodnie z utwierdzoną tradycją „kontraktem płci”², sprowadzała się bowiem do ról rodzinnych, co dobrze oddała Bogumiła Budrowska, stwierdzając, że życie kobiety przebiegać miało zgodnie ze scenariuszem opartym na stereotypie „3M”, czyli: miłość, małżeństwo, macierzyństwo (przy czym miłość stanowiła w tym zestawieniu najmniejszą wartość)³. Kobieta miała być przede wszystkim dobrą matką i żoną – edukacja prowadzić mogła do emancypacji i zagrażała wypełnianiu tych ról, stąd była czymś niepożądanym. Inną sprawą jest to, że – jak opisuje Zofia Sokół – kobiety uważane były za niezdolne z powodu domniemyanych deficytów intelektualnych do pracy naukowej i badawczej, co uporczywie im wpajano, tłamsząc wewnętrzne potrzeby wiedzy⁴.

Zgodnie z teorią niedostatków intelektualnych edukacja kobiet miała być bezcelowa, stąd też zamykano im dostęp do studiów wyższych⁵. Dodatkową barierą był niedostosowany do wymogów uczelni program nauki w szkołach średnich przeznaczonych dla dziewcząt. Pojawiały się również głosy, jakoby nauka miała szkodzić kobietom nawet na płaszczyźnie fizycznej, co miało swój wydzźwięk nie tylko w ogólnym społecznym przekonaniu mas, ale i w wypowiedziach przedstawicieli nauki. Edward Clarke, profesor Harvard University, kwestię zagrażającej życiu i zdrowiu kobiet edukacji uczynił jednym z tematów poruszanych w swojej cieszącej się popularnością książce *Sex in Education: or, a Fair Chance for the Girls* z 1873 roku. Jak przypomina Małgorzata Fuszara, Clarke alarmował, że edukacja zagraża prokreacji kobiet nie tylko w sposób pośredni, ale i bezpośredni, obniżając biologiczną zdolność do prokreacji i niosąc zagrożenie dla zdrowia. To absurdałne ze współczesnego punktu widzenia stanowisko zanegowała skądinąd już trzy lata później dr Mary Putnam Jacobi, która swoją polemikę z dr. Clarke’em poparła badaniami medycznymi i testami⁶.

O tym, jak silne było przekonanie o zbędności i niestosowności obecności kobiet w murach uniwersytetów świadczy dobitnie fakt, że nawet pierwsze sukcesy emancypacji edukacyjnej kobiet były naznaczone piętnem przeświadczenia o ich niższości. Jak opisuje Małgorzata Fuszara, pierwszą uczelnią, która przyjęła kobiety była amerykańska Oberlin College (1837r.). Warunki, jakie zaproponowano studentkom były jednak poniżające i dyskryminujące. Do ich obowiązków należało: pranie, sprzątanie i usługiwanie mężczyznom. Kobiety nie mogły studiować łaciny, greki i matematyki

² „Szereg jawnych i ukrytych zasad, które determinują relacje między płciami, przydzielając kobietom i mężczyznom inny zakres pracy, inne powinności i zobowiązania oraz przypisując im różną wartość”: *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*, red. M. Grabowska, Warszawa 2002, s. 93.

³ B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000, s. 224.

⁴ Zob. Z. Sokół, *Walka kobiet o wstęp na uniwersytety w Polsce*, http://www.efka.org.pl/index.php?action=p_art&ID=6, dostęp: 10.02.2017.

⁵ A. Mrozik, *Czas superwomen. Młode kobiety w nauce*, <http://genderstudies.pl/wp-content/uploads/2010/01/Agnieszka-Mrozik-Czas-superwoman.-M%C5%82ode-kobiety-w-nauce.pdf>, dostęp: 10.02.2017.

⁶ M. Fuszara, *Kobiety...*, op.cit., s. 37.

ani zabierać głosu w dyskusjach⁷. Na gruncie polskim pierwsze studentki również nie mogły liczyć na pełnię praw. Stanisława Dowgiałło, Janina Kosmowska i Jadwiga Sikorska, które jako pierwsze w 1894 roku uzyskały zgodę na uczęszczanie na wykłady (jako hospitantki) na Uniwersytecie Jagiellońskim nie były dopuszczane do egzaminów i zostały pozbawione możliwości uzyskania dyplomu⁸.

Jako pierwszy na pełnoprawne studiowanie kobiet otworzył się w 1897 r. Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego, a w 1900 r. uczelnia ta pozwoliła kobietom na studiowanie medycyny i farmacji⁹. W 1919 roku miała miejsce pierwsza habilitacja kobiety – docenturę uzyskała Helena Gajewska, w tym też dopiero roku swoje podwoje otworzył dla kobiet Wydział Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego (Wydział Prawa Uniwersytetu Warszawskiego zrobił to w 1915 r.)¹⁰. Natomiast w 1929 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim mianowano pierwszą kobietę – Helenę Willman-Grabowską – na stanowisko profesora nadzwyczajnego (katedra sanskrytu i filologii indyjskiej)¹¹. Jak można wyczytać w artykule *Czy nauka wciąż ma męską płęć? Udział kobiet w nauce*:

Po wojnie rosła liczba kobiet doktorów, ale przyrost wśród wyższych stopni i tytułów nie następował – w 1980 roku tylko 21% osób ze stopniem doktora habilitowanego i 13% z tytułem profesora stanowiły kobiety (GUS 1975). Po raz pierwszy kobieta została w Polsce rektorem dopiero w latach 80. XX wieku; była nią prof. Maria Joanna Radomska, która w latach 1981–1987 kierowała Szkołą Główną Gospodarstwa Wiejskiego¹².

Droga do tytułów naukowych była dla kobiet wyjątkowo długa i wyboista, co ograniczało liczbę akademikzek. Niemniej liczba studentek na przestrzeni czasu systematycznie rosła, potwierdzając aspiracje kształceniowe kobiet, co szerzej opisuje Liliana Tomaszewska w swojej publikacji *Edukacja kobiet w Polsce*¹³. Jak pisze Renata Siemińska:

w Polsce w latach 1990–2007 liczba studiujących kobiet wzrosła pięciokrotnie, liczba mężczyzn – czterokrotnie. Już w 1990 roku kobiety stanowiły ponad połowę studiujących w przypadku wszystkich typów studiów z wyjątkiem studiów dziennych. W połowie lat 90. również na studiach dziennych było ich wśród studiujących ponad 51% (w 2003 roku – 55%)¹⁴.

Mimo to pewne obszary wiedzy i kariery uważane za bastiony androcentryzmu pozostawały poza zasięgiem kobiet. Jeszcze do lat 90. kobiety nie były przyjmowane (lub ich przyjęcie było limitowane) na polskie uczelnie wojskowe i policyjne (dla

⁷ *Ibidem*, s. 38.

⁸ *Ibidem*, s. 18–20, 39.

⁹ U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków 1994, s. 15.

¹⁰ *Ibidem*, s. 178.

¹¹ *Ibidem*, s. 178.

¹² M. Młodożeniec, A. Knapieńska, *Czy nauka wciąż ma męską płęć? Udział kobiet w nauce*, „NAUKA”, 2/2013, s. 47.

¹³ L. Tomaszewska, *Edukacja kobiet w Polsce*, Płock 2004.

¹⁴ R. Siemińska, *Kobiety w (męskim) zawodzie naukowca*, [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. Dwadzieścia lat transformacji 1989–2009. Raport*, Warszawa 2009, s. 306.

porównania amerykański West Point otworzył swe drzwi dla kobiet w 1976 r.¹⁵). Ograniczenia obejmowały zresztą nie tylko sektor mundurowy. Dostęp do wykształcenia i pracy w zawodzie utrudniano kobietom również w obszarze medycyny poprzez „cichą dyskryminację” i (zniesiony w 1987 r. na mocy postanowienia Trybunału Konstytucyjnego) limit przyjęć kobiet na akademie medyczne. Kobiety nie były mile widziane między innymi na specjalności radiologa i chirurga¹⁶.

Płeć a wybór kierunku studiów – sytuacja współczesna. Obecnie, zgodnie z raportem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kobiety stanowią ok. 55% studiujących¹⁷, a według raportu *Kobiety na politechnikach – 2017* nawet 58%¹⁸. Stwierdzić zatem można, że pod względem ilościowym proces emancypacji edukacyjnej kobiet zakończył się sukcesem. Hurraoptymizmem byłoby jednak stwierdzenie, iż ta teoretyczna równość ma odzwierciedlenie również w aspektach jakościowych. Obecnie, od roku 1990/2000, zgodnie z regulacjami prawnymi dotyczącymi równego traktowania, nie ma ograniczeń co do studiowania kobiet. Mimo to wciąż zauważyć można segregację płciową w kontekście edukacji uniwersyteckiej, która przejawia się na dwóch płaszczyznach – wyboru kierunku studiów oraz dalszego przebiegu kariery naukowej.

Jak zwraca uwagę Stéphan Vincent-Lancrin: kobiety zdecydowanie częściej wybierają studia związane z nauczaniem, opieką, służbą zdrowia i sektorem społecznym, w odróżnieniu od mężczyzn, którzy swoje wybory edukacyjne lokują w lepiej opłacanym na rynku pracy obszarze inżynierii i nauk ścisłych¹⁹. Potwierdzają to również polskie badania dotyczące udziału kobiet i mężczyzn w różnych typach uczelni i na poszczególnych kierunkach studiów²⁰. Zauważyć można wyraźny podział na kierunki „kobiece” (co przekłada się na ich silne sfeminizowanie) – takie jak pedagogika czy pielęgniarstwo – oraz „męskie”. Należy podkreślić, że dzieje się tak, mimo że zgodnie z wynikami *Międzynarodowego Badania Postępów Biegłości w Czytaniu, Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów* oraz *Międzynarodowego Badania Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych* nie ma znaczących różnic w osiągnięciach edukacyjnych dziewcząt i chłopców²¹. Mimo to wciąż żywe jest ste-

¹⁵ Zob. A.K. Curtis, „Minimum essential adjustments”: gender, physicality, and equality at the United States Military Academy, 1976–1980. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa 2013, <http://ir.uiowa.edu/etd/2468> dostęp: 15.07.2017.

¹⁶ Zob. M. Fuszara, *Kobiety...*, op.cit, s. 52–54.

¹⁷ Zob. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, dostęp: 15.07.2017.

¹⁸ *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2017, http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdf/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, dostęp: 15.07.2017, s. 4.

¹⁹ S. Vincent-Lancrin, *The Reversal of Gender Inequalities in Higher Education: An On-going Trend*, Higher Education to 2030, Volume 1: Demography, OECD 2008, <https://www1.oecd.org/edu/ceri/41939699.pdf>, dostęp: 15.07.2017, s. 274.

²⁰ Zob. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport*, op.cit.

²¹ Zob. *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, EURYDICE, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 33–44, 97–100.

reotypowe klasyfikowanie chłopców jako predystynowanych do nauk technicznych, a dziewcząt do nauk humanistycznych. Przykładem argumentacji opartej na determinizmie biologicznym jest wydana w 1989 r. książka Anne Moir i Davida Jessela *Płeć mózgu*. Moir i Jessel w biologii upatrywali jedynej przyczyny różnic w zachowaniach kobiet i mężczyzn, negując jednocześnie całkowicie znaczenie wpływu kulturowego na przyjmowanie wzorców płciowych. W publikacji tej autorzy wskazywali na znaczące i jednoznaczne (spowodowane wpływem hormonów w łonie matki) różnice w budowie mózgu kobiety i mężczyzny, zgodnie z którymi: mózg męski lepiej radzi sobie z przetwarzaniem informacji wzrokowych i przestrzennych oraz z myśleniem matematycznym, kobiecie natomiast ukształtowany jest do umiejętności językowych i emocjonalnych – co uzasadnia podział na zachowania i zawody „męskie” i „żeńskie”²². Dzisiejsze badania wskazują na to, że pogląd ten był zbyt daleko idący, ponieważ mózgi kobiet i mężczyzn różnią się, ale nie w aż tak znaczący sposób, jak myślano, ponadto mózgi „typowo kobiece” i „typowo męskie” występują niezwykle rzadko a większość z nas reprezentuje mozaikę cech (z których część występuje częściej u mężczyzn, a część częściej u kobiet)²³. Poza tym, jak piszą Marek Młodożeniec i Anna Knapieńska:

w latach 90. XX wieku analizy zdolności poznawczych (Hyde 1996) wykazały na przykład, że choć istnieją wymierne i istotne statystycznie różnice między dziewczętami a chłopcami w orientacji przestrzennej, to nie wystarczają one do wyjaśnienia niedostatecznego stopnia reprezentacji kobiet w inżynierii. Nawet gdyby wymagania, jakie musi spełnić dobry inżynier, dotyczyły 7% mężczyzn i 3% kobiet, to stopień przewagi mężczyzn nad kobietami mógłby wynieść 2 do 1, ale nie 20 do 1, który był wówczas obserwowany w Stanach Zjednoczonych²⁴.

Różnice płciowe w wyborze niszy zawodowej widać nawet w przypadku studentek politechnik. Według raportu *Kobiety na politechnikach*, pomimo ogólnego wzrostu zainteresowania kobiet kierunkami technicznymi, nadal rzadko wybierają one kierunki ściśle techniczne, takie jak: automatyka, elektronika, mechanika czy elektryka²⁵. Warto zatem zastanowić się, dlaczego, mimo wspomnianych już korzystnych równościowo uwarunkowań prawnych, taki stan rzeczy nadal się utrzymuje. Liliana Tomaszewska wskazuje na takie czynniki społeczne jak: tradycyjne rozumienie ról kobiecych widoczne w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych, lekkość pracy oraz relatywnie większą możliwość godzenia życia zawodowego z rodzinnym, a także różnice w aspiracjach edukacyjnych i zawodowych dziewcząt i chłopców²⁶.

²² A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, Warszawa 1993, s. 255–256.

²³ Zob. D. Joel, Z. Berman, I. Tavor, N. Wexler, O. Gaber, Y. Stein, et al., *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*, “Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 2015, 112(50), 15468–15473. doi:10.1073/pnas.1509654112., <http://www.pnas.org/content/112/50/15468>, dostęp: 08.04.2017; M. Hausmann, *Why sex hormones matter for neuroscience: A very short review on sex, sex hormones, and functional brain asymmetries*, “Journal of Neuroscience Research”, 95: 40–49. Doi: 10.1002 / jnr.23857, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jnr.23857/full>, dostęp: 08.04.2017.

²⁴ M. Młodożeniec, A. Knapieńska, *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „NAUKA”, 2/2013, s. 50–51.

²⁵ Zob. *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, op.cit., s. 4, 29.

²⁶ L. Tomaszewska, op.cit., s. 92.

Stwierdzić zatem można, iż segregacja edukacyjna w pewnym stopniu podyktowana jest tradycją i stereotypowym postrzeganiem możliwości i powinności życiowych kobiet i mężczyzn. Przeświadczenie o tym, że taki podział jest czymś naturalnym wpajane jest już na wczesnych etapach życia dzieci, chociażby w kontekście doboru zabawek (klocki dla chłopców, lalki dla dziewczynek) i utrwalane poprzez stereotypowe wizerunki kobiet i mężczyzn w mediach a nawet w podręcznikach szkolnych (odrębny temat do analizy stanowi w ogóle sposób traktowania i stymulowania dziewczynek i chłopców w szkole)²⁷. To wszystko pokazuje, że walka ze stereotypami edukacyjno-zawodowymi jest o tyle trudniejsza, że rozgrywać się musi już nie na drodze formalnej (bo to w większym stopniu zostało już dokonane), ale na płaszczyźnie zmiany przekonań indywidualnych i społecznych, które mają tę właściwość, że są silnie zakonserwowane, przez co opierają się przekształceniom. Optimizmem napawa fakt, że problem nierówności i segregacji edukacyjnej został zauważony, stając się nie tylko obiektem badań specjalistów zajmujących się tematyką gender, ale i przedmiotem działań mających na celu ich likwidowanie²⁸.

Wiele na tym polu zdziałała akcja „*Dziewczyny na politechniki*”, która jest kampanią społeczno-medialną promującą wśród kobiet wybór studiów inżynierskich, technicznych i ścisłych. Jest to wspólne przedsięwzięcie polskich uczelni technicznych, Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych i Fundacji Edukacyjnej Perspektywy²⁹. Jak odnotowują organizatorzy akcji, od początku jej realizacji (to jest od roku akademickiego 2007/2008) udział studentek na publicznych uczelniach technicznych wzrósł z 31% do 37% i to pomimo niżu demograficznego³⁰.

Jest to duży sukces, biorąc pod uwagę bardzo niski odsetek kobiet na kierunkach technicznych i inżynierskich w przeszłości. Zgodnie z danymi przywoływanymi przez Małgorzatę Fuszarę: w roku akademickim 1937/1938 kobiety stanowiły 7% ogółu studentów na uczelniach technicznych, w roku 1997/1998 – 20%, natomiast raport *Kobiety na politechnikach 2017* wskazuje na 37% odsetek kobiet studiujących obecnie na uczelniach technicznych i co ważne, jest to tendencja wzrostowa³¹. Wzrost zainteresowania kobiet studiami technicznymi to z pewnością pokłosie wielu czynników: rozpoczynając od kampanii informacyjnych i społecznych, poprzez zmiany w mentalności społecznej, do zwiększenia pragmatycznego podejścia w wyborze studiów – świadome realiów współczesnego rynku pracy kobiety wybierają politechniki, aby zwiększyć swoje szanse na dobrze płatną pracę. Choć wiele jest jeszcze do zrobienia w zakresie niwelowania płciowej segmentacji wyborów edukacyjnych, to ten-

²⁷ Zob. M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011; E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań 2010; G. Lasoń-Kochańska, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiece repertuar tematyczny*, Słupsk 2012.

²⁸ Zob. *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016.

²⁹ www.dziewczynynapolitechniki.pl, dostęp: 17.04.2014.

³⁰ *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, op.cit., s. 3.

³¹ Zob. M. Fuszara, op.cit., s. 45; *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, op.cit., s. 3.

dencje wzrostu udziału studentek w ogólnym rozrachunku kształcenia na politechnikach i wydziałach technicznych wydają się być nader optymistyczne.

Kobiety we władzach uczelni wyższych w Polsce. Jak wykazuje wspomniany już raport *Kobiety na politechnikach 2017*, na uczelniach technicznych kobiety stanowią obecnie 41% doktorantów, co biorąc pod uwagę odsetek studentek I i II stopnia politechnik, jest imponującym wynikiem³². Należy mieć nadzieję, że wskaźniki te przełożą się na zwiększenie liczby kobiet wśród profesorów, rektorów, prorektorów, dziekanów i prodziekanów politechnik, ponieważ sytuacja kobiet w świecie nauki na późniejszych etapach rozwoju zawodowo-edukacyjnego przedstawia się niestety mniej optymistycznie. W roku 2015 we władzach uczelni technicznych były bowiem zaledwie dwie rektorki i jedna kanclerka. Na 98 prorektorów było 8 prorektorek, na stanowisku dziekana – 24 kobiety versus 178 mężczyzn, a proporcja płci na stanowisku prodziekana stanowiła 1 do 4 (łatwo się domysleć, że na niekorzyść kobiet)³³. Obecnie w uczelniach technicznych żadna kobieta nie pełni obowiązków rektora, kobiety stanowią 12% prorektorów, a na 5 dziekanów przypada jedna pani dziekan³⁴. Podobnie rzecz ma się na uniwersytetach i wszystkich innych uczelniach. Jak zauważa Renata Siemieńska, im wyższy szczebel naukowej hierarchii, tym mniej kobiet³⁵. Należy przy tym jednak zaznaczyć, że udział procentowy kobiet-profeserek w Polsce jest jednym z najwyższych w Europie³⁶. Co ciekawe, odsetek profeserek nie jest skorelowany w prostej linii ze sposobem postrzegania ról i równością płci w poszczególnych krajach („tradycyjna” Polska i Portugalia mają wysokie wyniki zbliżone do egalitarnej Finlandii), co wskazuje na złożoność tego zagadnienia oraz na wieloczynnikowy wpływ na wybór kariery akademickiej i sukcesy naukowe³⁷. Niemniej coraz większy udział kobiet w gronie profesorskim (choć nadal znacząco mniejszy od mężczyzn) nie przekłada się na sprawowanie wysokich funkcji³⁸. Co ważne, jak podkreśla Małgorzata Fuszara, tak samo jest nawet na sfeminizowanych kierunkach, gdzie przewaga liczebna studentek jest przytłaczająca³⁹. Wyjątkiem wydaje się być tutaj Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (kształcący na kierunku pedagogika i pedagogika specjalna, o dużej przewadze liczeb-

³² Raport. *Kobiety na politechnikach 2017*, op.cit., s. 3.

³³ Raport. *Kobiety na politechnikach 2015*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2015, http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/pdf/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2015.pdf, dostęp: 15.07.2017, s. 7; Zob. też: M. Sulik, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010, s. 49–50.

³⁴ Raport. *Kobiety na politechnikach 2017*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2017, http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdf/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, dostęp: 15.07.2017, s. 4.

³⁵ R. Siemieńska, op. cit., s. 310; Zob. też: M. Du Vall, M. Majorek, *Naukowczynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*, „AEQUALITAS”, 2013, vol. 2, nr 1 (2).

³⁶ R. Siemieńska, op.cit., s. 306.

³⁷ Warte przeanalizowania byłyby również wskaźniki sprawowania wysokich funkcji uniwersyteckich w poszczególnych krajach w kontekście poziomu egalitaryzmu społecznego i wzorców płci (co niestety, z uwagi na trudność w dostępie do danych w niniejszym artykule zostanie pominięte).

³⁸ *Ibidem*, s. 308–309. R. Siemieńska, op.cit., s. 308–309.

³⁹ A. Mrozik, op.cit.

nej studentek), gdzie od 2016 roku funkcję zarówno dziekan, jak i większości prodekanów sprawują kobiety (warto dodać, że również połowa składu zespołu prorektorskiego na UAM to kobiety)⁴⁰.

Już sama droga kobiet do tytułu profesorskiego wydaje się być dłuższa niż ścieżka kariery mężczyzn, co znajduje potwierdzenie w obliczeniach Agnieszki Majchert, które przytacza w swojej publikacji Agnieszka Mrozik: „w Polsce kobiety piszą rozprawę doktorską średnio 7,7 lat (mężczyźni 6,8 lat), habilitacyjną kolejnych – 11,1 lat (mężczyźni 9,7 lat), a profesurę otrzymują po następnych 11,2 latach (mężczyźni po 10,3 latach).”⁴¹ Poza tym kobiety rzadziej otrzymują granty naukowe i stypendia⁴². W 2015 r. w konkursach grantowych Narodowego Centrum Nauki wnioski grantowe kobiet stanowiły 47% wniosków złożonych i 43% wniosków zakwalifikowanych (można więc mówić o pewnej równości w kontekście ogólnej statystyki grantowej). Widoczne są jednak wyraźne różnice w poziomie efektywności grantowej kobiet w zależności od dziedziny nauki i zaawansowania kariery naukowej. Jak można wyczytać w *Statystykach konkursów* Narodowego Centrum Nauki: „kobiety przeważają wśród laureatów konkursów w grupie NZ [nauki o życiu]: wśród zakwalifikowanych projektów z tej grupy aż 59% stanowią te kierowane przez kobiety, wśród laureatów konkursów w grupie ST [nauki ścisłe i techniczne]: niespełna 1/3 projektów zakwalifikowanych do finansowania jest kierowanych przez kobiety”⁴³. Poza tym, o ile w konkursach PRELUDIUM i SONATA (skierowanym do osób zaczynających karierę naukową) odsetek kobiet w gronie laureatów jest wysoki (kolejno 55% i 48%), o tyle w konkursach dla osób na dalszych etapach kariery naukowej kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość (w konkursie OPUS: 33% laureatów to kobiety, w konkursie MAESTRO: 14%), naukowczynie rzadziej też składają wnioski i otrzymują granty na badania międzynarodowe (konkurs HARMONIA: 29%) i na wybitne międzydziedzinowe (konkurs SYMFONIA: 17%)⁴⁴.

Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać w wielu czynnikach, zarówno instytucjonalnych, jak i kulturowych oraz psychicznych. Po pierwsze tempo rozwoju naukowego kobiet w większym niż w przypadku mężczyzn stopniu uzależnione jest od ich sytuacji rodzinnej. Jak zauważają autorki artykułu *Naukowczynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*: „najwięcej kobiet odchodzi z nauki w wieku 30–39 lat”, co związane jest z kwestią macierzyństwa⁴⁵. Z kolei Agnieszka Mrozik w swojej publikacji *Czas superwoman. Młode kobiety w nauce* zwraca uwagę na słabą organizację przestrzeni socjalnej, na co składa się niedostatek w kwestiach infrastruktury, opieki medycznej, opieki nad dziećmi studentek i wykładowczyń, a także brak systemowych rozwiązań organizacyjnych dotyczących chociażby spe-

⁴⁰ <https://wse.amu.edu.pl/strona-glowna/wse/wladze-wydzialu>, dostęp: 20.02.2017;

<https://amu.edu.pl/dzialalnosc/o-uam/wladze/prorektorzy>, dostęp: 20.02.2017.

⁴¹ Cyt. za: A. Mrozik, op.cit.

⁴² R. Siemieńska, op.cit., s. 309–314.

⁴³ *Statystyki konkursów. 2015*, Narodowe Centrum Nauki 2016, s. 46, http://ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/NCN_statystyki_2015_pl.pdf, dostęp: 08.04.2017.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 46.

⁴⁵ M. Du Vall, M. Majorek, op.cit.

cyjnych ścieżek edukacyjnych dla kobiet w ciąży i matek⁴⁶. Należy tu jednak podkreślić, że powstaje coraz więcej inicjatyw uniwersyteckich wspierających opiekę nad dziećmi studentów i pracowników, choćby w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej „Maluch na uczelni”, dzięki któremu wiele polskich uczelni otrzymało dofinansowanie na utworzenie przyuczelnianych żłobków⁴⁷. Poza tym pojawiają się programy mające na celu wspieranie powrotu do pracy badawczej po przerwie związanej z opieką nad małymi dziećmi (takie jak na przykład granty powrotowe POMOST Fundacji na rzecz Nauki Polskiej⁴⁸). Niemniej w kwestii utrudnień w karierze naukowej nie bez znaczenia jest też sfera osobowościowa. Przekonywane (w sposób bezpośredni lub pośredni) o swojej niższości kobiety nie wierzą we własne umiejętności i w swoje szanse na sukces⁴⁹. Anna Titkow zwraca również uwagę na kolejny niepokojący aspekt – w przeciwieństwie do mężczyzn kobiety nie wykazują się solidarnością, często traktując siebie nawzajem jak zagrożenie⁵⁰.

