
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(82)/2013

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/ *European Association for the Education of Adults*
Współpraca: *International Society for Engineering Education*
Auspices/ *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger*
Cooperation:

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

Prof. Stanisław Kaczor – IBE (Poland); Werner Sigmund – EVBB (Germany);
Prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); Prof. Olga Oleynikova – IVETA
(USA); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków
(Poland).

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący – Akademia Krakowska (Poland);
prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland);
prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland);
prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Jan
Saran – WSEI (Poland); prof. Igor P. Smirnov (Russia); prof. Ewa Solarczyk-
Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland);
Per Paludan Hansen – EAEA; prof. Zdzisław Wolk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny)
Dorota Koprowska (z-ca redaktora naczelnego)
Joanna Tomczyńska (sekretarz)

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (48) 364-42-41 w. 245, fax (48) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 3/82 t. – 500 egz., łącznie 73 100 egz.
- Wersja elektroniczna: www.edukacjaustawicznad doroslych.eu
- Czasopismo punktowane MNiSzW – 7 punktów (www.nauka.gov.pl)
- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities

Komentarz Commentary

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Adult education in Poland
and in the world

Pedagogika pracy Work pedagogy

Edukacja, przedsiębiorczość, kariera

Education, entrepreneurship,
career

Oświatowcy Educationalists

Konferencje, recenzje, informacje Conferences, reviews, information

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

Redaktorzy tematyczni

- dr Dorota Koprowska, ITeE – PIB, Radom – andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia,
- dr hab. Czesław Plewka, prof. WSH TWP Szczecin, dr Małgorzata Bogaj, UJK – pedagogika pracy, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy,
- dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK, dr Jolanta Religa ITeE – PIB, Radom – badania edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie,
- dr Krzysztof Symela ITeE – PIB, Radom – badania pracy, kwalifikacje i kompetencje zawodowe,
- prof. dr hab. Ladislav Varkoly, Dubnický Technologický Inštitút v Dubnici, Słowacja,
- dr hab. Henryk Noga, prof. UP Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków – innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna.

Redaktorzy językowi

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

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2013

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Fundowicz

Okladka: Projekt „PI – PWP Model Regionalnego Centrum Kompetencji Technologicznych Green Job”

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 257 t., 173 150 egz.

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

□ Komentarz

<i>Henryk Bednarczyk</i> – Nowe europejskie programy edukacyjne 2014–2020	5
---	---

□ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

<i>Aida Kiryakova</i> : Preferencje zawodowe studentów	7
<i>Anna Agnieszka Carleo</i> : Edukacja całożyciowa na przykładzie myśli pedagogicznej Don Lorenza Milaniego	19
<i>Anna Perkowska-Klejman</i> : Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych	27

□ Pedagogika pracy

<i>James R. Stone III</i> : Kształcenie kadr zielonej gospodarki. Projektowanie programów kształcenia w zakresie ochrony środowiska	36
<i>Jerzy Ambroży</i> : Edukacja zawodowa i prozawodowa w regionie gdańskim w latach 1990–2000	44
<i>Jan Czechowski</i> : Wartość pracy i działania w procesach uczenia się	54
<i>Waldemar Furmanek</i> : Problematyka kosztów pracy w humanistycznej pedagogice pracy	62
<i>Krzysztof Symela</i> : Kształcenie w zawodach zielonej gospodarki w podregionie radomskim	74

□ Edukacja, przedsiębiorczość, kariera

<i>Agnieszka Piotrowska-Piątek</i> : Postawy przedsiębiorcze studentów. Badania porównawcze studentów polskich i słowackich	84
<i>Mirosław Żurek</i> : Z działalności biur karier za granicą – Wielka Brytania	97
<i>Beata Pawlik</i> : Psychologiczne uwarunkowania decyzji o kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym	106
<i>Jarosław Sitek</i> : Diagnoza sytuacji społeczno-zawodowej osób młodych	119

❑ Oświatowcy

<i>Profesor James Stone – University of Louisville – Henryk Bednarczyk, Katarzyna Skoczylas</i>	133
<i>Antoni Rosikoń (1907–2013) – profesor, człowiek-pasjonat, inżynier, humanista – Piotr Kowolik.....</i>	135

❑ Konferencje, recenzje, informacje

• <i>Standardy kompetencji zawodowych instrumentem aktywizacji rynku pracy. Warszawa, 16 października 2013 – Dorota Koprowska</i>	137
• <i>Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie, 15–16 października 2013, Szczecin – Henryk Bednarczyk</i>	139
• <i>Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy. Radom, 13–14 listopada 2013 – Anna Sas-Badowska.....</i>	140
• <i>Współczesne dylematy pedagogiki. Teoria i praktyka, 19–20 listopada 2013, Lublin UMCS</i>	142
• <i>Perspektywa uczenia się przez całe życie. Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 10 września 2013.....</i>	142
• <i>Raport referencyjny: Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. IBE Warszawa, 2013 (autorzy: Stanisław Sławiński, Horacy Dębowski, Agnieszka Chłoń-Domińczak, Andrzej Kraśniewski, Roksana Pierwieniecka, Wojciech Stęchły, Gabriela Ziewiec)</i>	143

❑ Contents 144

❑ Содержание..... 146

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



Nowe europejskie programy edukacyjne 2014–2020

Po kilkuletnich pracach, dyskusjach i konsultacjach społecznych zostały przyjęte dwa ważne dokumenty: opracowana przez Międzyresortowy Zespół *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (Rada Ministrów, 10 września 2013 r.) oraz przygotowany w Instytucie Badań Edukacyjnych *Raport referencyjny odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji* został ostatecznie zatwierdzony w imieniu Rady Ministrów (RP) przez Komitet do spraw Europejskich 15 maja 2013 r.

Wcześniej przedstawialiśmy *Strategię na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020*.

Znane są również wynikające ze strategii Europa 2020 ramowe dokumenty europejskich programów, w których odnajdujemy zapowiedź projektów edukacyjnych. Zwrócę uwagę na niektóre z nich, które będą określały kierunki planowanych badań oraz możliwości modernizacji i poprawy jakości edukacji na wszystkich poziomach kształcenia, w tym rozwoju edukacji dorosłych i dostosowania kwalifikacji zawodowych do potrzeb rynku pracy.

Po wcześniejszych *Ramowych Programach Badań* w nowym programie *Horyzont 2020 Program ramowy badań naukowych* nasze inspiracje badawcze mogą być realizowane w zakresie:

- doskonalenia w nauce,
- innowacyjnego otwartego społeczeństwa,
- Europy w zmieniającym się świecie,
- instrumentów (teaming, ERA Chairs, twinning),
- Europejskich Platform Technologicznych (ETP 220).

Erazmus dla wszystkich to szansa na współdziałanie szkół, uczelni, instytutów i przedsiębiorstw w zakresie:

- współpracy instytucjonalnej (sieć współpracy, identyfikowanie kompetencji nieformalnych),
- wspierania reform w zakresie modernizacji systemów (wspieranie innowacyjności, przedsiębiorczości i szans na zatrudnienie).

COST – European Cooperation in Science and Technology stwarza szansę współpracy europejskiej młodych pracowników nauki, głównie doktorantów w samorzutnie tworzonych grupach.

Znane są założenia *Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój; Programu Operacyjnego Inteligentny Rozwój i Regionalne Programy Operacyjne* na okres 2014–2020. Ze względu na wagę tych programów w następnych numerach będziemy zamieszczać ich krótkie omówienia bądź informować o realizowanych projektach.

Nasza okładka przedstawia interesujący *Projekt Innowacyjny – z komponentem współpracy ponadnarodowej Modelowe Regionalne Centrum Kompetencji Technologicznych Green-Job* realizowany przez Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach, oddział w Radomiu, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu i Powiatowy Urząd Pracy w Radomiu.

Do tematyki „zielonych zawodów, kwalifikacji, miejsc pracy” nawiązuje również artykuł prof. Jamesa Stone z Narodowego Centrum Badania Kariery Uniwersytetu w Louisville, którego sylwetkę naukową przedstawiamy w rozdziale Oświatowcy. Równocześnie zapowiadamy wydaną z jego pomocą monografię *Badania kariery i edukacji technicznej w USA* zawierającą referaty wiodących uczonych ACTER Association for Career and Technical Education Research.

Serdecznie pozdrawiam
Henryk Bednarczyk

The new European educational programmes 2014–2020

After several years of work, discussions and public consultations two important documents were approved: *Perspektywa uczenia się przez całe życie* developed by the Interdepartmental Team (Council of Ministers, 10 September, 2013) and *Raport referencyjny odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji* developed by the Institute for Educational Research (The Interdepartmental Team, Committee for European Communities on behalf of the Council of Ministers on 15 May 2013).

Under the Europe 2020 strategy there are also known the framework documents of the European programmes in which we find the announcement of the educational projects. After the previous Framework Programmes for Research, our research inspirations can be carried out in the new EU Framework Programme for Research and Innovations Horizon 2020 in the field: excellent science; inclusive, innovative and reflective societies; Europe in a changing world and the instruments (teaming, ERA Chairs, twinning), the European Technology Platforms (ETP 220).

The cover shows an interesting project *Green-Job: Model Regional Centre of Technological Competences* currently carried out by The Vocational Training Centre in Kielce branch in Radom, Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom and County Labour Office in Radom.

With best regards
Henryk Bednarczyk

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Aida KIRYAKOVA

Orenburgsky Gosudarstvennyy Universitet

Students' professionally related orientations

Preferencje zawodowe studentów

Key words: values, professionally related orientations, preferences assessment.

Słowa kluczowe: wartości, preferencje zawodowe studentów, diagnoza preferencji.

Streszczenie

Pojęcie wartości jest jądrem aksjologii – teorii wartości. Jest również bardzo ważne w dziedzinie edukacji, gdyż ukierunkowanie człowieka w świecie w ogólnym ujęciu zależy od jego orientacji i preferencji w świecie wartości. W niniejszym artykule rozpatrzone są czynniki mające wpływ na preferencje zawodowe studentów przy odwołaniach do badań ankietowych studentów wielu rosyjskich uniwersytetów.

Introduction

Up to now pedagogy has accumulated vast diagnostic material that allows to perform theoretical (synchronic and diachronic) analysis and to systematize data about students' value orientations. Intensive study of value consciousness, value orientations and hierarchies in Russian axiology, sociology and ethics began in the middle of 1960s (V.A. Yadov, O.G. Drobnitskiy, etc.). Later certain efforts were made to

achieve socio-psychological understanding of norm-value systems of the personality and the group (T.N. Malkovskaya, S.G. Vershlovskiy). Beginning with the end of the 1980s under the Academic Program “Man, science, society: complex research” theoretical and empirical research of general human value and value systems of the transitional period was performed (Bobneva, Sobkin).

In our work we made use of data of sociologic research completed at Orenburg State University in 2000–2010.

The first thing that attracts attention is that the respondents are not satisfied on the whole with their life, and with the material well-being, first of all. The respondents’ life is a constant complex process of survival. Work does not often bring even minimal means for supporting life and training. Besides, it is difficult to find work, which is paid regularly, even if the salary is not high. After a certain age it is practically impossible to find a job. Such life – “survival” – causes people’s extreme discontent. It is especially obvious in the fact that they do not want such life for their children. The faith that their children will be able to “break out” gives meaning to their existence.

Nowadays it is clear that university teachers need up-to-date, concrete social and pedagogical information that is regularly updated. This information can be obtained with the help of a computer program “social support of the education process”.

The database reflecting students’ learning activities and their social and professional development serves the basis of the computer program.

The computer program was installed in classrooms of Orenburg State University. Every participant filled in the form (which took 10–15 minutes). On the whole 7500 participants were involved. The integrated database was sent to the rector, vice-rectors, deans and heads of departments. The research results are published in two sources: “Student 2010” and “Capacity to enhance education efficiency” (Orenburg, St. Petersburg 2010).

The computer program is a powerful analytical tool. Users have access to information describing a multidimensional social and psychological portrait of the student in the form of tables and colourful diagrammes.

Analysis

The world of respondents is the world where many things depend on connections. This is a world of administratively integrated communities, a world where the best profession is that of a bureaucrat, where understanding that closeness to a certain stratum guarantees success prevails. This is by no means true. However, just like the older generation, young people are anxious about many things in life. All problems that make life complicated and unstable cause anxiety and concern in young people. Here is a ranged list of problems that cause young people’s anxiety nowadays:

- high level of prices causes concern of 52% of young people;
- growth of crime rate – 51%;
- unemployment – 44%;
- deterioration of the environment – 44%;

- terrorism – 38%;
- ethnic conflicts, the war in Chechnya – 37%;
- corruption – 34%;
- legal insecurity – 31%;
- divide between the rich and the poor – 28%;
- social insecurity – 24%;
- impossibility to get education – 23%;
- Russia's dependence on the West – 19%;
- decrease of birth rate in the country – 18%;
- decline of the country's defense capacity – 17%.

In the open form of the question young people also stated their concern about the drug abuse. Only 4% of the respondents said that they are not worried about almost anything. The majority thinks that drug abuse is a disease, dangerous for the youth. But since it is a disease, it should be treated. The opinions about drug abuse were divided in the following way:

- it is deadly, especially for young people – 64% of the respondents think so;
- it is a disease, it should be treated – 58%;
- it is just a bad habit – 8%;
- drug abuse is not dangerous for the society – 5%;
- it is not harmful and you can always stop – 3%.

3% of the respondents found it difficult to give a definite answer about the problem. The position of some young people, who think that the danger of drug abuse is overestimated and that it can be stopped by the force of will, is alarming.

It is necessary to point out that the respondents' ideas about the "other world" and a good life are rather poor, mythological, and practically do not give possibilities to break out of the "circle of survival". A positive perspective on the latter is rather rare in the respondents' judgments.

Students' orientation towards cognition as a value

The professional standing of a future teacher is considerably determined by the students' value attitude to education.

Development of the learning activities of students, formation of their attitude to learning as a value is an important resource for enhancing quality of education.

The following answers were given to the question "Is the curriculum interesting for you?" (results from Orenburg State University – OSU):

- The curriculum is difficult, but interesting 49.2% (49.9%),
- It is difficult to say 46.0% (45.8%),
- The curriculum is not interesting, I study because it is necessary – 4.8% (4.3%).

Thus, half of the respondents study with interest and those for whom studying is a "burden" are few. This should be regarded as certain success. However, there is still a group of "inert" students, who are not yet truly involved in the delivered curriculum.

Unfortunately, secondary general schools are not successful in fostering the students' motivation for learning in a positive manner. Moreover, the students' interest weakens in the course of study:

I study with interest (OSU)		I study with interest (SPb)
1 st year	69.5%	58.4%
2 nd year	48.4%	52.9%
3 rd year	48.2%	45.7%
4 th year	31.4%	45.1%
5 th year	–	41.7%

This trend is characteristic to a certain degree for ALL higher education institutions and for all departments. Consequently, there is certain socio-psychological determinacy. Possibly, it is the result of objective transformation of the young people's value orientations system in the process of maturing and of a shift of interests from learning to other spheres of life activities.

How difficult is training for our students? The results of the survey are the following (the results of Saint-Petersburg survey are given in parenthesis):

- Learning is easy 15.3% (19.1%)
- Learning is neither too easy nor too difficult.. 5.7% (69.7%)
- Learning is difficult..... 9% (11.2%)

Such attitude causes mixed feelings. On the one hand, a relatively small number of students, for whom training seems easy, is a positive fact. University learning should not be an easy pastime. On the other hand, those who think that the programme is difficult are also few. It can be the result of insufficiently high requirements to students at the universities.

The analysis showed that the greatest difficulties are encountered by students during the first years of study. With each new year learning becomes easier. Here is the distribution of the answers "Learning is difficult":

1 st year	2 nd year	3 rd year	4 th year	5 th year
13.0%	9.7%	8.6%	4.3%	–

Thus, there is a contradictory situation: with years learning becomes easier for students, but their cognitive interest weakens.

It was also quite surprising that young people from rural regions are more successful than those from urban areas.

Learning activities are the main means of introducing the student to the profession, of developing his/her professional and personal qualities.

The formative effect of learning, first of all, depends on two factors. First, on the pedagogical skills of teachers and on their ability to communicate with students. Second, on the way the student is involved in the academic process, his/her diligence, abilities and motivation.

A lot of things in the students' behavior become clear when we analyze their training difficulties. The net survey has produced the following results:

- I lack time (for preparing to seminars, accomplishing practical tasks, course works) – 46.0% of all respondents;
- Many lectures are boring, uninteresting to me – 38.2%;
- As a rule, by the end of the day I feel exhausted – 24. 0%;
- Some professors are unfair in their marks – 19.1%;
- It is difficult for me to understand the new material in some courses – 19.0%.

As we can see, on average, every two students from the sample point out three problems. Most often they complain about lack of time.

This complaint is based on very serious things. This means that the students are always in a hurry, they have no time to prepare for seminars and perform practical tasks, to thoughtfully study additional sources. The student has no time to think over the material.

Table 1. Students' attitude to learning (% of the respondents)

	Academic performance			Aspiration for high marks		
	Mostly "excellent" marks	Mostly "good" and "excellent" marks	Mostly "satisfactory" marks	Apply great efforts	Try to get better marks	Do not care about academic performance
1 st year	17.8	35.3	4.3	9.7	25.2	65.1
2 nd year	18.6	45.5	0.6	7.1	15.5	77.4
3 rd year	11.6	23.9	32.6	7.2	18.8	73.9
4 th year	13.1	29.8	18.2	6.6	13.1	80.3

The next complaint is about dull and uninteresting teaching. On the one hand, this problem is generated by the low level of qualifications and pedagogical skills of a part of university teachers, and on the other, by weak motivation of some students.

There are students for whom it is difficult to master new material and who do not agree with their marks.

In various groups there are different features of the identified problems.

It is easy to see that after the first two years of study students become less interested. However, we should not make any rash conclusions from these data.

The performed survey helped to find out to what extent the students aspire for high results and what efforts they apply for this (the results of Saint-Petersburg survey are given in parenthesis):

- I apply great efforts – 18.9% (18.9%),
- I try as I can – 71.2% (72.2%),
- I do not care about academic performance.... – 9.9% (8.9%).

Consequently, only each fifth student tries as much as he/she can do to perform well. However, those who are indifferent to their results are also few. Most of the students do not make great efforts and study as best they can.

As 50% of the respondents show high interest, it turns out that even among interested students there are those who do not exert themselves to achieve high results. It means that their intellectual capacities are not used in full and that many of them could do better (with greater interest and more effort).

The computer program allows to automatically estimate the correlation between main aspects of the students' study activities. As we can see, the improvement of academic performance depends, first of all, on the students' aspiration to high results and readiness to overcome difficulties; and secondly, on their so-called cognitive

interest. It is interesting that overcoming difficulties in learning is slightly dependent on the interest and on aspiration to obtain high marks.

It means that sometimes it is impossible for the student to cope with the difficulties without help from teachers. Evidently, other factors, including teachers' individual help for the student, play an important role.

As our research has shown, OSU should enhance the academic process. The methods of teaching and learning should aim not at the transfer of actual knowledge, but at developing the students' cognitive interest and at enhancing motivation for learning by fostering an attitude to learning as the highest life value and as a means of self-fulfillment.

Improvement of the quality of instruction requires individualization of learning opportunities to take into account students' individual preferences and learning styles.

Training incentives

The most important means of fostering students' value attitude to learning is a system of appropriate incentives.

Let us study how students themselves evaluate such incentives. This information will show the university administration and faculty which types of learning and what style of communication with young people are most effective. On average, each survey participant chose more than 2 incentives from the offered list. Only 13% of the students said that no external factors influence their learning.

Below we see once again that the teacher's pedagogical skills and his/her verbal explanation are found effective by students. The second place is taken by control and requirements.

As it has turned out, practical methods of instruction play an important tool to boost students' interest and motivation.

Significant incentives to for students' learning (% of all the respondents, total sample)

- Detailed explanation, interesting narration (67.7%);
- Marking of written assignments (29.4%);
- Possibility to do something practical (23.3%);
- Good manuals, textbooks (20.8%);
- High requirements at the exams (19.5%);
- Computer version of training materials (13.4%);
- The student's aspiration to perform better than others (12.5%).

During the course of study at the university, the attitude to incentives does not change. We only found out that while the students move to senior years, the number of students who want to do better than others increases (from 5.3% among freshmen to 15.5% among 4th year students). However, we cannot make any final conclusions on this issue. The impact of incentives can vary a lot, depending on several factors.

For instance, among future mathematics teachers the share of those who point out the relevance of good explanations amounts to 74% (62% for physics students, and 64% for IT students), however the role of practical methods of training is low – 17.2% (30% for those who study physics).

Future Russian language and literature teachers more than others give preference to having their written assignments marked and to control – 41% (28% for mathematicians and 29% average for the sample), to high requirements at the exams 31% (19.5% average for the sample and 9% for IT students), however they more rarely than others point out as an incentive practical work in class – 7% (23% average for the sample and 32% for IT students). Consequently, methods of instruction should be improved with regard to the obtained data.

It is useless to look for universal means and methods of instruction that would be the best in any circumstances. The modern teacher needs to be flexible and always on the lookout for better methods. We can make a conclusion that the absolute majority of students are responsive to external incentives. The task of the teacher is to find an adequate system of influences in any specific situation. The teacher's pedagogical skills are the leading factor for enhancing students' active involvement. They are critical for fostering a positive value attitude to learning and to accepting learning as a value.

Requirements for the teacher's personality

The obtained data allows us to identify requirements to the teacher's personality (OSU data).

On average, each participant of the computer survey pointed out 3–4 qualities out of the offered ones. “The teacher's ability to narrate, explain the material” occupies the first place (84.4%); the second place is given to “deep knowledge of the subject area” (59.1%); and “a sense of humor” (52.7%) is on the third place. These requirements dominate. The second group of preferable qualities is “responsiveness, sensitivity” – 40%, “social skills” – 35%, “good practical knowledge” – 32% and “democratic ideas” – 21.4%. The other qualities were pointed out less frequently (each of them got less than 20% of responses). The last place (!) is occupied by “a love of science” – 10%.

So, the “model” image of the teacher from the point of view of students is rather definite: a specialist, who knows his/her subject area, can present the material in an interesting way, with a sense of humor and skills of communicating with young people. This role model reflects ideas, interests and tastes of modern students. Even if it is difficult to agree with it completely, it is impossible to completely ignore it, as each real teacher is strictly assessed by students and compared to this spontaneously formed model of the ideal teacher. The requirements to the teacher are almost the same coming from young men and young women. Just one requirement – “ability to present the material” – is pointed out slightly more often by women. Students of various years have almost equal requirements to the teacher's personality.

It also turned out that the student's value attitude to learning is reflected in requirements for the teacher's personality. For instance, those who study with interest, value more than others professional competence, ability to explain, high requirements and adherence to principles. Those who are not interested more than others pay attention to the teachers' communication skills and a sense of humor.

The character of requirements to the teacher is different coming from students with different academic performance. Students who study very well pay attention to scientific and professional qualities of the teacher. Students with weak performance, on the contrary, value communicative and personal qualities and practical knowledge. Mediocre students and high achievers have contrasting requirements to the teacher. High achievers want the teacher to be a good specialist; mediocre students want him/her to be a good and joyful person. Consequently, different types of students differently use their communication with the teacher: some – for knowledge improvement, for initiation in the subject area, others – for enrichment of their life experience, for moral support and encouragement.

Assessment of the educational institution

Strictly speaking, students' opinions about their university can be considered as expert assessment. The survey respondents gave the following answers (in% of the respondents; the results of Saint-Petersburg survey are given in parenthesis):

- the university offers professional knowledge..... – 57.2% (53.8%),
- the university teaches us to work and think independently..– 52.4% (56.0%),
- here we make new friends– 50.0% (36.9%),
- it helps to better learn about one's abilities – 40.3% (47.5%),
- it helps to communicate/collaborate with people – 38.3% (33.7%),
- it helps to understand life – 20.5% (21.3%),
- it does not give anything substantial– 3.2% (4.9%).

Thus, the overwhelming majority of the university students positively evaluate their educational institution. It is extremely important that young people, in the first place, point out acquisition of professional knowledge and skills of independent work and independent thinking.

There is a considerable assessment spread, depending on the students' subject area. For instance, future teachers of the Russian language and literature point out more often than others that the university teaches them to work and think independently – 72.4% (52.4% average for the sample), to communicate and collaborate with people – 51.7% (38.3%), helps to make new friends – 65.5% (50%). Thus, these students actively satisfy their needs in communication, and, obviously, more successfully develop their communicative skills. Students doing exact sciences have other opinions: only 39.8% of “physicists”, 37.6% of “mathematicians” and 30% of IT-students state that the university teaches them to communicate; and 45%, 56% and 41% respectively point out acquisition of friends.

As we can see, for 40% of the respondents the university helps them to obtain learning skills and to learn about their abilities. This is natural. In the process of

instruction the students' self-assessment is corrected. The correctness of professional choice is checked. Many values are reconsidered. Opinions of young men and women coincide practically on all points here.

The age factor is evident only in one case: in the group of older students (20–25 age group). Here it is pointed out more often that the university teaches them to work and think independently, but it is stated more rarely that it helps them to understand themselves better. It is interesting that the students' opinion about their university does not change throughout the course of study. It means that the opinion formed during the 1st year is preserved until the end (in Saint-Petersburg sample we see the same picture). Consequently, work with freshmen who form their opinion about their university is very important.

However, the students' attitude considerably depends on the value attitude to learning and on learning motivation.

It seems that various categories of students study at different education institutions, so different their assessments are.

The data below show that interest in learning determines more positive and constructive perception of the university atmosphere. Those who are not interested in learning evaluate the university more negatively. Among them every fifth student (!) thinks that the university does not offer them anything valuable.

Additional analysis showed that better performing students have a more positive opinion about their university.

In an imaginary situation of re-making their choice, most of the students would prefer to enter their university again – 40.6% (47.5% in the Saint-Petersburg sample). Probably, they are completely satisfied with university atmosphere and the curriculum. For 31.3% (36.7% in Saint-Petersburg sample) it is difficult to give a definite answer; 26.5% (14.0%) would enter a different university; 1.6% (1.8%) would not enter any university at all. Young men, in comparison to young women are more likely to repeat their choice: 44.4% to 38.1%.

Table 2. Students' ideas about what the university gives them (% of the respondents of this category)

Ideas about the university	Total sample	Students' categories		
		Study with interest	Difficult to say	Study without interest
1. Gives professional knowledge	57.2	60.4	46.5	26.6
2. Teaches to work and think independently	52.4	61.6	54.2	40.0
3. We make new friends here	50.0	41.5	39.6	33.3
4. Helps to know oneself better	40.3	40.9	36.1	33.3
5. Teaches to communicate and collaborate	38.3	55.2	45.8	33.3
6. Teaches to understand life	20.5	21.4	19.4	20.0
7. Does not offer anything substantial	3.2	1.9	2.7	20.0

This is a paradox: students give positive feedback about their university, but many of them would not want to enter it again.

The analysis showed that satisfaction with the university decreases with the years spent at the university (results from Saint-Petersburg survey are given in parenthesis):

	Would enter their university again	Would enter another educational institution
1 st year	53.6% (54.4%)	21.7% (9.6%),
2 nd year	37.6% (49.6%)	26.9% (13.1%),
3 rd year	40.7% (48.2%)	24.7% (13.9%),
4 th year	31.4% (42.9%)	32.9% (16.2%),
5 th year	– (29.2%)	– (24.4%).

The situation is rather dramatic if we take into account that evaluative judgments about the university do not change when the student goes on to senior years. The above data most probably speak about the student's disillusionment in him/herself, or in his/her choice of profession.

Occupational orientation as a value

It is clear that the process of becoming a professional is not limited to the university. Already during school years young people show interest in various occupations, think about their future profession and plan their career. The motives for entering a higher education institution are an indicator of the attitude to a certain occupation. The choice of a university can be a significant personal event which considerably determines the person's future life. We assume that the initial motivation has significant impact on the further process of professional self-determination. It sets certain professional value reference frame, determines the character of the young person's participation in education.

In the course of socio-pedagogical analysis it is necessary to establish a degree to which young people link education with future jobs, continuation of education and personal life. Young people who have no definite idea about their future yet, who live so to speak "here and now", require special attention. Efficient education should encourage students to develop ideas about their career as well as foster confidence and ambitiousness.

An important point of the analysis is to determine the share of students, who have decided that they will not work in the occupation of training when still at the university. Such students can always be found. We should take into account that while maturing young people reconsider their previous professional choice and build their life strategy according to new criteria. At the same time the university itself does not always successfully solve the task of professionalization.

An essential aspect of university education is to help the student with understanding of the professional and personal benefits from the obtained profession/occupation/qualification and with forming his own idea of professional self-determination. The idea of professional self-determination can be expressed by a combination of the following parameters:

- intention to work in the chosen profession/occupation of training in the future;

- intention to apply for a job after graduation;
- assessment of the future work prospects as an interesting type of activity;
- intention to build a career;
- desire to become a professional.

Young people from rural regions show more interest in their future profession when entering the university: 36.9% of the overall motives, in comparison to 23.8% of urban students.

In families with professional parents, children are more perceptive to the parents' advice, than in workers' families (15% to 7.5%), and they point out that they have "a calling" for a certain occupation/profession more often (12.5% and 2.5%, respectively).

The most problem group is formed by students who did not care which university to enter (4.8%), and hence show a lack of professional motivation.

A possible question may arise about why it is necessary to analyse the motivation for professional choice of students.

It turns out that the initial motivation has a great impact on many aspects of the students' behavior, even on shaping his/her career expectations.

Among various opinions about their future work we learn that only 11.7% of students will not work in their field of study. Among "incidental" students the share of such responses is two or three times bigger, i.e. the initial motivation for choosing the university is an important factor for fostering the value attitude to the future occupation/profession. Consequently, the university should improve the system of entrance examinations, to admit the most gifted applicants who have a calling for their future profession. Besides, in the course of studies career guidance and orientation are also essential elements to strengthen interest in the chosen profession/occupation.

Ideas about future work

An important indicator of the university performance is the character of students' ideas about their future profession and work. On the whole, students have moderate professional expectations. None of the offered positions was selected by more than 40% of respondents.

The most common professional expectations are connected with the fact that the work will be interesting (40%) and that it will allow to improve one's skills in the chosen sphere (28%). Some people dream of making a good career – 22.7%. Some are worried about employment prospects in their occupation of training – 14%.

We can make a conclusion that most students on the whole have positive ideas about their future work

At the same time, 32% of the survey participants are not going to work in the field that they are studying.

We can make a conclusion that in Russia this situation is typical for teacher training universities at large. The reason of this is obvious. For example, only 16% of the respondents pointed out that the future work will allow them to earn a lot (35% of students doing the Russian language and literature!).

There are students who have not made their life plans, but their share is relatively low – 10.9%.

In comparison with the data from the Saint-Petersburg research, it turns out that young people in Orenburg region are more oriented towards entrepreneurship – 19.5% against 8% in Saint-Petersburg.

References

1. Kiryakova A., *Axiology of education. Fundamental research in pedagogy*. – M.: Dom Pedagogiky, 2008. – 578 p.
2. Kiryakova A., *Axiology of education. Theory of personality orientation in the world of values*. – M.: Dom Pedagogiky, 2009. – 318 p.
3. Kiryakova A., Mosienko L., Olkhovaya T. *Universities in contemporary world: axiological resource for development*. Orenburg: ИПК ГОУ ОГУ, 2010. – 418 p.
4. Kiryakova A., Olkhovaya T., *Axiology and innovations in university education*. – M.: Dom Pedagogiky, 2010. – 204 p.
5. Melekesov G., *Axiological potential in the personality of future teachers*. – M., 2002. – 288 c.
6. *Handbook of Competence and motivation* / edited by Andrew Y. Elliot, Carol S. Dweck: forward by Martin V. Covington. (2007). – 704 p.
7. Eccles J.S. (2012), *Subjective Task Value and the Eccles et al Model of Achievement – Related Choices*, p. 105–121.
8. Meece J.L. (1994), *The role of motivation in self-regulated learning*. In D.H. Schunk (Ed.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 25–44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9. Pintrich P.R., & Schunk D. (2002), *Motivation in education Theory, research and applications* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
10. Zemelman S., Daniels H., Hyde A. (2012). *Best practice bringing standards to life in American's classrooms* – 4th ed.
11. Strielkowski W., Cabelkova I. (eds.) (2012), *Educational systems of the European Union and Russian Federation: perspectives for development and cooperation*. Charles University in Prague.
12. Ames C., Ames R. (eds.) (1989), *Research on motivation in education Goals and cognition*. San Diego: Academic Press.
13. Deci E.L., Ryan, R.M. (1985), *The general causality orientations scale Self-determination in personality*. Journal of Research in Personality, 19, 109–134.
14. *Handbook of Competence and motivation* / edited by Andrew Y. Elliot, Carol S. Dweck: forward by Martin V. Covington. (2007) – 704 p.
15. Partnership for 21st Century Skills (2012), p. 21. Framework Definitions. www.p21.org
16. Strielkowski W., Cabelkova I. (eds.), *Educational systems of the European Union and Russian Federation: perspectives for development and cooperation*. Charles University in Prague.

Professor Aida KIRYAKOVA

Head of the Department of Theory and Methodology of Education, Doctor of Pedagogics
Orenburgsky Gosudarstvennyy Universitet
460018 Orenburg
Pobedy avenue 13

Edukacja całożyciowa na przykładzie myśli pedagogicznej Don Lorenza Milaniego

Lifelong education on the basis
of Don Lorenzo Milani's pedagogical concept

Słowa kluczowe: edukacja całożyciowa, kształcenie ustawiczne, szkoła wieczorowa, myśl pedagogiczna.

Key words: continuing education, lifelong learning, evening school, educational thought.

Abstract

This article presents the concept of lifelong education in educational thought of Italian pedagogist Don Lorenzo Milani. This work begins with a brief description of the concept of lifelong learning, afterwards it shows its essence and objectives. Subsequently is presented lifelong education in pedagogical terms of Don Milani and a brief summary.

Wprowadzenie

Edukacja całożyciowa jest obecnie jednym z najczęściej poruszanych argumentów w ówczesnym świecie. Ma ona związek z polityką oświatową, społeczną, jak również ekonomiczną. Na jej powstanie, rozwój i coraz większe zainteresowanie miało wpływ wiele czynników, do których zaliczymy: wzrost zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników, rozwój w zakresie medycyny, psychologii czy też technologii.

Edukacja całożyciowa jako idea oraz aplikacja praktyczna znalazła odzwierciedlenie także w myśli pedagogicznej księdza-pedagoga Don Lorenza Milaniego. Jego poglądy na ten temat oraz przeniesienie ich na grunt praktyki są godne poznania ze względu na ich specyfikę i aktualność.

Zakres pojęciowy kształcenia całościowego

Edukacja całościowa, kształcenie ustawiczne, uczenie się przez całe życie, life-long learning, to tylko niektóre terminy, których używa się zamiennie. Uczenie się przez całe życie w dokumentach OECD określa się jako: „Koncepcję uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – systemie formalnym, tj. szkołach (...) oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności”¹. Z kolei Komisja Europejska podkreśla, że są to: „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji w kontekście indywidualnym, obywatelskim, społecznym i (lub) zawodowym”². Według Tadeusza Aleksandra kształcenie ustawiczne może być definiowane jako stan uczenia się, którego początek stanowią narodziny człowieka, natomiast koniec – kres jego istnienia. Zatem jest to proces zarówno dynamiczny, jak i nieprzerwany³. Natomiast T. Sosnowski podkreśla w swojej książce pt. *Kształcenie ustawiczne*, że kształcenie permanentne oznacza kształcenie całościowe, które trwa od narodzin danej osoby aż do jej śmierci. Z kolei kształcenie ustawiczne to inaczej kształcenie poszkolne, które rozpoczyna się od ukończenia szkoły, a kończy się wraz z zaprzestaniem aktywności zawodowej, a nawet do kresu życia⁴.

Terminy: kształcenie ustawiczne oraz oświata dorosłych, mimo że są sobie bardzo bliskie, to nie są one tożsame. Pierwsze pojęcie, choć dotyczy także tego drugiego, ma zakres dużo szerszy. Kształcenie ustawiczne wskazuje na związek z edukacją, która trwa przez całe życie ludzi od chwili ich narodzin, aż po ich śmierć. Natomiast oświata dorosłych dotyczy tylko kształcenia oraz wychowania osób w okresie ich dojrzałości. Z tego wynika, że kształcenie ustawiczne może obejmować również problematykę oświaty ludzi dorosłych⁵.

„Kształcenie ustawiczne na przełomie XX i XXI wieku nabiera coraz większej wagi. Pojęcie edukacji ustawicznej rozciąga się na procesy uczenia, dokształcania i doskonalenia osób dorosłych realizowane w formach szkolnych i pozaszkolnych (...)”⁶.

Podstawę powstania i rozwoju kształcenia ustawicznego stanowi: „przekonanie, że zdobywanie wiedzy i rozwój człowieka nie kończą się wraz z ukończeniem nauki na określonym poziomie (...)”⁷. Poza tym uważa się, że potencjał rozwojowy człowieka, który sprzyja uczeniu się, został uznany za niewyczerpywalny oraz stanowi on

¹ E. Wittbrodt (2006), *Współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *Edukacja ustawiczna w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, E. Walkiewicz (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa – Gdańsk, s. 14–15.

² Tamże, s. 15.

³ T. Aleksander (1995), *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch i I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Żak, Warszawa, s. 295.

⁴ T. Sosnowski (1976), *Kształcenie ustawiczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa, s. 3.

⁵ A. Cieślak (1981), *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 73, 75–76.

⁶ E. Walakiewicz (red.) (2006), *Edukacja ustawiczna w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa – Gdańsk, s. 46.

⁷ T. Aleksander, *Kształcenie ustawiczne*, s. 296.

dostateczną bazę do uaktywniania się procesów uczenia się każdego człowieka aż do końca jego istnienia⁸.

Dzięki badaniom, odkryciom w zakresie medycyny, psychologii, jak również rozwojowi dydaktyki i oświaty zmienił się nie tylko sposób myślenia wielu ludzi na temat znaczenia i roli ludzi dorosłych, starych we współczesnym świecie, ale także wskazuje się na ich zdolności, predyspozycje do dalszej nauki, zgłębiania wiedzy oraz do samodoskonalenia poprzez różne formy aktywności. Idea edukacji całościowej pokazuje ukryte w każdym człowieku siły i możliwości, dzięki którym jest on na każdym etapie swojego życia zdolny do dalszego rozwoju i przekraczania swoich ograniczeń i słabości.

Istota i cele koncepcji kształcenia ustawicznego

Wykształcenie pełni we współczesnym świecie bardzo ważną rolę. Jest ono ważnym elementem procesu globalizacji oraz przygotowuje ludzi do życia w zglobalizowanym świecie⁹. Podstawowym zadaniem ówczesnej edukacji jest kształtowanie i rozwijanie zdolności nie tylko do samodzielnego podejmowania decyzji, ale także do krytycznego i niezależnego myślenia.

Edukacja ustawiczna jest warunkiem aktualizowania dyspozycji każdego człowieka oraz świadomym przeobrażaniem świata. Konieczne jest ciągłe rozwijanie i aktualizowanie kompetencji zawodowych oraz doskonalenie form uczestnictwa w życiu zarówno społecznym, jak i politycznym¹⁰.

„Sytuacja społeczna każdego z nas będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przezeń wiedzy. Społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje¹¹.” Aby sprostać nowym przemianom cywilizacji, istotne jest realizowanie dwóch celów kształcenia. Pierwszym z nich jest zdobycie przez wszystkich ludzi kultury ogólnej, czyli np. zdolności rozumienia, podejmowania decyzji. Drugim celem jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu rozwoju przydatności do zatrudnienia, jak i zdolności do aktywności o charakterze ekonomicznym¹².