Sedno uwarunkowań gorszych perspektyw naukowych kobiet wydają się oddawać słowa profesor Marii Janion, która pisze:

Osobiście nigdy nie żywiłam złudzeń co do „równych szans”. Uważam, że dojście do obecnej pozycji kosztowało mnie znacznie więcej niż kosztowałoby mężczyznę. (...) I nie chodzi tu o żaden spisek. Dzieje się tak między innymi dlatego, że tak zwany uniwersalny podmiot w gruncie rzeczy zbudowany jest według męskich wzorców. Mężczyźni łatwiej zatem dostosowują się do panujących w akademickiej humanistyce standardów. Kobieta musi być wielokrotnie lepsza, by ją doceniono⁵¹.

Zakończenie. Proces emancypacji edukacyjnej kobiet – jaki dokonał się na przestrzeni wieków udziałem kobiet i mężczyzn walczących o równouprawnienie w zakresie kształcenia – jest nie do przecenienia. Jednak, aby sukces ten był pełny, trzeba podejmować dalsze działania wspierające rzeczywistą równość w obszarze nauki. Rozwiązania organizacyjne ułatwiające godzenie życia rodzinnego z naukowym (Program POMOST oraz „Maluch na uczelni”) i inicjatywy wspomagające rozwój kobiet-naukowców (takie jak program firmy L’Oreal i Unesco „dla Kobiet i Nauki”)⁵² to niezwykle istotne wsparcie. Należy jednak pamiętać, że segregacja pozioma i pionowa edukacji zaczyna się dużo wcześniej i ma o wiele głębsze, bo społeczno-psychologiczne źródła. Bez budowanego od początku przekonania o równości kobiet i mężczyzn, bez przełamywania stereotypowego wtłaczania kobiet i mężczyzn w role kulturowo-zawodowe, bez pewności siebie i wiary w sukces bez względu na płeć nie będzie bowiem równości szans – i nie zmieniają tego równościowe regulacje prawne.

⁴⁶ A. Mroziak, op.cit.

⁴⁷ <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/minister-nauki-przyjazna-uczelnia-realizuje-zasady-etyczne-tworzy-dobre-srodowisko-pracy-i-zapewnia-rownowage-miedzy-zyciem-rodzinnym-a-nauka.html>, dostęp: 20.02.2017.

⁴⁸ <http://www.fnp.org.pl/oferta/pomost-granty-powrotowe/>, dostęp: 20.02.2017.

⁴⁹ M. Sulik, op.cit., s. 158–159.

⁵⁰ B. Budrowska, D. Duch, A. Titkow, *Szklany sufit- bariery i ograniczenia karier polskich kobiet*, Warszawa 2003, s. 52–54, 62–66; Zob. też: M. Du Vall, M. Majorek, op.cit.

⁵¹ Cyt. za: A. Mroziak, op.cit.

⁵² <http://lorealdlakobietinauki.pl/>, dostęp: 20.02.2017.

Bibliografia

1. Budrowska B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.
2. Budrowska B., Duch D., Titkow A., *Szklany sufit – bariery i ograniczenia karier polskich kobiet*, Warszawa 2003.
3. Chomczyńska-Rubacha M., *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011.
4. Curtis A.K., „*Minimum essential adjustments*”: gender, physicality, and equality at the United States Military Academy, 1976–1980. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa 2013, <http://ir.uiowa.edu/etd/2468> dostęp: 22.02.2017.
5. Du Vall M., Majorek M., *Naukowczynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*, „AEQUALITAS”, 2013, VOL. 2, Nr 1 (2).
6. *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016.
7. Fuszara M., *Kobiety w polityce*, Warszawa 2006.
8. Joel D., Berman Z., Tavor I., Wexler N., Gaber O., Stein Y., et al., *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*, “Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 2015, 112(50), 15468–15473. doi:10.1073/pnas.1509654112., <http://www.pnas.org/content/112/50/15468>, dostęp: 08. 04. 2017.
9. Hausmann M., *Why sex hormones matter for neuroscience: A very short review on sex, sex hormones, and functional brain asymmetries*, “Journal of Neuroscience Research”, 95: 40–49. Doi: 10.1002 / jnr.23857, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jnr.23857/full>, dostęp: 08.04.2017
10. Lasoń-Kochańska G., *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*, Słupsk 2012.
11. Młodożeniec M., Knapieńska A., *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „NAUKA”, 2/2013, s. 47–72.
12. Mrozik A., *Czas superwomen. Młode kobiety w nauce*, <http://genderstudies.pl/wp-content/uploads/2010/01/Agnieszka-Mrozik-Czas-superwoman.-M%C5%82ode-kobiety-w-nauce.pdf>, dostęp: 10.02.2017.
13. Perkowska U., *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894-1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków 1994.
14. *Raport. Kobiety na politechnikach 2015*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2015, http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2015.pdf, dostęp: 15.07.2017
15. *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2017, http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, dostęp: 15.07.2017
16. *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, EURYDICE, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
17. Siemieńska R., *Kobiety w (męskim) zawodzie naukowca*, [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. Dwadzieścia lat transformacji 1989–2009. Raport*, Warszawa 2009.
18. Sokół Z., *Walka kobiet o wstęp na uniwersytety w Polsce*, http://www.efka.org.pl/index.php?action=p_art&ID=6, dostęp: 10.02.2017.
19. Sulik M., *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010.
20. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, dostęp: 17.04.2014.
21. *Statystyki konkursów. 2015*, Narodowe Centrum Nauki 2016, http://ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/NCN_statystyki_2015_pl.pdf, dostęp: 08.04.2017.
22. Tomaszewska L., *Edukacja kobiet w Polsce*, Płock 2004.
23. Vincent-Lancrin S., *The Reversal of Gender Inequalities in Higher Education: An On-going Trend, Higher Education to 2030, Volume 1: Demography*, OECD 2008, s. 274, <https://www1.oecd.org/edu/eri/41939699.pdf>, dostęp: 17.04.2014.

24. *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*, red. M. Grabowska, Warszawa 2002.
25. Zamojska E., *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań 2010.

Strony internetowe

1. <https://amu.edu.pl/dzialalnosc/o-uam/wladze/prorektorzy>, dostęp: 20.02.2017.
2. www.dziewczynynapolitechniki.pl, dostęp: 17.04.2014.
3. <http://www.fnp.org.pl/oferta/pomost-granty-powrotowe/>, dostęp: 20.02.2017.
4. <http://lorealdlakobietinauki.pl/>, dostęp: 20.02.2017.
5. <https://wse.amu.edu.pl/strona-glowna/wse/wladze-wydzialu>, dostęp: 20.02.2017.
6. <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/minister-nauki-przyjazna-uczelnia-realizuje-zasady-etyczne-tworzy-dobre-srodowisko-pracy-i-zapewnia-rownowage-miedzy-zyciem-rodzinnym-a-nauka.html>,dostęp: 20.02.2017.

mgr Natalia ULANIECKA

Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej UAM WSE,
ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Budynek AB, pok. 51
n.u@wp.pl

Moda na „gap year”. O współczesnym trendzie w konstruowaniu karier edukacyjnych

A gap year trend. The contemporary trend of designing educational careers

Słowa kluczowe: edukacja, gap year, podróże, wolontariat, uczenie się nieformalne, uczenie się w codzienności.

Key words: education, gap year, travelling, voluntary service, non-formal education, learning in everyday life.

Abstract “A gap year” one may call a break in life or an annual break. This way of projecting one’s own life is widespread and popular around the world. The author provides a historical outline, the definitions of the term and various forms of activities realized in the frames of so-called “a gap year”. The article shows opinions of enthusiasts and sceptics on the topic of the actual meaning, goal and function of a year-long break. Moreover, the text presents reasons, obstacles and consequences of participating in this life project. The author interprets the gap year as an educational phenomenon which allows to expand horizons, to learn the diversity of the world and its cultures, gain experience and increase one’s knowledge. The author suppose the idea itself will acquire more and more followers in Poland, not only among young people, but also among adults and seniors.

Wprowadzenie. Współczesny coraz bardziej złożony i skomplikowany świat wymaga od każdego człowieka nabywania nowych umiejętności i kompetencji, nie tylko zawodowych, ale także społecznych, interpersonalnych czy kulturowych. Jednocześnie funkcjonowanie w świecie dynamicznych zmian wiąże się z koniecznością nieustannego uczenia się i adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości politycznej, technologicznej i ekonomicznej. Nie tylko liczne grono naukowców, ale również osoby uczące się, pracujące czy szukające zatrudnienia zdają sobie sprawę, że uczestnictwo w systemie szkolnictwa i kompetencje nabywane w ramach edukacji formalnej są niewystarczające. Wiedza i kompetencje winny być systematycznie uzupełniane, nieustannie wzmacniane i odnawiane, bo to, co jeszcze wczoraj było znane i umożliwiała sprawne funkcjonowanie społeczne, jutro już może być anachroniczne i zupełnie nieprzystające do aktualnych wymagań. Rosnąca popularność i upowszechnienie pozaszkolnych kursów, warsztatów, zajęć pozalekcyjnych świadczy o zwiększającej się świadomości dorosłego społeczeństwa, które zarówno sobie, jak i swoim dzieciom pragnie zapewnić jak najlepszą przyszłość. Coraz większa część populacji dorosłych,

zwłaszcza młodych dorosłych jest przekonana o tym, że dobre wykształcenie stanowi trafną i optymalną inwestycję w karierę zawodową i życiową. Dziś – o czym powszechnie wiadomo – „szkolne kredencjały” (Collins, 1979) nie gwarantują sukcesu w przyszłości. W poniższym artykule przyjrzę się strategii życiowej nazywanej „gap year”, która staje się coraz bardziej popularna wśród młodego pokolenia. Wielu młodych ludzi uważa ją za istotny element budowania kariery edukacyjnej i zawodowej. Szczególnie interesuje mnie aspekt pedagogiczny „gap year” związany z konstruowaniem edukacyjnych trajektorii i biografii w ramach i w kontekście „rocznej przerwy”.

Uczenie się nieformalne. Od kilkudziesięciu lat istnieje w świecie, także w Polsce przekonanie, że ludzie zdobywają najważniejsze umiejętności przydatne w życiu poza szkołą lub nawet wbrew szkole. Badacze podkreślają zmiany kulturowe w kierunkach uczenia się i przyjmowania wzorów (Mead, 1978), zmiany w kierunkach uczenia się spontanicznego, np. tzw. „przesunięcie socjalizacyjne” (Kwieciński, 2000), odejście od nauczania w kierunku uczenia się (Malewski, 2010) czy też wzrost znaczenia pozaszkolnych form edukacji.

Edukacja nieformalna jest przedmiotem zainteresowania liczного grona naukowców podkreślających rolę uczenia się poza tradycyjnymi instytucjami wyspecjalizowanymi w nauczaniu. Równocześnie edukacja formalna spotyka się z ostrą krytyką. Pedagodzy, powołując się na zagraniczne i krajowe badania, piszą o dysfunkcyjności szkół: „stwierdzono kryzys, niewydolność funkcjonalną szkolnictwa wszystkich szczebli (...) tak z punktu widzenia możliwości, aspiracji, jak i prawa do rozwoju ludzi, potrzeb gospodarki (...). Obnażono ukryte funkcje i ukryte programy szkoły, maskujące proces powstawania wiedzy, podporządkowania jej przekazu celom politycznym, ideologicznym i technokratycznym (...). Szkoły oskarżono o: zabijanie w dzieciach ich zdolności i motywacji poznawczych, obcinanie potencjału twórczego, tłumienie zainteresowań, ograniczanie wiary we własne możliwości (...), wyuczanie osobistej i indywidualnej bezradności, (...) uniemożliwia (*szkoła – autor*) rozumienie świata społecznego, uczestniczenie w kulturze i zrozumienie przez jednostki samych siebie i swoich własnych możliwości (Kwieciński, 2007, s. 9–10). To tylko część zarzutów pod adresem szkoły.

Dziś uczenie się ma charakter bardziej spontaniczny niż kiedyś; jest procesem złożonym, wielostronnym, a przy tym permanentnym. John Field (2003, s. 79) stwierdza, że „uczenie się (...) obejmuje niezwykle złożony zespół epizodów edukacyjnych, o różnej długości i różnym znaczeniu, rozsianych po całej linii biograficznej jednostki, przyjmujących niekiedy zaskakującą kolejność i umiejscowionych w wielorakich okolicznościach społecznych”. Podkreśla się różnorodność epizodycznych kontaktów, działań czy relacji wywierających bliżej nieokreślony wpływ, następujących w nieemożliwej do przewidzenia kolejności lub też wcale nieposiadających jakichkolwiek konsekwencji. Trajektorie edukacyjne przybierają najróżniejsze formy i kierunki. Ludzie, chcąc się rozwijać intelektualnie i psychospołecznie, mogą korzystać z coraz to nowych form edukacyjnych, wykraczając poza te wcześniej im znane. Rozwój technologiczny oraz zanik barier geograficznych umożliwia korzystanie z wielu źródeł informacji i możliwości poznawania i uczenia się. Popularną i – z perspektywy mieszkańca bogatego Zachodu – stosunkowo powszechną formą spędzania czasu wolnego

jest uczestnictwo w kulturze (popularnej i wyższej), podróżowanie po świecie, poznawanie nowych kultur, smaków i miejsc. Globalizacja rozumiana jako „kurczenie się czasu i przestrzeni” stała się jedną z głównych cech współczesnej cywilizacji.

Uczenie się nieformalne zdaniem Knuda Illerisa można scharakteryzować „jako bardziej intencjonalne uczenie się z codzienności” (Illeris, 2006, s. 190). Autor wskazuje na istotę uczenia się nieformalnego w społeczeństwach przednowoczesnych, które nie wytworzyły jeszcze sformalizowanych instytucji edukacyjnych. Wskazuje na osiem cech uczenia się nieformalnego: występuje ono w codziennych działaniach i czynnościach jednostki; podmiot uczący się jest odpowiedzialny za pozyskiwanie wiedzy i umiejętności; uczymy się od innych osób; program nauczania nie istnieje lub jest słabo zarysowany; cennym aspektem jest tradycja i podtrzymywanie ciągłości życia społecznego; uczenie się zachodzi poprzez obserwację i naśladowanie; metodą nauczania jest pokaz (demonstracja); motywowanie zachodzi przez społeczne uczestnictwo (Greenfield, Lave, 1982, s. 183; za: Illeris, 2006, s. 191–192).

Wydaje się, że postulat wysuwany na początku lat 80. XX wieku został zrealizowany: społeczeństwo XXI wieku uczy się nieformalnie, w sposób nieplanowy, nieorganizowany i spontaniczny. Podkreśla to m.in. Agata Wiza (2015, s. 49): „uczenie się osób dorosłych dokonuje się przede wszystkim w sposób nieformalny i przebiega w naturalnych warunkach ich powszedniej aktywności. W tym rodzaju uczenia się każdy zdobywa wiedzę i umiejętności na podstawie codziennych doświadczeń oraz wpływu swojego otoczenia”. Cytowany wcześniej Illeris pisze o uczeniu się: „zachodzi w życiu codziennym całkiem przypadkowo. Poruszając się w różnych przestrzeniach życia bez intencjonalnego zamiaru uczenia się czegośkolwiek. (...) Uczenie się z codzienności biegnie przez zalew impulsów i wrażeń tworzących chaos życia” (Illeris, 2006, s. 190). Zbyszko Melosik (2002, s. 16) diagnozuje dzisiejsze społeczeństwo poprzez zmianę układów odniesienia: „ludzie, którzy przez wieki poszukiwali zewnętrznego układu odniesienia dla codziennego życia, dziś postrzegają właśnie codzienność jako cel sam w sobie”.

„Gap year”. Opis zjawiska. W języku polskim brakuje określenia, które bezpośrednio oddaje sens angielskiej frazy. W wolnym tłumaczeniu „gap year” oznacza „wolny rok” lub „rok przerwy”. Brytyjski badacz Andrew Jonas definiuje „gap year” jako „okres czasu pomiędzy 3 a 24 miesiącami, gdy jednostka opuszcza formalną edukację, kursy lub miejsce zatrudnienia; okres ten jest umiejscowiony w przestrzeni dalszej zaplanowanej ścieżki zawodowej” (Jonas, 2004, s. 9). Termin ten z jednej strony odnosi się do czasu, niekoniecznie jednak musi to być cały rok, może to być krótszy lub dłuższy okres. Z drugiej strony jest powszechnie stosowany do określenia świadomie podejmowanych różnych form aktywności, począwszy od pełnoetatowego zatrudnienia, przez wolontariat czy podróżowanie, aż po wolny czas i odpoczynek w domu. „Wielu studentów przykładowo pierwszą część „gap year” spędza pracując na cały etat, aby móc w drugim półroczu sfinansować zagraniczną podróż lub wolontariat” (Heath, 2007, s. 89). Zdecydowanie najpopularniejszą formą spędzenia okresu nazywanego „gap year” jest podróżowanie. Dlatego też „gap year” można uznać za jedną z wielu form współczesnej turystyki.

„O ile „gap year” przynajmniej z założenia ma jakiś cel, to coraz częściej możemy spotkać się z typem funkcjonowania młodych ludzi, który po prostu należałoby ocenić jako próżniaczy” (Czerka, 2007, s. 90–91). „Gappersi” w przeciwieństwie do „próżniaków” świadomie decydują się na przerwę w realizacji zadań rozwojowych, która ma być krótkim okresem zmiany przed wkroczeniem w dalszy, nowy etap życia. Nawet, jeśli jest to wyjazd wakacyjny, wygląda on zupełnie inaczej niż odpoczynek na zamkniętej plaży hotelowej i korzystanie z dobrodziejstw usługi „all inclusive” oferującej międzynarodowe dania i napoje. „Gap year” ma być możliwie aktywnie spędzonym rokiem pozwalającym na powrót do „normalnego życia” z większą energią, zadowoleniem, spokojem ducha czy też nowymi kompetencjami zawodowymi, językowymi i kulturowymi.

Do najważniejszych celów, dla których młodzi decydują się na wybór ścieżki „gap year” należą: chęć odpoczynku od edukacji formalnej lub pracy, potrzeba zregenerowania sił, zamiar poszerzania horyzontów życiowych, poznawania nowych ludzi, kultur i miejsc, nabywania kompetencji społecznych i uzupełniania CV, które ma pomóc w znalezieniu bardziej atrakcyjnej pracy lub dostaniu się na uczelnię, potrzeba zarabiania pieniędzy, pomagania ludziom, zaangażowania społecznego (np. działalność w organizacjach pozarządowych) czy spełniania się w wierze religijnej (Jones, 2004, s. 11).

Fenomen „gap year” zyskuje na popularności zarówno wśród naukowców, którzy chętnie przyglądają się tej formie projektowania indywidualnego życia, jak i młodych ludzi, coraz częściej decydujących się na „roczną przerwę”. „Początkowo określenie to dotyczyło przede wszystkim młodych ludzi po szkole średniej, którzy zaraz po niej decydowali się na odłożenie decyzji o pójściu na studia i tymczasową rezygnację z uczestnictwa w edukacji formalnej (O’Shea, 2011, s. 565). Dzisiaj „gap year” nie dotyczy jedynie młodzieży kończącej szkołę średnią, ale staje się też coraz popularniejszy wśród studentów decydujących się na rok przerwy w studiach, absolwentów studiów wyższych, którzy nie chcą lub nie mogą z różnych powodów podjąć satysfakcjonującej pracy oraz etatowych pracowników porzucających pracę bądź korzystających z urlopu bezpłatnego. „Gap year” dziś dla wielu stanowi etap przejściowy z okresu młodości do wczesnej dorosłości.

W czasie „rocznej przerwy” w życiu młodych ludzi, którzy niekiedy po raz pierwszy na dłuższy czas opuszczają rodzinne strony, zachodzi wiele zmian. Są zmuszeni radzić sobie bez pomocy dorosłych i przyjaciół, umiejętnie dysponować środkami finansowymi, do tego poznają świat im nieznany i zupełnie inny od tego, w którym dorastali. Uczą się odpowiedzialności, zaradności i decyzyjności. W okresie „rocznego kursu” występują istotne biograficzne zmiany, przygotowujące ich do wejścia w świat dorosłych. Takie podejście upatruje w „gap year” drogę do dorosłości, na końcu której znajduje się świadome planowanie dorosłego życia i przyjęcie zadań stawianych przez społeczeństwo osobom wchodzącym w dorosłość (King, 2011, s. 353). „Gap year” można uznać za okres przedłużonego moratorium, za czas „poszukiwania, eksperymentowania i tożsamościowego zamętu” (Czerka, 2007, s. 93).

„Gap year” jako fenomen edukacyjny. „Gap year” stanowi kontynuację tzw. Grand Tour, czyli podróży odbywanej przez arystokratycznych młodych mężczyzn

w celu odbycia za granicą studiów, poznania nowych kultur i nawiązania kontaktów. Powszechnie nazwa ta odnosiła się do podróży edukacyjnych. Ta forma uzupełniania wykształcenia cieszyła się szczególną popularnością wśród elity brytyjskiej od końca XVII aż do początków XIX wieku (O'Shea, 2011, s. 566; King, 2011, s. 342). Na podkreślenie zasługują przede wszystkim konteksty pedagogiczne takich podróży: „głównym motywem udawania się w podróż, w dłuższą drogę szlacheckich synów, mieszczan i duchowych była nauka” (Mączak, 2001, s. 137). Młodzi wyjeżdżali w celu pogłębienia ogólnej wiedzy i orientacji w świecie, nawiązania stosunków oraz uzupełnienia zdobytego w ojczystym kraju wykształcenia, uczestnicząc w studiach na zagranicznej uczelni. Także w Polsce „podróż w celach edukacyjnych była mocno zakorzeniona w szlacheckiej tradycji” (Kicińska, 2014, s. 44). Świadczy o tym choćby *Instrukcja podróżna*, list Anny Franciszki z Gnińskich Zamoyskiej z 1700 roku do jej trzech synów. Matka prosiła ich, aby nie koncentrowali się wyłącznie na poznawaniu uroków miast, zwiedzaniu zabytków i odwiedzaniu arystokratycznych dworów, ale też pilnie uczyli się języka i historii odwiedzanych państw i regionów. Zamoyska pisała: „wstyd i pośmiewisko, który mówi po francusku, a polityki nie umie francuskiej, mówi po niemiecku, a nie wie, co za stan państwa tego”. Matka przestrzegała synów także przed marnotrawieniem czasu na zabawy, bójki i hulanki: „przeto nie chciałabym abyście po oberżach publicznych nazbyt stawali i jadali” (Kicińska, 2014, s. 42–44).

„Wielkie podróże” sprzed kilkuset lat są dziś postrzegane jako historyczny prekursor obecnej formuły podróżowania w trakcie „gap year” (Heath, 2007; King, 2011). „Gap year”, rzadziej nazywany „year out” stanowi aktualnie popularne zjawisko społeczne i edukacyjne, projekt życiowy coraz większej liczby osób (Heath, 2007, s. 89). Szczególną popularnością cieszy się w krajach anglojęzycznych, zwłaszcza wśród młodych ludzi z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii. Badania z 2004 roku wykazały, że blisko 250 tysięcy Brytyjczyków w roku poprzedzającym badanie zdecydowało się na międzynarodowy lub krajowy „gap year” (Jones, 2004, s. 11). Ostatnio daje się zauważyć także gwałtowny wzrost popularności „gap year” wśród Azjatów. Wyrazem tego jest powołanie w Chinach w 2014 roku pierwszej instytucji zajmującej się pomocą w organizowaniu „gap year”, np. w znalezieniu sponsorów czy organizacji przyjmujących wolontariuszy w Państwie Środka lub poza jego granicami (Han, 2016, s. 59).

W Wielkiej Brytanii „gap year” jest w mediach szeroko promowany i rozpowszechniany jako atrakcyjna możliwość samorozwoju, samokształcenia, stawania się bardziej otwartym i niezależnym. Na rynku wydawniczym ukazał się praktyczny przewodnik dotyczący planowania i organizacji „gap year” autorstwa byłego „gappera” uważanego za „eksperta w gap year”. Doradza on, jak w sposób najbardziej efektywny, bezpieczny i wartościowy wykorzystać czas przerwy. Przewodnik zawiera wskazówki dotyczące kosztów, ewentualnych zagrożeń, informacje o kulturze danego kraju czy kontakty do placówek dyplomatycznych (Griffits, 2003). Podkreśla również praktyczne korzyści płynące z „gap year”, w szczególności możliwość zdobycia przydatnej wiedzy oraz praktyki, dzięki czemu pracobiorca staje się bardziej atrakcyjny na rynku pracy. Poza wykształceniem formalnym, jego kapitałem stanie się to, co udało mu się w ciągu tego okresu zdobyć, zobaczyć, osiągnąć (np. nowe kontakty, poznanie

innego języka, praca na zasadzie wolontariatu) (King, 2011, s. 342). Z kolei w czasie recesji gospodarczej ta forma projektowania życia przez młodych ludzi może stanowić skuteczną strategię przetrwania i przeczekania trudniejszego okresu na rynku pracy, przy jednoczesnym zwiększaniu kapitału osobistego.

Podkreślany jest także klasowy charakter „gap year”. Wśród coraz liczniejszego grona osób decydujących się na „rok przerwy” znaleźli się m.in. książę William i córka byłego prezydenta Stanów Zjednoczonych, Malia Obama (Barnds, 2016, s. 44). Dane dotyczące „gappersów” w Wielkiej Brytanii pozwalają na stworzenie ich społeczno-demograficznego portretu. Zdecydowanie dominują rdzenni Brytyjczycy, tylko niewielu wywodzi się z mniejszości etnicznych lub środowisk imigranckich; częściej są to kobiety niż mężczyźni; częściej osoby pochodzące z zamożnej klasy średniej; występuje nadreprezentacja uczniów i absolwentów szkół prywatnych; stosunkowo niewielki odsetek stanowią uczniowie niepełnosprawni; najczęściej są to mieszkańcy południowych bogatszych stron Anglii (Jonas, 2004, s. 12). Zauważono również, że sposób spędzania „gap year” różni się w zależności od środowisk społecznych, z których wywodzą się młodzi ludzie. Osoby pochodzące z zamożniejszych rodzin częściej podróżują po świecie, podczas gdy osoby z grup upośledzonych społecznie na ogół pracują, aby zaoszczędzić pieniądze na dalszą edukację (King, 2011, s. 343).