Za koniecznością kształcenia ustawicznego przemawia wiele argumentów. Jednym z nich jest fakt, że współczesna szkoła nie przygotowuje swoich absolwentów do życia. Wiele badań wykazuje, że najbardziej efektywnymi pracownikami są osoby, które stale się uczą i rozwijają swoją wiedzę i doświadczenie. Innym argumentem jest

⁸ E. Dubas (2005), *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, M. Podgórný (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 27.

⁹ E. Walakiewicz (red.), *Edukacja ustawiczna...*, s. 41.

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak (1996), *Podmiotowe kompetencje emancypacyjne w perspektywie kształcenia ustawicznego*, [w:] *Kształcenie ustawiczne jako współczesna strategia edukacyjna. Nowe tendencje w andragogice*. Materiały z konferencji 7–9 list., E. Przybylska, K. Maskot (red.), Wydawnictwo Archiwum Państwowego Państwowego w Szczecinie, Szczecin, s. 119 i 126.

¹¹ *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997), Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa, s. 5.

¹² Tamże, s. 31.

konieczność przygotowania ludzi do życia w bardzo szybko zmieniającym się świecie oraz obowiązek odnawiania i uzupełniania wiedzy. Kształcenie ustawiczne daje możliwość wybrnięcia z poczucia chaosu, który dzisiaj panuje, co da pewną stabilizację¹³. Bez wątpienia przyczynia się ono do rozwoju każdego człowieka.

Kształcenie ustawiczne pełni więc bardzo wiele różnych funkcji, jak również istnieje bardzo dużo motywów do jego podjęcia. Z jednej strony może to być chęć ciągłego rozwoju, spowodowana przymusem panujących we współczesnym świecie warunków społecznych, politycznych i ekonomicznych lub też może to być chęć, która wypływa z wewnątrz nas samych, chęć samorealizacji, samourzeczywistniania się, zaspokajania własnych potrzeb. Niektóre definicje podkreślają jednak, że: „idea kształcenia ustawicznego zakłada dobrowolne i silnie umotywowane wewnętrznie doskonalenie własnej osoby, własnego stanowiska pracy, własnego otoczenia (...)”¹⁴.” Zatem nie obejmują one sytuacji, w których dana osoba jest zmuszona przez swojego pracodawcę lub przez warunki, w jakich żyje, do podjęcia dalszej nauki. Istnieje jednak wiele osób, których ta sytuacja coraz częściej dotyczy. Ciągłe zmieniający się świat, coraz to nowsze odkrycia powodują, że człowiek, który chce odnaleźć się w rzeczywistości i sprostać nowym wymaganiom podejmuje dalszą naukę. Nie bez przyczyny popularne stały się słowa: „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby być.” Mimo że słowa te można odnieść także do przeszłości, to jednak w dzisiejszym świecie stają się one jeszcze bardziej konieczne.

Koncepcja kształcenia całożyciowego na przykładzie myśli pedagogicznej Don Lorenza Milaniego

Don Lorenzo Milani był włoskim księdzem-pedagogiem, który urodził się 27 maja 1923 roku w miejscowości Florencia. Założył on dwie szkoły dla ludzi ubogich: pierwszą w San Donato di Calanzano, a drugą w Barbianie.

W myśli pedagogicznej Don Lorenza Milaniego można dopatrzeć się wielu ciekawych poglądów, wśród których niektóre są jeszcze nadal aktualne. Na dużą uwagę zasługują tutaj idee i ich praktyczna aplikacja dotycząca kształcenia całożyciowego. Czytając jego dzieła i analizując jego działalność pedagogiczną, można stwierdzić, że argument ten był dla niego bardzo ważny.

Don Lorenzo, otwierając swoje szkoły chciał nie tylko nauczyć swoich podopiecznych umiejętności czytania, pisania, ale także podejmowania niezależnych decyzji.

Do szkoły w San Donato uczęszczały osoby w różnym wieku. Była to szkoła wieczorowa. Co piątek odbywały się różne debaty i konferencje. Ich tematy obejmowały zagadnienia z zakresu filozofii, muzyki, medycyny i problemów ówczesnego świata. W inne dni tygodnia uczono się języka włoskiego. Szkoła ta była odpowiedzią

¹³ T. Aleksander, *Kształcenie ustawiczne*, s. 301–304.

¹⁴ T. Pilch (red.) (2003), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 908.

na potrzebę ludzi ubogich, dostosowywała się ona do ich trudnej sytuacji życiowej i zaspokajała ich braki¹⁵.

Mimo tego, że szkoła odbywała się w późnych godzinach i wymagała dużego poświęcenia, to dużo osób do niej uczęszczało¹⁶. Być może wynikało to z tego, że ludzie ci widzieli sens i pożytek z nauki, lubili do niej uczęszczać, a być może czuli, że jest to dla nich niezbędne. Istnieje wiele motywów, dla których szkoła w San Donato cieszyła się tak dużym zainteresowaniem.

Nauka dla Don Lorenza Milaniego nie miała granic. Według niego zawsze był czas, aby wyrównać swoje braki i pokonać własne słabości. Celem nauczania, a zarazem kształcenia ustawicznego Don Lorenza było uświadomienie ludzi biednych i uczynienie ich krytycznymi w stosunku do innych ludzi i całego świata¹⁷. Edukacja miała być kluczem do lepszego jutra. Miała ona stworzyć ludzi niezależnych i samodzielnych; ludzi, którzy umieją odnaleźć się w otaczającej ich rzeczywistości; ludzi, którzy umieją walczyć o swoje prawa.

Ludzie ci mieli się uczyć nie tylko po to, aby żyć, ale także po to, aby stawać się człowiekiem, aby doskonalić siebie. Brak podstawowych umiejętności, takich jak czytanie czy pisanie sprawiało, że czuli się oni gorsi od innych. Dzięki szkole w San Donato mieli możliwość nie tylko wyrównania swoich braków, ale także uświadomienia sobie pewnych spraw.

Kształcenie ustawiczne prezentowane przez Don Milaniego wynikało z potrzeb ludzi tamtych czasów. Szkoła miała przygotować swoich podopiecznych społecznie i politycznie. Don Milani wierzył w potencjały rozwojowe swoich podopiecznych, w ich wolę i siłę do nauki. Starał się zawsze zachęcać ich do kontynuowania nauki i do tego, by nie poddawali się w trudnych sytuacjach. Wiek dla niego nie miał tutaj dużego znaczenia, gdyż na wyrównywanie braków nigdy nie było za późno.

Dzisiejsze słowa, mówiące, że edukacja determinuje i daje niezbędne narzędzia do zmieniania rzeczywistości są powtórzeniem głównego przesłania, które głosiła szkoła Don Lorenza Milaniego. Miała ona kształtować dojrzałe umysły kierujące się własnymi motywami niezależnymi od innych osób.

Don Lorenzo Milani założył także szkołę w Barbianie. Była to szkoła przeznaczona dla dzieci i młodzieży. Nie było w niej podziału na klasy. Wszyscy uczyli się razem. Nauka w niej rozpoczynała się wcześniej rano, a kończyła wieczorem. Nie uznawała ona wakacji ani żadnych dni wolnych¹⁸. Dzięki temu to, co było w niej nauczane, stawało się przyjemnością. Bez pośpiechu, sumiennie poznawało się różne argumenty.

Szkoła Milaniego była przeznaczona nie tylko dla małych dzieci, ale także dla tych starszych, dla młodzieży oraz ludzi dorosłych. Oferowała ona naukę wszystkim potrzebującym. Można znaleźć tutaj nawiązanie także do dzisiejszej idei upowszech-

¹⁵ <http://www.barbiana.it/biografia.html> (24.06.2012).

¹⁶ Tamże

¹⁷ A.A. Markiewicz (2010), *Specyficzne przesłanki myśli pedagogicznej Don Lorenza Milaniego*, praca magisterska, Szczecin, s. 84.

¹⁸ M. Gesualdi (2005), *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, s. 73.

niania i rozwoju różnych instytucji, które pozwalają na dalsze kształcenie lub wyrównywanie braków w nauce. Dzisiaj osoby, które ukończyły zasadniczą szkołę zawodową mogą dalej podjąć naukę, np. w technikach uzupełniających. Nie mają oni zamkniętej przed sobą drogi. Istnieją także zajęcia wyrównawcze w szkołach na różnych szczeblach edukacji, które mają na celu kompensację u uczniów ich braków w nauce. Podobnie robił Don Milani. Proponował on swoją szkołę i to, co było w niej nauczane każdemu potrzebującemu. Nieważny był wiek czy też płeć. „Uczeń definiowany był przez tego księdza jako osoba w różnym wieku. Niekoniecznie musiało to być dziecko czy młodzież, ale mogła to być także osoba dorosła, która miała jakieś zaległości w procesie kształcenia. Można zatem stwierdzić, że pojawia się tutaj koncepcja kształcenia ustawicznego, które może trwać przez całe życie człowieka. Zawsze jest odpowiedni czas, żeby nadrobić zaległości z przeszłości¹⁹”. Ta idea według niektórych autorów może kojarzyć się z początkowym definiowaniem kształcenia ustawicznego, czyli takim, które wyrównuje różne braki oraz zaniedbania z okresu dzieciństwa, jak i młodości. Jednakże tak, jak piszą Kraszewski, Półturzycki i Wesołowska: „Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest (...) wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury; człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia, ulepszać je dla dobra społeczeństwa²⁰”. Kształcenie takie, jak twierdzi Janina Świrko-Pilipczuk, kładzie nacisk głównie na rozwój aktywności człowieka, której podstawą jest: „samodzielność rozumienia jako cecha osobowości wyrażająca się w świadomym i niezależnym od nacisków wewnętrznych i zewnętrznych myśleniu i działaniu²¹”. Zatem można stwierdzić, że o takie właśnie kształcenie chodziło Don Lorenzowi Milanemu. Człowiek dla niego jawi się zarówno jako podmiot, jak i sprawca, który powinien brać aktywny udział w tym, co się dzieje w świecie i społeczeństwie. Dowodem tego są wypowiedzi Don Lorenza dotyczące przestrzegania prawa, gdy jest ono sprawiedliwe, a zmieniania go, kiedy jest inaczej. Strajki, jak i głosowanie miały być podstawowym narzędziem do dokonania zmiany określonej sytuacji społecznej²². Oczywiście, żeby nauczyć swoich podopiecznych krytycznego myślenia, Don Milani musiał nie tylko odpowiednio na nich oddziaływać poprzez różne praktyczne czynności, metody nauczania, ale także musiał być dla nich przykładem. Z analizy jego życia i twórczości pedagogicznej można jednoznacznie stwierdzić, że reprezentował on sobą człowieka odważnego, gdyż robił i mówił zawsze to, co myślał, co uważał za słusze. Zawsze mówił prawdę i nie ulegał wpływom innych ludzi. Uparcie dążył do swojego celu. Dzięki temu powstała i działała najpierw szkoła w San Donato di Calanzano, a później w Barbianie. Raport J. Delorosa w jasny sposób podkreśla ważność tych

¹⁹ A.A. Markiewicz, *Specyficzne...*, s. 103.

²⁰ P. Kraszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (2003), *Wprowadzenie*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła im Pawła Włodkowica w Płocku, Płock, s. 9

²¹ J. Świrko-Pilipczuk (2009), *Idea edukacji ustawicznej a samodzielność ucznia i nauczyciela*, [w:] *Edukacja całonocowa, źródła, doświadczenia, wartości*, A. Rella, J. Świrko-Pilipczuk, K. Łuszczek (red.), Zapol, Szczecin, s. 19.

²² A.A. Markiewicz, *Specyficzne przestanki...*, s. 78.

odpowiednich oddziaływań nauczyciela w kształtowaniu niezależności myślenia i działania pokoleń²³.

Uczenie się przez całe życie podejmowane jest po to, żeby się rozwijać i stawać się lepszym. Podopieczni tego księdza-pedagoga uczyli się dla całej swojej klasy, dla polepszenia ich sytuacji²⁴. Można tutaj zaobserwować, że nauka doprowadzała tych ludzi także do ich rozwoju i samodoskonalenia.

Podsumowanie

Kształcenie ustawiczne czy też całożyciowe jest definiowane w różny sposób. Czasami kształcenie ustawiczne nieco różni się od permanentnego, a czasami oba te terminy stosowane są jako synonimy.

Tak, jak mogliśmy zobaczyć w tym artykule, motywy podejmowania kształcenia na późniejszych etapach życia człowieka mogą być różne. Kształcenie ustawiczne, jakie propagował Don Lorenzo Milani wynikało z ówczesnych potrzeb ludzi ubogich. Na pierwszym miejscu stawiane było nabycie takich umiejętności, jak: czytanie i pisanie. Te umiejętności pozwalały na samodzielne podejmowanie decyzji w sposób krytyczny. W dalszej kolejności motywem do nauki była samorealizacja, samodoskonalenie, czyli stawianie się lepszym człowiekiem oraz rozwijanie kultury. Można by powiedzieć, że motywy egzystencjalne były tu podkreślane w znaczący sposób.

Uczeń dla Don Milaniego nie miał ograniczeń wiekowych. Był nim zarówno małe dziecko, jak i osoba dorosła, która potrzebowała nauki, a tym samym wyzwolenia się spod ignorancji i zacofania. Don Lorenzo wierzył w możliwości swoich podopiecznych, dodawał im zawsze siły w przezwyciężaniu trudnych chwil. Potrzeby jego wychowanków były dla niego najważniejsze. Dostosowywał on do swoich uczniów nie tylko poziom nauczania, ale także metody. To, czego nauczał, miało zawsze związek z otaczającą rzeczywistością, przez co jego podopieczni byli przygotowani nie tylko do odnalezienia się w ówczesnym świecie, ale także do jego zmieniania w pozytywny sposób oraz rozwijania całej kultury.

W krajach rozwiniętych raczej trudno jest dzisiaj mówić o braku umiejętności rozumienia języka ojczystego czy też liczenia, na których koncentrowała się idea kształcenia ustawicznego Don Lorenza Milaniego. Obecnie mówi się raczej o samodoskonaleniu się, o rozwijaniu posiadających już umiejętności w celu samorealizacji, osiągnięcia satysfakcji w postaci bycia dumnym z tego, co się osiągnęło lub w formie rekompensaty za poniesione trudy w nauce. Jednak nie należy zapominać, że liczy się tu głównie chęć podejmowania nauki, która sama w sobie jest korzyścią. Ważne jest, jakimi stajemy się dzięki nauce, bo uczymy się przecież nie dla ocen, ale dla naszego rozwoju. Rozwój ten oznaczał dla Don Milaniego stawanie się wolnym i niezależnym w myśleniu i działaniu człowiekiem, tak jak to głosi idea kształcenia ustawicznego.

²³ J. Półturzycki (2003), *Wskazania dla edukacji ustawicznej w Raporcie Komisji Delorsa: Learning: The Treasure within – Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock, s. 73.

²⁴ M. Gesualdi (2005), *Don Lorenzo Milani...*, s. 77–78.

Bibliografia

1. Aleksander T. (1995), *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch i I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Żak, Warszawa.
2. Cieślak A. (1981), *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
3. Czerepaniak-Walczak M. (1996), *Podmiotowe kompetencje emancypacyjne w perspektywie kształcenia ustawicznego*, [w:] *Kształcenie ustawiczne jako współczesna strategia edukacyjna. Nowe tendencje w andragogice*. Materiały z konferencji 7–9 list. 1995, red. E. Przybylska, K. Maskot, Wydawnictwo Archiwum Państwowego, Szczecin.
4. Dubas E. (2005), *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, M. Podgórný (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
5. Gesualdi M. (2005), *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
6. <http://www.barbiana.it/biografia.html>, (24.06.2012).
7. Kraszewski P., Półturzycki J., Wesołowska E. A. (2003), *Wprowadzenie*, [w:] *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock.
8. Lancisi M., *Don Milani, La vita*, Prefazione di Luigi Ciotti, Edizioni Piemme Spa, Casale Monferrato 2007.
9. Markiewicz A.A. (2010), *Specyficzne przesłanki myśli pedagogicznej Don Lorenza Milaniego*, praca magisterska, Szczecin.
10. Milani L. (2004), *Una lezione a scuola di Barbiana*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
11. Pilch T. (red.) (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
12. *Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa quarant'anni dopo* (2007), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
13. Sosnowski T. (1976), *Kształcenie ustawiczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
14. Świrko-Pilipczuk J. (2009), *Idea edukacji ustawicznej a samodzielność ucznia i nauczyciela*, [w:] *Edukacja całościowa, źródła, doświadczenia, wartości*, A. Rella, J. Świrko-Pilipczuk, K. Łuszczek (red.), Zapol, Szczecin.
15. Wittbrodt E. (2006), *Współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *Edukacja ustawiczna w rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, E. Walkiewicz (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa – Gdańsk.

Anna Agnieszka CARLEO

magister pedagogiki, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2009 reprezentantka UNIPED (Unione Italiana Pedagogisti) w Polsce
e-mail: a.carleo@interia.pl

Uczenie się i edukacja refleksyjna dorosłych

Learning and reflective education of adults

Słowa kluczowe: refleksyjność, refleksyjne uczenie się, refleksyjna praktyka, myślenie refleksyjne, edukacja ustawiczna.

Key words: reflectiveness, reflective learning, reflective practice, reflective thinking, continuing education.

Abstract

The article outlines the theoretical background to understanding the nature of reflective learning. Reflection is an inter-subjective process that promotes deeper learning; it involves deliberately thinking about and analysing what one is doing or has done. There are many theories explaining what reflection is. The most popular are: Dewey's, Habermas', Kolb's and Schön's theories. The fundamental argument of the article is that reflection education is a framework for developing professionals as lifelong learners, committed to continuous improvement of their practice.

Wprowadzenie

Współczesny dyskurs nad edukacją prowadzi do konkluzji, że nauczanie instytucjonalne nie nadąża za dynamicznymi przemianami zachodzącymi w świecie. Aby temu zaradzić, człowiek stanął przed koniecznością uczenia się ustawicznego. Nie może on jednak bezustannie „chodzić do szkoły”, dlatego powinien potrafić uczyć się samodzielnie. Osobę myślącą krytycznie, posiadającą umiejętność wyszukiwania i syntetyzowania informacji, a nawet ich tworzenia, stale pogłębiającą swoją wiedzę, świadomą konieczności ciągłego doskonalenia się możemy określić jednym słowem jako refleksyjną. Przygotowanie absolwentów do refleksyjnego uczenia się przez całe życie jest z jednej strony ogromnym wyzwaniem dla podmiotów edukacji, z drugiej strony staje się koniecznością.

Problematyka tego artykułu będzie skoncentrowana wokół kilku zagadnień. Na początku zostaną omówione teorie refleksyjności oraz związek tej kategorii z uczeniem się. W dalszej części refleksyjność będzie przedstawiona jako szczególna cecha nauczycieli oraz istotna właściwość edukacji. Aby wysunięte zagadnienia dobrze

przedstawić, niezbędne wydaje się zdefiniowanie refleksyjności. Pisząc najogólniej, refleksyjność jest zdolnością do głębokich przemyśleń. Istnieje kilka teorii, na podstawie których możemy dokonać próby jej opisu.

Refleksyjność i jej teorie

Terminu refleksyjność używamy codziennie. Zdrowy rozsądek podpowiada nam, że jest to pojęcie związane z nauką, uczeniem się, rozpatrywaniem czegoś bardzo dokładnie. Szczególnie głęboko zastanawiamy się nad kwestiami skomplikowanymi. Nie uruchamiamy refleksyjności, aby rozpatrzeć drogę do sklepu za rogiem. Istnieje wiele koncepcji opisujących refleksyjność. Za klasyczne już teorie uważa się prace Deweya, Habermasa, Kolba i Schöna.

Dewey (1988) opisał refleksyjność jako wyspecjalizowaną formę myślenia, która polega na głębokim zastanawianiu się lub też analizowaniu własnego myślenia. Refleksyjnością jest aktywne, trwałe i przemyślane rozważanie wszelkich przeświadczeń lub domniemanej postaci wiedzy. Nasze przekonania stają się racjonalne na podstawie solidnych dowodów, które analizujemy. Deweyowskie poglądy na edukację, zgodnie z którymi kształcenie danego człowieka jest skoncentrowane wokół jego podmiotowości, są nadal aktualne. W centrum uczenia się jest osoba – jej procesy sprawstwa oraz myślenie. Wiedza jest tworzona przez aktywną refleksję podmiotu nad własną przeszłością, tudzież na podstawie teraźniejszych doświadczeń.

Habermas (1971) koncentrował się na tym, w jaki sposób ludzie przetwarzają różne informacje, jak tworzą nową wiedzę, budują pomysły i idee. Refleksja – jako zastanawianie się nad własnym myśleniem – jest w tych procesach nieodzowna. Habermas pisał o trzech rodzajach wiedzy. Jedną z nich jest „wiedza instrumentalna”. Jej funkcją jest zrozumienie otaczającej nas rzeczywistości po to, by móc ją kontrolować. Najprościej ujmując – wiemy „jak”, wiemy „że”. Drugim rodzajem wiedzy jest „wiedza interpretatywna”, która dotyczy rozumienia ludzkich działań i zachowań. Trzeci rodzaj – „wiedzę krytyczną” można definiować jako ewaluację procesów myślenia. Wiedza ta prowadzi do przekształcenia myślenia, działania czy też sytuacji osobistej lub społecznej podmiotu. Refleksyjność – dotyczy kwestii trudnych i skomplikowanych – zwykle nie jest stosowana w myśleniu instrumentalnym. Uruchamiamy ją natomiast, dokonując osądów i myśląc krytycznie.

Kolb (1984) jest autorem tak zwanego „empirycznego cyklu nauki”. W opisywanym cyklu podmiot doświadcza czegoś nowego, następnie przechodzi etap aktywnego eksperymentowania, polegający na używaniu nowych wiadomości w sytuacjach praktycznych. Prowadzi to do wytworzenia „nowego doświadczenia”, które jest źródłem nowej wiedzy. Kolb uznał refleksyjność za aktywność umysłową, niezbędną do uczenia się na podstawie doświadczenia. Refleksyjność zachodzi podczas aktywnej obserwacji. Stanowi także podstawę czynnego eksperymentowania, przetwarzania wiadomości, które już nabyliśmy, aby wygenerować zupełnie nową wiedzę.

Schön (1983, 1987) jako inicjator pojęcia refleksyjnej praktyki dopisuje się do listy konceptualizatorów refleksyjności. Autor wyraził opinię, iż kryzys w wielu zawodach jest związany z niewłaściwym rozumieniem związku teorii z praktyką. Teoria

w jej klasycznym rozumieniu nie jest używana w praktyce. Schön sugerował, że w pracy używa się tak zwanej „wiedzy opartej na doświadczeniu”. Doświadczenie jest budowane na podstawie wykonywania konkretnych czynności. Refleksyjny praktyk stosuje dwa rodzaje refleksji. Refleksja w działaniu występuje w czasie aktywności. Refleksja po działaniu jest krytycznym spojrzeniem na temat działania po jego zakończeniu.

Zauważamy, że Dewey, Habermas, Kolb i Schöna znacznie różnili się w pojmowaniu refleksyjności. Schön opisywał refleksję jako mechanizm budowania zawodowego i osobistego rozwoju. Habermas przedstawiał refleksję jako podstawę budowania teorii. Kolb skupił się na roli refleksji w uczeniu się. Dewey patrzyła na refleksję holistycznie, jak na obszar złożony z różnych efektów, które dotyczą funkcjonowania człowieka.

Próbę zdefiniowania refleksyjności podjęła także Moon (1999). Jej zdaniem refleksyjność to proces myślowy służący do spełnienia jakiegoś celu. Jest ona stosowana do rozstrzygania skomplikowanych, niestrukturalnych zagadnień. Za jej pomocą można próbować rozwiązywać problemy, dla których nie istnieje oczywiste rozwiązanie.

Związek refleksyjności z uczeniem się

Związek refleksyjności z uczeniem się opisuje Moon (1999). Autorka twierdzi, że uczenie się można ująć w etapy. W pierwszej kolejności podmiot tylko odnotowuje informacje, które mogą ulec modyfikacji w zależności od stopnia ich zapamiętania lub zapomnienia. Drugim etapem uczenia się jest nadanie sensu wiadomościom. Nowa wiedza jest przyjmowana i „dokładana” do wiedzy, którą podmiot już posiada. Trzeci etap uczenia się polega na nadawaniu znaczenia. Jest to początek tak zwanego głębokiego podejścia do nauki – myślenia holistycznego. Na kolejnym etapie uczenia się „pracujemy ze znaczeniem” i łączymy wiedzę nowo nabytą z tą, którą już dysponujemy. Piąty etap – uczenie się transformacyjne – wiąże się z możliwością zmian w wiedzy, którą już posiadamy w wyniku procesów refleksyjnych. Refleksyjność nie zachodzi na dwóch pierwszych etapach uczenia się. Ma natomiast duże znaczenie na trzech ostatnich etapach – uczeniu się głębokim. Proces refleksyjnej nauki wiąże się bowiem z ponownym przetwarzaniem wiedzy. Podczas pisania eseju, tłumaczenia jakiejś kwestii, opracowywania jej w formie graficznej wyrażamy wiedzę, którą już posiadamy oraz analizujemy prezentowany temat raz jeszcze. Można powiedzieć, że refleksyjność wiąże się z tzw. „uczeniem się ponownym” (*upgrade learning*), które Eisner (1991) definiuje jako powrót do wcześniejszych idei. Podmiot powraca do etapu, kiedy nadawał sens informacjom. Ponownie przetwarza wiedzę, analizuje nabyte informacje w odniesieniu do obecnej sytuacji.

Istnieje wiele czynników, które nadają znaczenie stwierdzeniu, iż refleksyjność jest ważna dla uczenia się dorosłych. Niektóre z nich zostaną pokrótce omówione.

Refleksyjność powoduje „spowolnienie nauki”, ale w dobrym znaczeniu tego sformułowania (Tobin, 1987). Refleksyjny uczeń ma czas na przetworzenie materiału, połączenie nowej wiedzy z tą poprzednio nabytą. W praktyce „spowolnienie nauki” mogłoby się odbywać w chwili, kiedy wykładowcy robiliby przerwę w zajęciach po

to, aby słuchacze zastanowili się nad zagadnieniami, o których mowa. Dodatkowe myślenie o treściach, które są przedmiotem nauczania może odbywać się także w innych formach. Wśród najprostszych do zastosowania jest czytanie dodatkowej literatury na tematy poruszane na zajęciach, przedstawianie swoich myśli w postaci graficznej analizy danego przypadku, rozwiązanie zadania praktycznego w oparciu o nowo nabytą wiedzę.

Refleksyjność pozwala studentom na większą identyfikację z elementami programu nauczania. Nadanie materiałowi, którego się uczymy osobistego znaczenia powodują poprawę jego zrozumienia. Wiedzę, którą student spersonalizuje uważa zaś za swoją (Rogers, 1969). Dorośli powinni być także przekonani o sensowności treści, których się uczą. Najprościej rzecz ujmując, jeśli czujemy, że nasza nauka i działania czemuś służą, to jesteśmy w większym stopniu zmotywowani, poszukujemy lepszych rozwiązań, chętniej współpracujemy z innymi.

Refleksyjność w sposób szczególny wiąże się z metapoznaniem, rozumianym jako świadomość własnego funkcjonowania poznawczego. „Myślenie o własnym myśleniu” nie może odbywać się bez refleksyjności. Zwłaszcza w przypadku, kiedy przesłanki, na podstawie których chcemy wygenerować wniosek nie są jednoznaczne. Innymi słowy refleksyjność jest szczególnie ważna, kiedy rozstrzygamy sytuacje trudne, niejednoznaczne poznawczo. Im wyższy poziom metapoznania reprezentują studenci, tym osiągają wyższe wyniki w nauce (Ertmer, Newby, 1996). Ponadto świadomość studentów w zakresie tego, czego się uczą, powoduje rozwój umiejętności samokształcenia.

King i Kitchener (1994) zdefiniowały „osądzanie refleksyjne” jako umiejętność myślenia na najwyższym poziomie. Jest to właściwość podmiotu, która pozwala mu ustosunkować się do pytań nieposiadających jednoznacznej odpowiedzi. Problemy wymagające stosowania osądzania refleksyjnego często mają zaburzoną strukturę oraz różne, alternatywne rozwiązania. Są to swoiste dylematy poznawcze. Osądzanie refleksyjne wymaga od podmiotu dojrzałości moralnej i etycznej. Jednostka posiadająca zdolność osądzania refleksyjnego z pewnością działa jak profesjonalista, myśli krytycznie, nieustannie rozszerza swoje poglądy. Analizując problem, zastanawia się, jak dane rozwiązanie będzie stosowane w praktyce. Warto dodać, że zdolność do osądzania refleksyjnego rozwija się wraz z wiekiem.

Zdaniem Mezirowa (1990) refleksyjność stanowi podstawę procesu uczenia się transformacyjnego. Aby wyjaśnić tę kwestię, należy przypomnieć, że człowiek może funkcjonować poznawczo na różnych poziomach. Kolejność tychże poziomów opiera się na zasadzie: od aktywności najprostszych – niewymagających głębokiego rozumowania – po wielopoziomowe, bardzo złożone działania umysłowe – określone przez Mezirowa myśleniem refleksyjnym. Autor (Mezirow, 1991) sugeruje, że myślenie refleksyjne jest wskaźnikiem najwyższej dojrzałości i pozwala na rozwój tak zwanego osobistego uczenia się. Dorośli myślący refleksyjnie są w stanie skorzystać z własnych doświadczeń i stają się bardziej adaptacyjni. Takie myślenie może prowadzić do zmiany w osobistym rozumieniu różnych kwestii, a nawet do zmiany w zachowaniu. Zatem wysoki stopień refleksyjności jest niezbędny do przekształcenia (transformacji) perspektywy myślenia.

O związku refleksyjności z uczeniem się pisze także Marton (i in. 1997). Wyniki prowadzonych przez nią badań skłaniają do konkluzji, że istnieje wiele jakościowych różnic między tzw. powierzchownym i głębokim podejściem do nauki. W podejściu głębokim intencją osoby uczącej się jest zrozumienie znaczenia materiału. Tego rodzaju uczenie się nie może zaistnieć bez refleksyjności. Podmiot interioryzuje nową wiedzę z wiedzą, którą już posiada. Ponownie rozpatruje swoje pomysły, rozważa istniejące już znaczenia, jest gotowy do ich zmiany. Przeciwnieństwem takiego paradygmatu uczenia się jest tzw. tradycyjna nauka, która opiera się na zapamiętywaniu materiału. Uczeń nie stara się zrozumieć nowego materiału nauczania, nie łączy go z wiedzą poprzednio nabytą. Zdaniem Marton (i in. 1997) refleksyjność stanowi podstawę uczenia się głębokiego, które uruchamiane jest w większym lub mniejszym stopniu w zależności od predyspozycji intelektualnych podmiotu, ale także w zależności od warunków uczenia się czy zadania, przed rozwiązaniem którego stoimy.

Obserwacja akademickiej rzeczywistości skłania do wniosku, że uczenie się oparte na refleksyjności nie stanowi podstawy kursów akademickich. Wykładowcy mają niewielki kontakt ze studentami. Treści nauczania poklasyfikowane są w odrębne przedmioty. Poziom wiedzy i umiejętności sprawdzany jest poprzez masowo stosowane testy. Z rzadka studenci piszą eseje. Niezbyt często wykonują prace praktyczne na podstawie nabytej wiedzy. Rzadko jest im umożliwiane uczenie się na podstawie działania i eksperymentowania. Studenci nie przygotowują się do zajęć w sposób aktywny oraz nie mają możliwości współtworzenia kursów, w których uczestniczą. Przygotowanie się do egzaminów często polega na biernym zapamiętywaniu informacji i odtworzeniu ich w takiej formie, w jakiej zostały nabyte.

Myślenie refleksyjne (szczególnie u nauczycieli)

Przypomnijmy za Deweyem (1988), że refleksyjność jest aktywnym, trwałym i rozważnym rozpatrywaniem naszych przekonań w świetle przyczyn je popierających, wiąże się także z wybieganiem myślami w przyszłość. Zdolność myślenia refleksyjnego polega na umiejętności celowej kontemplacji swoich myśli, uczuć i działań. Jest to osadzanie myśli i uczuć w doświadczeniu przeżywanym niedawno lub na bieżąco. Innymi słowy myślenie refleksyjne to „monitorowanie” myślenia podczas rozwiązywania problemów. Myślący refleksyjnie podmiot nie musi akceptować sytuacji w takiej formie, w jakiej ją zastał. Posiada on umiejętność spojrzenia na daną sytuację głębiej. Zagląda „pod jej powierzchnię”. Zastanawia się, co wpłynęło na tę sytuację. Bada dodatkowe okoliczności danego problemu. Głębsze zrozumienie doświadczenia powoduje to, że jesteśmy lepiej przygotowani do zarządzania w przyszłości podobnymi sytuacjami (Thompson, Thompson, 2008). Posiadamy możliwość cofnięcia się i rozważenia innych taktyk rozwiązania problemu. Możemy zastanowić się, która strategia była czy też mogła być najlepsza, aby osiągnąć zamierzony cel (Rudd, 2007).

Osoby myślące refleksyjnie są świadomymi kreatorami procesu swojej edukacji. Mają aktywny dostęp do tego, czego już się nauczyli. Analizując to i rozważając, mają świadomość tego, czego jeszcze nie wiedzą i myślą, w jaki sposób zapełnić tę lukę (Sezer, 2008).

Hamilton (2005) rozpatruje refleksyjne myślenie u nauczycieli. Autor uważa, że może się ono ujawniać u pedagogów poprzez następujące formy: analizę retrospektywną, krytyczną analizę siebie samego, rozpatrywanie przekonań o sobie samym i własnej skuteczności. Hamilton przedstawia także umiejętność rozwiązywania trudnych problemów przez nauczycieli. Warto przyrzeć się tym kategoriom z osobna.

Analiza retrospektywna nauczycieli wiąże się z aktywnym wykorzystaniem posiadanej przez nich wiedzy. Nauczyciele zastanawiają się, jak przeszłe doświadczenia wpływają na ich obecną praktykę. Stojąc w obliczu problemu, zastanawiają się, czy kiedykolwiek rozwiązywali już podobne zagadnienie. Myślą, jak wtedy postąpili, czego ich ta sytuacja nauczyła, jakie popełnili wówczas błędy. W sytuacji terażniejszej opierają się na wiedzy, którą już posiadają. Retrospektywna analiza obejmuje także zdolność do samooceny.

Refleksyjność nauczyciela wyrażać się może poprzez tak zwane nauczanie problemowe. Stosowanie tego rodzaju metodyki polega na nauczaniu czegoś poprzez jednoczesne ćwiczenie tego. Nauczanie problemowe wiąże się z wysoką świadomością podmiotu na temat uczenia się. Krytyczna refleksja nauczyciela nad sobą może być traktowana jako dogłębna analiza własnej praktyki. Aktywność ta polega na ponownym rozważaniu oraz kwestionowaniu własnych doświadczeń zawodowych. Nauczyciel myślący refleksyjnie będzie rozważał sposób, w jaki prowadzi zajęcia w szerokim kontekście. Uwzględni w swoim postępowaniu etykę, znane mu teorie uczenia się oraz zastosowane na zajęciach technologie. Krytyczna refleksja nad sobą może doprowadzić u nauczycieli do powstania tzw. kontekstowej świadomości. Podmiot uświadamia sobie wówczas własne zachowania w określonych kontekstach, wie, że jego zachowanie może zależeć od warunków i okoliczności.

Refleksja na temat przekonań o sobie samym, w tym o własnej skuteczności przejawia się przede wszystkim poprzez odczucia, jakie nauczyciele żywią wobec siebie. Według Markley (i in., 2009) jednym z głównych czynników, który decyduje o skuteczności nauczania jest wewnętrzna motywacja nauczyciela do bycia efektywnym. Potwierdza to Ball (2009), która zauważyła, że nauczyciele o wysokim poczuciu własnej skuteczności mają świadomość swoich metapoznawczych zdolności. Są gotowi do zmiany używanych przez siebie strategii nauczania w zależności od zakładanych celów. Innymi słowy nie stosują w swojej praktyce wyuczonych rozwiązań. Ball uważa także, iż na skuteczność nauczycieli wpływają takie czynniki jak pedagogiczna wizja siebie, pojmowanie siebie jako podmiotu społecznej zmiany. Nauczyciele mający poczucie własnej skuteczności są gotowi bardziej motywować uczniów, wiedzą, że utrzymają ich uwagę w procesie uczenia.

Na koniec warto dodać, że „refleksyjność rodzi refleksyjność”. Zdaniem Boodya (2008) refleksyjna postawa nauczycieli jest podstawą wdrożenia uczniów do refleksyjnego funkcjonowania w przyszłości. Aby to uargumentować, autor koncentruje się na wybranych metodykach nauczania refleksyjnego. Podkreśla rolę retrospekcji, nauczania problemowego, krytycznej analizy zdarzeń i myślenia podczas działania. Uczniowie, wobec których były stosowane wspomniane metodyki stają się kandydatami na refleksyjnych praktyków. Zdają sobie sprawę z tego, że zdolności rozumienia świata i siebie samego są ważniejsze od zdobywania nowych „encyklopedycznych wiadomości”.

Refleksyjność a edukacja

Pedagodzy są zgodni co do tego, że refleksyjność stanowi ważny element edukacji (Lucas, 2013). Refleksyjność w różnych formach występuje w programach wielu studiów, zwłaszcza tam, gdzie nauka opiera się na tzw. konkretnym doświadczeniu (Harvey i in., 2010). Wpisana jest zatem zwłaszcza w zajęcia, podczas których podejmowane są rozmaite projekty oraz inne ćwiczenia praktyczne. Studenci na takich konwersatoriach muszą zastosować posiadaną już wiedzę, wykazać się kreatywnością, odkryć coś, zastosować nowe rozwiązanie. W programy takich studiów wpisane są różne formy „zajęć terenowych”. Należy więc stwierdzić, że refleksyjność jest kategorią szczególnie ważną dla zawodów związanych z: edukacją, opieką zdrowotną, pracą socjalną, zarządzaniem i badaniami naukowymi.

Przeciwieństwem edukacji refleksyjnej jest tak zwana „edukacja techniczna”. W Polsce nadal najczęściej spotykamy taki właśnie model kształcenia. Celem nauki pozostaje wiedza – wiadomości, a nie umiejętności myślenia i działania z wykorzystaniem posiadanej wiedzy. Morawska (i in. 2012) krytykuje taką rzeczywistość edukacyjną. Autorka dokonuje przeglądu postulowanych przeobrażeń w kształceniu. Za istotne uważa:

- przejście od encyklopedycznego do czynnościowego modelu kształcenia,
- zrezygnowanie z biernego podawania i przyswajania wiedzy na rzecz poznawania problemowego, działania i tworzenia,
- otwarcie na różne rozwiązania i różnorodne punkty widzenia, zrezygnowanie z jednoznaczności odpowiedzi,
- przejście od rozumienia podanego do rozumienia zdobywanego w działaniu przez konfrontowanie różnych racji,
- odejście od wiedzy uznawanej za pewną na rzecz wiedzy podlegającej zmianom zachodzącym w kulturze, wiedzy otwartej i alternatywnej,
- zrezygnowanie z nauczyciela, który realizuje odgórne dyrektywy na rzecz nauczyciela, który jest refleksyjnym praktykiem,
- odejście od odtwórczego nauczania i zastąpienie go kreatywnością i refleksyjnością.