Deficyt środków finansowych uchodzi za jedną z głównych przeszkód w wyborze „gap year” jako drogi życiowej. Poza tym wskazuje się też na inne bariery, jak np. brak wystarczającej wiedzy i umiejętności planowania dłuższych pobytów poza domem, brak rodzinnego lub instytucjonalnego wsparcia w kreowaniu własnej ścieżki zawodowej oraz brak przekonania, że „gap year” może pomóc w budowaniu przyszłości (Jonas, 2004, s. 13). Młodzi ludzie wywodzący się z zamożniejszych warstw społeczeństwa traktują „gap year” jako inwestycję w przyszłość, która daje im dodatkową jeszcze przewagę nad pozostałymi – jeszcze wyższy kapitał osobisty związany ze znajomością innych kultur, historii narodów i zwyczajów, z różnorodnością doświadczeń i otwartością na różnice. Ci z rodzin o niższym statusie nie tylko nie mogą pozwolić sobie z przyczyn ekonomicznych na podobny „roczny” luksus, ale też nie widzą sensu, aby przed wejściem w dorosłość decydować się na dłuższe wojaże, które najprawdopodobniej nie będą skutkowały żadnym konkretnym świadectwem ani dyplomem potwierdzającym nabyte kompetencje. Dlatego też „gap year” jest przez wielu młodych utożsamiany z marnotrawieniem czasu lub próżniaczą rozrywką.

Kate Simpson (2004; 2005), badaczka kultury „gap year”, podchodzi do tego fenomenu z dużą dozą krytycyzmu. Wyraża przekonanie, że dzisiejsze wyjazdy nie mają już nic wspólnego z tymi sprzed kilkunastu lat, kiedy na podjęcie, wtedy ryzykownego i niepopularnego kroku decydowała się odważna młodzież, chętna do altruistycznej pomocy, do poznawania różnorodności i złożoności świata, do obcowania z lokalnymi kulturami, bez udziału komercyjnych pośredników. Dziś „gap year” zamienił się w wielki przemysł, który sprzedaje kompletnie zorganizowane wyjazdy, a kolejne pokolenia „gappersów” kierują się odmiennymi motywacjami i celami. Współcześnie – zdaniem autorki – projekt ten oznacza przede wszystkim nową formę nabywania kompetencji zawodowych przydatnych w zdobyciu intratnej pracy. „Gap year” stał się w większym stopniu kolejną „pozycją do wpisania” w CV niż rzeczywistą wędrowką

w poszukiwaniu sensu życia. Autorka w swoich badaniach skupia się na zinstytucjonalizowanych strukturach wyspecjalizowanych w organizacji wolontariatów i pobytów w krajach Trzeciego Świata, upatrując w nich symbol neoliberalnego porządku świata, narzędzie zachodniej dominacji, podporządkowywania peryferii i wzmacniania relacji nekolonialnych. Dzielimy się na „my” i „oni” i to nasze „zachodnie” wartości, rozwiązania i strategie mają być receptą na „ich” bolączki. Zarzuca też „gappersom”, że przebywają głównie we własnym towarzystwie, w ograniczonym stopniu otwierając się na lokalne życie. „Rok” mija na zabawie, siedzeniu w hostelach i piciu piwa. Zdaniem Simpson, jeśli fenomen „gap year” ma wrócić do początkowych założeń i na nowo symbolizować alternatywne uczenie się, uczenie się poprzez doświadczenie, to wyeliminować należy jego konsumpcyjny i merytokracyjny wymiar. „Gappersi” powinni krytycznie spojrzeć na własne motywacje i cele oraz porzucić dotychczasowe nawyki patrzenia na lokalne kultury i problemy obecne w państwach globalnego Południa z pozycji wszechwiedzących ekspertów. Przede wszystkim zaś, zdaniem Simpson, zagraniczne wyjazdy stały się już niemalże częścią formalnej edukacji; zostały włączone do systemu edukacyjnego i w wielu zachodnich szkołach wpisano je do programu jako obowiązkowe praktyki. Wyjazdy te mają na celu propagowanie neoliberalnej wizji świata oraz uczenie postaw skrajnie indywidualistycznych. Badaczka podsumowuje: „przez ostatnie dziesięć lat „gap year” przekształcił się z symbolu buntu i ucieczki przed formalnymi instytucjami edukacyjnymi i zatrudnienia w Wielkiej Brytanii w bastion dokładnie tych samych struktur” (Simpson, 2005, s. 465).

Zakończenie. „Gap year” stanowi także wśród młodych ludzi w Polsce coraz popularniejszą formę zagospodarowania roku życia. Moda ta przyszła do nas z krajów wysoko rozwiniętych. Tam podobna strategia konstruowania kariery edukacyjnej od wielu lat jest bardzo popularna. „Rok przerwy” pozwala również na realizację młodzińskich aspiracji i marzeń o porzuceniu statycznego życia i rozpoczęciu drogi podróżnika, wędrowca i buntownika. Motywacje stojące za wyborem „gap year” jako ścieżki życiowej są jednak znacznie bardziej złożone. Sama idea spotyka się z różnymi ocenami. Jedni podkreślają niewątpliwe korzyści, jak: społeczne zaangażowanie, rozwój intelektualny, wyzbycie się uprzedzeń religijnych, rozumienie inności i różnorodności kulturowej, docenienie znaczenia lokalnych wspólnot (O’Shea, 2011, 569–573). Inni wskazują na komercyjny charakter wyjazdów, uczenie indywidualizmu i kulturowej wyższości, traktowanie roku przerwy jako kolejnego punktu w CV i budowania kariery zawodowej (Simpson, 2004; 2005).

Niezależnie od wielości opinii na temat rzeczywistych motywacji współczesnych „gappersów” idea zasługuje na uwagę pedagogów. Dziś stanowi ona projekt realizowany głównie przez ludzi młodych. Być może w przyszłości dołączą do nich osoby znajdujące się w okresie dorosłości i starości, które chcąc zrelaksować się, odetchnąć od trudów codziennej pracy, służyć pomocą ludziom poszkodowanym czy po prostu lepiej i dogłębniej poznać świat, zdecydują się na wielomiesięczną odskocznnię od swojego „codziennego życia”. Z pewnością znacznie łatwiej zdecydować się na „gap year” ludziom wykształconym, znającym języki obce, zabezpieczonym finansowo. Nie oznacza to jednak, że do tego sposobu na życie nie przekonają się osoby słabiej

wykształcone i mniej zamożne. Współczesny świat daje znacznej części mieszkańców Zachodu duże możliwości. „Gap year” w pełni wpisuje się w koncepcję edukacji całościowej i może być atrakcyjną formą oderwania się od codzienności, stąd stanowi ciekawą i godną rozważenia opcję dla ludzi w każdym wieku.

Bibliografia

1. Barnds W.K. (2016), *The gap year gain*, „Journal of College Admission”. Vol. 233, s. 44–46.
2. Collins R. (1979), *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press Inc., New York.
3. Czerka E. (2007), *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
4. Field J. (2003), *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych: tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość – człowiek – edukacja”, 1, s. 63–81.
5. Griffiths T. (2003), *Before You Go: The Ultimate Guide to Planning Your Gap Year*, Bloomsbury Publishing PLC, Londyn.
6. Han G. (2016), *Chinese Youth Embrace Gape Year*, „China Today”, August, s. 57–59.
7. Heath S. (2007), *Widening the gap: pre-university gap years and the ‘economy of experience’*, „British Journal of Sociology of Education”. Vol. 28. Issue 1, s. 89–103.
8. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
9. Jones, A., (2004), *Review of gap year provision*, Department for Education and Skills, Londyn.
10. Kicińska U. (2014), *Pedagogiczny aspekt podróżowania w dawnej Polsce*, w: A. Ročko (red.), *Polski Grand Tour w XVIII i początkach XIX wieku*, Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, Warszawa, s. 31–44.
11. King A. (2011), *Minding the gap? Young people’s accounts of taking a Gap Year as a form of identity work in higher education*, „Journal of Youth Studies”, Vol. 14, No. 3, s. 341–357.
12. Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiii pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Olsztyn.
13. Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
14. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
15. Mączek A. (2001), *Peregrynacje, wojaże, turystyka*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa.
16. Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
17. Melosik Z. (2002), *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka*, [w:] A. Radzewicz Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, Wyd. UŚ, Katowice, s. 15–30.
18. O’Shea J. (2011), *Delaying the academy: A gap year education*, „Teaching in Higher Education”, Vol. 16, No. 5, s. 565–577.
19. Simpson K. (2004), *‘Doing development’: the gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development*, „Journal of International Development”. Vol. 16 Issue 5, s. 681–692.
20. Simpson K. (2005), *Dropping Out or Signing Up? The Professionalisation of Youth Travel*, „Antipode”, Vol. 37 Issue 3, s. 447–469.
21. Wiza A. (2015), *Nieformalne obszary uczenia się dorosłych – edukacyjne konteksty podróżowania*, „Dyskursy Młodych Andragogów. Rocznik”, 16, s. 47–58.

dr Błażej PRZYBYLSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie,
blazej.przybylski@wp.pl

Wolę chodzić własną drogą (?) **– o potencjale do budowania współpracy** **studentów na pograniczu polsko-** **-białoruskim¹**

I prefer to walk my own way (?)
– about the potential of building cooperation
from the perspective of students from
Polish-Belarusian borderland

Słowa kluczowe: współpraca w grupie, indywidualizm, kolektywizm, kształcenie uniwersyteckie.

Key words: cooperation in a group, individualism, collectivism, university education.

Abstract. The aim of the article is to present the results of an international research on the problems of cooperation in a group, in students self-assessment. Data analysis shows that many aspects needed for effective cooperation require reinforcement, but there is a potential for taking it in young people's attitudes. Following this path, it is worth focusing on these aspects of building a culture of cooperation that are in the area of influence of educators in the course of university education. Undertaking this problem in the background of the cultural context will allow to consider the dilemmas of social functioning and propose cooperation as a value that protects individuals from the costs of excessive concentration on themselves.

Wprowadzenie. Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących samooceny studentów w zakresie umiejętności współpracy w grupie. Był to jeden z badanych obszarów w ramach projektu, którego przedmiotem były kompetencje informacyjne, umiejętność współpracy i rozpoznania własnej perspektywy czasowej w samoocenie studentów na pograniczu polsko-białoruskim. Przyjęliśmy założenie, że są to dyspozycje niezbędne dla efektywnego funkcjonowania młodych ludzi w dynamicznie zmieniającym się świecie, bez względu na różnice środowisk lokalnych. Studiująca młodzież pod wieloma względami jest podobna do siebie (Melosik, 2013) oraz znajdzie się niebawem na wspólnym rynku pracy. Jako studenci przygotowujący

¹ Artykuł stanowi efekt badań zrealizowanych w czasie stażu naukowego odbytego przez autorki w 2014 roku na Wydziale Socjalno-Pedagogicznym Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego im. A.S. Puszkina i kontynuowanych w 2015/16 r. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

się do wspomagania innych w rozwoju, mogą traktować te umiejętności jako zasób konieczny do świadczenia pomocy w przewyżnianiu trudności doświadczanych przez ludzi, do przeprowadzania ich ze sfery wykluczenia do uczestnictwa w życiu społecznym.

Współczesne społeczeństwo, określane jako informacyjne, sieci, wiedzy (Bell, 1975, Barney, 2008; Castells, 2007; Krzysztofek i Szczepański, 2002; van Dijk, 2010), ale też społeczeństwo jednostek (Elias, 2008; Stein, 2013) implikuje zmianę sposobu przygotowywania młodych osób do podejmowania przyszłych ról osobistych i zawodowych. W myśleniu o jakości kształcenia na wszystkich szczeblach widoczna jest zmiana akcentów z wyposażania ucznia w informacje na przygotowanie go do rozumienia świata i umiejętności kierowania swoim życiem.

Najszerszym kontekstem tej analizy uczyniliśmy społeczeństwo sieci, gdyż ona stanowi centralną kategorię pozwalającą charakteryzować społeczeństwa Wieku Informacji (Castells 2007, s. 468). Sieć jest powszechną formą wielu społecznych inicjatyw, a podejmowanie w niej aktywności wymaga rozwiniętych umiejętności współpracy. Młodzi ludzie po ukończeniu studiów znajdują się na rynku pracy i będą poszukiwali miejsca w organizacjach, które zmieniają swój charakter, są mniej hierarchiczne, a bardziej „płaskie” (Strykowska, 2002, s. 17; Kożusznik, 2011, s. 26–27). Powstające w nich struktury sieciowe ułatwiają szybszy przepływ informacji, by przetrwać i rozwijać się muszą dostosowywać się do zmian za pomocą ciągłego wytwarzania nowych dóbr i usług. W tym celu ich liderzy dokonują zmian w sposobach kierowania, a jedną z nich jest promowanie pracy zespołowej (Kożusznik, 2011, s. 102, 272–273).

Jednak problematyki współpracy i relacji wewnątrzorganizacyjnych nie możemy podejmować bez uwzględnienia makrosystemu i norm kultury. Zdominowanie wszystkich obszarów życia przez rynek promuje postawy konkurencyjne, natomiast współpraca i działanie zespołowe traktowane są jako jedynie tymczasowe taktyki podejmowane do chwili, gdy przynoszą oczekiwane korzyści (Bauman, 2007, s. 9). Ideologia neoliberalizmu, z całkowitą wolnością rynku, bez zaangażowania państwa w redystrybucję dochodów, została podważona jako sposób na kierowanie wszystkimi działaniami ludzi na świecie, jednak jej wpływ będzie jeszcze przez lata widoczny. Jak pisze J. Rutkowiak: „Ludzie neoliberalizmu funkcjonują realnie w warunkach ostrej rywalizacji o bardziej korzystne osadzenie lub utrzymanie samego siebie w układzie. Zaznacza się ona na poziomie walki o lepsze wykształcenie, lepszą pracę, bujniejszą konsumpcję bądź o bardziej znośną egzystencję. Takie wszechobecne konkurencyjne nastawienia sprzyjają ożywianiu aspołecznych, indywidualistycznych, nawet egoistycznych aspektów natury ludzkiej, przesyconych zawiścią i wzajemną wrogością” (2012, s. 129–130). Człowiek w tej doktrynie widziany jest jako jednostka pozbawiona społecznej natury, troszcząca się jedynie o własną korzyść, pozycję na rynku, traktującą innych jak rywali mogących tej pozycji zagrozić (Rutkowiak, 2010, s. 152). Zdaniem M. Carnoy`a ludzie żyją w „coraz mniej zintegrowanych i mniej wspomagających się nawzajem społecznościach, zatem w razie jakichś przeciwności losu czy nieszczęścia są zmuszeni do polegania wyłącznie na sobie” (2002, s. 16).

Upowszechnianie się kultury indywidualizmu prowadzi do zmiany hierarchii wartości (Jacyno, 2007, s. 223). Takie warunki społeczne są blokadą w podejmowaniu

projektów realizowanych we współpracy, a jest to kierunek działań niezbędny społeczeństwu. Autorzy *Raportu Polska 2050* wskazują na zapóźnienie cywilizacyjne Polski powstałe w wyniku koncentracji na wdrażaniu mechanizmów rynkowych. Blokadą rozwoju społecznego jest brak zaufania do innych „w ogóle” oraz do inaczej myślących, koncentracja na korzyściach indywidualnych i brak umiejętności działania wspólnego (Raport *Polska 2050*, 2011, s. 30–31). Priorytetem rozwoju wskazanym w *Raporcie* jest wzrost kapitału społecznego, który ułatwia współpracę w grupie. Pomysłna wizja przyszłości wymaga m.in. nowoczesnego systemu edukacyjnego zdolnego do modyfikacji systemu kulturowego. Równie ważne jak rozwijanie indywidualnej kreatywności przez szkoły wszystkich szczebli jest promowanie działań grupowych i odejście od koncentracji na osiągnięciach indywidualnych. „Indywidualizm musi współcześnie współdziałać z różnego rodzaju formami kolektywizmu” (Raport *Polska 2050*, 2011, s. 80). Jak podkreślają Autorzy *Raportu*, jeśli umiejętności te nie zostaną rozwinięte w procesie edukacji, to w późniejszych etapach wyeliminowanie tej ułomności naszego społeczeństwa będzie bardzo trudne. Jak czytamy w *Diagnozie społecznej 2015*: „Polacy nie umieją się organizować i skutecznie działać wspólnie (...) Nie umieją, bo nie działają, a nie działają, bo nie umieją – jest to błędne koło działań dla społeczności” (Czapiński, 2015, s. 348).

Zważywszy na wagę kapitału społecznego dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego (Putnam, 2008, s. 33) i w odniesieniu do wyników badań ilustrujących jego erozję (Dudzikowa, 2008; Dudzikowa i in. 2013; Czapiński, 2015) instytucje edukacyjne wszystkich szczebli powinny być zaangażowane w tworzenie relacji współpracy w różnych płaszczyznach, tak aby ich uczestnicy rozumieli je jako szczególnie wartościową, którą we współczesnym świecie należy eksponować i upowszechniać.

Założenia teoretyczne badań nad umiejętnością współpracy w grupie (zarys).

Problematyka uczestnictwa jednostki w grupie oraz poziomu skuteczności w sytuacji zadaniowej ma charakter interdyscyplinarny. Współpraca w grupie należy do kompetencji społecznych nazywanych też „miękkimi”, których konieczność rozwijania obecnie jest podkreślana przez pedagogów, socjologów, badaczy teorii organizacji oraz psychologów (Borkowski, 2003; Smółka, 2008; Kozusznik, 2011).

Grupa jest zamiennie określana jako zespół rozumiany jako „każdą grupę ludzi, którzy potrzebują siebie nawzajem, by osiągnąć pewien wynik” (Roberts, 2002, s. 412). Doprecyzowaniem definicji grupy może być ujęcie C.K. Oyster, zgodnie z którym są to: „dwie lub więcej osób, które przyjmują na siebie role związane z zaangażowaniem w struktury grupowe; różnią się statusem; wchodzi we wzajemne interakcje; tworzą między sobą więzi o różnej sile (spójności); zgadzają się w zakresie podstawowych celów, jakie grupa ma zrealizować, przy czym nie wyrzekają się swoich celów osobistych, podlegają zmianom z upływem czasu i podporządkowują swoje postępowanie ustalonym przez grupę normom” (2002, s. 52).

W funkcjonowaniu grup można wyróżnić dwa związane ze sobą wymiary: zadaniowy i społeczny. Wymiar zadaniowy wiąże się z produktywnością i odnosi się do

² Niektórzy badacze odmiennie definiują grupę i zespół, zob. Kozusznik, 2011, s. 102–103.

tę, jak grupa radzi sobie z zadaniami do wykonania. Wymiar społeczny dotyczy emocji, uczuć oraz interakcji pomiędzy członkami. Brak spójności utrudnia wspólną pracę, poszukiwanie najlepszych rozwiązań i możliwość osiągnięcia celu. Z kolei wspólny sukces, osiągnięcie we współpracy ważnego celu może zbliżać grupę (Ellis i Fisher 1994, za: Oyster, 2002, s. 24).

Współpraca w grupie jest terminem używanym zamiennie ze współdziałaniem, chociaż można wskazać cechy różniące te działania. O współpracy mówimy wtedy, gdy „przynajmniej dwie osoby, pozostając w bezpośrednim kontakcie³, wykonują czynności i zadania częściowe zmierzające do wspólnego celu użytecznego społecznie” (Czarniawski, 2002, s. 30). Każda współpraca jest współdziałaniem, jednak nie każde współdziałanie jest tożsame ze współpracą – możemy współdziałać, bawiąc się, ucząc lub właśnie pracując. W tym ujęciu współpraca jest jedną z form współdziałania (Czarniawski, 2002). „Istotą współdziałania w odróżnieniu od rywalizacji jest wspólne dążenie do celów, których samodzielne osiągnięcie wydaje się utrudnione lub niemożliwe” (Borkowski 2003, s. 124). Stąd też „współpraca jest doskonalszą, dojrzalszą formą współdziałania. Więzy współpracy łączą takie osoby, które wspólnie zmierzają do realizacji jasno określonych, bliższych i dalszych zadań oraz tożsamych celów” (Borkowski, 2003, s. 124).

Osiągnięcie celu umożliwiają zachowania członków grupy składające się na jej wymiar zadaniowy (role zadaniowe): zachęcanie grupy do podjęcia jakiegoś wyzwania (inicjator), zbieranie potrzebnych informacji (dostarczyciel informacji), udzielanie rad na temat wykonania zadania (opiniodawca), ulepszanie koncepcji pracy (stylista), kontrolowanie, czy uwzględniane są najlepsze pomysły grupy (krytyk), aktywizowanie grupy, aby robiła postępy (aktywator). W wymiarze społecznym ważne jest nagradzanie członków za wysiłek, popieranie pomysłów wszystkich osób, dodawanie im odwagi, dbanie o dobrą atmosferę, rozładowywanie napięć, czuwanie, by jednostki nie zdominowały pracy grupy (Oyster, 2002, s. 35–36).

Analiza literatury pozwala wskazać wielostronne korzyści ze współpracy (Czarniawski, 2002; Elsner, 1999; Grzesiuk, Doroszewicz i Stojanowska, 2001; Płocińska i Rylke, 2002; Wojciszke, 2011)⁴. Eksponując je, warto mieć świadomość jej ograniczeń. Na umiejętność współpracy składa się rozumienie źródeł strat w tym procesie oraz znajomość sposobów ich unikania. Nie każda grupa stwarza większe możliwości rozwoju jednostkom, bywają grupy niedojrzałe (Mills, 1997) i defensywne (Bartkowiak, 2010), które stają się jego barierą. Działanie grup często poddawane jest krytyce ze względu na możliwość pojawienia się takich zjawisk, jak np.: polaryzacja, próżniactwo społeczne czy myślenie grupowe (Oyster, 2002, s. 185–186; Wojciszke, 2011,

³ B. Wojciszke zwraca uwagę na potrzebę innego spojrzenia na grupę z uwagi na zmiany, jakie dokonały się w naszym otoczeniu, sporo ważnych grup istniejących w Internecie nie wymaga bezpośredniego kontaktu, wiele grup tworzy się, aby zrealizować jakiś cel i rozpada po jego osiągnięciu (*flash mobs*) (2011, s. 450). Niektóre światowe korporacje projektują już swoją pracę wokół zespołów, których członkowie znajdują się w wielu miejscach. „Zespół może oznaczać sieć specjalistów rozrzuconych po całym świecie, porozumiewających się za pomocą poczty elektronicznej i telefonu, a spotykających się tylko okazjonalnie” (Roberts, 2002, s. 413).

⁴ Ze względu na ograniczone ramy artykułu aspekty te nie zostaną rozwinięte w tym miejscu.

s. 467–472). Do źródeł strat ponoszonych w grupach zadaniowych, oprócz wskazanych powyżej, B.F. Meeker dodaje konfliktowe cele jednostek i niewłaściwe schematy decyzyjne (2013, s. 291). Praca grupowa staje się wtedy przeciwieństwem dobrego procesu decyzyjnego, który charakteryzuje się racjonalnym braniem pod uwagę wszystkich dostępnych informacji i opinii, umożliwia pojawienie się różnicy zdań, przewyższa złudzenie poprawnej jednomysłności (Tołwińska, 2016).

Na podstawie powyższych analiz można wskazać warunki, jakie powinny być spełnione, aby grupa efektywnie współpracowała. Jest to rozumienie przez członków ograniczeń i dostrzeganie korzyści ze współpracy, dobra organizacja działań oraz skuteczna komunikacja. Na podstawie analizy literatury zmienna *samoocena umiejętności współpracy w grupie* została uszczegółowiona i przedstawiona wraz z analizą danych empirycznych.

Podstawy metodologiczne badań. Problem główny został sformułowany w postaci pytania: Jak badani studenci postrzegają swoje umiejętności współpracy? Prezentowana analiza obejmuje część zgromadzonych danych odnoszących się do dwóch problemów szczegółowych:

1. Jak badani postrzegają swoje umiejętności komunikowania się w grupie?
2. Jak badani postrzegają swoje umiejętności organizowania współpracy w grupie?

Metodą badań był sondaż diagnostyczny zrealizowany z zastosowaniem techniki skalowania i ankiety. Narzędziem badawczym była autorska „Skala samooceny kompetencji informacyjnych, rozpoznania własnej perspektywy czasowej i umiejętności współpracy”⁵ oraz kwestionariusz ankiety służący, w głównej mierze, ustaleniu czynników utrudniających i ułatwiających nabywanie powyższych umiejętności⁶. Uczestnikami badań było 440 studentów dwóch uczelni usytuowanych na pograniczu polsko-białoruskim. Reprezentowali oni różne kierunki studiów (pedagogika, filologia polska, biologia, chemia). Cechą łączącą badanych była perspektywa przyszłej pracy zawodowej w roli pedagoga lub nauczyciela. Przyjęcie uniwersytetu jako terenu badań wpływało z definiowania go jako instytucji, która integrując starania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, pozwala studentom rozwinąć umiejętności decydujące o jakości planowania własnej kariery, bez względu na różnice środowisk lokalnych i kulturowych. Badania miały charakter dwuetapowy. W pierwszej części (w 2014 roku) zostały one zrealizowane w trakcie pobytu studyjnego w Brzeskim Uniwersytecie Państwowym im. A.S. Puszkina. Uczestniczyło w nich 199 studentów tej uczelni. Kolejnym etapem (2015/2016 r.) była ich kontynuacja wśród 241 studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Wyniki badań empirycznych. Skuteczna komunikacja interpersonalna ma podstawowe znaczenie zarówno w wymiarze zadaniowym, jak i społecznym funkcjono-

⁵ Analizy dotyczące kompetencji informacyjnych oraz rozpoznania perspektywy czasowej nie są w tym tekście prezentowane.