Należy zauważyć, że same zmiany w programach nauczania mające na celu odejście od edukacji technicznej na rzecz edukacji refleksyjnej nie są wystarczające do zmiany paradygmatu kształcenia. Refleksyjność w edukacji młodzieży i dorosłych związana jest bowiem z przejęciem odpowiedzialności za własną naukę przez uczącego się. Świadomość, o której mowa należy traktować bardzo szeroko. Student ma być odpowiedzialny za cały proces nauczania, a nie tylko za jego wynik w postaci oceny. Chodzi o stworzenie pozytywnego klimatu dla kształcenia, w którym podmioty zarządzają swoim naukowym życiem. Postawa ta jest przeciwstawna biernemu uczeniu się i stawianiu odpowiedzialności za proces nauczania po stronie nauczyciela. Refleksyjność wpływa pozytywnie na motywację do nauki, proaktywność i zorganizowanie. Przyjęcie postawy refleksyjnej przez uczącego się powoduje gotowość i zdolność do zadawania pytań i „badania rzeczywistości”. Taki student jest w stanie lepiej zrozumieć wiedzę i zdobyć wgląd w swoje umiejętności i kompetencje. Jest zaangażowany

w to, czego doświadcza i czego się uczy, myśli o swojej przyszłości (Higgins, 2011). Wyzwaniem staje się zatem przekształcenie myślenia o nauce wśród podmiotów edukacji. Chodzi o skupienie ich uwagi na niezależnym uczeniu się, a nie na wyniku egzaminu. Studentom przychodzi to z trudem, a winą za to można obarczyć system edukacji. Uczeń wciąż skupia się na ocenie reprezentującej jego „karierę naukową”.

Bibliografia

1. Ball A.F. (2009), *Towards a Theory of Generative Change in Culturally and Linguistically Complex Classrooms*, American Educational Research Journal, 1.
2. Boody R.M. (2008), *Teacher Reflection as Teacher Change, and teacher change as moral response*, Education, 3.
3. Dewey J. (1988), *Jak myślimy*, PWN, Warszawa.
4. Eisner E. (1991), *Forms of understanding and the future of education*, Educational Researcher, 7.
5. Ertmer P., Newby T. (1996), *The expert learner: strategic, self-regulated and reflective*, Instructional Science, 24.
6. Habermas J. (1971), *Knowledge and Human Interests*, Heineman, London.
7. Hamilton S.J. (2005), *Development in Reflective Thinking* (www document, pobrano: grudzień 2012) http://www.reap.ac.uk/reap07/portals/2/csl/trydy%20banta/Development_in_Reflection_Thinking.pdf
8. Harvey M., Coulson D., Mackaway, J., Winchester-Seeto T. (2010), *Aligning reflection in the cooperative education curriculum*, Asia-Pacific journal of cooperative education, 11 (www document, pobrano: wrzesień 2012) http://www.apjce.org/files/APJCE_11_3_137_152.pdf.
9. Higgins D. (2011), *Why reflect? Recognising the link between learning and reflection*, Reflective Practice, 5.
10. King P., Kitchener K. (1994), *Developing Reflective Judgement*, Jossey-Bass, San Francisco.
11. Kolb D. (1984), *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
12. Lucas P. (2013), *Critical reflection. What do we really mean?* (www document, pobrano: grudzień 2012) http://acen.edu.au/2012conference/wp-content/uploads/2012/11/92_Critical-reflection.pdf.
13. Markley C.T., Miller H., Kneeshaw T., Herbert B.E. (2009), *The Relationship Between Instructors' Conceptions of Geosciences Learning and Classroom Practice at a Research University*, Journal of Geosciences Education, 4.
14. Marton F., Hounsell D., i Entwistle N. (red.), (1997), *The Experience of Learning*, Scottish Academic Press, Edinburgh.
15. Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
16. Mezirow J. (1990), *How critical reflection triggers transformative learning*, [w:] Mezirow J., (red.), *Fostering critical reflection in adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass.
17. Moon J. (1999), *Reflection in Learning and Professional Development*, Kogan Page, London.
18. Morawska I., Latoch-Zielińska M., Krajka J. (2012), *Kształcenie nauczycieli jako wyzwanie dla uniwersytetu, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3.

19. Rogers C. (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company.
20. Rudd R. D. (2007), *Defining Critical Thinking Techniques*, 7.
21. Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
22. Schön D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass Publishers, Oxford.
23. Sezer R. (2008), *Integration of Critical Thinking Skills into Elementary School Teacher Education Courses in Mathematics*. Education, 3.
24. Thompson S., Thompson N., (2008), *The critically reflective practitioner*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
25. Tobin K. (1987), *The role of wait time in higher cognitive learning*, Review of Educational Research, 1.

dr Anna PERKOWSKA-KLEJMAN
Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
Zakład Pedagogiki Społecznej
e-mail: aperkowska@aps.edu.pl

Pedagogika pracy

James R. STONE III

National Research Center for Career & Technical Education
University of Louisville

Training of the human resources based on the green economy. Designing educational programmes based on environmental protection*

Kształcenie kadr zielonej gospodarki.
Projektowanie programów kształcenia w zakresie
ochrony środowiska

Key words: career and technical education (CTE), green jobs, environmental protection, green economy.

Słowa kluczowe: kariera i edukacja techniczna, zielone zawody, ochrona środowiska, zielona gospodarka.

Streszczenie

W dobie gospodarki wychodzącej z kryzysu charakteryzującej się wysoką stopą bezrobocia możemy odnaleźć sposoby na ożywienie gospodarcze poprzez inwestycje i szkolenia w zakresie zielonych zawodów. Zauważa się również rosnące zapotrzebowanie na produkty i usługi związane z oszczędnością energii i zasobów naturalnych oraz zmniejszaniem emisji gazów cieplarnianych. W artykule znajdziemy odpowiedź na pytanie, jaki jest wpływ zielonej rewolucji na tworzenie nowych miejsc pracy, na karierę i edukację techniczną (CTE).

* Referat zaprezentowany na konferencji *Vocational education in the context of global challenges*, Mińsk 3–5.04.2013 r.

In the midst of a slowly recovering economy, high unemployment rates, and subsiding financial bailouts of banks and large businesses lies a promise of economic recovery through investments and training for a green economy and green collar occupations. Demand is growing at the local, national, and international levels for products and services that conserve energy and natural resources, decrease greenhouse gas emissions, and reduce dependence on foreign oil. Driving the green movement is America's dependence on imported oil and the associated volatile fuel costs and the growing concern for the well-being of our planet. There are numerous advocates who are thinking green: public policymakers, research scientists, environmentalists, entrepreneurs, financiers, educators, industry leaders and consumers. Every state is experiencing growth in at least one green industry sector, according to a series of state reports released by the National Governors Association Center for Best Practices (Wasserman, 2012). But how real is the impact of the green revolution on job creation and what is the impact of green on career and technical education (CTE)?

Let's begin with understanding what we mean by green jobs. There are those that caution "the rush to jump on the 'green' bandwagon has outpaced the development of a concept of what it actually means to be green" – (Dierdorff et al., 2009). Most definitions of "green" jobs involve protecting the environment and fostering energy independence. For example, the United Nations Environmental Programme (UNEP, 2008) states that green jobs should "contribute substantially to preserving or restoring environmental quality." Other definitions root the notion of a green economy in products or services that promote renewable resources, reduce pollution, and exist in skilled trades and professional occupations (NASDCTEc, 2009). Green activities can range from recycling/reducing waste to increasing energy efficiency. The emerging green economy encompasses a number of sectors in the workforce, including renewable energy generation, transportation, energy efficiency, construction, environmental protection, manufacturing and recycling and waste reduction (see Appendix: Green Sectors).

Green jobs are said to be growing at a faster rate than the whole economy (Melville, 2009) with green innovation occurring in most states. However, the impact of green employment on the total number of jobs available is relatively small. There were an estimated 750,000 "green jobs" in 2006 (Global Insight, 2008). The Obama administration wants to create 5,000,000 new green jobs over the next 10 years. *The New York Times* (11/14/2009) estimates that if this ambitious goal is met, green jobs will comprise about 3 percent of current workforce levels. By contrast, health care workers of all kinds will comprise more than one-third of all workers. While keeping the green potential in perspective, what are the potential green labor market impacts? There are three.

Green enhanced-demand for existing occupations. Many green jobs are occurring in traditional occupations where the context has changed but not the skills. For example, a traditional job of welding a boiler for a coal-fired energy facility could transform into a green-collar job involving welding the components for a wind energy machine, or a traditional blue-collar job of assembling an SUV in an auto plant may be "greened" by assembling a hybrid in the same auto plant. In both examples, the skill

sets for the blue- and green-collar jobs are the same as is the training for these jobs. Other possible greened jobs could include:

- All construction workers
- Some manufacturing workers (*e.g.*, tools setters, operators)
- Energy consultants
- Organic farmers
- Extraction workers (*e.g.*, drilling, boring, mining)

Green enhanced-skills for existing occupations. Other green jobs will require significant changes to the work and worker requirements of existing occupations. These changes may or may not result in an increase in employment demand for the occupation. The essential purposes of the occupation remain the same; but tasks, skills, knowledge and external elements, such as credentials, may change. An example is the occupation of architect, where greening has increased knowledge requirements pertaining to energy efficient materials and construction, as well as skills associated with integrating green technology into the aesthetic design of buildings. Construction workers will need to learn “deconstruction” as well as construction skills. Other examples of green enhanced jobs may include:

- Power plant operators,
- Mechanical engineers,
- Auto specialty technicians,
- HVAC engineers and mechanics,
- Precision farming techniques for framers and ranchers,
- Occupational health and safety technicians.

New and emerging green occupations. But the green influence will also require unique skills and worker requirements resulting in the generation of a new occupation or one born from an existing occupation. An example would be of solar system technicians who must be able not only to install new technology, but also to determine how this technology can best be used on a specific site (see Appendix: New Green Occupations). The majority of green jobs are expected to emerge from the transformation of existing jobs as skill sets, methods and occupational profiles are redefined. Similarly, the majority of job trajectories in green industries will likely be built into traditional career pathways. Green jobs span a variety of skills, educational backgrounds and occupations. The largest number of new green jobs are projected to be in occupations requiring professional certification, an apprenticeship, or one or two years of postsecondary education. Thus, many of the green jobs are “middle-skilled” jobs meaning they require some postsecondary education or training, but less than a four-year postsecondary degree.

What is good news for our economy and our workforce is that these green, middle skill jobs are less susceptible to being outsourced. While the green industry has been recognized as a high-growth sector in the workforce (Henton, et. al., 2008), reports indicate a shortage of qualified individuals with the necessary skills to work in the green economic market due to the lack of a green-trained workforce (White and Walsh, 2008). The Association for Career and Technical Education’s (ACTE) Issue Brief, “CTE’s Role in Energy and Environmental Sustainability” (2008) stresses the

pivotal role CTE programs can play in producing workers with the skills necessary for green occupations.

At the cornerstone of CTE is its responsiveness to industry trends and workforce needs. CTE can respond to emerging green economy in three ways:

1. “Green” Programs of Study,
2. “Greening” CTE curriculum, and
3. Creating New Green CTE Programs.

Green Programs of Study

Perkins IV, passed in 2006, included the requirement that to be eligible to receive funds, recipients must offer at least one Program of Study (POS) (see Federal Requirements of Programs of Study). The National Research Center for Career and Technical Education’s, Technical Assistance Academy is currently working with five states in their efforts to build capacity for assisting local education agencies and postsecondary institutions in developing “green-focused” POS models for both urban and rural settings. They include:

- Ohio – energy/biotech/agriculture,
- New Jersey – green technologies layered into other industries,
- Oregon – wind/solar/construction,
- Georgia – energy/construction/transportation,
- Illinois – energy/utilities/waste management.

The Kentucky Community and Technical College System recently approved a new Associates of Applied Science (AAS) degree in Energy Technologies with specific certifications in: Energy Efficiency Electrical Controls Technician, Outside Plant Technician, Energy Utility Technician, Wind Systems Technologies, Solar/Photovoltaic Technologies, and Energy Efficiency and Analysis (for more information, go to: http://legacy.kctcs.edu/organization/board/meetings/201106/03_Academic/J04f_AAS%20in%20Energy%20Technologies%20-%20GCTC%20JUNE%202011.pdf).

Greening the CTE Curriculum

Green job skills and knowledge built on concepts of sustainability, green technologies, green standards, green processes, and life cycle analysis apply to every current CTE program. One example was described by Konopnicki (2009) where he defined “sustainability” is a new workplace readiness skill and “as such, CTE’s role will be to develop new academic approaches to sustainability and continue to explore alternative curriculum paradigms and career pathway applications” (p. 47).

Green skills and knowledge can be integrated into every existing CTE program or course and built into traditional career pathways to add skills and value for every student. Programs in construction can expose students to green building design, renovation and retrofitting of existing buildings, and energy management. Plumbing could also integrate retrofitting to increase water efficiency and conservation. Students

in automotive programs can learn green automotive skills as they work on or build hybrid cars. Electrical engineering programs can incorporate units on wind turbines and solar energy. Culinary arts can incorporate food production using organic and/or sustainable grown agricultural products. Carpentry can be taught using environmentally certified and recycled wood.

In fact, all programs could incorporate the reuse and production of products made from recycled, nontoxic materials as well as techniques to conserve energy. A simple example is switching off several devices that are often used together, such as a PC, a monitor and a printer, with a switchable power bar or surge protector with multiple sockets. This reduces the usage of standby power (also known as vampire power or phantom load) consumed by electronic appliances while they are switched off or in a standby mode.

The curriculum challenge to CTE is not in finding opportunities to integrate green into programs, but rather, how to systematically ensure that every CTE pedagogic opportunity incorporates green. This includes:

- Classroom-based experiences that directly address green.
- CTSO (student vocational organizations) civic or social projects or competitive events that address concepts within their particular industries.
- Work-based learning (*e.g.*, job shadowing, cooperative experience, supervised occupational experience, internships, apprenticeships, school-based enterprises) through careful coordination with the sponsoring business or organization that incorporate green themes as part of the students' work experience.

Creating New, Green CTE Programs

A third opportunity for CTE is to develop new occupational programs targeted at the small, but growing green sector. In Ohio, for example, a new program in *Energy and Alternative Fuels* has been developed where students study such topics as

- Solar, geothermal, wind, biofuel, hydro, fossil
- Research and development
- Site selection, acquisition and preparation
- Business management and operation

Consistent with effective CTE practice, this program has developed partnerships with important local industries such as American Electric Power, the local solid waste authority, the state department of Agriculture and a private firm, POET Biorefining.

The Green Opportunity for CTE

In addition to integrating green elements into existing programs, CTE can respond to the new and emerging green occupations by creating new green CTE programs where there is sufficient labor market demand and business interest. The "green" opportunity today is to create a new or modify an existing program that starts

in high school and leads to industry recognized credentials (certificates, diplomas, associate or bachelor's degrees) and workforce opportunity.

For such programs to be effective they will need to ensure that curriculum standards meet green industry certification. These programs need to be clearly articulated in pathways that are identifiable as focused on green education. There is a need to identify best practices in green education and there is a greater need for good labor market information to drive the design and delivery of these programs. This will require strategic partnerships with green employers, the K-12 system the community college system as well. In addition we should reach out to state energy and environmental agencies and indeed more broadly to the workforce development system. And all of this has to be guided by a vision of sustainability by the state, by the region indeed all the way down to the locality.

What this calls for is a systems approach to building and strengthening the pipeline that will contribute to the country's emerging green economy and changing skill needs. A robust career and technical education program of study focused on green is a systems the solution. It will help create framework for new and expanded green career pathways integrate new green skills and competencies into CTE curriculum, it will work with employers to redefine the skills and competencies needed by the green workers and finally, support professional development of teachers in these evolving fields.

There are certainly challenges in this vision of educator preparing the future green workforce. Labor market information on the new and emerging economy is not easily obtainable. This raises challenges for training and educating workers for jobs that do not currently exist in the labor market. There is little standardization of credentials, multiple institutions and train systems providing certificates are certifications, which may or may not be recognized by employers. If you standards that have emerged are mostly for danced professionals and those at the lower levels of career ladders such as those provided by the North American Board of certified energy practitioners. These are challenging indeed difficult further to obtain for those with low academic skills.

Crafting such a program with a curriculum that is horizontally integrated (math and literacy with CTE) and vertically integrated (secondary and postsecondary) and that incorporates educational experiences that are sequential, progressive and non-duplicative meets all the demands of the current Perkins legislation, and more importantly, meets the needs of today's students and tomorrow's workplace.

Appendices

Green Sectors

Dierdorff and colleagues (2009) performed an extensive review of the literature and identified 12 sectors that were consistently mentioned. The following sectors are not independent nor are they meant to be exhaustive: Renewable Energy Generation;

Transportation; Energy Efficiency; Green Construction; Energy Trading; Energy and Carbon Capture and Storage; Research, Design, and Consulting Services; Environment Protection; Agriculture and Forestry; Manufacturing; Recycling and Waste Reduction; Governmental and Regulatory Administration

New Green Occupations

- Solar power operations,
- Carbon capture and sequestration (engineers and technicians, maintenance),
- Solar lab technician,
- Photovoltaic fabrication testing technician,
- Energy retrofitting specialist,
- Waste composting,
- Green landscaping,
- Whole home performance analysts,
- Hybrid car maintenance,
- Industrial ecologist,
- Recycling, reclamation technicians.

Federal Requirements of Programs of Study

Programs of Study (POS) must include coherent and rigorous content aligned with challenging academic standards and relevant career and technical content. This content must be delivered in a coordinated, non-duplicative progression of courses that align secondary and postsecondary education, and lead to an industry-recognized credential or certificate at the postsecondary level or an associate or baccalaureate degree. In addition, the programs may include the opportunity for secondary education students to participate in dual or concurrent enrollment programs or other ways to acquire postsecondary education credits.

References

1. ACTE. (2008). "CTE's Role in Energy and Environmental Sustainability." ACTE Issue Brief. Washington, D.C.
2. Dierdorff, E., Norton, J., Drewes, D., Kroustalis, C., Rivken, D., & Lewis, P. (2009). "Greening of the World of Work: Implications for O*NET®-SOC and New and Emerging Occupations."
3. Global Insight. (2008). "Current and Potential Green Jobs in the U.S. Economy." Lexington, Mass. Prepared for The United States Conference of Mayors and the Mayors Climate Protection Center.
4. Henton, D., Melville, J., Grose, T. & Furrell, T. (2008). California's role in the global economy: New context-New opportunity. San Mateo, CA: Collaborative Economics Inc.
5. Konopnicki, P. "Sustainability: The Next 21st Century Workplace Skill." *Techniques* (2009, November/December), 44-47.

6. Melville, J. (2009). "Digging Deep on Green Jobs: What the Data Tells Us." Collaborative Economics Presented at the Green Economy State Roundtable by the National Governors Association Center for Best Practices, Washington, D.C., April 30, 2009.
7. NASDCTEc (2009). "Green Jobs and CTE." Washington.
8. UNEP. (2008). "Green Jobs: Towards Decent Work in a Sustainable, Low-Carbon World." Retrieved: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_098503.pdf.
9. Wasserman A. (2012). Ten trends to track: State policy innovations to advance energy efficiency and renewable energy. Washington D.C. National Governor's Association Center for Best Practices.
10. White S. & Walsh, J. (2008). "Greener Pathways: Jobs and Workforce Development in the Clean Energy Economy." Madison, WI: Center on Wisconsin Strategy, The Workforce Alliance, The Apollo Alliance.

James R. STONE III

is a professor and Distinguished University Scholar at the University of Louisville. He is also the director of the National Research Center for Career and Technical Education.

e-mail: james.stone@nrccte.org

Edukacja zawodowa i prozawodowa w regionie gdańskim w latach 1990–2000

Vocational education and career-oriented
education in Gdańsk region in 1990–2000

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, edukacja prozawodowa.

Key words: vocational education, career-oriented education.

Abstract

The article is devoted to vocational education changes and career-oriented education implemented in 1995 in the Gdańsk region in 1990–2000. The author presents different types of vocational schools in the region of Gdańsk in the context of the whole country. The article also refers to general education secondary school with an extended curriculum in technical education – schools where career-oriented education was implemented.