⁶ Dane zebrane za pomocą ankiety nie są tu analizowane.

wania grupy. Zmienna „samoocena umiejętności komunikowania się” została uszczegółowiona poprzez wyodrębnienie zachowań komunikacyjnych:

- *potrafię przedstawić w grupie swoją opinię lub pomysł (WS_1/1);*
- *staram się aby moje poglądy lub pomysły zwyciężyły, gdy pracuję grupowo (WS_1/2);*
- *nudzi mnie lub irytuje słuchanie odmiennych opinii lub pomysłów osób z grupy (WS_1/3);*
- *gdy posiadam ważną informację, wolę zatrzymać ją dla siebie, bo to pozwoli podjąć działania wyróżniające mnie w grupie (WS_1/4);*
- *zauważam sukcesy innych osób i mówię im o tym (WS_1/5).*

Tabela 1. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do zmiennej „umiejętności komunikowania się”

Numer stwierdzenia	Grupa	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
		zdecydowanie tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		zdecydowanie nie			
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
WS_1/1	BI	85	35,3	103	42,7	32	13,3	14	5,8	7	2,9	241	100
	BR	77	38,7	82	41,2	23	11,6	12	6,0	5	2,5	199	100
Razem		162	36,8	185	42,0	55	12,5	26	5,9	12	2,7	440	100
WS_1/2	BI	26	10,8	65	27,0	70	29,1	67	27,8	13	5,4	241	100
	BR	37	18,6	71	35,7	58	29,2	21	10,6	12	6,0	199	100
Razem		63	14,3	136	30,9	128	29,1	88	20,0	25	5,7	440	100
WS_1/3	BI	12	5,0	26	10,8	44	18,3	87	36,1	72	29,9	241	100
	BR	10	5,0	9	4,5	30	15,1	69	34,7	81	40,7	199	100
Razem		22	5,0	35	8,0	74	16,8	156	35,5	153	34,8	440	100
WS_1/4	BI	17	7,1	41	17,0	59	24,5	72	29,9	52	21,6	241	100
	BR	28	14,1	44	22,1	44	22,1	59	29,7	24	12,1	199	100
Razem		45	10,2	85	19,3	103	23,4	131	29,8	76	17,3	440	100
WS_1/5	BI	71	29,5	124	51,5	31	12,9	11	4,6	4	1,7	241	100
	BR	82	41,2	83	41,7	19	9,6	10	5,0	5	2,5	199	100
Razem		153	34,8	207	47,0	50	11,4	21	4,8	9	2,0	440	100

Legenda: BI – studenci Uniwersytetu w Białymstoku (UwB); BR – studenci Uniwersytetu Brzeskiego

Źródło: badania własne.

1/3 studentów Uniwersytetu w Białymstoku oraz prawie 40% studentów Uniwersytetu Brzeskiego zdecydowanie zgodziło się, że posiadają umiejętność przedstawienia grupie swojej opinii lub pomysłu. Ponad 40% w obu grupach uznało, że raczej ją posiada. Pozostali (po około 20%) albo nie potrafili dokonać samooceny tej umiejętności, albo stwierdzili jej brak.

Przywiązanie do własnych poglądów czy pomysłów w pracy grupowej może być trudnością w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań. Praca z innymi osobami służy kreowaniu wielu pomysłów i wyborze najlepszych, niekoniecznie własnych. Częściej ze stwierdzeniem *staram się, aby moje poglądy lub pomysły zwyciężyły, gdy pracuję grupowo* (WS_1/2) zgadzali się studenci Uniwersytetu Brzeskiego (1/5 zdecydowanie tak, 1/3 raczej tak). Wśród badanych z UwB zdecydowaną zgodę wyraziło 10,8%, zaś liczba mniej zdecydowanych nieznacznie przekroczyła 1/4. Prawie 1/3 osób w obu grupach trudno było ocenić swoje postępowanie w takiej sytuacji. Studenci białostocki częściej zaprzeczali, wskazując, że raczej tak nie postępują. Obie grupy znacznie różniły się liczbą wskazań tej kategorii (27,8% BI, 10,6% BR). Zaledwie po kilka osób w obu grupach zdecydowanie zaprzeczyło.

Do umiejętności komunikacyjnych służących współpracy należy chęć wysłuchania opinii lub pomysłów innych osób, odmiennych od własnych. Jak oceniają tę umiejętność badani? 30% studentów UwB zdecydowanie zaprzecza, natomiast 36,1% raczej zaprzecza, że słuchanie innych jest dla nich irytujące lub nudne. Niemalże 1/5 ma trudność z oceną swojego zachowania, natomiast stosunkowo nieliczni (15,8%) przyznali, że *zdecydowanie tak* lub *raczej tak* odczuwają nudę lub irytację, słuchając innych. Studenci Uniwersytetu Brzeskiego częściej zaprzeczali temu stwierdzeniu, wskazania kategorii *zdecydowanie nie* osiągnęły 40%, a *raczej nie* – prawie 35%. Pozostali mieli trudność z oceną (15,1%) lub zgodzili się, że odczuwają znudzenie, słuchając innych (9,5%).

Kolejny aspekt odnosił się do nastawień rywalizacyjnych, które mogą ujawniać się w wewnątrzgrupowej komunikacji (WS_1/4). W rozkładzie zgodności odpowiedzi badanych z analizowanym stwierdzeniem w obu grupach występują różnice. Studenci UwB w mniejszym stopniu zgadzają się z tym stwierdzeniem, wyrażając mniej rywalizacyjne nastawienie. Najliczniej w obu grupach wskazywana była kategoria *raczej nie*, lecz sięgnęła ona jedynie 30%. Następną pod względem częstotliwości wskazań, w grupie studentów UwB była odpowiedź *zdecydowanie nie* (21,6%), na którą badani wskazywali niemalże dwa razy częściej niż studenci brzescy (12,1%). Jednak tylko połowa studentów UwB nie zgodziła się ze stwierdzeniem, że woli zatrzymać dla siebie ważną informację, aby móc wyróżnić się wśród osób w grupie. 1/4 badanych w Białymstoku nie potrafi wskazać, jak zachowuje się w takiej sytuacji, natomiast pozostali, również 1/4, zgadzają się z tym stwierdzeniem – *zdecydowanie tak* lub *raczej tak*. Zdecydowaną zgodę wyraziło dwa razy więcej osób studiujących w Brześciu niż w Białymstoku, również kategorię *raczej tak* oznaczającą, że wolą zatrzymać dla siebie ważną informację, aby móc wyróżnić się, wybrała większa liczba osób studiujących w Brześciu. Nie zgodziło się, wyrażając nastawienie na współpracę, jedynie 41,8% studentów Uniwersytetu Brzeskiego (29,7% raczej nie, zdecydowanie nie – 12,1%).

Członkowie grupy mogą być dla siebie ważnym źródłem informacji zwrotnych i wzmacniać się, zauważając sukcesy (WS_1/5). Połowa badanych z UwB zgodziła się, że raczej przekazuje członkom grupy pozytywne informacje zwrotne. W samoocenie prawie 30% zdecydowanie tak postępuje. Razem stanowiło to zdecydowaną większość wskazań. Studenci brzescy swoje wybory ulokowali po równo w kategorii *zdecydowanie tak* (42,2%) i *raczej tak* (41,7%).

Druga ze zmiennych szczegółowych: „umiejętność organizacji pracy w grupie” obejmowała poniższe zachowania poddane samoocenie studentów:

- *potrafię jasno określić cel, gdy wykonuję zadania w grupie (WS_2/1);*
- *potrafię dzielić się obowiązkami z innymi osobami, aby zadanie zostało wykonane (WS_2/2); potrafię wykonać zadania wyznaczone przez innych i spełnić prośby innych osób (WS_2/3);*
- *potrafię dotrzymać zaplanowanych terminów (WS_2/4);*
- *wykonuję przydzielone mi zadanie jak najlepiej, ale zapominam o efekcie końcowym, który ma osiągnąć cała grupa (WS_2/5);*
- *pracę w grupie staram się wykonać jak najlepiej, aby nie zawieść innych (WS_2/6);*
- *poszukuję rozwiązań, które mogą udoskonalić działania grupowe, zgłaszam takie pomysły na forum (WS_2/7);*
- *pomagam innym, jeśli potrzebują mojej pomocy (WS_2/8);*
- *dbam o to, aby wszyscy w grupie czuli się dobrze (WS_2/9);*
- *wolę polegać na sobie, bo nigdy nie wiem, czy inni dobrze wykonają zadanie (WS_2/10);*
- *wolę „chodzić własną drogą”, niż podejmować działania wspólnie z innymi (WS_2/11)*

Zarówno studenci uczelni w Białymstoku, jak i w Brześciu (po ok. 50%) najczęściej zgadzali się ze stwierdzeniem, że raczej potrafią jasno określić cel, pracując grupowo (WS_2/1). 1/5 studentów Uniwersytetu w Białymstoku i 1/4 w Brześciu, deklarowała, że zdecydowanie posiadają taką umiejętność. Trudność z jej oceną miała 1/5 wszystkich badanych. Nieliczni wskazywali na jej brak (dwa razy więcej na Uniwersytecie Brzeskim niż w uczelni białostockiej).

Najbardziej liczna grupa studentów UwB (53,3%) wskazała że raczej potrafi dzielić się obowiązkami w grupie, aby zadanie zostało zrealizowane (WS_2/2). Według 1/5 badanych zdecydowanie posiada tę umiejętność prawie 1/3 raczej lub zdecydowanie jej nie posiada lub trudno im ją ocenić, być może w wyniku braku takich doświadczeń. Studenci Uniwersytetu Brzeskiego wyżej ocenili tę umiejętność, częściej wskazując, że zdecydowanie ją posiadają (ponad 1/4). Mniej liczna była grupa (44,7%) uważająca, że raczej posiada tę umiejętność. Natomiast prawie 1/3 przyznała, że nie posiada jej lub trudno im dokonać samooceny tego aspektu.

Współpraca w grupie wymaga wykonywania zadań wyznaczonych przez innych i spełniania ich prośb. 1/3 studentów Uniwersytetu w Białymstoku oceniła, że zdecydowanie posiada taką umiejętność, prawie 60% raczej posiada, jedynie nieliczni

Tabela 2. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do zmiennej „umiejętności organizacyjnej pracy w grupie”

Numer stwierdzenia	Grupa	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
		zdecydowanie tak		raczej tak		trudno powiedzieć		raczej nie		zdecydowanie nie			
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
WS_2/1	BI	46	19,1	115	47,7	67	27,8	13	5,4	0	0,0	241	100
	BR	48	24,1	92	46,2	35	17,6	21	10,6	3	1,5	199	100
Razem		94	21,4	207	47,0	102	23,2	34	7,7	3	0,7	440	100
WS_2/2	BI	44	18,3	128	53,3	37	15,4	25	10,4	6	2,5	240	100
	BR	53	26,6	89	44,7	21	10,6	26	13,1	10	5,0	199	100
Razem		97	22,1	217	49,4	58	13,2	51	11,6	16	3,6	439	100
WS_2/3	BI	75	31,1	141	58,5	17	7,1	6	2,5	2	0,8	241	100
	BR	84	42,2	101	50,8	7	3,5	4	2,0	3	1,5	199	100
Razem		159	36,1	242	55,0	24	5,5	10	2,3	5	1,1	440	100
WS_2/4	BI	79	32,8	89	36,9	53	22,0	13	5,4	7	2,9	241	100
	BR	55	27,6	82	41,2	35	17,6	20	10,1	7	3,5	199	100
Razem		134	30,5	171	38,9	88	20,0	33	7,5	14	3,2	440	100
WS_2/5	BI	13	5,4	45	18,7	87	36,1	78	32,4	18	7,5	241	100
	BR	20	10,1	33	16,6	82	41,2	45	22,6	19	9,6	199	100
Razem		33	7,5	78	17,7	169	38,4	123	28,0	37	8,4	440	100
WS_2/6	BI	88	36,5	109	45,2	29	12,0	11	4,6	4	1,7	241	100
	BR	93	46,7	76	38,2	19	9,6	7	3,5	4	2,0	199	100
Razem		181	41,1	185	42,0	48	10,9	18	4,1	8	1,8	440	100
WS_2/7	BI	27	11,2	107	44,4	63	26,1	35	14,5	9	3,7	241	100
	BR	44	22,1	89	44,7	49	24,6	14	7,0	3	1,5	199	100
Razem		71	16,1	196	44,5	112	25,5	49	11,1	12	2,7	440	100
WS_2/8	BI	100	41,5	115	47,7	19	7,9	4	1,7	3	1,2	241	100
	BR	96	48,2	87	43,7	9	4,5	4	2,0	3	1,5	199	100
Razem		196	44,5	202	45,9	28	6,4	8	1,8	6	1,4	440	100
WS_2/9	BI	52	21,6	120	49,8	39	16,2	23	9,5	7	2,9	241	100
	BR	39	19,6	87	43,7	41	20,6	23	11,6	9	4,5	199	100
Razem		91	20,7	207	47,0	80	18,2	46	10,5	16	3,6	440	100
WS_2/10	BI	60	24,9	69	28,6	65	27,0	32	13,3	15	6,2	241	100
	BR	80	40,2	65	32,7	31	15,6	22	11,1	1	0,5	199	100
Razem		140	31,8	134	30,5	96	21,8	54	12,3	16	3,6	440	100
WS_2/11	BI	34	14,1	52	21,6	61	25,3	74	30,7	20	8,3	241	100
	BR	31	15,6	43	21,6	40	20,1	69	34,7	16	8,0	199	100
Razem		65	14,8	95	21,6	101	23,0	143	32,5	36	8,2	440	100

Źródło: badania własne.

wyrazili przeciwną ocenę. Studenci Uniwersytetu Brzeskiego również w zdecydowanej większości przypisują sobie posiadanie takiej umiejętności. Różnice pomiędzy grupami wystąpiły w zakresie ocen pozytywnych, studenci brzescy częściej wskazywali, iż zdecydowanie posiadają tę umiejętność niż studenci białostoccy, natomiast rzadziej, że raczej posiadają taką umiejętność.

Współpracę ułatwia właściwe gospodarowanie swoim czasem, co pozwala na osiągnięcie wyznaczonych celów. Zdecydowaną zgodę z tym stwierdzeniem wyraziło ponad 30% studentów białostockich i nieco mniej studiujących w Brześciu. Około 40% badanych deklaruje, że raczej potrafi dotrzymać zaplanowanych terminów. Stosunkowo sporo osób nie potrafi określić, w jaki sposób radzi sobie z terminami, wskazując kategorię *trudno powiedzieć*.

Współpraca to przeplatające się działania wykonywane indywidualnie i grupowo. Aby końcowy efekt miał cechy synergii, każdy uczestnik powinien koncentrować się na przydzielonym mu zadaniu, ale również dbać o kształtowanie wizji końcowej pracy grupowej. Najwięcej było osób niezdecydowanych, 1/3 studentów białostockich raczej nie zgadza się z tym stwierdzeniem, natomiast wśród badanych w Brześciu było to ponad 20%. Jego akceptację wyraziła około 1/4 badanych z Uniwersytetu w Białymstoku i nieznacznie więcej z Uniwersytetu Brzeskiego.

Poczucie odpowiedzialności za całość oraz zobowiązanie wobec innych są czynnikami mobilizującymi do wykonania swojej części na możliwie najwyższym poziomie jakości. Większość badanych w obu grupach wyraziła aprobatę tego stwierdzenia, jednak pomiędzy grupami widoczne są różnice w stopniu jego akceptacji. Studenci brzescy częściej niż białostoccy zdecydowanie zgadzają się z nim, natomiast rzadziej wybierali kategorię *raczej tak*.

Kolejne stwierdzenie wyraża dążenie do poprawiania grupowej skuteczności (WS_2/7). Studenci brzescy dwa razy częściej wskazywali, że poszukują rozwiązań, które pracę grupową czynią bardziej efektywną (22,1%). Wskazania kategorii *raczej tak* miały podobną częstotliwość w obu grupach (prawie 45%). Około 1/4 badanych w obu grupach nie potrafiła wskazać, czy tak jest, natomiast brak akceptacji wyraziło ponad dwa razy więcej badanych w Białymstoku niż w Brześciu.

Przeważająca większość badanych w obu grupach zadeklarowała, że potrafi dzielić się z innymi swoją wiedzą i umiejętnościami, pomagając tym, którzy tego potrzebują. Okazało się, że studenci brzescy częściej niż białostoccy wskazywali, że zdecydowanie tak postępują, a rzadziej, że raczej tak postępują. Kategoria *zdecydowanie tak* była najliczniej wskazywana przez studentów brzeskich i osiągnęła prawie połowę wszystkich wskazań. Badani w Białymstoku najliczniej wskazywali kategorię *raczej tak*.

Realizację zadań i osiąganie zaplanowanych efektów niewątpliwie ułatwia zainteresowanie innymi osobami i dbanie o dobry klimat w grupie. Samoocena tej umiejętności była wyższa w grupie studentów z Białegostoku. Ponad 20% wskazało, że zdecydowanie dbają o klimat grupy, a wśród studentów brzeskich było to nieco mniej niż 20%, natomiast kategorię *raczej tak* wskazała połowa badanych z uczelni białostockiej i prawie 44% z brzeskiej. 1/5 studiujących w Brześciu i 16,2% w Białymstoku, nie potrafi dokonać samooceny tego aspektu. Były też osoby, które nie zgodziły się ze

stwierdzeniem, że dbają o atmosferę w grupie, wśród studentów brzeskich było ich więcej niż w grupie z Białegostoku.

Dwa ostatnie stwierdzenia (WS_2/10, WS_2/11) wyrażają nastawienie na pracę indywidualną, a tym samym niedostrzeganie korzyści współpracy. Widoczne są znaczne różnice pomiędzy grupami w stopniu akceptacji stwierdzenia: *Wolę polegać na sobie, bo nigdy nie wiem, czy inni dobrze wykonają zadanie* wyrażającego trudności w obdarzeniu zaufaniem innych osób. 1/4 studentów z grupy białostockiej i aż 40% z brzeskiej zgodziła się w zdecydowany sposób, że woli polegać na sobie. Około 30% w obu grupach uważa, że raczej woli polegać na sobie. Duże różnice widoczne są również pomiędzy badanymi mającymi trudność z oceną tego aspektu (27% BI, 15,6 BR). Pozostali zaprzeczyli, że wolą polegać na sobie z powodu braku zaufania do innych, było to prawie 20% (łącznie *raczej nie* i *zdecydowanie nie*) badanych z Białegostoku i 11,6% z Brześcia. Poziom akceptacji kolejnego stwierdzenia (WS_2/11) był podobny w obu grupach. Zdecydowanie woli „chodzić własną drogą” 14,1% badanych z Uniwersytetu w Białymstoku i 15,6% Uniwersytetu Brzeskiego, raczej woli „chodzić własną drogą” 1/5 badanych w obu grupach. Łącznie swoje nastawienie jako indywidualistyczne oceniło ponad 35% w grupie białostockiej i ponad 37% w brzeskiej. 1/4 badanych z uczelni białostockiej i 1/5 z brzeskiej miała trudność z oceną własnego nastawienia. Raczej zaprzecza temu ponad 30% studentów grupy BI i ponad 34% BR. Ponad 8% w obu grupach stanowiły osoby zdecydowanie nie zgadzające się, że preferują pracę indywidualną, brak akceptacji wskazało razem prawie 40% badanych z Uniwersytetu w Białymstoku i ponad 40% z Uniwersytetu Brzeskiego.

Dyskusja wyników oraz konkluzje. Znaczenie pracy zespołowej rośnie zarówno w firmach komercyjnych, jak i organizacjach publicznych, już nie jako alternatywnej formy pracy, ale konieczności, bez której osiągnięcie wielu celów nie jest możliwe. Studenci po zakończeniu studiów wejdą w określoną kulturę organizacji, ale sami również będą ją tworzyć. W jaki sposób ich umiejętności mogą wzbogacać relacje wewnątrzorganizacyjne?

Z zebranych danych wynika, że wiele z analizowanych aspektów, dzięki którym młodzi ludzie mogliby w przyszłości efektywnie współpracować wymaga wzmocnienia. Bez rozwiniętych umiejętności komunikacji interpersonalnej trudno jest realizować zadania we współpracy. W tym obszarze widoczne są deficyty umiejętności przejawiające się w chęci zdominowania pracy grupowej własnymi poglądami lub pomysłami. Stosunkowo niewielu badanych zaprzeczyło posiadaniu takiego nastawienia, była to 1/3 studentów Uniwersytetu w Białymstoku i 16,6% Uniwersytetu Brzeskiego. Utrudnieniem współpracy może być również brak otwartości do poznawania opinii i pomysłów innych osób. Większość badanych, w obu grupach nie zgodziła się, że w takiej sytuacji odczuwa znudzenie lub irytację, co jest pozytywnym wynikiem, jednak pozostaje spora grupa, która przyznaje, że doświadcza tych emocji lub trudno jest im to ocenić (1/3 BI oraz 1/4 BR). Chęć zatrzymywania dla siebie ważnych informacji w celu wyróżniania się w grupie również może zniweczyć efekty pracy całości. Z takim stwierdzeniem nie zgodziła się jedynie około połowa młodzieży z uczelni w Białymstoku i 40% z Brześcia. Warto podkreślić, że jest to pozytywne nastawienie

młodzieży akademickiej wobec sukcesów innych osób. Ich zauważanie i komunikowanie jest niewątpliwie wzmacniające i dobrze służy klimatowi grupy. Większość studentów w obu grupach w sposób zdecydowany lub raczej zdecydowany zgodziła się ze stwierdzeniami ilustrującymi przejawy umiejętności organizowania współpracy w grupie lub zaprzeczyła stwierdzeniom odnoszącym się do ich braku. Jednak w kilku aspektach wskaźniki sięgały tylko nieco ponad połowę lub nie przekroczyły 70%. To oznacza, że spora część badanych albo nie potrafi ocenić swoich umiejętności, albo wskazuje na ich brak. Przykładowo możemy tu wskazać na dotrzymywanie zaplanowanych terminów, poszukiwanie rozwiązań, i zgłaszanie takich pomysłów na forum mogących udoskonalić działania grupowe, jasne określanie celu pracy w grupie, starania o dobre samopoczucie wszystkich osób.

Najrzadziej wskazywano na posiadanie umiejętności wykonywania przydzielonych zadań jak najlepiej, zapominając o efekcie końcowym. Współpraca wymaga godzenia indywidualnych dążeń z myśleniem w kategorii wspólnego dobra, odejścia od myślenia, kto podjął decyzję, a raczej namysłu, czy jest ona słuszna. Dosyć widoczna jest tendencja do działań indywidualnych, co wyraża się w wysokim poziomie akceptacji stwierdzeń: „wolę polegać na sobie, bo nigdy nie wiem, czy inni dobrze wykonają zadanie” (ponad połowa grupy BI oraz ponad 70% BR), natomiast jedynie około 40% w obu grupach zaprzeczyło, że woli „chodzić własną drogą” niż podejmować działania wspólnie z innymi, 1/4 studentów w Białymstoku i 1/5 w Brześciu nie potrafi odnieść się do tego stwierdzenia. Może to wynikać z niedostatku takich doświadczeń lub braku refleksji nad swoim działaniem jako członka grupy. Zgodziło się z tym stwierdzeniem, łącznie w obu grupach 36,4%.

Wśród oczekiwań formułowanych obecnie przez pracodawców współpraca w grupie jest istotnym atrybutem wyróżniającym pożądanego pracownika. Umiejętność pokonania ograniczeń pracy grupowej prowadzi do efektu synergii, a dobrze współpracujące grupy pomnażają możliwości rozwojowe ich członków. Jednak w opinii pracodawców umiejętność ta jest deficytowa wśród młodych osób wchodzących na rynek pracy. Pracodawcy zauważają u młodych osób postawy antyzespołowe. Przejawiają się one w trudnościach w dzieleniu się obowiązkami, przyjmowaniu poleceń, prezentowaniu własnych poglądów i koncepcji, inicjowaniu działań. Ponadto wśród osób wchodzących na rynek pracy widoczne są zachowania „bezkompromisowego promowania samych siebie” oraz wytwarzanie „atmosfery toksycznej rywalizacji” i dyskomfortu współpracowników (Umiejętność współpracy w grupie i wiedza pomagają utrzymać się w pracy lub znaleźć nową, 2012). Zgodnie z poglądami Ch. Derbera dziś musimy zaistnieć w społeczeństwie i za wszelką cenę pozyskać uwagę innych (2002). Nie postrzegamy więc siebie jako członka grupy pracującego na jej rzecz, lecz by być bardziej widocznym, musimy się wyróżnić. Takie nastawienia wynikające z dominujących norm kultury są niewątpliwie barierami współpracy.

Jak obrazuje analiza danych, wiele aspektów wymaga wzmocnienia, ale w nastawieniach młodzieży widoczny jest potencjał do budowania relacji współpracy. Idąc tym tropem, warto koncentrować się na tych aspektach budowania kultury współpracy, które znajdują się w obszarze wpływu pedagogów, a mamy tu na myśli czas kształcenia uniwersyteckiego, w trakcie którego młodzież zdobywa konieczne przygo-

towanie. W związku z widoczną rozbieżnością pomiędzy ukazywaniem korzyści współpracy a trudnością jej podejmowania zasadne jest rozważanie tej problematyki na tle kontekstu kulturowego. Warto odsłaniać dylematy społecznego funkcjonowania wiążące się z tym, że z jednej strony jesteśmy zachęcani do współpracy, a jednocześnie nagradzani za „chodzenie własną drogą”. Warto proponować współpracę jako wartość, której uobecnienie w relacjach chroni jednostki przed kosztami nadmiernej koncentracji na sobie.

Bibliografia

1. Barney D. (2008), *Spółczesność sieci*. Przeł. M. Fronia. Wydawnictwo Sic! Warszawa.
2. Bell D. (1975), *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*. Instytut Badania Współczesnych Problemów Kapitalizmu, Warszawa.
3. Bartkowiak, G. (2010), *Psychologia w zarządzaniu. Nowe spojrzenie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.
4. Bauman Z. (2007), *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Przeł. M. Żakowski. Wydawnictwo Sic! Warszawa.
5. Borkowski J. (2003), *Podstawy psychologii społecznej*. Elipsa, Warszawa.
6. Brown R. (2006), *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Przeł. J. Suchecki. GWP, Gdańsk.
7. Carnoy M. (2002), *Utrwalanie nowej gospodarki. Praca, rodzina i społeczność w wieku informacji*. Przeł. A. Gwiazda. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa Dom Organizatora, Toruń.
8. Castells M. (2007), *Spółczesność sieci*. Przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Czapiński J. (2015), *Stan społeczeństwa obywatelskiego. Diagnoza Społeczna 2015, Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*. Contemporary Economics, 9/4, 332–372.
10. Czarniawski H. (2002), *Współdziałanie potrzebą czasu*. Norbertinum, Lublin.
11. Elias N. (2008), *Spółczesność i jednostek*. Przeł. J. Stawiński. Wydawnictwo PWN, Warszawa.
12. Dijk van J. (2010), *Spółeczne aspekty nowych mediów*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
13. Dudzikowa M. (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 4), GWP. Gdańsk
14. Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I. i Knasiecka-Falbińska, K. (2013), *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
15. Elsner D. (1999), *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Wydawnictwo Mentor, Chorzów.
16. Grzesiuk L., Doroszewicz K. i Stojanowska E. (2001), *Umiejętności menedżera. Psychologia stosowana dla menedżerów*. Wyższa Szkoła Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego, Warszawa.
17. Jacyno, M. (2007), *Kultura indywidualizmu*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
18. Kożusznik B. (2011), *Zachowania człowieka w organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
19. Krzysztofek, K. i Szczepański, M.S. (2002), *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
20. Meeker B.F. (2013), *Praca zespołowa: dylematy współpracy*, w: J. Heidtman, K. Wysieńska (red.), *Procesy grupowe. Perspektywa socjologiczna* (s. 287–310). Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
21. Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

22. Mills S. (1997), *Kierowanie zespołami w procesie wprowadzania zmian*, w: D. Ekiert-Grabowska (red.), *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną* (s. 179–207), Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa – Radom.
23. Oyster C.K. (2002), *Grupy*. Przeł. A. Bezwińska-Walerjan. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
24. Płócińska M. i Rylke H. (2002), *Czas współpracy i czas zmian*. WSiP, Warszawa.
25. Putnam R. (2008), *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Przeł. P. Sadura, S. Szymański. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
26. *Raport Polska 2050*. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN (2011), Pobrano z: http://rp2050.czasopisma.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=271:raport-polska-2050&catid=103:wydania&Itemid=228.
27. Roberts Ch. (2002), *Strategie zespołowego uczenia się*, w: P.M. Senge i inni, *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się*. Przeł. G. Łuczkiwicz. Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
28. Rutkowiak J. (2012), *Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm?* *Studia Edukacyjne*, 22, 127–138.
29. Rutkowiak J. (2010), *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
30. Smółka, P. (2008), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Wolters Kluwer, Kraków.
31. Stein J. (2013), *Millennials: The Me, Me, Me Generation*. Time, May 20. Pobrano z <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>.
32. Strykowska M. (2002), *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, w: M. Strykowska (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna* (s. 15–34), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
33. Tołwińska B. (2016), *Overcoming organisational silence – looking for opportunities to change school culture*, w: L. Daniela, L. Rutka (eds), *Selected Papers of the Association for Teacher Education in Europe. Spring Conference 2015* (s. 209–221), Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
34. *Umiejętność współpracy w grupie i wiedza pomagają utrzymać się w pracy lub znaleźć nową* (2012), Pobrano z <http://praca.wm.pl/101506,Umiejtnosc-wspolpracy-w-grupie-i-wiedza-pomagaja-utrzymac-sie-w-pracy-lub-znalezc-nowa.html#axzz43NkygluY>.
35. Wojciszke B. (2011), *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

dr Bożena TOŁWIŃSKA

dr hab. Katarzyna BORAWSKA-KALBARCZYK

dr Alicja KORZENIECKA-BONDAR

Uniwersytet w Białymstoku

b.tolwinska@uwb.edu.pl

Ocena jakości usług edukacyjnych „w skali ważności realizacji”

Evaluating quality of educational services with the use of importance-performance scales

Słowa kluczowe: jakość, usługi edukacyjne.

Key words: quality, educational services.

Abstract. The purpose of this paper is to show the usefulness of importance-performance scales for measurement and evaluation of the quality of educational services. The study was carried out with the use of a survey method. The questionnaire was composed of two parts. The first part included demographical questions characterizing the customers of educational services and the second part, the substantial one, included SERVQUAL questionnaire queries. The analysis of the results of the study demonstrates that it is necessary to make every endeavor to raise the quality of features connected with employees of organizations delivering educational services and their role in the education process. The analysis of literature has demonstrated that importance-performance scales have not been used for the measurement of the educational services yet, therefore filling this gap constitutes the innovative element of the paper.

Wprowadzenie. W procesie kształtowania gospodarki opartej na wiedzy bardzo ważną rolę odgrywa edukacja oraz wybór kierunków kształcenia, które odpowiadają współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym. W tej koncepcji gospodarki kluczowe znaczenie nadano wiedzy, która stanowi źródła bogactwa i najważniejszy czynnik produkcji (Chojnicki i Czyż 2003). Wiedza ma specyficzne cechy, jest zasobem ulotnym oraz trudno definiowalnym (Makulska 2012). W szerokim ujęciu może być rozumiana jako zbiór informacji, poglądów i wierzeń, którym przypisuje się wartości poznawcze lub praktyczne. W węższym ujęciu to ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystania (Encyklopedia PWN 2017).

W obecnych warunkach gospodarczych wiedza może być traktowana jako produkt. Towar, czyli produkt, który posiada wartość wymienną i użytkową jest przedmiotem obrotu towarowego. W warunkach konkurencji konsumenci wybierają produkty, które charakteryzują się wysoką jakością. Jakość produktu wiedza kształtowana jest w procesie edukacji. W ramach tych działań uczeń – konsument otrzymuje wiele wiarygodnych informacji o rzeczywistości oraz nabywa umiejętności ich wykorzystania w praktyce. W tym aspekcie jakość usług edukacyjnych nabiera szczególnego znaczenia.

Celem opracowania było wykazanie użyteczności skal ważności-realizacji do pomiaru i oceny jakości usług edukacyjnych.

Problematyka jakości usług edukacyjnych. Zgodnie z definicją zawartą w Encyklopedii PWN edukacja to ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy oraz kształtowanie określonych cech i umiejętności (Encyklopedia PWN 2017). W potocznym znaczeniu edukacja jest rozumiana jako synonim szkolnictwa, czyli systemu wyspecjalizowanych instytucji, których zadaniem jest transmisja wiedzy, kompetencji i umiejętności (Pateman 2006). Celem edukacji są między innymi uczenie się przystosowania do życia w społeczeństwie oraz kształtowanie wolnego i osobistego sądu (Skubiak 2013).

Usługi edukacyjne są specyficzną branżą polegającą na nauczaniu określonych treści zgodnie z przewidzianym programem określonym przez odpowiednie ministerstwo bądź też zawartym w umowie pomiędzy instytucją usługodawcy a usługobiorcą. Dotyczą one zarówno szkolnictwa, jak i nauki języków, kursów, szkoleń itp.

Bardzo ważnym elementem jest sprzężenie systemu edukacji z gospodarką krajową i lokalną. Dlatego istotną perspektywą oceny jakości usług edukacyjnych jest jej przydatność w realizacji potrzeb gospodarczych (Jeżowski 2006). Problemem podnoszenia jakości usług edukacyjnych jest niedoinwestowanie i traktowanie szkolnictwa jako obszaru, na którym można oszczędzać (Bogaj 2010). Efektem tego podejścia może być brak wyposażenia szkół w nowoczesną aparaturę badawczą i dydaktyczną, jak również brak środków finansowych na modernizację budynków, w których realizowane są usługi edukacyjne. Na ocenę jakości usług edukacyjnych ma także wpływ funkcjonujący system zarządzania w oświacie. Obecnie na gruncie Ustawy o finansach publicznych wprowadzono tzw. kontrolę zarządczą, której standardy mają na celu podnoszenie poziomu jakości procesów związanych z realizacją danych usług przez instytucje publiczne. Kolejnym z elementów jest także podnoszenie kwalifikacji nauczycieli. Głównym wyzwaniem w tym kontekście jest poszukiwanie sposobów polepszenia działań pedagogicznych w celu usprawnienia przekazywania wiadomości uczniom, a także zapoznavanie się z nowoczesnymi technologiami informacji i środkami przekazu (Rabczuk 1994). Niedoskonałości w realizacji tych celów są odbierane negatywnie przez uczniów, co wiąże się z ich oceną jakości usług edukacyjnych.

Jakość usług edukacyjnych jest więc składową wielu decyzji podejmowanych od szczebla kierowniczego (dyrektorów) wzwyż, poprzez władze samorządowe, aż po decyzje podejmowane przez podległego danym jednostkom ministra. Dodatkowo jej poziom jest także determinowany przez cechy indywidualne nauczycieli. Jednak najważniejszym elementem jest zawsze ocena świadczonych usług edukacyjnych, której może dokonać tylko ich odbiorca – uczeń, któremu system ten ma w najbardziej odpowiedni sposób służyć.

Metodyka badań. Badanie przeprowadzono metodą ankietową. Część pierwszą stanowiły pytania metryczkowe odzwierciedlające formalną charakterystykę respondentów. Część druga, merytoryczna, zawierała 22 twierdzenia kwestionariusza

SERVQUAL. Natomiast pod uwagę brano tylko realizację jakości oraz ważność 10 najwyższej ocenionych cech (zmiennych).

Dobór próby miał charakter celowy. Badaniem objęto 100 osób korzystających z usług edukacyjnych. Liczebność próby można uznać za wystarczającą, biorąc pod uwagę fakt, że wielu badaczy w obszarze jakości i marketingu sugeruje wystarczalność łącznej próby już $n = 200$ nawet dla nawet znacznie bardziej złożonych niż proponowane tutaj narzędzi pomiarowych (Ford, Walker i Churchill 1975; Saxe i Weitz 1982), w tym po 40 dla każdej kategorii usług (Parasuraman, Zeithaml i Berry 1985).

Badanie przeprowadzono w okresie od 12 do 25 listopada 2016 roku.

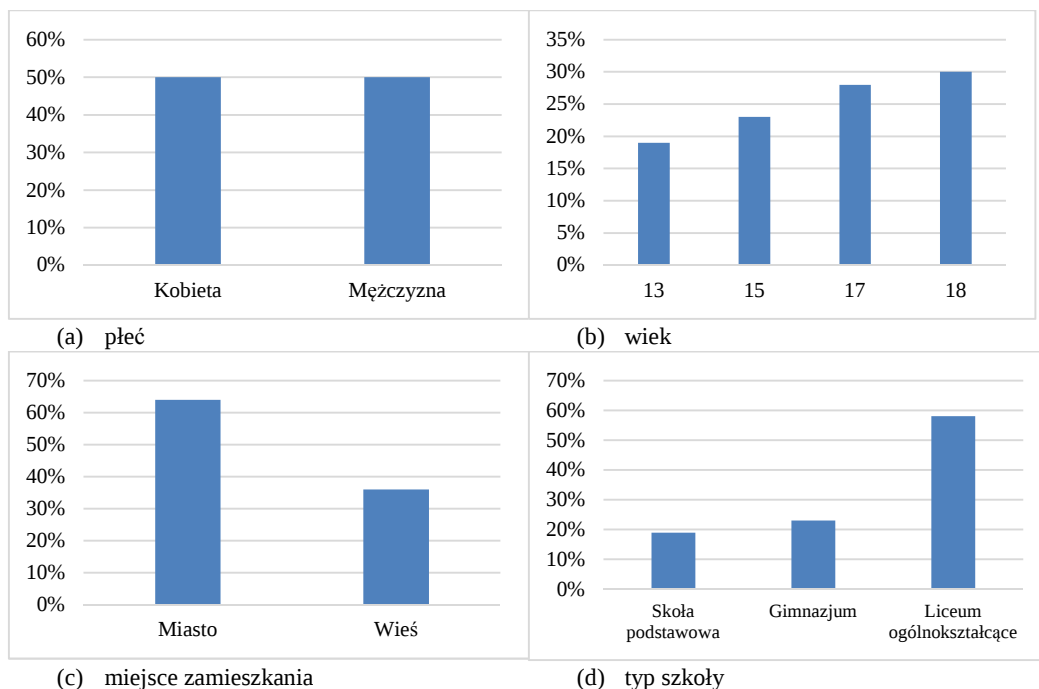
Wykorzystano metodę *importance-performance* (ważności-realizacji) służącą do oceny jakości usług, ale nie tylko (Martilla i James 1977). Obejmuje ona pomiar postrzegania ważności i istotności czynników, zmiennych wpływających na jakość. Respondenci dokonują dwukrotnie oceny tych samych atrybutów jakości. Pierwszy pomiar dotyczy ich istotności (ważności), a drugi – poziomu realizacji tych atrybutów, czyli poziomu jakości. Zatem pierwsza grupa pytań dotyczy znaczenia poszczególnych cech ofert danej klasy, natomiast druga odnosi się do tych samych cech, ale już w odniesieniu do ich realizacji (wykonania, umieszczenia, obecności) w ramach jednej, konkretnej oferty. Powstała poprzez zestawienie uzyskanych od respondentów odpowiedzi mapa na osi odciętych zawiera wartości poziomu realizacji usługi, natomiast na osi rzędnych wartości istotności (ważności) poszczególnych czynników. Po wprowadzeniu podziału, na przykład na poziomie wartości średnich (uzyskanych z badania lub w branży, jeśli są znane) albo jakości normalnej, pozwala ona zidentyfikować obszary wymagające interwencji i szczególnego doskonalenia ze strony usługodawcy lub producenta. W prezentowanym badaniu odpowiedzi w każdym przypadku mierzono na skalach siedmiopunktowych. Tak skonstruowana skala pozwala na znajdowanie wartości statystyk opisowych i możliwe jest także analizowanie rozkładów częstości odpowiedzi. Odpowiedzi dla obydwu zmiennych (wagi i realizacji poziomu jakości) mierzono na skalach Likerta.

Do opracowania statystycznego danych wykorzystano arkusz kalkulacyjny (MS Excel 2007).

Charakterystyka próby badawczej. Na rysunku 1 przedstawiono strukturę próby badawczej, uwzględniając: płeć, wiek, miejsce zamieszkania ankietowanych oraz typ szkoły, do której uczęszczają.

Z analizy danych zawartych na rysunku 1a wynika, że w badaniu wzięły udział dwie proporcjonalne ze względu na płeć grupy, których odsetek wyniósł odpowiednio po 50%. Drugim z kryterium był wiek badanych, przedstawiony na rysunku 1b. Analiza danych zawartych na rysunku 1b pozwala wyróżnić cztery grupy wiekowe. Największa liczba respondentów miała 18 lat (30%), zaś najmniejsza 13 lat (19%). Kolejnym z kryteriów było miejsce zamieszkania respondentów. Dane dotyczące tej zmiennej przedstawiono na rysunku 1c. Analiza danych (rysunek 1c) wskazuje, że na podstawie zmiennej dotyczącej miejsca zamieszkania wyróżniono dwie grupy respondentów – 64% mieszkających w mieście oraz 36% mieszkających na wsi. Kolejnym z kryteriów był typ szkoły, w której realizowane są usługi edukacyjne podlegające

ocenom. Strukturę odpowiedzi przedstawiono na rysunku 1d. Z analizy danych (rysunek 1d) wynika, że największa liczba respondentów uczęszcza do liceum ogólnokształcącego (58%). Kolejno odnotowano uczniów gimnazjów (23%) oraz szkół podstawowych (19%).



Rysunek 1. Struktura próby badawczej

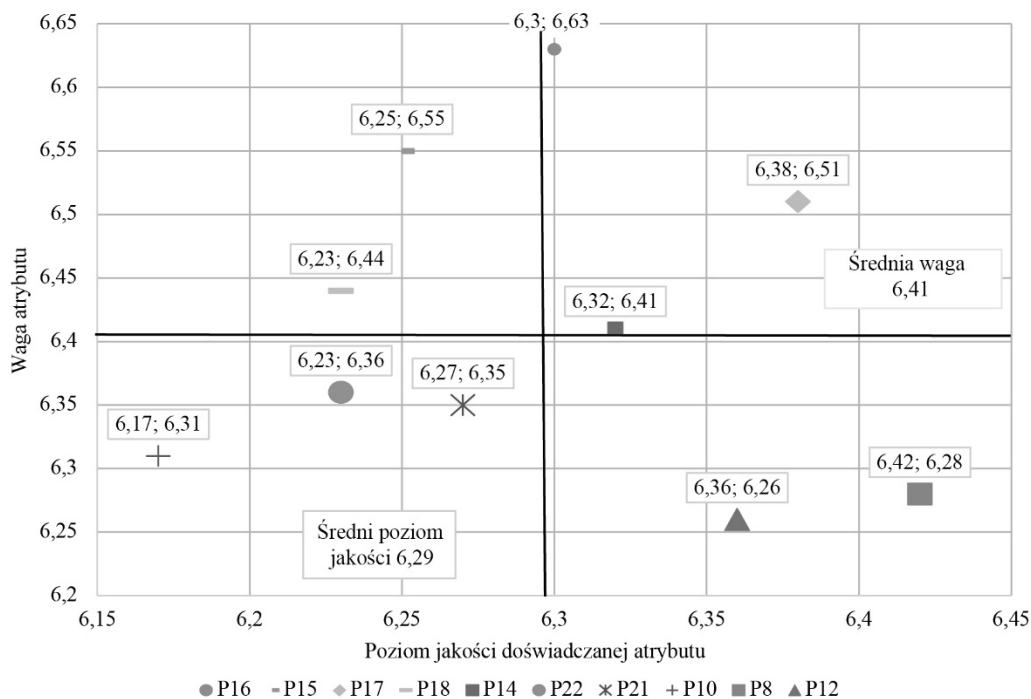
Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja wyników badań. Pozycjonowanie poszczególnych atrybutów jakości usług edukacyjnych ze względu na ich wagę i ocenę jakości przedstawiono na rysunku 2. Interpretacja wykresu jest następująca:

1. Jeśli zmienna ma niską wagę i taką ocenę poziomu jakości, to znaczy, że respondenci nie oczekują tu wysokiego poziomu jakości i w związku z tym realizacja jakości jest „poprawna”.
2. Analogiczna sytuacja ma miejsce w przypadku zmiennych o dużej wadze i wysokim (w tym przypadku poprawnym) poziomie jakości. Dla nich realizacja jakości względem wagi jest „poprawna”.
3. Z kolei zmienne mało ważne o wysokiej realizacji poziomu jakości są „przeinwestowane”, ponieważ klienci nie oczekują tu aż takiego poziomu jakości (nie jest to dla nich ważne).
4. Z punktu widzenia doskonalenia jakości najwięcej informacji niosą zmienne o wysokich wagach, ale niskiej ocenie realizacji poziomu jakości. One przede wszystkim powinny być przedmiotem doskonalenia, tak, aby osiągnięta realizacja

poziomu jakości była adekwatna do wysokiej rangi tych zmiennych nadawanej im przez klientów.

Podział wykresu przyjęto na poziomie jakości średniej dla rozważanych atrybutów, która w tym przypadku wynosiła 6,29. Natomiast podział dla wag przyjęto na poziomie średniej wagi dla wszystkich cech, która wyniosła 6,41. Jest to typowe podejście do problemu, zalecane w literaturze.



Rys. 2. Wykres rozrzutu waga–ocena wymiarów jakości

Legenda: zmienne odpowiadały twierdzeniom kwestionariusza SERVQUAL

P-16 – korzystając z usług szkoły, mają Państwo poczucie bezpieczeństwa,

P-15 – zachowanie pracowników szkoły wzbudza zaufanie,

P-17 – pracownicy szkoły są zawsze uprzejmi wobec Państwa,

P-18 – pracownicy szkoły posiadają wiedzę pozwalającą im na udzielenie odpowiedzi na Państwa pytania,

P-14 – pracownicy szkoły rozumieją Państwa specyficzne potrzeby,

P-22 – pracownicy szkoły nigdy nie są tak zajęci, aby nie odpowiadać na Państwa pytania,

P-21 – pracownicy szkoły są zawsze chętni do pomocy,

P-10 – w szkole są Państwo traktowani w sposób indywidualny,

P-8 – szkoła zapewnia wykonanie usługi w obiecany czas,

P-12 – pracownicy zatrudnieni w szkole poświęcają Państwu swoją uwagę.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie plasowania zmiennych (rysunek 2), uzyskanego poprzez podział wykresu rozrzutu na poziomie średniej wartości wag i średniego poziomu jakości, widać, że wszystkie zmienne ocenione zostały stosunkowo wysoko (powyżej 6 w skali 7 stopniowej).

W lewym górnym polu rysunku 2 (*niedoinwestowanie*) znajdują się dwie zmienne *zachowanie pracowników szkoły wzbudza zaufanie* oraz *pracownicy szkoły posiadają wiedzę pozwalającą im na udzielenie odpowiedzi na Państwa pytania*. Ich średni poziom jakości ankietowani ocenili jako niski (odpowiednio 6,25 oraz 6,23), natomiast średnią ich wagę jako wysoką (odpowiednio 6,55 oraz 6,44). Położenie tych atrybutów w polu macierzy *niedoinwestowanie* wskazuje na konieczność ich doskonalenia. Wskazane obszary dotyczą pracowników, zatem warto zweryfikować system motywacyjny oraz utworzyć program szkoleń ustawicznych, które pozwolą zdobywać nową oraz systematyzować i uaktualniać już posiadaną wiedzę. Należy dążyć do podnoszenia jakości w obrębie tych zmiennych i powinny to być działania priorytetowe w stosunku do doskonalenia innych atrybutów jakości usług edukacyjnych.

W polu prawym górnym (rysunek 2), które w literaturze określono jako *poprawnie* znajdują się odpowiednio zmienne *korzystając z usług szkoły*, *mają Państwo poczucie bezpieczeństwa*, *pracownicy szkoły rozumieją Państwa specyficzne potrzeby* oraz *pracownicy szkoły posiadają wiedzę pozwalającą im na udzielenie odpowiedzi na Państwa pytania*. Analizowane atrybuty dotyczą zarówno pracowników, jak i jednostki świadczącej usługi edukacyjne. Respondenci poziom ich realizacji oraz wagę ocenili wysoko.

Prawe dolne pole macierzy przedstawionej na rysunku 2, *przeinwestowanie*, zawiera dwie zmienne: *pracownicy zatrudnieni w szkole poświęcają Państwu swoją uwagę* oraz *pracownicy szkoły rozumieją Państwa specyficzne potrzeby*. Zarówno średni poziom jakości (odpowiednio 6,36 oraz 6,42), jak i wagę (odpowiednio 6,26 oraz 6,28) powyższych atrybutów oceniono jako wysokie. W tym przypadku podobnie jak w polu *niedoinwestowane* oceniane obszary dotyczyły pracowników. Analiza danych pozwala stwierdzić, że osoby zatrudnione w ocenianych jednostkach rzetelnie wykonują swoje obowiązki oraz są zaangażowane w realizację procesu edukacyjnego.

Pole lewe dolne to także obszar określany jako *poprawny*. Poziom jakości oraz wagę znajdujących się w nim atrybutów ankietowani ocenili jako niskie. Analiza danych widocznych na rysunku 2 pozwala stwierdzić, że w sektorze tym znajdują się następujące zmienne: *w szkole są Państwo traktowani w sposób indywidualny*, *pracownicy szkoły nigdy nie są tak zajęci, aby nie odpowiadać na Państwa pytania* oraz *pracownicy szkoły są zawsze chętni do pomocy*. W opinii respondentów w tym przypadku poziom jakości realizowanej usługi jest adekwatny do ich wagi i nie wymaga doskonalenia.

Podsumowanie. Wśród zmiennych, których wagę oceniono jako najwyższą 6 dotyczyło pracowników, pozostałe 4 odnosiły się do szkoły jako jednostki realizującej proces edukacji. Analiza danych zawartych na rysunku 2 pozwala stwierdzić, że wszystkie atrybuty oceniono stosunkowo wysoko. W skali siedmiopunktowej najniższą wartość (6,17) odnotowano dla poziomu realizacji jakości zmiennej dotyczącej

indywidualnego traktowania odbiorców usług edukacyjnych, najwyższą wagę (6,63) przyznano zmiennej związanej z poczuciem bezpieczeństwa na terenie szkoły. W polu *niedoinwestowanie* znajdują się dwie zmienne: *zachowanie pracowników szkoły wzbudza zaufanie* oraz *pracownicy szkoły posiadają wiedzę pozwalającą im na udzielenie odpowiedzi na Państwa pytania*. Ich średni poziom jakości ankietowani ocenili jako niski, natomiast średnią ich wagę jako wysoką. W związku z tym doskonalenia wymagają głównie obszary związane z pracownikami i ich rolą w procesie edukacji.

Bibliografia

1. Bogaj A. (2010), *Kierunki i uwarunkowania przemian oświaty w związku z reformą*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Kielce.
2. Chojnicki Z., Czyż T. (2003), *Polska na ścieżce rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Podejście regionalne*, w: Perspektywy Banku Światowego, A. Kukliński (red) KBN, Warszawa.
3. *Encyklopedia PWN* (2017), <http://www.encyklopedia.pwn.pl> [dostęp 17.11.2017]
4. Ford N., Walker O., Churchill G. (1975), *Expectation-Specific Measures of the Intersender Conflict and Role Ambiguity Experienced by Industrial Salesmen*, "Journal of Business Research", No. 3.
5. Jeżowski A. (2006), *Ekonomia oświaty*, Wolters Kluwer, Warszawa.
6. Makulska D. (2012), *Kluczowe czynniki rozwoju gospodarki opartej na wiedzy*, „Prace i materiały Instytutu Rozwoju Gospodarczego – SGH Warszawa”, nr 88.
7. Martilla J., James J. (1977), *Importance-Performance Analysis*, "Journal of Marketing", No 1.
8. Parasuraman A., Zeithaml V., Berry L. (1985), *A conceptual model of service quality and its implications for future research*, "Journal of Marketing", Vol. 49.
9. Pateman T: *Education*, w: W. Outhwaote (ed.) (2006) *The Blackwell Dictionary of Modern Social Thought*, Balckwell Publishing 2006.
10. Rabczuk W. (1994), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, IBE, Warszawa.
11. Saxe R., Weitz B. (1982), *The SOCO Scale: A Measure of the Customer Orientation of Salespeople*, "Journal of Marketing", No. 19.
12. Skubiak B. (2013), *Edukacja jako czynnik wspierający rozwój gospodarczy. Implikacje dla Polski*. „Studia Ekonomiczne – Współczesne problemy ekonomiczne”, Zeszyty Naukowe UE w Katowicach, nr 129.

dr hab. Małgorzata LOTKO, prof. nadzw. UTH Rad.