Wprowadzenie

W Polsce w latach 90. XX wieku podjęto wiele działań edukacyjnych dotyczących nowej struktury organizacyjno-programowej edukacji prozawodowej i zawodowej. W tej kwestii zgłoszono wiele propozycji i koncepcji. Decyzję o konieczności przeprowadzenia reformy szkolnictwa zawodowego podjęto już w 1990 roku. Minister Edukacji Narodowej decyzją Nr 18 z 8 sierpnia 1990 r. powołał Zespół do opracowania koncepcji rozwoju szkolnictwa zawodowego¹. Dokumentem proponującym kierunki zmian w edukacji zawodowej była również „Dobra i nowoczesna szkoła” – z 1993 roku². Kolejnym dokumentem omawiającym zmiany w tym obszarze był

¹ S. Grefkowicz. *Wstępny projekt koncepcji rozwoju kształcenia zawodowego*, [w:] E. Drogosz-Zabłocka (red.): *Drogi rozwoju kształcenia zawodowego. Materiały z seminarium „Drogi kształcenia zawodowego”*, Warszawa 17–18 grudnia 1990 r., IBE, Warszawa, s. 117–141.

² *Dobra i nowoczesna szkoła – Kontynuacja przemian edukacyjnych*. MEN, Warszawa, 1993.

dokument „Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce”, który został przyjęty na posiedzeniu Rady Ministrów w 1994 roku³. W kolejnym dokumencie opracowanym w 1996 roku „Założenia długofalowej polityki państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym” przedstawiono główne kierunki działań na wszystkich poziomach edukacji⁴. Już w 1997 roku ukazał się następny dokument „Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej⁵. W innym dokumencie z 1998 roku „Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna” przedstawiono założenia do szeroko rozumianej kompleksowej reformy całej polskiej edukacji⁶. Dwa lata później przedstawiono projekt „Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne”, w którym proponowano przekształcenie liceów ogólnokształcących, liceów technicznych, szkół zawodowych i policealnych⁷. Dodać należy również Decyzję Ministra Edukacji Narodowej Nr 36 z 20 czerwca 1994 r. w sprawie zgody na podjęcie eksperymentu pn. „Liceum Techniczne” przez szkoły województwa łódzkiego i wałbrzyskiego wraz ze wzorem świadectwa promocyjnego i Decyzję Ministra Edukacji Narodowej Nr 1 z 17 stycznia 1995 roku – zgoda na prowadzenie eksperymentu „Liceum Techniczne” w 100 szkołach oraz Decyzję Ministra Edukacji Narodowej Nr 49 z 25 sierpnia 1994 r. w sprawie powołania Zespołu Programowego dla Liceum Technicznego. Mimo tak wielu propozycji i koncepcji zmiany szkolnictwa zawodowego w Polsce w latach 90. funkcjonowało według struktury określonej w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, która utrzymała funkcjonujące od początku lat sześćdziesiątych typy szkół zawodowych⁸. Były to szkoły zasadnicze, licea zawodowe, technika i szkoły równorzędne oraz szkoły policealne. Wszystkie z wymienionych typów szkół wraz z otwartymi w 1995 roku liceami technicznymi funkcjonowały w regionie gdańskim. Jest to kolejny (czwarty) artykuł poświęcony edukacji zawodowej tego regionu⁹.

Edukacja zawodowa

Wybrane dane o różnych typach szkół zawodowych, które funkcjonowały w regionie gdańskim w roku szkolnym 1992/93 na tle kraju zawiera tabela 1.

³ *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*. MEN, Warszawa, 1994.

⁴ *Założenia długofalowej polityki państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym*. MEN, Warszawa 1996.

⁵ *Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej*. MEN, Warszawa 1997.

⁶ *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*. MEN, Warszawa 1998.

⁷ *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*. MEN, Warszawa 2000.

⁸ Ustawa o systemie oświaty z 1991 r. – Dz. U. Nr 95, poz. 425.

⁹ J. Ambroży, *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 1, 2010. J. Ambroży, *Odbudowa, organizacja i rozwój szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w latach 1945–1970*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 1, 2011. J. Ambroży, *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w latach 1970–1990*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” w druku.

Tabela 1. Wybrane dane o szkolnictwie zawodowym regionu gdańskiego na tle kraju w roku szkolnym 1992/93

Wyszczególnienie	Polska w liczbach bezwzględnych	Region gdański w liczbach bezwzględnych	Polska = 100
Szkoły zasadnicze (bez specjalnych)			
Szkoły	2667	88	3,3
w tym dla młodzieży	2626	87	3,3
uczniowie w tys.	769,3	30,3	3,9
absolwenci w tys.	242,2	9,3	3,8
Szkoły średnie dla młodzieży (bez specjalnych i artystycznych)			
Szkoły	4030	129	3,2
uczniowie w tys.	688,7	23,7	3,4
absolwenci w tys.	117,2	4,3	3,7
Szkoły średnie dla dorosłych (wieczorowe i zaoczne)			
Szkoły	1386	45	3,2
uczniowie w tys.	147,7	7,4	5,0
absolwenci w tys.	35,9	1,6	4,4
Szkoły policealne dla młodzieży			
Szkoły	756	23	3,0
uczniowie w tys.	68,5	2,8	4,0
absolwenci w tys.	31,2	1,1	3,7
Szkoły policealne dla dorosłych (wieczorowe i zaoczne)			
Szkoły	211	11	5,2
uczniowie w tys.	27,2	1,4	5,1
absolwenci w tys.	13,6	0,6	4,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie opracowania statystycznego *Szkolnictwo i wychowanie w województwie gdańskim 1985–1992*. Gdańsk: WUS, 1993.

Z zamieszczonych w niej danych wynika, że na ogólną liczbę 9050 szkół zawodowych (bez specjalnych i artystycznych) w kraju, w regionie gdańskim funkcjonowało 296, co stanowi 3,3%. Do szkół tych w skali kraju uczęszczało 1.701,4 tys. uczniów, w regionie gdańskim 65,6 tys., co stanowi 3,9%. W skali kraju absolwenci stanowili grupę 440,1 tys. osób, w regionie gdańskim 16,9 tys. osób, co stanowi 3,8%.

W latach 1990–2000 w strukturze szkolnictwa zawodowego regionu gdańskiego nastąpiły zmiany, których dynamikę można wykazać na podstawie danych zawartych w opracowaniach statystycznych Wojewódzkiego Urzędu Statystycznego w Gdańsku. Zmianę struktury szkolnictwa ponadpodstawowego regionu gdańskiego w latach 1990–2000 ilustrują tabele 2 i 3.

Z danych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, że na przestrzeni lat szkolnych 1990/91–1996/97 powstało 36 liceów ogólnokształcących, z 49 w roku 1996/97 do 85 w roku szkolnym 1996/97. Zwiększyła się również liczba średnich szkół zawodowych o 41, z 166 w roku szkolnym 1990/91 do 207 w roku 1996/97. Przybyło także 40 szkół policealnych, z 28 w roku szkolnym 1990/91 do 68 w roku 1996/97. Nieznacznie zmieniła się natomiast liczby szkół zasadniczych, z 105 w roku szkolnym 1990/91 do 102 w roku 1996/97.

Z analizy danych w ujęciu procentowym wynika, że w roku szkolnym 1996/97 licea ogólnokształcące stanowiły około 18% ogółu szkół ponadpodstawowych, średnie szkoły zawodowe około 45%, zasadnicze zawodowe około 22% i szkoły policealne około 15%. W strukturze szkolnictwa ponadpodstawowego w latach 1990–1997 nastąpił przyrost o 4,3% liceów ogólnokształcących z 14,1% tych szkół w roku szkolnym 1990/91 i 18,4% w roku 1996/97. Nastąpił również przyrost o 6,7% szkół policealnych, z 8% w roku szkolnym 1990/91 do 14,7% w roku 1996/97. Zmniejszył się natomiast procentowy udział w strukturze szkolnictwa ponadpodstawowego średnich szkół zawodowych o 2,9%, z 47,7% tych szkół w roku szkolnym 1990/91 do 44,8% w roku 1996/97 oraz zasadniczych zawodowych szkół o 8,1%, z 30,2% tych szkół w roku szkolnym 1990/91 do 22,1 w roku 1996/97.

Tabela 2. Szkolnictwo ponadpodstawowe regionu gdańskiego według szczebli kształcenia w latach 1990–2000

Wyszczególnienie	Rok szkolny															
	1990/91		1991/92		1992/93		1993/94		1994/95		1995/96		1996/97		1999/2000	
	ogół.	%	ogół.	%	ogół.	%	ogół.	%	ogół.	%	ogół.	%	ogół.	%	ogół.	%
średnie ogólnokształcące	49	14,1	59	16,0	73	18,8	78	18,8	80	18,5	84	18,6	85	18,4	120	17,5
średnie zawodowe	166	47,7	177	48,1	181	46,6	194	46,7	203	47,0	209	46,3	207	44,8	278	40,5
zasadnicze zawodowe	105	30,2	104	28,3	100	25,8	104	25,1	104	24,1	101	22,3	102	22,1	137	20
policealne	28	8	28	7,6	34	8,8	39	9,4	45	10,4	58	12,8	68	14,7	151	22
R a z e m	348	100	368	100	388	100	415	100	432	100	452	100	462	100	686	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Rocznika Statystycznego Województwa Gdańskiego z 1994 i 1997 roku oraz Edukacji i wychowania w województwie pomorskim w roku szkolnym 1999/2000*. Urząd Statystyczny w Gdańsku. Gdańsk 2000.

W tym miejscu należy dodać, że dane zamieszczone w tabeli 2 z roku szkolnego 1999/2000 dotyczą regionu gdańskiego po nowym podziale administracyjnym kraju. Dlatego występują tak istotne różnice w liczbie poszczególnych typów szkół. Z analizy danych w ujęciu procentowym wynika, że w roku szkolnym 1999/2000 licea ogólnokształcące stanowiły 17,5% ogółu szkół ponadpodstawowych (w 1996/97 – 18,4%), średnie szkoły zawodowe około 40% (w 1996/97 – około 45%), zasadnicze zawodowe 20% (w 1996/97 – około 22%) i szkoły policealne 22% (w 1996/97 – 15%).

Dla pełniejszego obrazu szkolnictwa zawodowego regionu gdańskiego w latach dziewięćdziesiątych tabela 3 zawiera zestawienie średnich szkół zawodowych młodzieżowych według typów szkół w roku szkolnym 1996/97.

Z danych zamieszczonych w tabeli 3 wynika, że do 258 młodzieżowych szkół zawodowych w roku szkolnym 1996/97 uczęszczało ogółem 54.233 uczniów, w tym 23.477 kobiet, co stanowi 43,3%. Z tego do 98 zasadniczych szkół zawodowych (bez

specjalnych) uczęszczało 25.679 uczniów, w tym 9.664 kobiety, co stanowi 37,6%. Natomiast do 160 szkół średnich zawodowych uczęszczało 28.554 uczniów, w tym 13.813 kobiet, co stanowi 48,4%. Na ogólną liczbę 54.233 uczniów. 25.679 to uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (bez specjalnych), co stanowi 47,3% i 28.554 to uczniowie szkół średnich, co stanowi 52,7%.

Tabela 3. Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim dla młodzieży według typów szkół w roku szkolnym 1996/97

TYPY SZKÓŁ	Szkoly	Oddziały	Uczniowie				Absolwenci ^{a)}	
			ogółem	w tym kobiety	z liczby ogółem – klasa I		ogółem	w tym kobiety
					razem	w tym kobiety		
O g ó ł e m:	258	1 877	54 233	23 477	16 619	7 047	1 342	6 037
Zasadnicze szkoły zawodowe	98	936	25 679	9 664	9 234	3 438	7 542	2 907
w tym specjalne	15	102	1 388	536	491	199	382	149
Średnie szkoły zawodowe	160	941	28 554	13 813	7 385	3 609	5 878	3 130
na podbudowie programowej: szkoły podstawowej	134	869	26 687	13 332	6 740	3 450	5 208	2 962
licea i technika	91	699	20 640	10 032	5 103	2 533	3 980	2 203
licea zawodowe	31	143	4 255	2 297	934	498	1 055	676
licea techniczne	6	27	800	452	510	301	–	–
szkoły artystyczne II stopnia	6	–	992	551	193	118	173	83
zasadnicze szkoły zawodowe	26	72	1 867	481	645	159	670	168
licea i technika	25	69	1 842	467	633	152	664	162
licea i technika specjalne	1	3	25	14	12	7	6	6
szkoły policealne	68	269	7 643	5 093	4 713	3 040	–	–

^{a)} – z roku poprzedniego.

Źródło: *Rocznik Statystyczny Województwa Gdańskiego*. Gdańsk 1997, s. 295.

Uzupełnieniem danych o szkolnictwie zawodowym regionu gdańskiego są dane zamieszczone w tabeli 4 o uczniach i absolwentach młodzieżowych szkół zawodowych według grup kierunków szkolenia w roku szkolnym 1996/97.

Z danych zamieszczonych w tabeli 4 wynika, że w roku szkolnym 1996/97 z ogółu najwięcej uczniów kształciło się na kierunku technicznym – 55,2%, następnie usługowym – 19,6% i ekonomiczno-administracyjnym – 14,2%. W średnich szkołach zawodowych najwięcej uczniów kształciło się na kierunku technicznym – 47,8%, następnie ekonomiczno-administracyjnym 26,9% i usługowym – 9,1%. W zasadniczych szkołach zawodowych 63,% uczniów kształciło się na kierunku technicznym, 31,2% usługowym i 5,4% rolniczym, leśniczym i rybactwie.

Tabela 4. Uczniowie i absolwenci młodzieżowych szkół zawodowych regionu gdańskiego według grup kierunków szkolenia w roku szkolnym 1996/97

Grupy kierunków szkolenia	Ogółem	%	Średnie zawodowe		Zasadnicze zawodowe		Absolwenci ^{a)}	
			ogółem	%	ogółem	%	ogółem	w tym kobiet
Ogółem:	54 233	100	28 554	100	25 679	100	13 420	6 037
Ogólnokształcąca	800	1,5	800	2,8	–	–	–	–
Artystyczna	992	1,8	992	3,5	–	–	173	83
Ekonomiczno-administracyjna	7 693	14,2	7 693	26,9	–	–	1 386	1 150
Medyczna	503	0,9	501	1,8	2	0	358	353
Techniczna	29 917	55,2	13 651	47,8	16 266	63,4	7 630	1 581
Rolnicza, leśna i rybactwo	3 433	6,3	2 042	7,2	1 391	5,4	866	559
Transportowo-komunikacyjna	270	0,5	270	0,9	–	–	63	6
Usługowa	10 625	19,6	2 605	9,1	8 020	31,2	2 944	2 305

^{a)} z roku poprzedniego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Rocznika Statystycznego Województwa Gdańskiego*. Gdańsk 1997, s. 295–296.

W roku szkolnym 1996/97 w regionie gdańskim szkoły ponadpodstawowe dla młodzieży opuściło 25.578 absolwentów (w tym 4.209 absolwentów szkół wyższych), tj. o ponad 3,8% więcej niż w roku 1996 i ponad 5,8% więcej niż w roku 1995 (tabela 5).

Tabela 5. Struktura wykształcenia absolwentów szkół ponadpodstawowych dla młodzieży w regionie gdańskim w latach 1995–1999

Typ szkoły	Absolwenci 1995 r.	%	Absolwenci 1996 r.	%	Absolwenci 1997 r.	%	Absolwenci 1999 r.	%
wyższe (dzienne)	3 255	13,2	3 932	15,7	4 209	16,5	9 375	20,9
licea ogólnokształcące	5 525	22,9	5 985	24,4	6 362	24,9	9 945	22,2
średnie zawodowe	5 545	23,0	5 878	23,9	5 764	22,5	9 106	20,3
policealne	1 132	4,7	1 301	5,3	1 539	6,0	4 549	10,1
zasadnicze zawodowe	8 748	36,2	7 542	30,7	7 704	30,1	11 893	26,5
O g ó ł e m:	24 155	100	24 638	100	25 578	100	44 868	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Rocznika Statystycznego Województwa Gdańskiego z 1997 r.* oraz *Edukacji i wychowania w województwie pomorskim w roku szkolnym 1999/2000*. Urząd Statystyczny. Gdańsk 2000.

Z danych zamieszczonych w tabeli 5 wynika, że najliczniejszą grupą w populacji absolwentów w roku szkolnym 1998/99 stanowili absolwenci zasadniczych szkół zawodowych – 26,5%. Ponadto, porównując strukturę wykształcenia absolwentów szkół

ponadpodstawowych regionu gdańskiego w latach 1995–1999, można stwierdzić, że wystąpił spadek udziału absolwentów zasadniczych szkół zawodowych w ogólnej strukturze kształcenia. W roku 1995 ich udział wyniósł 36,2%, a w 1999 roku 26,5%. Zatem spadek tej populacji absolwentów wyniósł 9,7 punktu procentowego. W mniejszym zakresie wystąpił spadek udziału absolwentów średnich szkół zawodowych w ogólnej strukturze kształcenia. W roku 1995 udział tej populacji absolwentów wyniósł 23%, w 1996 roku 23,9% i w 1999 roku 20,3%. Zatem w stosunku do roku 1995 spadek ten wyniósł 2,7 punktu procentowego, a w stosunku do roku 1996 – 2,6 punktu procentowego.

W roku szkolnym 1996/97 kolejną grupę pod względem wielkości udziału w ogólnej strukturze kształcenia stanowili absolwenci szkół średnich zawodowych i policealnych. Ich łączny udział stanowił 28,5% ogółu absolwentów szkół ponadpodstawowych dla młodzieży. W roku szkolnym 1998/99 wynosił on 30,4% (tabela 6).

Tabela 6. Udział absolwentów szkół ponadpodstawowych dla młodzieży w ogólnej strukturze kształcenia w regionie gdańskim w latach 1995–1999

Typ szkoły	Absolwenci 1995 r. (%)	Absolwenci 1996 r. (%)	Absolwenci 1997 r. (%)	Absolwenci 1999 r. (%)
wyższe (dzienne)	13,2	15,7	16,5	20,9
licea ogólnokształcące	22,9	24,4	24,9	22,2
średnie zawodowe i policealne	27,7	29,2	28,5	30,4
zasadnicze zawodowe	36,2	30,7	30,1	26,51
O g ó ł e m:	100	100	100	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 5.

Trzecią grupę pod względem wielkości udziału w ogólnej strukturze kształcenia stanowili absolwenci liceów ogólnokształcących. Ich udział w roku szkolnym 1996/97 wyniósł 24,9% i w roku szkolnym 1998/99 – 22,2%. Szkoły wyższe dzienne w tym samym roku szkolnym ukończyło 16,5% absolwentów i odpowiednio w roku szkolnym 1998/99 – 20,9%.

Edukacja prozawodowa

Pierwszych jedenaście liceów technicznych, w których realizowano kształcenie prozawodowe, powstało w roku szkolnym 1993/94 w województwach łódzkim i wałbrzyskim (tzw. eksperyment łódzko-wałbrzyski). Następnich pięć uruchomiono w roku szkolnym 1994/95. Szkoły te realizowały własne autorskie programy, które zostały – od roku szkolnego 1995/96 – adaptowane do programów opracowanych przez Zespół MEN ds. Liceum Technicznego. W roku szkolnym 1995/96 rozpoczęto zasadniczą część eksperymentu w 100 szkołach wyselekcjonowanych na zasadach uzgodnionych z Bankiem Światowym i zagwarantowano dotacje finansowe na wy-

datki związane z eksperymentem¹⁰. Zgodę na eksperyment otrzymały w roku szkolnym 1995/96 jeszcze 22 szkoły, którym nie zagwarantowano dotacji finansowych. Dwie spośród nich rozpoczęły kształcenie już w roku szkolnym 1994/95, dwie nie rozpoczęły kształcenia. W roku szkolnym 1996/97 zgodę na eksperyment uzyskało osiem szkół, z których dwie nie uruchomiły kształcenia. W roku szkolnym 1997/98 kształcenie w liceum profilowanym rozpoczęły jeszcze trzy szkoły. W efekcie w roku szkolnym 1997/98 ogółem w kraju funkcjonowało 145 liceów technicznych. Wśród nich było sześć szkół z regionu gdańskiego (tabela 7)¹¹.

Tabela 7. Wykaz szkół z regionu gdańskiego uczestniczących w eksperymencie „Liceum Techniczne”

Lp.	Nazwa szkoły	Miasto	Profil 1 rok rozpoczęcia	Profil 2 rok rozpoczęcia	Profil 3 rok rozpoczęcia	Profil 4 rok rozpoczęcia
1	Zespół Szkół Zawodowych nr 2	Gdańsk	Mechaniczny 1995/96	Elektroniczny 1995/96	Kształtowanie środowiska 1996/97	–
2	Zespół Budownictwa Komunalnego	Gdańsk	Kształtowanie środowiska 1995/96	Społeczno-socjalny 1995/96	–	–
3	Szkoły Okrętowe i Ogólnokształcące Conradinum	Gdańsk	Elektryczno-energetyczny 1995/96	Mechaniczny 199/96	–	–
4	Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego	Gdynia	Usługowo-gospodarczy 1995/96	Ekonomiczno-administracyjny 1996/97	–	–
5	Zespół Szkół Zawodowych nr 1	Kościerzyna	Ekonomiczno-administracyjny 1995/96	Społeczno-socjalny 1995/96	Usługowo-gospodarczy 1995/96	Rolniczo-spożywczy 1996/97*
6	Zespół Szkół Rolniczych	Swarzędz	Rolniczo-spożywczy 1996/97	–	–	–

* Od 1 września 1997 roku zamieniony na profil usługowo-gospodarczy.

Źródło: Z. Czarnecka. Ocena funkcjonowania liceum technicznego, Załącznik do Raportu II. IBE, Warszawa 1998, s. 5.

W roku szkolnym 1997/98 liczba uczniów uczęszczających do liceów technicznych wynosiła w skali kraju ogółem 26 462 uczniów, w tym 11 039 dziewcząt. W regionie gdańskim natomiast do takich liceów uczęszczało 1187 uczniów, w tym 566 dziewcząt, co stanowiło 4,5% z ogółu uczniów tych szkół w Polsce i 5,1% z ogółu dziewcząt¹².

¹⁰ J. Ambroży. *Trzecia makroregionalna konferencja Liceów Technicznych w Grudziądzu*. „Szkoła Zawodowa” nr 2, 1998.

¹¹ J. Ambroży. *Licea techniczne w byłym województwie gdańskim*. „Pedagogika Pracy” nr 36, 2000.

¹² Tamże.

W regionie gdańskim w roku szkolnym 1997/98 w eksperymencie – pod nazwą liceum techniczne – brało udział 190 nauczycieli (w skali kraju około 4,2 tys.), z tego 147 (ok. 77% ogółu) – w skali kraju około 73% – nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 43 (ok. 23% ogółu) nauczycieli przedmiotów ogólnozawodowych. Spośród nich 179 (ok. 97%) posiadało przygotowanie pedagogiczne. Stopnie specjalizacji zawodowej posiadało 30 nauczycieli, z tego 9 – I stopień, 20 – II stopień i 1 – III stopień¹³.

Nauczyciele zatrudnieni w liceach technicznych regionu gdańskiego uczestniczyli w szkoleniach związanych z eksperymentem W latach 1995–1999 w takich szkoleniach zorganizowanych przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Łodzi oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Zawodowego w Warszawie uczestniczyło 134 nauczycieli. W szkołach odbyło się 66 rad pedagogicznych o charakterze szkoleniowym, 123 posiedzenia komisji przedmiotowych, 70 lekcji koleżeńskich i w 21 przypadkach zastosowano inne formy wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli¹⁴.

Zakończenie

Przedstawione dane potwierdzają, iż mimo dokonujących się od 1989 roku w Polsce zmian ustrojowych i gospodarczych rodzime szkolnictwo zawodowe w latach 90. XX wieku funkcjonowało w strukturach organizacyjnych i programowych z lat sześćdziesiątych. W regionie gdańskim w latach 90. wystąpił niewielki spadek zarówno liczby zasadniczych szkół zawodowych, jak również liczby uczniów w tych szkołach. Rosła natomiast zarówno liczba średnich szkół zawodowych, jak również liczba uczniów w tych szkołach. Po pewnym zmniejszeniu się na początku lat 90. rosła liczba szkół policealnych i liczba uczących się w nich uczniów. Dynamicznie wzrastała również liczba liceów ogólnokształcących. Na uwagę zasługuje fakt, iż w tych latach wzrosło zainteresowanie kształceniem na kierunkach (w zawodach) usługowych. Zatem można uznać, że szkolnictwo zawodowe regionu gdańskiego w latach 90. zauważyło już wzrastającą rolę usług w gospodarce regionu.

Analiza łańcucha przyczynowo-skutkowego: stan gospodarki–możliwości budżetu–zjawisko bezrobocia utwierdza w przekonaniu, że powołanie liceum technicznego podyktowane było względami społecznymi i ekonomiczno-gospodarczymi. Zmniejszył się bowiem, zgodnie z założeniami organizatorów liceum technicznego, udział zasadniczych szkół zawodowych w kształceniu ponadpodstawowym na rzecz szkół, które umożliwiały zdawanie egzaminu dojrzałości. Stworzono również warunki do przesunięcia wyboru konkretnego zawodu na okres po ukończeniu szkoły prozawodowej (liceum technicznego) w ściślejszym powiązaniu z potrzebami rynku pracy. Spełnieniem oczekiwań organizatorów liceum technicznego – protoplasty obecnego liceum profilowanego – była też pozytywna ocena jego funkcjonowania dokonana w Instytucie Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej w Warszawie.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

Bibliografia

1. Ambroży J., *Odbudowa, organizacja i rozwój szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w latach 1995–1970*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 1, 2011.
2. Ambroży J., *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 1, 2010.
3. Ambroży J., *Licea techniczne w byłym województwie gdańskim*, „Pedagogika Pracy” nr 6, 2000.
4. Ambroży J., *Trzecia makroregionalna konferencja Liceów Technicznych w Grudziądzu*, „Szkola Zawodowa” nr 10, 1998.
5. Ambroży J., *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w latach 1970–1990*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” w druku.
6. Czarnecka Z., *Ocena funkcjonowania liceum technicznego*. Załącznik do Raportu II. IBE, Warszawa 1998.
7. *Dobra i nowoczesna szkoła – Kontynuacja przemian edukacyjnych*. MEN, Warszawa, 1993.
8. *Edukacja i wychowanie w województwie pomorskim w roku szkolnym 1999/2000*. Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2000.
9. *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce*. MEN, Warszawa 1994.
10. Grefkowicz S., *Wstępny projekt koncepcji rozwoju kształcenia zawodowego*, [w:] Drogosz-Zabłocka E. (red.), *Drogi rozwoju kształcenia zawodowego*. Materiały z seminarium „Drogi kształcenia zawodowego”, Warszawa 17–18 grudnia 1990 r. IBE, Warszawa, s. 114–171.
11. *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*. MEN, Warszawa 1998.
12. *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*. MEN, Warszawa 2000.
13. *Rocznik Statystyczny Województwa Gdańskiego z 1994 r. i 1997 r.*
14. *Szkolnictwo i wychowanie w województwie gdańskim w latach 1985–1992*. Wojewódzki Urząd Statystyczny, Gdańsk 1993.
15. Ustawa o systemie oświaty – Dz. U. Nr 95 z 1991 r. poz. 425.
16. *Założenia długofalowej polityki państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym*. MEN, Warszawa 1996.
17. *Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej*. MEN, Warszawa 1997.

dr Jerzy AMBROŻY

Zespół Szkół Usługowych
ul. Morska 77
81-222 Gdynia

Wartość pracy i działania w procesach uczenia się

The value of work and activities in learning processes

Słowa kluczowe: aktywność, efektywność nauczania, praca, uczenie się.

Key words: activity, efficiency of education, work, learning.

Abstract

Action and Jobs in the context of learning is underutilized element of educational activities. The school operates in accordance with the curriculum, according to which the increase in students' knowledge is still placed in the center of education-oriented tasks. But today's school systems along with their curriculum, methodology and preparation of teachers to the profession promote the formation of persons for whom ITY innovation, creativity, exploration and reflection are a natural form of self-fulfillment in view of the planned occupation. Thinking about human work implies an approach to work as employment in a particular occupation. Final state of each job in the general understanding is the transformation of reality to meet the needs of men. Formed so cultural values, material and a society in which people provide to each other services. However, do not forget about the man who always is an entity in relation to the work, and it is an opportunity to express themselves. Hence the need for humanization of work and turn it in the activity level of education in the school. Classroom activities should aim towards shaping the responsible use of intellectual potential, with particular reference to the rational nature of a man.

Wprowadzenie

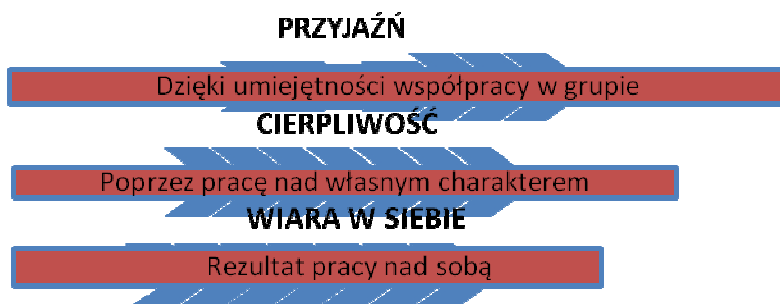
Istnieje obecnie coraz częściej używane określenie społeczeństwa opartego na wiedzy. Jest to zarazem uznanie znaczenia wiedzy oraz osób, które ową wiedzę tworzą, dysponują nią i potrafią ją wedle utylitarnych potrzeb wykorzystać. Rośnie także proporcjonalnie zapotrzebowanie na ludzi przedsiębiorczych i kreatywnych¹. Pojawia

¹ W. Timischl, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Mile stones in vocational education in Austria, „Labour Pedagogy” nr 54, ITeE, Radom 2009, s. 159.

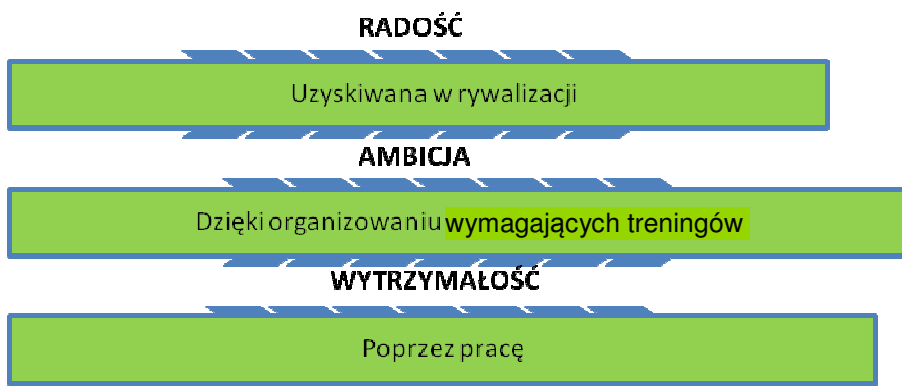
się tu jednak pytanie, czy współczesne systemy szkolne wraz z ich programami nauczania, metodyką i przygotowaniem nauczycieli do zawodu sprzyjają formowaniu osób, dla których innowacyjność, twórczość, poszukiwanie i refleksja są naturalną formą realizacji siebie w perspektywie planowanego wykonywania zawodu. Myślenie o pracy ludzkiej implikuje podejście do pracy jako zatrudnienia w konkretnym zawodzie. Stanem finalnym każdej wykonywanej pracy w powszechnym pojmowaniu jest takie przekształcanie rzeczywistości, by zaspokajała potrzeby ludzkie. Powstają więc wartości kulturowe, materialne i społeczeństwo, w którym ludzie wzajemnie świadczą sobie usługi. Nie należy jednak zapominać o człowieku, który zawsze jest podmiotem w stosunku do pracy, a przez nią znajduje sposobność wyrażania siebie. Stąd potrzeba humanizacji pracy i włączania jej w aktywność osób na poziomie edukacji w szkole.

Dzięki autorsko przeprowadzonym badaniom – w oparciu o metodę ankietowania, prowadzenia rozmowy i zastosowania kwestionariusza – stało się możliwe postawienie tezy, iż szkoła i instytucje wychowujące w sposób programowy realizują założone cele, tj. urzeczywistnianie wartości na drodze pracy i podejmowanych przez ucznia konkretnych działań. Osoby badane kształtują i formują w sposób zawodowy i profesjonalny dorosłych oraz młodzież na różnych szczeblach edukacji. Respondentami wspomnianych badań własnych byli nauczyciele wychowania fizycznego (w liczbie: 30 osób), trenerzy różnych Klubów i Towarzystw Sportowych z całej Polski (30 osób) oraz wykładowcy uczelni sportowych (30 osób) – osoby na co dzień w sposób praktyczny zajmujące się kształceniem innych z odwołaniem się do sensomotorycznej sfery rozwoju człowieka. Postawione pytania dotyczyły wartości, które w procesie wychowawczym, szkoleniowym muszą być obecne oraz sposobów ich realizacji. Łącznie zgromadzono 180 odpowiedzi z tego zakresu. Poniżej przedstawiona została ta część wyników badań, która dobrze koresponduje z podjętą tu problematyką. Według osób uczestniczących w badaniu wartości, które są realizowane w różnych typach szkoleń i wychowania są przekazywane i aktualizowane przede wszystkim poprzez pracę i praktyczne działania wychowanków. Wspomniana teza jest inspiracją podjętej problematyki.

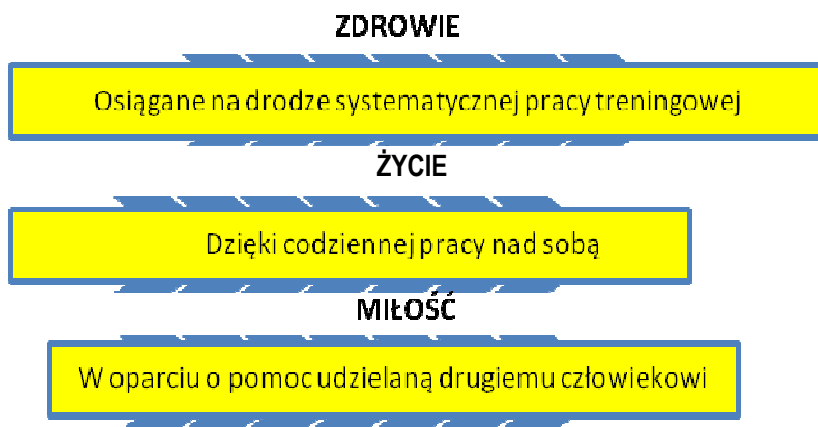
Oto kilka przykładowych zestawień wartości i sposobu ich osiągnięcia poprzez pracę:



Rys. 1. Opinie nauczycieli WF



Rys. 2. Według wypowiedzi trenerów i szkoleniowców



Rys. 3. Pogląd wykładowców uczelni sportowych

Jak wynika z powyższych zestawień, dzieci i młodzież powinni na poziomie szkolnictwa obowiązkowego słuchać nie tyle o pracy jako dobru społecznemu i poznawać jej mechanizmy i istotę teoretycznie, ale praktykować w konkretnie zaplanowanym działaniu edukacyjnym. Wyraźniej i częściej dochodzi do głosu krytyka współczesnej szkoły – miejsca uczenia się i nauczania, gdzie brakuje uwagi i przestrzeni dla działania, czynnego życia, celowo podejmowanej pracy. Upomnienie się o „praktyczny” wymiar edukacji staje się wołaniem o respektowanie funkcjonującej w dydaktyce zasady samodzielności. Działalność szkolna winna zmierzać ku kształtowaniu odpowiedzialnego wykorzystania potencjału intelektualnego ze szczególnym odwołaniem się do natury rozumnej człowieka. Ucząc się w szkole, dziecko musi oswajać się z prawdą, iż człowiek jest twórcą i panem pracy. Podejmując działanie jako metodę uczenia się w szkole, należy dostrzegać walory humanistyczne i etyczne pracy.

Praca i działanie formami aktywności ciała i umysłu

John Holt², wypowiadając się na temat działania, wskazuje nie tylko na prace, które można wykonać za pomocą swojego ciała, mięśni, rąk i narzędzi, ale także te, w które zaangażowany jest sam umysł. Ciało i umysł są bowiem jednością; mówiąc o działaniu, myśli się zarówno o mówieniu, słuchaniu, pisaniu, jak też o czytaniu, myśleniu czy nawet o marzeniu. Najważniejsze jest tu, by osoba podejmująca działanie, a nie ktoś inny, decydowała o tym, co mówić, przeczytać, napisać, czego wysłuchać – jest kimś w centrum swoich działań (planuje je, kontroluje, ocenia i nimi kieruje)³.

Praca, która bez wyjątku wznosi się na fundamencie działania – realnego wysiłku poszczególnych osób – jak wynika z powyższej myśli, może dotyczyć takich form aktywności ludzkiej, jak: twórcza praca umysłowa i potocznie określana praca fizyczna wykonywana za pomocą mięśni, rąk i narzędzi. Nie istnieje bowiem działanie czy praca oderwana od myślenia. Ciało człowieka i jego umysł koherentnie wykorzystywane są do osiągnięcia zamierzonych efektów. Stąd potrzeba już we wczesnym, tj. początkowym etapie kształcenia szkolnego wdrażania dydaktyki (ukierunkowanej na wartość łączenia w spójną całość uczenia się i działania, pracy) za pomocą odpowiednich arkuszy zajęć, programów, metod nauczania i kryteriów oceniania. Nie należy jednak zapominać o autonomii każdej osoby, która ma prawo decydować o przedmiocie swych zainteresowań czytelniczych, naukowych i rozwojowych oraz w jakim kierunku jej trud poznawczy wraz z wysiłkiem fizycznym ma zmierzać. Sama również podejmuje się planowania i kontroli, tj. ewaluacji swoich działań i pracy. Dzięki takiemu podejściu istnieje szansa na przekierowanie panującego powszechnie w edukacji trendu kształcenia ludzi odtwórczych na poziom rozwoju osób twórczych i samodzielnie myślących.

Wartość działania i pracy w świetle uczenia się

Wartość działania i pracy w kontekście procesów uczenia się może być możliwa w społeczeństwie, jakiego struktur i oblicza jeszcze nie poznaliśmy. Wykonywanie bowiem pracy znaczącej, która zgodna jest z naszymi potrzebami i aspiracjami oraz – będąc odpowiednią dla naszych umiejętności i intelektu – stanowiłaby wyzwanie i nagrodę zarazem, jest zjawiskiem nader rzadkim w życiu społeczeństw. Istnieją jednak sugestie mające przynieść skuteczne rozwiązania. Fragment zacytowany poniżej traktuje o rzeczywistości społecznej, gdzie możliwą staje się praca dająca radość, prawdziwą realizację i spełnianie siebie.

„Najlepszym i naprawdę dobrym miejscem dla rzeczywiście aktywnych ludzi byłoby społeczeństwo, które jeszcze nie istnieje. W takim społeczeństwie wszyscy ludzie, niezależnie od wieku, płci czy rasy, wykonywaliby zróżnicowaną i interesującą pracę, która byłaby wyzwaniem i nagrodą dla ich umiejętności i inteligencji, którą

² J. Holt, *Zamiast edukacji*, „Impuls”, Kraków 2007, s. 29.

³ Ibidem, s. 29.

mogliby wykonywać dobrze i z dumą, nad którą mieliby pewną kontrolę i której cele i efekty byłyby dla nich zrozumiałe i godne szacunku. Dziś tylko niewielu ludzi – niewielka liczba artystów, utalentowanych rzemieślników i specjalistów – czuje, że ich praca spełnia te wymagania. Ponadto wszyscy ludzie uważaliby – dziś sądzi tak jedynie niewielka garstka – że ich myśli, pragnienia, słowa i czyny wywierają wpływ na życie ludzi wokół nich. Ich polityka, podobnie jak ich praca, byłaby dla nich zrozumiała. Wybrani przez nich przedstawiciele służyliby w interesie ogółu, nie stając się małostkowymi władcami. Społeczeństwo byłoby kształtowane i kontrolowane przez obywateli, a nie na odwrót. W takim społeczeństwie nikt nie troszczyłby się o »edukację«; wszyscy byłiby zajęci r o b i e n i e m i n t e r e s u j ą c y c h r z e c z y o i s t o t n y m z n a c z e n i u, wzrastaniem w swoich umiejętnościach i nabywaniem mądrości płynącej z działania. Uczyliby się świata, żyjąc w nim, pracując i dokonując zmian, obracając się wśród rozmaitych ludzi, którzy zajęci byłiby tym samym»⁴.