Katedra Towaroznawstwa i Nauk o Jakości

Wydział Nauk Ekonomicznych i Prawnych

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Portret studentów państwowych wyższych szkół zawodowych

Portrait of students of state schools of higher vocational education

Słowa kluczowe: studenci, państwowe wyższe szkoły zawodowe, portret studentów.

Key words: students, state schools of higher vocational education, portrait of students.

Abstract. The aim of this article is an attempt to outline portrait of students of state schools of higher vocational education (PWSZ). This portrait was constructed on the basis of secondary data in the form of statistical data provided by the Ministry of Science and Higher Education and the Central Statistical Office, as well as primary data which was the result of a survey conducted by the author among over 2.4 thousand students from 10 out of 36 universities discussed. The results of the analysis lead to the conclusion that students of PWSZ are mostly women who study mainly at first degree studies in the field of technical, social, economic and health sciences. A large part of them are people from less affluent families, who live a short distance from the university. These people show very little activity under the Erasmus+ program, but much more when it comes to activities in student organizations. Unfortunately a small percentage of students of PWSZ intend to stay in the city where they study after graduation – a large proportion of people plan to go to the capital of a province or other big city or abroad.

Wprowadzenie. Autorzy raportu pt. *An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead* uważają, że modele kształcenia wyższego, które podbiły świat w drugiej połowie XX w. wymagają radykalnej i pilnej transformacji. Jednocześnie stoją oni na stanowisku, że w przyszłości uczelnie będą musiały wybrać jeden lub więcej spośród pięciu modeli funkcjonowania, którymi są: uniwersytet elitarny, uniwersytet masowy, uniwersytet niszowy, uniwersytet lokalny, formuła kształcenia ustawicznego¹. Wdrożenie wybranego modelu z pewnością spowoduje, że uczelnie będą się różniły między sobą w różnych aspektach, w tym również ze względu na sylwetkę swoich studentów.

Celem niniejszego artykułu jest próba nakreślenia portretu studentów państwowych wyższych szkół zawodowych (PWSZ), czyli osób studiujących w uczelniach, które w świetle wymienionych wyżej modeli można poniekąd określić mianem uni-

¹ Zob. szerzej: M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi, *An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead*, Institute for Public Policy Research, London, March 2013, s. 5, 55–60.

wersytetów lokalnych. O ile bowiem ogólnie znana, a przynajmniej relatywnie łatwa do ustalenia jest sylwetka polskiego studenta, o tyle nadal mało wiadomo o studentach publicznych uczelni zawodowych, czyli szkół wyższych zlokalizowanych w miastach średniej wielkości, które zostały utworzone po to, aby stworzyć możliwość kształcenia na poziomie wyższym osobom pochodzącym z mniej zamożnych rodzin, zamieszkającym w mniejszych miejscowościach i na obszarach wiejskich.

PWSZ w polskim systemie szkolnictwa wyższego². Powstanie państwowych wyższych szkół zawodowych (publicznych uczelni zawodowych), częściowo wzorowanych na systemie niemieckim³, było związane z procesem transformacji ustrojowej Polski oraz budowaniem nowego modelu administracyjnego i strukturalnego państwa⁴. Reforma administracyjna, która weszła w życie w 1999 roku, niewątpliwie przyspieszyła proces tworzenia tych uczelni – miały one bowiem stanowić rekompensatę dla miast, które w wyniku reformy utraciły status wojewódzki⁵, przez stworzenie potencjalnych możliwości dla rozwoju ośrodków kulturotwórczych w społecznościach lokalnych⁶. Najważniejszymi przyczynami wykreowania pod koniec XX w. w polskim systemie szkolnictwa wyższego publicznych uczelni zawodowych były jednak z jednej strony potrzeba zwiększenia niskiego współczynnika skolaryzacji na poziomie wyższym, który hamował proces rozwoju regionów, z drugiej natomiast wdrażanie zasady wyrównywania szans edukacyjnych przez przybliżenie studiów mniej zamożnym absolwentom szkół średnich, a w szczególności młodzieży z małych miejscowości, dla której duże ośrodki akademickie z różnych względów były niedostępne⁷. Za istotne przesłanki, które legły u podstaw tworzenia państwowych wyższych szkół zawodowych należy uznać również: wyż demograficzny, relatywnie niższe koszty studiowania w miastach średniej wielkości, zaspokajanie aspiracji środowisk lokal-

² Informacje przedstawione w tej części artykułu zostały przygotowane przez autora na potrzeby ekspertyzy pt. „Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe – stan *de lege lata* i *de lege ferenda*. Miejsce Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych w systemie szkolnictwa wyższego w kontekście debaty nad kształtem ustawy 2.0”, która została opracowana dla Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych (KRePSZ), a następnie, w pierwszym kwartale 2017 roku przekazana Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego w związku pracami nad tzw. ustawą 2.0. Ponadto wyniki ekspertyzy zostały zaprezentowane władzom MNiSW podczas XXVI Zgromadzenia Plenarnego Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych (KRePSZ), które odbywało się w dniach 29–31 marca 2017 r. w PWSZ w Krośnie.

³ Zob. szerzej: R. Mosakowski, *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2002, s. 187.

⁴ Utworzenie nowego sektora uczelni było poniekąd wyrazem decentralizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. Por. A. Bajerski, *Decentralizacja przestrzenna publicznego szkolnictwa wyższego w Szwecji – zamierzenia a rzeczywiste efekty*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2009, nr 1/33, s. 136.

⁵ A. Bajerski, *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009.

⁶ J. Draus, *Miejsce państwowych wyższych szkół zawodowych w polskim systemie szkolnictwa wyższego*, [w:] J.S. Gruchała (red.), *Udana dekada. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce 1998–2008*, Ciechanów – Krosno 2008, s. 23–24.

⁷ Zob. T. Winnicki, *Ciężki poród i trudne dzieciństwo państwowych wyższych szkół zawodowych – impresje nieinstytucjonalne*, [w:] J.S. Gruchała (red.), *Udana dekada. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce 1998–2008*, Ciechanów – Krosno 2008, s. 34.

nych do tworzenia wyższych uczelni i kształcenia lokalnych elit intelektualnych, promocję miast średniej wielkości, wydobywanie ukrytego potencjału intelektualnego w lokalnych społecznościach oraz budowanie tradycji akademickich⁸. Należy w tym miejscu podkreślić, że większość państwowych wyższych szkół zawodowych została utworzona dzięki staraniom i dążeniom władz samorządowych i organizacji lokalnych⁹. Powstanie tych uczelni umożliwiły przepisy ustawy z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych¹⁰, w której stworzono warunki do rozwoju publicznego sektora edukacji na poziomie studiów licencjackich i inżynierskich¹¹.

Funkcjonowanie państwowych wyższych szkół zawodowych, tak zresztą jak i wszystkich uczelni w Polsce, reguluje obecnie ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym¹². Zgodnie z jej zapisami uczelnią publiczną jest uczelnia utworzona przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej (art. 2 ust. 1 pkt 2), natomiast uczelnią zawodową – uczelnia prowadząca studia pierwszego lub drugiego stopnia albo jednolite studia magisterskie nieposiadającą uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora (art. 2 ust. 1 pkt 23). W roku akademickim 2015/2016 funkcjonowało 36 publicznych uczelni zawodowych, co stanowiło prawie 9% wszystkich uczelni w Polsce i ponad 27% uczelni publicznych¹³. Państwowe wyższe szkoły zawodowe są rozmieszczone na terytorium kraju dość równomiernie, a mianowicie w 15 województwach (tylko województwo pomorskie nie ma uczelni tego typu). Najwięcej, bo po pięć, funkcjonuje w województwach: podkarpackim i wielkopolskim. Nieco mniej, po cztery, działają w województwach: dolnośląskim i małopolskim. Trzy uczelnie mają siedzibę w województwie lubelskim, po dwie w województwach: lubuskim, mazowieckim, opolskim, podlaskim i zachodniopomorskim. Pojedyncze uczelnie funkcjonują w województwach: kujawsko-pomorskim, łódzkim, śląskim, świętokrzyskim i warmińsko-mazurskim. Należy w tym miejscu podkreślić, że tylko jedna państwowa wyższa szkoła zawodowa jest zlokalizowana w mieście będącym obecnie stolicą województwa, w którym istnieją publiczne uczelnie akademickie, natomiast aż 25 znajduje się w miastach, które

⁸ Zob. L. Jastrzębska, *Raport 15-lecia. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe*, „Perspektywy” 2013, nr 3; A. Kolasa, *Jak sprostać wyzwaniom*, „Forum Akademickie” 2011, nr 1; T. Winnicki, *Kształcić pragmatycznie*, „Perspektywy” 2013, nr 3.

⁹ Por. M. Pyra, *Państwowe wyższe szkoły zawodowe jako element systemu szkolnictwa wyższego*, [w:] M. Adamowicz (red.), *Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce. Dokonania, Stan obecny, Perspektywy*, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska 2014, s. 134; E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz, *Państwowe versus niepaństwowe: przykład uczelni zawodowych*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006.

¹⁰ Dz.U. z 1997 r., Nr 96, poz. 590.

¹¹ Przebieg prac nad ustawą został bardzo szczegółowo i zarazem szeroko przedstawiony w publikacji E. Kowalskiej. Zob. E. Kowalska, *Zmiana w szkolnictwie wyższym. Studium przypadków*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 85–104.

¹² Dz.U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

¹³ Obecnie, według stanu na dzień 30 czerwca 2017 roku, funkcjonują 34 publiczne uczelnie zawodowe. Z dniem 1 września 2016 roku status akademii uzyskała bowiem PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim, natomiast z dniem 31 grudnia 2016 roku PWSZ w Sandomierzu została połączona z Uniwersytetem Jana Kochanowskiego w Kielcach.

w 1999 roku utraciły status wojewódzki. Typowa siedziba publicznej uczelni zawodowej to miasto liczące około 60 tys. mieszkańców. Rzadziej tego typu uczelnie tworzone w miastach liczących ponad 100 tys. mieszkańców (11 przypadków na 36). Równomierne pokrycie kraju siecią wyższego szkolnictwa zawodowego potwierdza tym samym, że intencja zwiększenia dostępu do studiów dla młodzieży z miejscowości oddalonych od dużych ośrodków akademickich była dość konsekwentnie realizowana¹⁴.

Materiał i metodologia badania. W celu nakreślenia portretu studentów państwowych wyższych szkół zawodowych wykorzystano zarówno materiał wtórny w postaci danych statystycznych udostępnianych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) i Główny Urząd Statystyczny (GUS), jak i materiał pierwotny, który stanowiły wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów omawianych uczelni. O ile wykorzystanie materiału wtórnego, czyli danych prezentowanych w dwóch corocznych publikacjach, a mianowicie: „Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe” i „Szkoly wyższe i ich finanse”, nie wymaga szerszego komentarza, o tyle wykorzystanie materiału pierwotnego, a w szczególności sposób jego pozyskania warto dość szczegółowo omówić. Otóż materiał ten został pozyskany w trakcie badania ankietowego, które przeprowadzono w okresie od października 2016 roku do lutego 2017 roku za pomocą kwestionariuszy składających się z kilkunastu pytań (przede wszystkim zamkniętych). Kwestionariusze zostały przekazane studentom 10 państwowych wyższych szkół zawodowych, tj. PWSZ w Ciechanowie, PWSZ w Głogowie, PWSTE w Jarosławiu, PWSZ w Koninie, PWSIP w Łomży, PWSZ w Nowym Sączu, PWSZ w Pile, PWSZ w Skierniewicach, PWSZ w Raciborzu i PWSZ we Włocławku za pośrednictwem władz tych uczelni^{15,16}. Dobór wymienionych wyżej szkół wyższych był celowy – wynikał on z faktu, iż są one zlokalizowane w różnych częściach Polski¹⁷, a więc funkcjonują w odmiennych uwarunkowaniach regionalnych, a jednocześnie są uczelniami o różnych rozmiarach¹⁸, które prowadzą różne kierunki studiów odnoszące się do różnych dziedzin nauki. W ramach badania ograniczono się do osób studiujących na ostatnim roku studiów stacjonarnych – z uwagi na ich relatywnie największe doświadczenia wynikające z dłuższego funkcjonowania na uczelni.

¹⁴ Por. J.S. Gruchała, *Dzień dzisiejszy publicznych szkół zawodowych w Polsce*, [w:] J.S. Gruchała (red.), *Udana dekada. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce 1998–2008*, Ciechanów – Krosno 2008, s. 36.

¹⁵ W ujęciu ilościowym szkoły te stanowią ponad 1/4 wszystkich publicznych uczelni zawodowych w Polsce, a studiuje w nich około 30% wszystkich studentów tych uczelni w kraju.

¹⁶ Pomimo wstępnego zamiaru przeprowadzenia badania w formie elektronicznej, autor ostatecznie zdecydował się – z uwagi na ryzyko niskiego zainteresowania wypełnieniem ankiety internetowej – na realizację badania w formie tradycyjnej.

¹⁷ Analiza usytuowania ww. uczelni na mapie kraju pozwala, zdaniem autora, uznać dokonany dobór za racjonalny w sensie przestrzennym (nie występuje nadmierna koncentracja wybranych uczelni, w którejkolwiek części Polski).

¹⁸ W dwóch uczelniach (najmniejszych) kształciło się mniej niż 1 tys. studentów, w sześciu od 1 tys. do 3 tys. studentów, a w dwóch (największych) więcej niż 3 tys. studentów (według stanu na 30 listopada 2015 r.).

Badanie pozwoliło poznać zakres aktywności studentów, korzystania przez nich z systemu pomocy materialnej i stypendiów rektora, a także ich oczekiwania wobec uczelni i zamierzenia po ukończeniu studiów. W badaniu wzięło udział ponad 2,4 tys. respondentów, przy czym analizą będącą przedmiotem niniejszego opracowania objęto 2,2 tys. osób¹⁹. W grupie tej 94% stanowiły osoby pobierające naukę na studiach pierwszego stopnia, a 6% na studiach drugiego stopnia. Około 23% respondentów stanowili studenci kierunków technicznych, 20% kierunków społecznych, 22% kierunków z zakresu nauk o zdrowiu, 15% kierunków ekonomicznych, 8% kierunków humanistycznych, a 12% pozostałych kierunków. Jednocześnie wśród osób uczestniczących w badaniu dominowały kobiety, które stanowiły 65% respondentów. Należy w tym miejscu podkreślić, że struktura badanej grupy (próby) była zbliżona – biorąc pod uwagę dwa kryteria, a mianowicie: stopień studiów oraz dziedziny nauki, do których odnoszą się kierunki studiów, a także, w mniejszym stopniu, kryterium płci – do struktury ogółu studentów państwowych wyższych szkół zawodowych (populacji). Mimo że badaniem objęte zostały osoby studiujące na ostatnim roku studiów stacjonarnych w wybranych (a nie we wszystkich) publicznych uczelniach zawodowych, to jednak badaną próbę można uznać za reprezentatywną. Zdaniem autora przemawia za tym przede wszystkim fakt, iż w próbie znalazły się osoby studiujące w uczelniach o różnych rozmiarach, prowadzących różne kierunki studiów i zlokalizowanych w różnych częściach kraju.

Podstawowym narzędziem, którym posłużono się w analizie wyników badania był wskaźnik struktury (odsetek). Ponadto w celu wykrycia lub potwierdzenia zależności między zmiennymi (odповідziami udzielonymi przez respondentów) wykorzystano „wartość p” (p-value) określaną mianem krytycznego poziomu istotności. Zależności były statystycznie istotne, gdy obliczona „wartość p” była mniejsza (bądź równa) niż przyjęty poziom istotności ($p \leq 0,05$). Sytuacja odwrotna ($p > 0,05$) świadczyła natomiast o braku statystycznie istotnej zależności między udzielonymi odpowiedziami²⁰.

Portret studentów PWSZ w świetle ogólnodostępnych danych statystycznych. Liczba studentów państwowych wyższych szkół zawodowych wzrastała systematycznie od 1998 roku, czyli od momentu powstania tych uczelni, aż do 2006 roku, w którym osiągnęła poziom ponad 100 tys. osób. Z jednej strony było to spowodowane tworzeniem kolejnych uczelni tego typu, z drugiej natomiast ogólnym wzrostem liczby studentów w Polsce. W kolejnych latach liczba studentów publicznych uczelni zawodowych zaczęła maleć, przy czym spadek ten jest szczególnie zauważalny

¹⁹ Spośród wszystkich ankiet pozyskanych od studentów ponad 200 zostało w sposób losowy (za pomocą narzędzi dostępnych w arkuszu kalkulacyjnym Excel) wyeliminowanych. Celem tej eliminacji było zapewnienie reprezentatywności próby, a dokładnie rzecz ujmując uzyskanie takiej struktury próby, biorąc pod uwagę płeć respondentów, stopień studiów oraz dziedziny nauki, do których odnoszą się kierunki studiów, która byłaby zbliżona do struktury populacji.

²⁰ Przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,05$, który jest powszechnie stosowany w badaniach społeczno-ekonomicznych.

w ostatnim czasie – waha się on w granicach 5-6 tys. osób rocznie, czyli około 7%²¹. W świetle danych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego 30 listopada 2015 roku w państwowych wyższych szkołach zawodowych kształciło się ogółem 62,7 tys. studentów, w tym 12,4 tys. osób studiujących w formie niestacjonarnej. Oznacza to tym samym, że studenci publicznych uczelni zawodowych stanowią około 4,5% studentów wszystkich uczelni w kraju i około 5,8% studentów uczelni publicznych. Prawie 1/4 ogółu studentów państwowych wyższych szkół zawodowych studiuje w największych tego typu uczelniach, tj. PWSZ w Tarnowie, PWSZ w Nowym Sączu, PWSTE w Jarosławiu i PWSZ w Kaliszu (w każdej z tych uczelni kształci się ponad 3,5 tys. osób), natomiast zaledwie 4,2% w uczelniach najmniejszych, tj. PWSZ w Sulechowie, PWSZ w Wałczu, PWSZ w Gnieźnie, PWSZ w Głogowie i PWSZ w Koszalinie (w każdej z tych uczelni liczba studentów nie przekracza 700 osób).

Osoby studiujące w publicznych uczelniach zawodowych to w dużej mierze kobiety (59% ogółu studentów tych uczelni) pobierające naukę przede wszystkim na studiach pierwszego stopnia (licencjackich i inżynierskich). W 2015 roku na studiach drugiego stopnia (magisterskich) kształciło się łącznie 4,7 tys. osób, czyli 7,5% ogółu studentów państwowych wyższych szkół zawodowych. Analizując strukturę kształcenia według kierunków studiów, można stwierdzić, że wśród studentów omawianych uczelni dominują osoby studiujące pedagogikę, pielęgniarstwo, filologię i ekonomię. Z kolei analizując wspomnianą strukturę kształcenia według dziedzin nauki, do których odnoszą się poszczególne kierunki studiów, można zauważyć, że najwięcej osób studiuje na kierunkach technicznych (25% ogółu studentów), społecznych (20%), o zdrowiu (20%) i ekonomicznych (16%). Oczywiście między poszczególnymi uczelniami widoczne są istotne różnice w odniesieniu do przywołanej struktury kształcenia. Ich wyrazem jest to, że studenci, na przykład PMWSZ w Opolu, to osoby kształcące się wyłącznie na kierunkach z zakresu nauk o zdrowiu, studenci PWSZ w Gnieźnie, PWSZ w Chełmie i PWSZ w Krośnie pobierają naukę przede wszystkim na kierunkach technicznych, osoby studiujące w PWSZ w Przemyśle i PWSZ w Tarnobrzegu kształcą się w dużej mierze na kierunkach społecznych, natomiast studenci PWSZ w Oświęcimiu i PWSZ w Płocku na kierunkach ekonomicznych.

Dane statystyczne publikowane przez MNiSW i GUS wskazują, że duża część studentów publicznych uczelni zawodowych otrzymuje stypendia z funduszu pomocy materialnej. Stypendia socjalne, stypendia rektora dla najlepszych studentów oraz stypendia socjalne dla osób niepełnosprawnych trafiają bowiem do prawie 1/3 osób studiujących w analizowanych uczelniach. Jest to odsetek znacząco wyższy niż w przypadku uczelni ogółem (20,6%) i uczelni publicznych (21,6%), co tym samym pozwala wysunąć wniosek, iż studenci państwowych wyższych szkół zawodowych to

²¹ Odwrotną tendencję wykazuje natomiast liczba cudzoziemców studiujących w państwowych wyższych szkołach zawodowych. W latach 2011–2015 liczba ta wzrastała o około 200 osób rocznie i w rezultacie w 2015 roku ukształtowała się na poziomie 1,5 tys. osób. Zdecydowanie najwięcej cudzoziemców, pochodzących głównie z Ukrainy i Białorusi, kształci się w sześciu uczelniach zlokalizowanych na wschodzie kraju, tj. w PSW w Białej Podlaskiej, PWSW w Przemyśle, PWSZ w Zamościu, PWSTE w Jarosławiu, PWSZ w Chełmie i PWSZ w Suwałkach (ogółem ponad 80% cudzoziemców studiujących w publicznych uczelniach zawodowych).

osoby pochodzące z mniej zamożnych rodzin. Jednocześnie są to osoby mieszkające w niedużej odległości od uczelni, o czym świadczy mały odsetek zakwaterowanych w domach studenckich (4,8%) w porównaniu z uczelniami ogółem (7,5%) i uczelniami publicznymi (9,4%). Sytuacja materialna i odległość uczelni od miejsca zamieszkania są zapewne istotnymi powodami, dla których publiczne uczelnie zawodowe są w większym stopniu dostępne, zarówno w sensie finansowym, jak i geograficznym, dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W omawianych uczelniach odsetek studentów niepełnosprawnych wynosi bowiem 2,7% i jest tym samym wyższy niż w uczelniach ogółem (1,9%) i uczelniach publicznych (1,7%).

Portret studentów PWSZ w świetle wyników badania ankietowego. Ponad 2/3 studentów publicznych uczelni zawodowych, którzy wzięli udział w badaniu to osoby mieszkające poza miastami, w których zlokalizowane są ich szkoły wyższe. Z reguły są to mieszkańcy powiatu, na terenie którego funkcjonują omawiane uczelnie, a także, w mniejszym stopniu, mieszkańcy sąsiednich powiatów. Jedną z przyczyn podjęcia studiów w uczelni zlokalizowanej w niewielkiej odległości od miejsca zamieszkania jest niewątpliwie sytuacja materialna, którą 44% respondentów ocenia jako średnią, raczej złą lub bardzo złą.

Osoby studiujące w państwowych wyższych szkołach zawodowych niestety wykazują bardzo małą aktywność, jeśli chodzi o wyjazdy na studia lub praktyki zagraniczne – zaledwie 3,4% z nich uczestniczyło w trakcie studiów w programie Erasmus+. Prawdopodobnie przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w niskiej mobilności tych osób, choć zapewne nie tyle mobilności przestrzennej, ile mobilności mentalnej wynikającej z obaw przed wyjazdem zagranicznym i niską samooceną umiejętności posługiwania się językiem obcym. Na tle wszystkich studentów bez wątpienia wyróżniają się studenci kierunków humanistycznych, a w szczególności kierunku filologia, którzy zdecydowanie chętniej uczestniczą w programie Erasmus+. Na uwagę zasługuje również fakt, że z możliwości studiowania lub realizowania praktyk za granicą częściej korzystają osoby studiujące w uczelniach o średniej wielkości, na studiach drugiego stopnia, a ponadto osoby mieszkające w miastach, w których są zlokalizowane ich uczelnie. Co ciekawe, z możliwości tej częściej korzystają też studenci gorzej oceniający swoją sytuację materialną.

Studenci publicznych uczelni zawodowych wykazują dużą aktywność, jeśli chodzi o działalność pozadydaktyczną. Dokładnie 1/4 studentów zadeklarowała bowiem, że w trakcie studiów działała w organizacjach studenckich. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż odsetek osób zaangażowanych we wspomnianą działalność wzrasta wraz z rozmiarami uczelni oraz maleje wraz z poprawą sytuacji materialnej studentów (a przynajmniej poprawą oceny tej sytuacji). Nie zaskakuje natomiast to, że w organizacjach studenckich częściej działają osoby studiujące na kierunkach społecznych oraz na studiach pierwszego stopnia.

Jak już wcześniej wspomniano, duża część studentów państwowych wyższych szkół zawodowych otrzymuje stypendia z funduszu pomocy materialnej. Analizując odsetek osób, które w trakcie studiów otrzymywały stypendia socjalne, można stwierdzić, że jest on wyższy w przypadku osób studiujących na studiach drugiego stopnia,

w większych uczelniach zlokalizowanych we wschodniej części kraju. Jednocześnie stypendia socjalne częściej otrzymują kobiety, osoby mieszkające w miejscowościach innych niż miasta, w których są zlokalizowane ich szkoły wyższe oraz, co wydaje się być w pełni racjonalne i oczywiste, studenci gorzej oceniający swoją sytuację materialną. Z kolei analizując odsetek osób, które podczas studiów otrzymywały stypendium rektora, można zauważyć, że rośnie on wraz z rozmiarami uczelni. Ponadto omawiane stypendium częściej otrzymują kobiety niż mężczyźni.

Ciekawych informacji dostarczają wypowiedzi studentów dotyczące ich oczekiwań wobec publicznych uczelni zawodowych. Pomijając wiele zasygnalizowanych przez nich drobnych kwestii o charakterze doraźnym można stwierdzić, że od szkół wyższych, w których studiują oczekują oni przede wszystkim przygotowania do wejścia na rynek pracy i wykonywania pracy zawodowej²² oraz utworzenia w uczelni studiów drugiego stopnia, w szczególności na kierunku, na którym kształcą się obecnie. Wśród sformułowanych odpowiedzi dość często pojawiały się również sugestie dotyczące zwiększenia wymiaru zajęć praktycznych oraz wprowadzenia odpłatności dla studentów za realizowane praktyki zawodowe.

Przeprowadzone badanie ankietowe pozwoliło poznać zamierzenia studentów po ukończeniu studiów. Niestety niewiele osób, bo zaledwie 17,3% po zakończeniu edukacji w państwowych wyższych szkołach zawodowych deklaruje, przynajmniej w chwili udziału w badaniu, związanie swojej przyszłości z miastem, w którym jest zlokalizowana ich uczelnia. Odsetek ten jest jednak znacznie wyższy w przypadku osób studiujących na studiach drugiego stopnia, w małych uczelniach oraz wśród mieszkańców miast, w których funkcjonują publiczne uczelnie zawodowe. Na uwagę zasługuje fakt, iż pozostanie w mieście rzadziej deklarują studenci kierunków humanistycznych i z zakresu nauk o zdrowiu. Poza tym deklaracje składane przez studentów są skorelowane z oceną ich sytuacji materialnej – omawiany odsetek wzrasta wraz z lepszą oceną sytuacji materialnej. Generalnie rzecz biorąc, znaczna część osób studiujących w PWSZ zamierza po ukończeniu studiów wyjechać do stolicy województwa lub innego dużego miasta bądź za granicę.

Jedynie co dziesiąty student publicznej uczelni zawodowej zamierza utrzymywać po zakończeniu studiów relacje z uczelnią poprzez członkostwo w stowarzyszeniu absolwentów. Deklarację taką częściej składają mężczyźni oraz mieszkańcy miast, w których są zlokalizowane omawiane uczelnie. Z drugiej strony zamiar utrzymywania relacji ze szkołą wyższą rzadziej deklarują studenci kierunków humanistycznych. Ciekawe i poniekąd zaskakujące jest to, że odsetek osób zamierzających utrzymywać omawiane relacje wzrasta wraz ze zmniejszeniem się rozmiaru uczelni. O ile bowiem w przypadku dużych szkół wyższych wynosi on 7,4%, o tyle w odniesieniu do małych uczelni kształtuje się na poziomie 13,5%.

²² Sposób sformułowania przez poszczególne osoby odpowiedzi na pytanie postawione w ankiecie co prawda nieznacznie różnił się (zdobycie wykształcenia niezbędnego na rynku pracy, przygotowanie do sprawnego wejścia na rynek pracy, zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej, przygotowanie do wykonywania zawodu itp.), niemniej jednak odpowiedzi te wyrażają to samo oczekiwanie.

Tabela 1. Struktura odpowiedzi udzielonych przez respondentów

Wyszczególnienie		Odsetek odpowiedzi twierdzących					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Ogółem		3	25	47	19	17	11
Rozmiar uczelni²³	mała	1	12	21	11	42	14
	średnia minus	3	23	46	16	15	13
	średnia plus	5	27	40	18	17	10
	duża	2	30	58	26	17	7
Lokalizacja uczelni	Polska Centralna i Zachodnia	3	25	41	19	18	11
	Polska Wschodnia	4	27	62	19	15	10
Kierunek studiów	techniczny	4	24	46	16	17	10
	społeczny	2	34	50	19	20	13
	o zdrowiu	2	25	46	19	12	10
	ekonomiczny	3	19	52	17	20	11
	humanistyczny	12	16	39	21	14	7
	inny	1	29	45	23	23	14
Stopień studiów	pierwszy	3	26	46	19	16	11
	drugi	9	17	55	12	32	12
Płeć	kobieta	3	25	50	21	16	9
	mężczyzna	4	26	40	15	20	14
Miejsce zamieszkania	miasto, w którym jest zlokalizowana uczelnia	5	27	41	17	27	13
	inna miejscowość	3	24	50	19	12	9
Ocena sytuacji materialnej	bardzo zła	25	36	61	21	4	7
	raczej zła	2	34	71	20	12	12
	średnia	4	29	62	19	17	11
	raczej dobra	2	22	39	19	18	10
	bardzo dobra	5	21	15	18	22	10

P1 – Czy w trakcie studiów brał/a Pani/Pan udział w programie Erasmus+ (studia/praktyki za granicą)?

P2 – Czy w trakcie studiów działał/a Pani/Pan w organizacji studenckiej?

P3 – Czy w trakcie studiów otrzymywał/a Pani/Pan stypendium socjalne?

P4 – Czy w trakcie studiów otrzymywał/a Pani/Pan stypendium rektora?

P5 – Czy po ukończeniu studiów zamierza Pani/Pan związać swoją przyszłość z miastem, w którym Pani/Pan studiuje?

P6 – Czy po ukończeniu studiów zamierza Pani/Pan utrzymywać relacje z uczelnią poprzez członkostwo w stowarzyszeniu absolwentów?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania ankietowego (N = 2200).

²³ Ze względu na rozmiar mierzony średnią liczbą studentów w latach 2011–2015 uczelnie zostały podzielone na cztery grupy: duże (powyżej 3 tys. studentów), średnie plus (2–3 tys. studentów), średnie minus (1–2 tys. studentów), małe (poniżej 1 tys. studentów).

Tabela 2. Zależności między odpowiedzi udzielonymi przez respondentów²⁴

Wyszczególnienie	p-value					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Rozmiar uczelni	0,045	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Lokalizacja uczelni	0,635	0,171	0,000	0,943	0,124	0,393
Kierunek studiów	0,000	0,000	0,070	0,380	0,000	0,048
Stopień studiów	0,000	0,023	0,044	0,053	0,000	0,411
Płeć	0,142	0,875	0,000	0,002	0,131	0,001
Miejsce zamieszkania	0,005	0,137	0,000	0,186	0,000	0,017
Ocena sytuacji materialnej	0,000	0,002	0,000	0,988	0,000	0,576

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania ankietowego (N = 2200).

Podsumowanie. Edukację na poziomie wyższym traktuje się dziś inaczej niż jeszcze 30 lat temu. Jak zauważa A. Kamela-Sowińska, mimo że XXI w. jest nazywany stuleciem wiedzy, a hasło gospodarki opartej na wiedzy jest obecne w powszechnym użyciu, to wiedza zesza z poziomu świętości, weszła na rynek, a jej zdobywanie stało się usługą²⁵. Ponadto, w wyniku burzliwego, a nawet, jak twierdzą niektórzy, chaotycznego rozwoju sektora szkół wyższych w Polsce oraz niżu demograficznego dotyczącego uczelnie sektor usług edukacyjnych z rynku oferenta powoli staje się rynkiem nabywcy. Sytuacja ta ma daleko idące konsekwencje dla zdobywania przez studentów wiedzy, umiejętności i kompetencji, czyli szeroko rzecz ujmując, kształtowania ich sylwetki. Sylwetka ta, a inaczej mówiąc portret, jest i niewątpliwie będzie różna w odniesieniu do osób studiujących w różnych typach uczelni, które coraz częściej wyodrębnia się w kontekście dyskusji nad kształtem nowej ustawy regulującej kwestie szkolnictwa wyższego (tzw. ustawy 2.0).

Na podstawie analizy ogólnodostępnych danych statystycznych oraz wyników badania ankietowego można stwierdzić, że studenci państwowych wyższych szkół zawodowych, czyli uczelni dydaktycznych to w dużej mierze kobiety pobierające naukę przede wszystkim na kierunkach studiów pierwszego stopnia z dziedziny nauk technicznych, społecznych, ekonomicznych i nauk o zdrowiu. Duża część z nich to osoby pochodzące z mniej zamożnych rodzin, mieszkające w niedużej odległości od uczelni. Osoby te wykazują bardzo małą aktywność w ramach programu Erasmus+, natomiast znacznie większą, jeśli chodzi o działalność w organizacjach studenckich. Niestety niewielki odsetek studentów PWSZ zamierza po ukończeniu studiów pozostać w mieście, w którym studiują – znaczna część osób planuje wyjechać do stolicy województwa lub innego dużego miasta bądź za granicę. Jeszcze niższy jest odsetek osób, które po zakończeniu studiów zamierzają utrzymywać relacje z uczelnią poprzez członkostwo w stowarzyszeniu absolwentów.

²⁴ Znaczenie symboli P1, P2 itd. zostało wyjaśnione pod tabelą 1.

²⁵ A. Kamela-Sowińska, *Uczelnia jak hipermarket*, „Forum Akademickie” 2006, nr 4, s. 54.

Bibliografia

1. Bajerski A., *Decentralizacja przestrzenna publicznego szkolnictwa wyższego w Szwecji – zamierzenia a rzeczywiste efekty*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2009, nr 1/33.
2. Bajerski A., *Przekształcenia struktury przestrzennej szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009.
3. Barber M., Donnelly K., Rizvi S., *An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead*, Institute for Public Policy Research, London, March 2013.
4. Draus J., *Miejsce państwowych wyższych szkół zawodowych w polskim systemie szkolnictwa wyższego*, [w:] J.S. Gruchała (red.), *Udana dekada. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce 1998–2008*, Ciechanów – Krosno 2008.
5. Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., *Państwowe versus niepaństwowe: przykład uczelni zawodowych*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2006.
6. Gruchała J.S., *Dzień dzisiejszy publicznych szkół zawodowych w Polsce*, [w:] J.S. Gruchała (red.), *Udana dekada. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce 1998–2008*, Ciechanów – Krosno 2008.
7. Jastrzębska L., *Raport 15-lecia. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe*, „Perspektywy” 2013, nr 3.
8. Kamela-Sowińska A., *Uczelnia jak hipermarket*, „Forum Akademickie” 2006, nr 4.
9. Kolasa A., *Jak sprostać wyzwaniom*, „Forum Akademickie” 2011, nr 1; T. Winnicki, *Szkoły zawodowe i nowe prawo*, „Forum Akademickie” 2005, nr 9.
10. Kowalska E., *Zmiana w szkolnictwie wyższym. Studium przypadków*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
11. Mosakowski R., *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2002.
12. Pyra M., *Państwowe wyższe szkoły zawodowe jako element systemu szkolnictwa wyższego*, [w:] M. Adamowicz (red.), *Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce. Dokonania, Stan obecny, Perspektywy*, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska 2014.
13. Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych, Dz.U. z 1997 r., Nr 96, poz. 590.
14. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.
15. Winnicki T., *Ciężki poród i trudne dzieciństwo państwowych wyższych szkół zawodowych – impresje nieinstytucjonalne*, [w:] J.S. Gruchała (red.), *Udana dekada. Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe w Polsce 1998–2008*, Ciechanów – Krosno 2008.
16. Winnicki T., *Kształcić pragmatycznie*, „Perspektywy” 2013, nr 3.

dr Artur ZIMNY

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Wydział Społeczno-Techniczny

ul. Przyjaźni 1, 62-510 Konin

tel. +48-609-636-774

artur.zimny@konin.edu.pl

Konferencje, informacje

Kształcenie osób dorosłych w praktyce uniwersyteckiej. (wywiad z dr hab. Barbarą Baraniak)

W polskiej rzeczywistości ciągle zmiany na rynku pracy, rozwój technologii informacyjnych, dynamizacja gospodarki czy przemiany społeczne wymagają od osób dorosłych stałego własnego rozwoju, podnoszenia kompetencji zawodowych, pogłębiania różnych form samokształcenia w celu pozyskania nowej wiedzy i doświadczenia. Kształcenie ustawiczne określa więc kształt współczesnej edukacji, radykalnie zmienia systemy edukacyjne, stawiając przed nimi nowe wyzwania i możliwości. W systemie kształcenia ustawicznego jedną z najważniejszych instytucji są uniwersytety, które jako przedstawiciele szkolnictwa wyższego powinny być inicjatorem edukacji permanentnej. W większym stopniu stają się otwarte na potrzeby grup dorosłych o różnorodnych motywacjach i zainteresowaniach, uwzględniając przede wszystkim potrzeby uczących się ustawicznie dorosłych. Uczelnie wyższe mogą w szerokim zakresie prowadzić różnego rodzaju formy kształcenia ustawicznego z uwagi na posiadany potencjał dydaktyczny, naukowy i organizacyjny. Jednocześnie są one „integratorami” procesu uczenia się przez całe życie. Proponowana oferta edukacyjna kierowana jest do coraz szerszej grupy odbiorców. Oprócz studentów obejmuje ona także osoby spoza społeczności akademickiej – dorośli w różnym wieku, młodzież, a nawet dzieci. Swoimi doświadczeniami w tym zakresie zechciała podzielić się z nami i przedstawić na Platformie EPAL – Profesor dr hab. – Pani Barbara Baraniak – Profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na Wydziale Pedagogicznym UKSW.

1. W jaki sposób realizuje Pani Profesor swoje działania w aspekcie edukacji/kształcenia osób dorosłych?

Problematyka edukacji dorosłych dla mnie jako pedagoga pracy pozostaje mi szczególnie bliska, bowiem stanowi ona jeden z działów problemowych pedagogiki pracy. Moje zainteresowania wokół edukacji osób dorosłych mają wiele wymiarów. Jednym z najważniejszych jest moja twórczość naukowa, która wpisuje się w dyskurs różnie ujmowanych modeli i koncepcji kształcenia osób dorosłych, interesujących dla rozwoju osoby dorosłej. Warto przywołać tutaj propozycję Z. Wiatrowskiego z działem kształcenia ustawicznego, który ukazany jest w „Podstawach pedagogiki pracy” (1992, 1994, 2004) tego autora. Inną propozycję kierowaną do osób dorosłych i jej charakter skupiony wokół kategorii edukacji, a nie kształcenia prezentuje **wieloautor-**

ski podręcznik, który napisałam razem z Stefanem M. Kwiatkowskim i Andrzejem Bogajem „Pedagogika pracy” (2007). W niniejszą problematykę wpisuje się jeden z rozdziałów mojego autorstwa pt. „Edukacja zawodowa”. Kluczowymi zagadnieniami w powyższym rozdziale uczyniłam edukację zawodową, integrującą szkolne kształcenie zawodowe z pozaszkolnym oraz jej znaczenie dla rozwoju kwalifikacji i dróg w przygotowaniu do kwalifikowanej oraz kompetencyjnej pracy, które mają charakter **całościowy**, a czemu sprzyja holistyczne spojrzenie na edukację zawodową, integrującą szkolne, czyli formalne uczenie się z pozaszkolnym, czyli nieformalnym uczeniem się, ważnym dla rozwoju kwalifikacji zawodowych, **uznając je za właściwe miejsca**, tj. nie tylko szkołę, ale również i środowisko pracy i jego współpracę z różnymi placówkami edukacji pozaszkolnej, czyniąc edukację osoby dorosłej i dostępność jej do edukacji procesem nie mniej ważnym, jak szkolna edukacja, przez co staje się – podobnie jak – szkolne, czyli ważne w rozwoju człowieka, jako pracownika, czyli osoby dorosłej i jej dochodzenia, nie tylko do mistrzostwa zawodowego, ale i do pełni człowieczeństwa. Powyższy rozdział poprzedziłam autorskim rozdziałem „Szkolny i pozaszkolny system kształcenia zawodowego” zamieszczonym w podręczniku akademickim „Szkoła a rynek pracy” (2006). Pokazuje on złożoność zagadnienia ze względu na różnorodność przyjmowanych kryteriów w dotychczas operowanym nazewnictwie systemu. Konsekwencją owej różnorodności są spotykane w literaturze m.in. systemy: 1) oświaty, 2) edukacji, w strukturach których – bez względu na przyjęte nazewnictwo – sytuują się systemy szkolne i pozaszkolne kształcenia zawodowego. Systemowe podejście do kształcenia zawodowego poprzedziłam podrozdziałami dotyczącymi istoty i typologii kształcenia zawodowego z jego instytucjonalnymi podmiotami charakterystycznymi dla systemu szkolnego i pozaszkolnego oraz procesów kształcenia uwzględniających ich specyfikę. Wreszcie problematyki edukacji ustawicznej nie pominęłam w swoich kolejnych monografiach: 1) monotematycznej „Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej” (2008) oraz 2) holistycznej „Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań” (2010, 2013). Istotne dopełnienie problematyki edukacji ustawicznej w zakresie mojej twórczości stanowi ponad 30 artykułów oraz rozdziałów zamieszczonych w pracach pod redakcją i monografiach wieloautorskich. Nurt edukacji dorosłych podejmuję również w rozlicznych wystąpieniach konferencyjnych, na których prezentowałam bardzo wiele wystąpień osadzonych wokół problematyki ustawicznej edukacji lub ustawicznego kształcenia zawodowego. Poza pracami publikacyjnym innym wymiarem edukacji ukierunkowanej na osoby dorosłe są przedmioty „Pedagogika pracy z zawodoznawstwem” oraz „Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej” objęte programem studiów specjalności Doradztwo zawodowe z personalnym i edukacja ustawiczną realizowanej na kierunku Pedagogika przez Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie. Wreszcie kolejna działość to wykładowca na studiach podyplomowych realizowanych na WNP, m.in. z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi w oświacie czy na Podyplomowych Studiach Poradnictwa Zawodowego Otwartego na Kształtowanie Świadomości Ekologicznej Społeczeństwa. Znakomitą dopełnieniem roli edukacji ustawicznej jako niezbędnej potrzeby współczesnego człowieka stanowi napisana pod moim kierunkiem dysertacja doktorska

Elżbiety Sternal: – „Nabywanie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych przez osoby dorosłe”, obroniona w UMCS na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, tematycznie wpisująca się w problematykę niniejszego wywiadu, poza innymi pracami doktorskimi przygotowanymi pod moim kierunkiem, gdzie kandydaci do stopni doktora musieli podjąć indywidualne samokształcenie, pogłębiające stan wiedzy na wejściu, czyli w momencie startu do pisanie rozprawy doktorskiej. To ważny dla mnie element pracy z osobą dorosłą, zainteresowaną swoją edukacją, czyli edukacją osoby dorosłej.

2. Jaka jest ich skala oddziaływania w zakresie kształcenia dorosłych na terenie województwa mazowieckiego czy kraju, gdyż działalność Pani Profesor, z tego, co wiem, sięga całej Polski?

Ukazana **wieloaspektowość** podejmowanych przeze mnie działań skupionych wokół edukacji/ kształcenia osób dorosłych ma wymiar nie tylko wojewódzki skupiony na Mazowszu, ale ogólnokrajowy, jak słusznie zauważyła Pani w swoim pytaniu. Publikacje są ogólnodostępne nie tylko w uczelnianej bibliotece, ale przekazywane do wszystkich ośrodków akademickich, a aktualnie modernizowana baza czytelnicza, wyrażona repozytorium zbiorów tworzy ich cyfrowy system, dzięki czemu umożliwia dostęp czytelniczy wszystkim zainteresowanym. Wystąpienia konferencyjne mają również wymiar ogólnopolski oraz międzynarodowy, czemu sprzyjają konferencje, nie tylko krajowe, ale i międzynarodowe oraz z udziałem gości i ekspertów międzynarodowych. Również projekt „Poradnictwa Zawodowego Otwartego na Kształtowanie Świadomości Ekologicznej Społeczeństwa” miał wymiar nie tylko ogólnokrajowy, ale i międzynarodowy, bowiem uczestniczyli w nim słuchacze rekrutowani z całej Polski, a finansowany był ze środków tzw. funduszy norweskich. Ważnym jego elementem była platforma szkoleniowa z częścią wykładów do samodzielnej nauki w e-learningu, podobnie jak i system rejestracji słuchaczy na studia, a także uczestników seminarium podsumowującego projekt, a zainteresowanych jego problematyką, również w systemie e-learningowym.

3. Jakie są wyzwania w tym aspekcie na nadchodzące lata – jakie są nowe propozycje, zwłaszcza w kontekście dynamizującego się coraz bardziej rynku pracy?

Myślę, iż współczesne wyzwania rynku pracy coraz intensywniej wkraczać będą w ideę całościowego uczenia się z programami e-learningowymi. Ten kierunek wydaje się być przyszłością, która reagować może na szybkie zmiany pracy na współczesnym rynku pracy i je wspierać. Dzięki nim możliwy będzie szybki i szeroki dostęp uczących się podmiotów do nowych treści, metod i form pracy. Ta aktualne czwarta rewolucja, oparta na cyfryzacji, nie może pominąć edukacji osób dorosłych. System nauki e-learningowej będzie dopełniany formami tradycyjnymi, czyli kursami, studiami podyplomowymi czy szkoleniami, ale przyszłość edukacji osób dorosłych należy wiązać z dynamiką rozwoju systemów cyfryzacji. One zwiększą również dostęp do elektronicznych źródeł wiedzy i rozwiną samokształcenie człowieka. Potrzeba będzie wysokiej klasy specjalistów do opracowywania treści edukacyjnych dostosowujących

zmiennosc pracy, niezbędną w samodzielnej nauce, ale również dla pomocy uchodźcom i imigrantom poszukującym dla siebie bardziej godziwych warunków życia w innych, nierodzimych dla nich częściach świata. Dlatego wyzwaniem edukacji osób dorosłych stanie się sprostanie współczesnym problemom społecznym i zawodowym, z tytułu zmienności, nie tylko zmienności pracy, ale i adaptacji społecznej różnych grup wielonarodowych, w czym pomocna okazać się powinna umiejętność korzystania w elektronicznych źródłach informacji, dostępu do nich, a przede wszystkim ich tworzenie przez profesjonalnie przygotowywanych specjalistów najwyższej klasy. Ich wykorzystanie do tworzenia materiałów edukacyjnych to wyzwanie dla edukacji dla dorosłych.

4. Od nowego roku wdrażana będzie reforma kształcenia zawodowego, a w jaki sposób przełoży się ona na kształcenie dorosłych?

Aktualna reforma rodzimego systemu edukacji, wdrażana do polskiej szkoły od 1.09.2017 r., ma stać się okazją do odbudowy szkolnictwa zawodowego, wpisanego bardzo silnie w tradycję edukacyjną Polski, postrzegającą szkołę zawodową – zwłaszcza technikum – jako szansę dla jej absolwentów na dobrą pracę, opisaną zdolnością do kierowania mniejszym zespołem pracowniczym, bezpośrednio zaangażowanym w wykonawczą stronę procesu tejże pracy. Owo usytuowanie techników w hierarchii zakładów pracy wyrażała zawsze ich wysoka pozycja społeczna w Polsce. To wynik społecznej opinii o technikach, przygotowanych wg poprzednich koncepcji szkoły zawodowej do pracy na stanowiskach mistrzów, brygadzystów itp., tj. kierujących mniejszymi zespołami tzw. fachowców, czyli grup pracowniczych kształconych do objęcia pracy na stanowiskach średniej kadry zarządzającej zespołami ludzkimi, bezpośrednio produkcyjnych, czyli stolarzy, krawców, fryzjerów, piekarzy itp. Ponadto system był tak zaprojektowany, iż jego drożność zapewniała tym grupom zawodowym, czyli technikom, rzemieślnikom i robotnikom przygotowanym, do pracy w zawodach (symbole aktualnej klasyfikacji od cyfr 6, 7, 8 i niekiedy 4 i 5) dalsze szanse rozwoju zawodowego, adekwatne do dokonującego się postępu techniczno-technologicznego i ich zainteresowań rozwojem wpisanym w awans zawodowy, wymagającym nie tylko renowacji posiadanej wiedzy, ale i kształtowania nowych umiejętności, co miało i ma również miejsce w procesach pracy. Dlatego nie dziwi nikogo utrwalona, dobra opinia o polskim absolwencie szkoły zawodowej różnego poziomu. Ten pozytywny wizerunek polskiego absolwenta zaczął być inaczej postrzegany, ze szkodą dla tej grupy społecznej, wraz z procesami transformacyjnymi. Przyjęte wówczas założenie intelektualizacji wykształcenia, kosztem dotychczasowej utylitarności, a mające miejsce w szkołach zawodowych różnego typu, zapisało się szybkim wzrostem likwidacji szkół zawodowych, wzrostem liczby szkół kształcenia ogólnego, czyli liceów ogólnokształcących, a w konsekwencji i szkół wyższych. Ta koncepcja zamiast spodziewanego lepszego rynkowego zainteresowania absolwentami, w tym szkół wyższych, tych ostatnich zepchnęła na margines rynku pracy, dowodząc, iż człowiek dobrze teoretycznie przygotowany to za mało dla pracodawców, którzy oczekują jeszcze umiejętności dostosowanych dla konkretnego stanowiska pracy oraz doświadcze-

nia zawodowego. Zmiany gospodarcze i rozwój sektora usług również w mniejszym stopniu zgłaszał zapotrzebowanie na absolwentów szkół zawodowych, czyli tzw. fachowców, którzy dostrzegając brak perspektyw zatrudnieniowych jak i szans na stabilizację swego życia, nie tylko zawodowego, ale i rodzinnego, swe plany życiowo-zawodowe zaczęli łączyć z emigracją zarobkową i pracą oraz życiem w innych krajach, takich jak: kraje Zjednoczonego Królestwa Brytyjskiego czy Niemcy, a także kraje skandynawskie. Państwo polskie, dostrzegając ogromne straty z tytułu ponoszonych nakładów na wykształcenie różnych grup absolwentów i brak możliwości korzystania z tego ogromnego kapitału ludzkiego, powszechnie istniejącej frustracji rynkowej absolwentów różnych poziomów wykształcenia, w tym absolwentów szkół wyższych, zaczyna poszukiwać rozwiązań naprawczych. Jednym z nich zdaje się być potrzeba odbudowy szkolnictwa zawodowego zmarginalizowanego większością post-transformacyjnych reform oświatowych. Podejmując się zatem kolejnej reformy systemu oświaty i usytuowania w nim szkolnictwa zawodowego wraz z adekwatnymi dla jego potrzeb typami szkół zawodowych, warto spojrzeć na dotychczasowe koncepcje oraz wpisać je w aktualne wymagania rynku pracy i jego perspektyw rozwojowych. Przyjęcie tego założenia powinno wyznaczyć grupy zawodowe i je określić mianem priorytetowych, a w konsekwencji uczynić zakresem szkolnego kształcenia zawodowego. Zadanie to nie byłoby tak trudne do wykonania z uwagi na duży, dotychczasowy dorobek tej formy edukacyjnej – zarówno międzynarodowy¹, jak i krajowy² – co ma dobre podstawy naukowe do poszukiwania rozwiązań o trafniejszym zbliżeniu szkolnictwa zawodowego do rynku pracy. Wiąże się on z problemem, w zasadzie już rozwiązany, w odniesieniu do przygotowania absolwentów do pracy zawodowej. Ustawodawca, czyli minister edukacji narodowej zdecydował nie o całościowo, czyli pełnym przygotowaniu zawodowym, opisanym zbiorami zadań zawodowych, skorelowanych z opisami zawodów³, ale na kształtowaniu w szkolnictwie zawodowym wybranych kwalifikacji z opisu zawodu, wskazując ich liczbę od jednej do trzech, czyli tyłuż kwalifikacji zawodowych i dalszego dopełniania ich w edukacji połączonej z procesem pracy zawodowej, dążąc do pełnego przygotowania zawodowego. W ten sposób aktualna reforma stanowić będzie kontynuację modelu w poprzedniej reformy systemu oświaty, ale z inną ścieżką dochodzenia do kwalifikacji i innymi typami szkół zawodowych, bo po 8-letniej szkole podstawowej i możliwości nauki w szkole branżowej I stopnia (3 lata) i jej kontynuacji w szkole branżowej II stopni (2 lata), tak aby po jej ukończeniu absolwenci mieli porównywalne zawodowe wykształcenia z absolwentami 5-letniego technikum, rozpoczynanego po ukończeniu 8-letniej szkoły podstawowej. Ponadto absolwenci ci będą przygotowani do zdawania egzaminu dojrzało-

¹ A. Toffler, *Szok przyszłości*. Warszawa 1974; por. tenże, *Trzecia fala*. Warszawa 1986; tenże, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*. Bydgoszcz 1995; Schaff A., *Zajęcie zamiast pracy*. Warszawa 1987; Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postronkowej*. Wrocław 2001.

² Z. Strzelecki, *Prognozowanie popytu na pracę według kwalifikacji*. Warszawa 2002.

³ T. Nowacki, *Zawodoznawstwo*. Radom 1999, wyd. I, 2001, wyd. II; por. S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa 2001; B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*. Warszawa 2010, wyd. I, 2013, wyd. II.

ści, którego pozytywny egzamin upoważni do podjęcia wyższych studiów zawodowych. Chęć studiowania na innym kierunku aniżeli dotychczasowa edukacja będzie wymagała zdania egzaminu dojrzałości na poziomie rozszerzonym, analogicznym do LO (4-letnie) i TZ (5-letnie). W tym kontekście zasadne jest spojrzenie na obie koncepcje, poprzedzając je kluczowym problemem wywiadu, a mianowicie edukacją osób dorosłych. Z całą pewnością wpisuje się proponowany model w tę ideę, a szkoły branżowe mają swą tradycję w polskich realiach, szczegółowo opisaną np. w Księdze szkoły usługowo-gospodarczej, następnie browarnej w Tychach. Zatem propozycja nawiązuje do historycznych rodzimych rozwiązań i wpisuje się w znane sposoby organizowania i przygotowania do pracy i znaczeń tych projektów dla projekcji aktualnej koncepcji reformowanego i odbudowywanego szkolnictwa zawodowego. Można tu nawiązać do słów Anny Zalewskiej – aktualnej Minister Edukacji Narodowej o potrzebie reformy i rozwoju Centrów Kształcenia Praktycznego poprzez utworzenie jednego centrum w powiecie, celem realizacji zawodowego kształcenia praktycznego (www.men.gov.pl z dn. 17.03.2017 r.). Kolejny element z wypowiedzi Pani Minister to konieczność kształcenia w zawodach dopasowanych do potrzeb rynku pracy, co ma uzasadnienie w nowych zawodach wprowadzonych do najnowszej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r., Dz. U z dn. 23 marca 2017 r.) w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i jej zintegrowania z Polską Klasyfikacją Działalności (PKD – Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2007 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) (Dz. U. 2007 nr 251 poz. 1885), a także pełniejszego zaangażowaniu pracodawców, tak, aby doprowadzić do tego, by całość kształcenia praktycznego, łącznie z egzaminem, odbywała się u pracodawców (www.men.gov.pl z dn. 17.03.2017 r.). Tylko wówczas uczeń szkoły branżowej będzie przekonany, że kończąc szkołę ze wszystkimi uprawnieniami koniecznymi do podjęcia pracy, będzie miał szansę na jej podjęcie w swoim wyuczonym zawodzie. Wreszcie dyskurs niniejszego wywiadu wpisuje się nieustannie w oczekiwanie, aby szkoły branżowe nie zasyłały szeregów bezrobotnych, a poprzez zróżnicowane subwencje oświatowe – wyższa dla tych placówek, które kształcą w zawodach oczekiwanych, czyli zgodnych z tendencjami rynku pracy (www.men.gov.pl z dn. 17.03.2017 r.) – były gwarantami zatrudnienia. Ważny jest również kontekst wypowiedzi Wicepremiera Mateusza Morawieckiego, który jest przekonany, że dzięki szkolnictwu branżowemu będzie można rozpoznawać trendy na rynku i dostosować system kształcenia do potrzeb pracodawców (www.men.gov.pl z dn. 17.03.2017 r.), a zdaniem Minister Edukacji Narodowej (www.men.gov.pl z dn. 17.03.2017 r.) za zasadne należy uznać, żeby nowy system kształcenia zawodowego był finansowany m.in. z Funduszu Pracy, Krajowego Funduszu Szkoleniowego oraz spółek Skarbu Państwa, czyli składek od zrzeszonych w projekcie przedsiębiorców, a Wicepremier wreszcie mówił, że sięgania po środki finansowe z różnych źródeł pomoże urzeczywistnić wspólnotę celów między edukacją a biznesem (www.men.gov.pl z dn. 17.03.2017 r.). Pokazane rozwiązania aktualnej reformy systemu edukacji utrwalają tezę, że edukacja osób dorosłych nie może być pomijana, wręcz będzie się coraz bardziej rozwijała, czego dowodem jest potrzeba dochodzenia do pełnego przygotowania zawodowego dzięki edukacji szkolnej oraz

pozaszkolnej, umożliwiającej w różnym systemie zdobywanie kwalifikacji skorelowanych z kolejnymi zadaniami zawodowymi opisu zawodu. Jeśli do tego zadania dodamy potrzebę uczenia się i adaptacji do procesu pracy nowych rozwiązań, czyli wdrażania nowych technologii do pracy zawodowej, a także niezbędnych postaw pracowniczych, np. dla utrzymania stanu środowiska przyrodniczego na poziomie gwarantującym jego odnawialność, w co wpisuje się potrzeba kształtowania i podnoszenia wciąż niskiej świadomości ekologicznej pracowników i pracodawców, to edukacja osób dorosłych będzie w tym zakresie idealnym rozwiązaniem, również dla pracodawców zobowiązanych do upowszechniania problemów środowiskowych i ochrony przyrody w kontekście profilu produkcji **przedsiębiorstwa**.

5. Obecny rok został ogłoszony rokiem kształcenia dorosłych. W jaki sposób Pani Wydział UKSW odnosi się w swojej działalności do tego postulatu?

Wzmocnienie popularyzacji kształcenia osób dorosłych przez ogłoszenie obecnego 2017 roku rokiem kształcenia dorosłych to cenna inicjatywna, ale mało spopularyzowana w mediach, które do tej pory nie zamieściły żadnej ulotki ani programów promujących tę propozycję. Zatem warto tę inicjatywę lepiej upublicznić, a media, w tym telewizja są najlepszym rozwiązaniem. Wpisując się w Pani pytanie o edukację osób dorosłych na WNP, UKSW, to trzeba powiedzieć, iż Wydział, na którym pracuję aktywnie wpisuje się w rozwój edukacji osób dorosłych, a potwierdzających przykładów powyższego stwierdzenia jest wiele, poczynając od studiów niestacjonarnych na obu kierunkach Wydziału, czyli na pedagogice i pedagogice specjalnej, poprzez przedmioty ukazujące specyfikę edukacji osób dorosłych jako ideę całościowego uczenia się na studiach stacjonarnych, po rozliczne konferencje i seminaria, w tym otwarte dla wszystkich zainteresowanych daną problematyką. Wreszcie warto nawiązać do Uniwersytetu Trzeciego Wieku działającego na UKSW jako interesującej formy edukacji, będącej jedną z form aktywności dla seniorów. Inne działania Wydziału, czyli WNP na rzecz edukacji osób dorosłych to samokształcenie oraz kursy w zakresie wdrażania coraz pełniejszej cyfryzacji, nie tylko Wydziału, ale i całego UKSW. Poza usosem, apd, elektronicznym obiegiem informacji, aktualnie wdrażany jest kolejny program, tzw. portal pracowniczy, również w systemie elektronicznym. Wszystkie portale muszą umieć obsługiwać wszyscy zainteresowani problematyką pracownicy oraz studenci. Zatem widać, że UKSW stawia na rozwój i nowe technologie będące jego gwarantem, starając się je wpisywać w plany i programy studiów oraz rozwój pracowników.

Przemiana szkół wyższych w instytucje edukacji ustawicznej, otwarte również na potrzeby kształcenia dorosłych, wymaga ciągłego wsparcia kadry akademickiej, także administracyjnej (dostęp do informacji akademickiej, rozwój sieci usług bibliotecznych czy doradztwo). Edukację permanentną uczelnie realizują według różnych koncepcji. To widać także na przykładzie UKSW, co zostało także w jasny sposób zasygnalizowane w rozmowie z Panią Profesor. Realizowane są więc w pełni europejskie standardy zarówno w zakresie aspiracji edukacyjnych osób z różnorodnych kręgów, tj. studentów, jak i osób spoza społeczności akademickiej – osób aktywnych zawodowo,

seniorów, firm i instytucji, które łączy ze sobą kultura uczenia się, jak i pasja. Bardzo serdecznie dziękuję Pani Profesor za rozmowę i podzielenie się swoimi doświadczeniami w zakresie działań UKSW w obszarze kształcenia dorosłych, odzwierciedlając zrozumienie dla potrzeb społecznych, zwłaszcza w sferze uczenia się przez całe życie.

Maria Idżkowska
Ambasadorka EPALE

Konferencja projektu *GreenCompIT: Transfer dobrych praktyk oraz rozwój kompetencji zawodowych pracowników w obszarze gospodarki odpadami wspomagany narzędziami informatycznymi / Transfer of good practices and development of professional competences of employees in waste management area supported by IT tools, program Erasmus+*

4 lipca 2017 r. w Sienna Training Center w Warszawie odbyła się konferencja podsumowująca trzyletni projekt *GreenCompIT* realizowany w ramach programu *Erasmus+*. Głównym celem projektu był transfer europejskich dobrych praktyk, rozwój i poprawa jakości szkoleń i kwalifikacji zawodowych pracowników w nowym zawodzie: „Technik-organizator gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie”. Problematyka szkoleniowa projektu nawiązuje do rozwoju idei „zielonej gospodarki”, co stanowi odpowiedź na globalne problemy degradacji środowiska naturalnego przez ekspansywną, gospodarczą działalność człowieka. W UE gospodarka odpadami jest szybko rozwijającym się rynkiem, generującym nowe miejsca pracy wymagające nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji, co było przedmiotem prowadzonych w projekcie badań i prac wdrożeniowych. Partnerstwo projektu zostało dobrane celowe i składało się z 7 instytucji z 4 krajów: Polska – Fundacja Europejskie Centrum Przedsiębiorczości (lider), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, eDialog Sp. z o.o., Związek Pracodawców Warszawy i Mazowsza; Szwecja: Gastrike Återvinnare; Niemcy: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung; Portugalia: Instituto de Soldadura e Qualidade. Konferencja miała charakter międzynarodowy i zgromadziła kilkudziesięciu uczestników.

Partnerzy projektu obecni na konferencji podzielili się swoimi doświadczeniami i przedstawili przykłady dobrych praktyk w zakresie szkoleń i doskonalenia zawodowego kadr gospodarki odpadami oraz opracowywania standardów kompetencji zawodowych: Szwecja (Per-Olof Hallberg, Gästrike Återvinnare), Niemcy (Andrea Mohoric, Claudia Ruhland, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH). Podczas konferencji zaprezentowano rezultaty pracy intelektualnej, m.in.: Standard kompetencji zawodowych dla nowego zawodu „Technik-organizator gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie”; Bank modułów szkoleniowych blended learning dla zawodu „Technik-organizator gospodarki odpadami w przedsiębiorstwie”; Internetowe narzędzie ICT wspierające dobór modułów szkoleniowych w oparciu o zidentyfikowane

luki kompetencyjne; Baza Europejskiej Sieci Rozwoju Kompetencji Zawodowych w Obszarze Gospodarki Odpadami.

Celem głównym konferencji było pokazanie szerokiego gronu odbiorców wniosków, kluczowych rekomendacji, dobrych praktyk europejskich oraz rezultatów wypracowanych w projekcie. W konferencji udział wzięli zaproszeni goście: przedstawiciele instytucji z obszaru gospodarki odpadami (firmy prywatne, przedstawiciele samorządu, instytucje szkoleniowe), dziennikarze oraz opiekun projektu z ramienia Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

Więcej informacji o projekcie pod adresem: <http://greencompit.eu/>

dr Małgorzata Szpilska, dr Tomasz Kupidura

Instytut Technologii Eksploatacji

– Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

Projekt *Citizen and Multi-Actor Consultation on Horizon 2020* (CIMULACT, H2020, 2015–2018)

Współczesne społeczeństwa stoją w obliczu wielu wyzwań, pośród których wymienić można m.in. kwestie starzenia się społeczeństw, zmian klimatycznych, bezpiecznej żywności, źródeł energii czy potrzeby kształcenia z uwzględnieniem wymogów zrównoważonego rozwoju. Wiele z tych problemów społecznych ma charakter globalny, rozprzestrzeniając się poza granice państw, regionów, instytucji czy obszarów badawczych. By pomóc w ich rozwiązaniu, Unia Europejska przeznaczyła blisko 80 mld EUR do wykorzystania do roku 2020. Finansowanie ukierunkowane jest przede wszystkim na badania podstawowe, projekty demonstracyjne i komercjalizację wyników badań w celu stymulowania rozwoju gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy.

Projekt CIMULACT ma na celu uzyskanie wpływu na zakres badań prowadzonych w Europie, przede wszystkim w ramach programu Horyzont 2020, a także na zakres badań krajowych bazujących na rzeczywistych potrzebach i oczekiwaniach społecznych. Projekt opiera się na przekonaniu, że zbiorowa inteligencja społeczeństwa daje Europie przewagę konkurencyjną, a jej aktywacja przyczyni się do wzmocnienia znaczenia europejskiego systemu nauki i technologii. Poprzez zainicjowanie rzeczywistego dialogu obywateli, naukowców i polityków możliwe jest opracowanie wizji i scenariuszy przyszłego pożądanego rozwoju, a także opracowanie rekomendacji dotyczących polityki i tematyki badawczej.

Rezultat projektu obejmuje rekomendacje dla Komisji Europejskiej dotyczące kierunków badawczych proponowanych do finansowania ze środków unijnych. Wśród rekomendowanych kierunków wskazano m.in. dotyczące kształcenia ustawicznego, w tym: Ekosystem edukacyjny jako siła napędowa innowacji społecznych i rozwoju lokalnego, Myślenie projektowe i rozwój umiejętności dla wszystkich oraz Uczenie się dla społeczeństwa.

Propozycje tematyki badawczej wywodzące się z oczekiwań obywateli dotyczących pożądanej przyszłości oraz potrzeb społecznych znalazły już odzwierciedlenie m.in. w dokumencie „Horizon 2020 work programme 2018–2020”, w którym także wskazano projekt CIMULACT jako jedno ze źródeł przyszłościowej tematyki badawczej.

Projekt realizowany jest przez konsorcjum 29 partnerów koordynowane przez Danish Board of Technology Foundation (Dania), z udziałem Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

dr Beata Poteralska

Instytut Technologii Eksploatacji

– Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

III Kongres Edukacji Pozaformalnej, Łódź 15–16 lutego 2018

Polska Izba Firm Szkoleniowych zaprasza na III Kongres Edukacji Pozaformalnej. Spotkanie jest inicjatywą środowisk zajmujących się wspieraniem uczenia się przez całe życie poza systemem edukacji formalnej. **Pierwszy dzień** *Analiza stanu sektora usług rozwojowych, barier i perspektyw jego rozwoju* – będzie poświęcony tematyce jakości usług rozwojowych i systemu kwalifikacji. Debata ekspercka będzie skupiona wokół tematyki *Rozwój i uczenia się w XXI wieku*. W **drugim dniu** zaproszeni przedsiębiorcy i firmy szkoleniowe i doradcze będą mogły skonfrontować wzajemne oczekiwania. Wszyscy zastanowią się nad wyznacznikami jakości po stronie przedsiębiorców i pomocy dostawcom usług w stosowaniu tej wiedzy w praktyce. Kongresowi towarzyszyć będą warsztaty, case study, sesje plenarne i tematyczne. Partnerzy Kongresu będą mogli zaprezentować know-how, rozwiązań i narzędzi w formie krótkich wystąpień lub warsztatów na salach umiejscowionych w sercu przestrzeni kongresowej, w ramach tzw. sesji równoległych.

www.kep.com.pl

O inkluzji i wykluczaniu – środowiska włączające w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej, Warszawa, 22–23 marca 2018 r.

Pod patronatem Zespołu Pedagogiki Specjalnej KNP PAN oraz we współpracy z Zespołem Pedagogiki Społecznej KNP PAN Uniwersytet Warszawski organizuje konferencję naukową *O inkluzji i wykluczaniu – środowiska włączające w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej*. Konferencja organizowana jest w roku 65-lecia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i 60-lecia powołania Katedry Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym UW.

Troska o osoby zagrożone wykluczeniem, o to, jak lepiej i skuteczniej przeciwdziałać marginalizacji jednostek i grup społecznych była i jest przedmiotem namysłu

zarówno pedagogiki specjalnej, jak i pedagogiki społecznej. Obie subdyscypliny zgromadziły w tym obszarze znaczną wiedzę i bogate doświadczenia. Rozwijając idee Marii Grzegorzewskiej, Heleny Radlińskiej, Aleksandra Hulka i Ryszarda Wroczyńskiego, wypracowały swoiste podejścia do problematyki wykluczenia i inkluzji społeczno-edukacyjnej. Nie są one sprzeczne. Przeciwnie, trzeba podkreślić ich komplementarność względem siebie i potencjał w budowaniu kompleksowego i złożonego obrazu procesów wykluczania i inkluzji w perspektywie edukacyjnej. Jesteśmy przekonane, że dziś konieczne jest właśnie interdyscyplinarne tworzenie i wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej. Społeczeństwo włączające musi być oparte na poszanowaniu praw człowieka i podstawowych wolności, różnorodności kulturowej, etnicznej i wszelkiej innej, sprawiedliwości społecznej, poszanowaniu i zaspokajaniu potrzeb grup szczególnie narażonych na wykluczenie oraz na demokratycznej partycypacji i rządach prawa (ONZ). Kształtowanie włączającego społeczeństwa to proces dotyczący w zasadzie wszystkich aspektów życia społeczności, zatem powinien być rozpatrywany w różnych wymiarach: społecznym, kulturowym, ekonomicznym, politycznym, edukacyjnym, fizycznym, prawnym i relacyjnym.

Konferencja jest propozycją takiego właśnie wieloaspektowego spojrzenia na procesy wykluczania i inkluzji. Chcemy zachęcić do zarysowania wspólnej przestrzeni teoretycznej i badawczej oraz do pedagogicznej refleksji nad procesami kształtowania środowisk włączających.

Proponujemy pięć obszarów dyskusji naukowej nad wykluczeniem, inkluzją i środowiskami włączającymi w perspektywie edukacyjnej:

- konteksty polityczno-prawne (m.in. uwarunkowania prawne i polityki (nie)sprzyjające integracji i włączaniu);
- konteksty instytucjonalne (np. funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, pomocowych, opiekuńczych, kulturalnych, organizacji pozarządowych etc. w kontekście wykluczania i inkluzji);
- konteksty relacyjne (wykluczanie i inkluzja w relacjach międzyjednostkowych i międzygrupowych, np. kontakty rówieśnicze, rodzinne, sąsiedzkie);
- konteksty kulturowe (szeroko pojmowane aspekty kulturowe kształtujące warunki tworzenia środowisk włączających);
- praktyki integracji i inkluzji w powyższych kontekstach.

<http://pedagog.uw.edu.pl/KONF/inkluzja.php>

~ ~ ~ ~ ~

Sprostowanie

Redakcja Edukacji Ustawicznej Dorosłych przeprasza Panią dr hab. Marzenę Magdę-Adamowicz, prof. UZ za błędne wydrukowanie jej tytułów naukowych w nr 2/2017.

*Sekretarz Redakcji
Joanna Tomczyńska*

Contents

❑ Commentary

Krzysztof Franciszek Symela: The idea of lifelong learning and the development of a sectoral qualifications framework	5
--	---

❑ Adult learning

Agnieszka Domagała-Kręcioch, Bożena Majerek: Between inclusion and exclusion in the Polish adult educational system	9
Olga Banit: Educational aspect of age management	19
Daniel Tokarski, Agnieszka Smarzewska: Continuing adult education versus incentive scheme – a case study	31
Iwona Mandrzejewska-Smół: Senior education in the context of optimal ageing	43
Małgorzata Krzysztofik: Świętokrzyski Third Age University	56
Olimpia Gogolin, Eugeniusz Szymik: Physical activity of the listeners of the Third Age University in Gliwice).....	64
Beata Poteralska: Assessment of human potential for the needs of innovative projects execution	75

❑ The development of qualifications/ professional competences

Jolanta Religa: Development of the competence standard for innovation management – implementation of the new methodological approach	84
Anna Zamkowska, Marita Snopek: Competences of a teacher co-organizing an integrated education of a student with autism	95
Krzysztof Symela, Ireneusz Woźniak: Designing the Sectoral Qualifications Framework in Poland – an example of the construction industry	106
Tomasz Sułkowski: Innovation laboratories in the development of personal and social competences	119

❑ In health and medical education

Zofia Kubińska: The model presentation of health needs realized through physical activities during the lifelong health education	128
Justyna A. Kaczmarczyk, Monika Szpringer, Jarosław Chmielewski, Bogusława Lachowska, Magdalena Florek-Łuszczki: Career Paths of a Psychologist in Poland – Opportunities and Limitations	135

Marta Szeliga, Ilona Kuźmicz, Agnieszka Skrzypek, Jadwiga Mirecka, Michał Nowakowski: Organization of the OSCE type exam for candidates for voluntary workers in a hospice	145
Jakub Lickiewicz: The effectiveness of the aggression management program for students of medical directions of studies	157
Anna Piskorz, Marta Kasper, Iwona Malinowska-Lipień, Agnieszka Gniadek, Tomasz Brzostek: The assessment of training needs of the intermediate level medical staff	166
Anna Leńczuk-Gruba, Jacek Imiela: Undertaking continuing education – a workplace choice criterion of nursing graduates.....	175

❑ In higher education

Natalia Ulaniecka: Women in Polish higher education	183
Błażej Przybylski: A gap year trend. The contemporary trend of designing educational careers.....	194
Bożena Tołwińska, Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Alicja Korzeniecka-Bondar: <i>I prefer to walk my own way (?)</i> – about the potential of building cooperation from the perspective of students from Polish-Belarusian borderland	202
Małgorzata Lotko: Evaluating quality of educational services with the use of importance-performance scales	216
Artur Zimny: Portrait of students of state schools of higher vocational education	223

❑ Conferences, information 234

❑ Содержание..... 247

Содержание

□ Комментарий

Кшиштоф Францишек Сымэля: Идея обучения в течение всей жизни и создание отраслевых рамок квалификаций	5
--	---

□ Обучение взрослых

Агнешка Домагала-Кренциох, Божена Маерек: Между включением и исключением в польской системе образования взрослых	9
Олга Банит: Образовательный аспект управления возрастом	19
Данель Токарски, Агнешка Смажевска: Непрерывное обучение взрослых а система мотивации – тематическое исследование	31
Ивона Манджеевска-Смуть: Образование пожилых людей в перспективе оптимального старения	43
Малгожата Кжиштофик: Свентокжиский Университет третьего возраста	56
Олимпиа Гоголин, Элгениуш Шумик: Физическая активность студентов Университета третьего возраста в г. Гливице	64
Беата Потеральска: Оценка человеческого капитала для реализации инновационных проектов	75

□ Развитие профессиональных компетенций/квалификаций

Иоланта Релига: Разработка профессионального стандарта в области управления инновациями – внедрение нового методологического подхода	84
Анна Замковска, Марита Снопэк: Развитие компетенции учителя, поддерживающего учащегося с аутизмом	95
Кшиштоф Францишек Сымэля, Иренеуш Возняк: Проектирование Отраслевой Системы Квалификаций в Польше – на примере строительной отрасли	106
Томаш Сулковски: Инновационные лаборатории в развитии личных и социальных компетенций	119

□ В области здравоохранения и медицинского образования

Зофия Кубиньска: Модельный подход к целительным потребностям реализованным с помощью физической активности в процессе непрерывного здравоохранения	128
---	-----

Юстына А. Качмарчик, Моника Шпрингер, Ярослав Хмелевски, Богуслава Лаховска, Магдалена Флорек-Луцки: Пути профессионального развития психолога в Польше – возможности и ограничения	135
Марта Шелига, Илона Кузьмич, Агнешка Скжипэк, Ядвига Мирецка, Михал Новаковски: Организация экзамена типа ОСКО для кандидатов на добровольцев работающих в хосписе.....	145
Якуб Лицкевич: Эффективность программы антиагрессии в группе студентов медицинских специальностей	157
Анна Пискож, Марта Каспер, Илона Малиновска-Липень, Агнешка Гнядек, Томаш Бжостек: Оценка потребностей в обучении среднего медицинского персонала.....	166
Анна Ленчук-Груба, Яцек Имела: Реализация непрерывного обучения – критерий отбора трудоустройства выпускников медицинских сестер.....	175

□ **В высшем образовании**

Наталия Уланецка: (От)присутствие женщин работающих в польских высших учебных заведениях.....	183
Блажей Пшибыльски: Мода на «разрывный год» – современная тенденция в развитии образовательной карьеры.....	194
Божена Толвиньска, Катажина Боравска-Калбарчик, Алиция Коженецка-Бондар: <i>Я предпочитаю идти своим путем (?)</i> – о возможности развития студенческого сотрудничества на польско-белорусской границе	202
Малгожата Лотко: Оценка качества образовательных услуг «по масштабам важности реализации»	216
Артур Зимны: Портрет студентов государственных профессиональных высших учебных заведений.....	223

□ **Конференции, информации**..... 234