Powyższa treść jednoznacznie wskazuje, iż działanie, praktyka, zajmowanie się interesującymi, a zarazem użytecznymi obszarami ludzkiej aktywności, doskonalenie umiejętności poprzez pracę – począwszy od stadium uczenia się w szkole – winno permanentnie zajmować uwagę decydentów i specjalistów z zakresu socjologii, wychowania, antropologii kulturowej, filozofii pracy i innych obszarów badań i poznania naukowego i zajmować naczelne miejsce wśród zadań wychowawczych i społecznych. Trudnym, wręcz niemożliwym zadaniem, jawi się „wszczepienie” sugerowanej opcji edukowania młodzieży i dzieci w obowiązujący system szkolny. Oświata w obecnym stanie nie zna bowiem takiego typu, rodzaju kształcenia, gdzie zakłada się znaczącą (by nie powiedzieć: całkowitą) dowolność ucznia, tudzież nauczyciela w doborze treści, środków, organizacji, zadań i sposobów organizowania oraz oceniania w ramach szczegółowych dydaktyk. Można jednak próbować zaadaptować do szkół pewną część proponowanej edukacji – edukacji przez działanie i pozwolić dzieciom poznawać świat na swój sposób, a nie przymuszać ich do z góry założonego schematu szkolnego. Człowiek wbrew niektórym błędnym założeniom i przekonaniom wie, jak się uczyć.

Ponadto zastanówmy się jeszcze, czy działanie oraz praca mogą być pojmowane w kategoriach procesu uczenia się; czy samo wykonywanie jakiejś czynności nosi w sobie znamiona uczenia się oraz jaką rolę pełni osoba nauczyciela, będąc przy uczniu i doglądając jego wysiłków.

Cytowany wcześniej w tekście Holt o działaniu jako uczeniu się pisał, iż: jeśli coś robimy, to jednocześnie uczymy się to robić – po raz pierwszy możliwe, że nie będzie nam to wychodzić dobrze, kolejne jednak próby (przy dobrych wzorcach, radach) ulepszą wyniki naszych starań i zbliżymy się do doskonałości. Nauczyciel winien w tym procesie spełniać rolę przewodnika – osoby, która nie mówi innym, co mają robić, ale pozostawia pytającemu maksymalny wachlarz wyborów⁵.

⁴ Ibidem, s. 29 i n.

⁵ Ibidem, s. 38, 39 i 110.

Działanie metodą nauczania

Warto w tym miejscu przypomnieć pogląd Johna Deweya, dla którego zdobywanie wiadomości jest tylko incydentem w procesie myślenia, w odróżnieniu do Herbartowskiego systemu, gdzie myślenie jest tylko incydentem w procesie zdobywania wiadomości⁶. Poznanie z działaniem łączył Dewey, zwłaszcza w rozwiązywaniu problemów, wzorując się na metodzie eksperymentalnej (nazywanej też metodą problemową). Dydaktyka ta opiera się na regule pięciu stopni:

- 1) odczucie trudności,
- 2) wykrycie jej i określenie,
- 3) nasuwanie się możliwego rozwiązania,
- 4) wprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania,
- 5) dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli do wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne⁷.

Może warto zastanowić się nad powiązaniem Dewey`owskiej propozycji prowadzenia lekcji, gdzie nacisk położony jest na działanie, pracę rąk i umysłu, ćwiczenia, aktywność w licznych pracowniach i pracę laboratoryjną oraz zainteresowania ucznia z istniejącymi realiami życia szkoły i standardami oświaty, w której ciągle jeszcze odnotowuje się brak należnego podmiotowego podejścia do uczących się.

Działanie, które mogłoby istotnie kształtować proces uczenia się, może mieć przebieg zaproponowany przez Franciszka Bereźnickiego⁸:

NAUCZANIE PRAKTYCZNE – UCZENIE SIĘ PRZEZ DZIAŁANIE	
<i>Czynności nauczyciela</i>	<i>Czynności ucznia</i>
1. Uświadomienie celu i znaczenia działania.	1. Poznanie celu działania – pozytywna motywacja.
2. Ustalenie reguł, zasad działania.	2. Przypomnienie i przyswojenie reguł, zasad działania.
3. Pokaz działania wzorowo wykonywanego z objaśnieniem sposobu działania.	3. Obserwacja wzoru działania, kształtowanie się w świadomości modelu działania.
4. Kontrola i korekta.	4. Pierwsze próby działającego (korygowane).
5. Kontrola i ocena.	5. Ćwiczenia w samodzielnym wykonywaniu działania.

Praca jako działanie praktyczne i związane z nią doświadczanie pomagają trwalej zapamiętać wiadomości, lepiej je zrozumieć oraz wdrażają do większej samodzielności. Nauczyciel, szkoła, środowisko lekcyjne winny zmierzać ku sytuacjom, gdzie dzieci i młodzież mogliby konfrontować swe zdolności, umiejętności, inwencję z konkretnymi problemami praktycznymi. Wobec takich argumentów słuszne wydaje się rozwiązanie polegające na rozbudowaniu programów szkolnych i dostosowaniu na-

⁶ J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa, KiW, s. 155.

⁷ Ibidem, s. 557.

⁸ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, „IMPULS”, Kraków 2001, s. 220.

uczania zgodnie z naturalną potrzebą aktywności młodzieży i dzieci i znalezieniu dla ich twórczego działania oraz realizowania swych zainteresowań w licznych ku temu przystosowanych pracowniach należytego miejsca.

W książce Mariana Śnieżyńskiego jednoznacznie postawiony jest zarzut, iż szkoła współczesna przygotowuje jednostki bierne. Edukacja wciąż nastawiona jest bowiem na przekazywanie ludziom ogromu wiedzy, a nie rozwijanie ich inicjatywy, pasji poznawczej, przedsiębiorczości, indywidualności, by stawali się coraz bardziej twórczy i aktywni⁹.

Interesująca jest także teoria aktywności autorstwa D.E. Berlynea, wg której pragnienie poznania wzrasta wraz z natężeniem konfliktu pojęciowego. Dla przykładu ciekawość poznawcza jest znacznie większa w sytuacji możliwości wyboru trzech dróg niż przy dwu możliwościach wyboru. Człowiek podejmujący decyzję jest bardziej podekscytowany, podniecony, a tym samym bardziej aktywny, gdyż każda z proponowanych możliwości jest jednakowo prawdopodobna¹⁰. Odnosnie owej aktywności za Czesławem Kupisiewiczem można przypomnieć prawidłowość realizowania zasady aktywności. Są tu trzy reguły dydaktyczne:

- poznanie indywidualnych zainteresowań uczniów,
- samodzielne rozwiązywanie problemów,
- zespołowość pracy¹¹.

Podobnie na drodze badań przeprowadzonych przez Stanisława Palkę dowiedziono, iż młodzież efektywniej opanowuje wiadomości poprzez działanie, praktykę, badanie różnych rozwiązań niż w trakcie tradycyjnego uczenia się. Metoda ta jest procesem pracy nauczycieli i uczniów, podczas której:

- a) nauczyciele organizują badawczą działalność uczniów,
- b) uczniowie samodzielnie wysuwają problemy badawcze, projektują badanie, przeprowadzają je w toku pracy szkolnej, pracy pozalekcyjnej i nauki domowej, analizują i interpretują wyniki badań¹².

Zakończenie

Konkludując podjęte w temacie »Wartość pracy i działania w procesach uczenia się« refleksje, przywołajmy sugestie, jakie każdy samokrytycznie myślący nauczyciel i ten, który realizuje dydaktykę na różnych szczeblach edukacyjnych winien poznać i przemyśleć. Klarownie zostały one przedstawione w „Zarysie dydaktyki dialogu”¹³, a dotyczą osoby nauczyciela, zadań i powinności wymagających realizacji, są to m.in.:

- aktywności uczniów, o których decyduje przede wszystkim nauczyciel, który wyzwala, uruchamia cały potencjał uczniów do ich wszechstronnego działania;

⁹ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, PAT, Kraków 1997, s. 31.

¹⁰ Por. M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki...*, op.cit., s. 32.

¹¹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1973, s. 174.

¹² S. Palka, *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1977, s. 35.

¹³ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki...*, op.cit., s. 39.

- wszechstronna aktywność, o której mowa, winna objąć sferę recytywną (uczeń słucha), intelektualną (uczeń myśli), emocjonalną (uczeń przeżywa) i sensomotoryczną (uczeń praktycznie wykonuje zadania);
- efektywność tych oddziaływań zależeć będzie od zainteresowań uczniów, siły bodźców, wielości proponowanych przez nauczyciela rozwiązań, predyspozycji psychofizycznych dzieci i młodzieży.

Wymiana kulturowa pomiędzy dydaktycznymi modelami edukacji zawodowej na poziomie oddziaływania zajęć lekcyjnych i teorii wychowania na poszczególnych kontynentach jest szczególnie pożądana i wskazana. Bez wątpienia istnieje ścisłe powiązanie struktury danej pracy z konkretnym systemem edukacji, zwłaszcza zawodowej¹⁴. Dzielenie się zatem doświadczeniami dotyczącymi wprowadzania młodego pokolenia w organizację pracy jawi się jako pożyteczne dobro z punktu widzenia edukacji, rynku pracy i wydajności oraz realizowania siebie w toku spełnianych zadań.

Bibliografia

1. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, „IMPULS”, Kraków 2001.
2. Dewey J., *Jak myślimy*, Warszawa 1995, KiW.
3. Holt J., *Zamiast edukacji*, „Impuls”, Kraków 2007.
4. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1973.
5. Palka S., *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1977.
6. Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, PAT, Kraków 1997.
7. Timischl W., *Bundesministerium fur Unterricht, Kunst und Kultur. Mile stones in vocational education in Austria*, „Labour Pedagogy” nr 54, ITeE, Radom 2009.
8. Wiemann G., *Didactic models in vocational education – comparison in Europe*, „Labour Pedagogy”, nr 54, ITeE, Radom 2009.

dr Jan CZECHOWSKI

Akademia Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie

Instytut Nauk Społecznych, Zakład Pedagogiki

e-mail: j.czechowski@onet.pl

¹⁴ Zob. G. Wiemann, *Didactic models in vocational education – comparison in Europe*, „Labour Pedagogy”, nr 54, ITeE, Radom 2009, s. 169.

Problematyka kosztów pracy w humanistycznej pedagogice pracy

Problems of labour costs in the humanist
work pedagogy

Słowa kluczowe: praca, koszty pracy, humanistyczna pedagogika pracy, wypalenie zawodowe, obciążenie pracą, zmęczenie i zniechęcenie w pracy.

Key words: work, labor cost, humanist work pedagogy, career burnout, tiredness and discouragement at work.

Abstract

This paper addresses the problem of organic mental and spiritual labor costs. Discuss issues of load, strain and fatigue at work.

Wprowadzenie

Bez wątpienia aksjologiczne wymiary pracy nie mogą być obojętne wobec problemu ambiwalencji generowanych przez nią zjawisk. Wszak praca, stanowiąc teren urzeczywistniania wartości jest jednocześnie źródłem trudności, wymaga wysiłku, ponoszenia kosztów biopsychicznych. Uciążliwości pracy prowadzą do powstawania zmęczenia. Wszystko to jednak podkreśla tylko znaczenie pracy dla człowieka, podkreśla fakt, iż człowiek mimo wszystko dąży świadomie i z uporem do osiągnięcia zamierzonych wyników pracy.

1. Uciążliwości pracy

*Pracować musisz – głos ogromny woła,
Nie z potem dłoni twej lub twego grzbietu,
(Bo prac początek, doprawdy, nie jest tu):
Pracować musisz z potem twego CZOŁA!”*

(C.K. Norwid)

Każda sytuacja człowieka, a z ich wielorakością spotyka się człowiek w pracy, zaś w pracy zawodowej w szczególności, opisana być może jako system sytuacji za-

daniowych. Spotyka się nawet pogląd, że praca zawodowa to nic innego, jak proces wykonywania systemów zadań zawodowych. Dotychczas przeprowadzona analiza pomijała ten wymiar zadań zawodowych, który wiąże się z koniecznością określonego poziomu zaangażowania się człowieka w rozwiązywanie owych zadań [Furmanek 2006: 209]. Ich systematyczne wykonywanie wyraża się w obciążeniu człowieka pracą (z ang. *workload*). Obejmuje ono – jak zauważa A. Bańka – także **ogół ponoszonych kosztów pracy**, które wiążą się z koniecznym dla realizacji pracy wysiłkiem biopsychicznym człowieka [Bańka 1996: 115]. Na koszty pracy składają się koszty bezpośrednie i pośrednie, a wśród nich koszty rzeczowe, koszty wynagrodzeń, podatki, ale także koszty osobowe, które określamy tutaj terminem kosztów biopsychicznych. Dodajmy dla jednoznaczności analiz, iż ów wysiłek biopsychiczny **jest przenoszony** przez pracownika także poza miejsce i czas pracy na stanowisku pracy. Podajmy jeden przykład: pielęgniarka pracująca w hospicjum obciążana jest w czasie pracy ogółem zjawisk wiążących się ze zdrowiem, a często z umieraniem pacjentów. Trudno wyobrazić sobie, że po zakończeniu pracy, wraz z fartuchem roboczym, pozostawia w szafce ogół swoich przeżyć i wyników obserwacji, jakich w tym dniu doświadczyła. *Zabiera je ze sobą do domu, rozpamiętuje, żyje z nimi*. A to rzutuje na jej życie psychiczne i duchowe poza miejscem pracy. To wszystko składa się na obciążenie biopsychiczną pracą. Stanowi koszty pracy.

2.1. Koszty pracy

Według *Encyklopedii PWN* – *koszty to pojęcie nauk ekonomicznych wyrażające w pieniądzu nakłady na produkcję; koszty są kategorią rachunku ekonomicznego; wraz z pozostałymi kategoriami (cenami, płacami, procentem, zyskiem) rachunek kosztów jest podstawą wyboru optymalnego (tj. maksymalizującego zysk) postępowania przedsiębiorstw; służy temu analiza związków ilościowych między kosztami a wpływami za sprzedane towary*¹. Ten wymiar pracy obejmuje także ładunek czynników patogennych, a więc w pewnych sytuacjach szkodliwych, psychopatologicznych. Takie ekonomiczne ujęcie kosztów w odniesieniu do pracy człowieka jest jednostronne. Pomija ono w istocie ważny i interesujący nas komponent **wysiłku biopsychicznego człowieka** zaangażowanego w pracę. Zdaniem ekonomistów koszt biopsychiczny ukryty jest w płacy za pracę. Podobne stanowisko zajmują także autorzy *Słownika pedagogiki pracy* oraz T. Nowacki w *Leksykonie pedagogiki pracy*, gdzie znajdujemy

¹ W ujęciu ekonomicznym koszty całkowite ponoszone przez przedsiębiorstwa składają się z kosztów stałych, których wielkość pozostaje niezmienna niezależnie od wielkości przedsiębiorstwa (np. amortyzacja) i kosztów zmiennych, zależnych od wielkości produkcji; różnice wielkości kosztów wytworzenia różnych wielkości produkcji wyraża koszt krańcowy – przyrost kosztów całkowitych wywołanych przez zwiększenie produkcji o jednostkę; wraz ze zmianą wielkości produkcji zmienia się również koszt jednostkowy (przeciętny); wielkość kosztu przeciętnego i kosztu krańcowego dla poszczególnych wariantów jest zwykle różna, gdyż koszt krańcowy charakteryzuje kolejne zmiany, a koszt przeciętny daje obraz wszystkich poprzednich zmian ujętych łącznie; przy danej wysokości ceny produktu przedsiębiorstwo osiągnie największy zysk, gdy ustali wielkość produkcji w punkcie, w którym koszt krańcowy równa się cenie; w praktyce jednak, ze względu na trudności techniczne, rachunkowe i inne, przedsiębiorstwa kapitalistyczne nie stosują kosztu krańcowego w takiej formie.

tylko definicję pojęcia *koszty produkcji* [Nowacki 2004; Nowacki, Baraniak, Korabiowska-Nowacka 2000] w jego wąskim rozumieniu. Zabrakło natomiast definicji kosztów pracy w ujęciu szerokim.

Aksjologiczne wymiary pracy – dominujące w humanistycznej pedagogice pracy – wymuszają konieczność poszukiwania szerszego podejścia do problematyki kosztów pracy. Ujmując pracę człowieka jako splot świadomych jego działań, można zaproponować **rozumienie kosztów jako jednego z komponentów ubytków ponoszonych przez osobę – podmiot pracy**, a związanych z osiągnięciem określonych wartości.

W języku prakseologii koszt jest to ogół zasobów wydatkowanych dla osiągnięcia celu, czyli cenność nakładów. Ogólne koszty działania oznaczają zarówno *cenność pożądaných, jak też niepożądaných skutków ubocznych, które obejmują wszystkie skutki uboczne przewidywane lub nieprzewidywalne oceniane negatywnie* [Pszczółowski 1978: 108]. Koszty, jako tzw. ubytki, są większe od cenności nakładów o cenność ujemnych skutków.

Omawiany wymiar pracy człowieka obejmuje także pewien zasób czynników, w tym czynników patogenicznych, ujawniających się w określonych sytuacjach szkodliwych, psychopatologicznych. Uaktywniają się one w pewnych warunkach organizacyjnych i społecznych pracy, gdyż wiążą się z naturą pracy, jej wymaganiami (ilościowymi i jakościowymi), polem odpowiedzialności, hierarchią zadań, presją czasu pracy itp.

2.2. Obciążenie pracą

Wysiłek biopsychiczny pracy to wysiłek związany z procesami występującymi w strukturze aktów motywacyjnych wywoływanych koniecznością realizacji określonych zadań zawodowych. Słuszne jest określanie ich terminem **koszty biopsychiczne**.

Obciążenie pracą może być i jest analizowane osobno w odniesieniu do różnych rodzajów prac, w tym także w odniesieniu do pracy o charakterze potencjalizacji działań polegających na czuwaniu (praca dozorczy).

Praca może jednak prowadzić także do chorób, apatii, poniżenia, a nawet śmierci człowieka. Negatywne wpływy pracy na człowieka i jego zdrowie świadczą o patologii pracy. Mają one różne przyczyny i skutki. Do najważniejszych jednak należy zaliczyć zaburzenia w sferze życia psychicznego i aksjologicznego człowieka.

Obciążenie pracą jest pojęciem wieloznacznym. I, jak zauważa słusznie A. Bańka [1996], może być definiowane na pięć różnych sposobów:

- 1) może być wyrażane liczbą wymaganych zadań, jakie pracownik musi podjąć, niezależnie od wykonywanego już zadania głównego;
- 2) może być wyrażane w terminach subiektywnie odczuwanego stanu (np. trudności zadania), jak i w terminach obiektywnie dających się ująć konsekwencji (np. zmniejszenia dokładności wykonania zadania);
- 3) może być wyrażane poziomem zaangażowania procesów poznawczych, przede wszystkim uwagi wymaganej dla poprawnego poziomu realizacji zadania;

- 4) może oznaczać presję czasu realizacji zadań, szczególnie tzw. deficyt czasu. To także odnosi się do pracy przy taśmie produkcyjnej;
- 5) może oznaczać ten aspekt sytuacji zadań zawodowych, który wiąże się z koniecznością posiadania większej niż zwykle liczby informacji niezbędnych do normalnego wykonania zadania [Biela 1990: 26].

W rozumieniu prakseologii obciążenie jest maksymalnym wysiłkiem wydatkowanym w jakimś czasie, który wyznacza optymalną wydolność człowieka jako zdolność do działania na wymaganym poziomie, zależnym od charakteru realizowanych zadań zawodowych².

Obciążenie człowieka pracą – jako szeroko rozumiany wysiłek biopsychiczny człowieka, konieczny z uwagi na dążenie do uzyskania efektów pracy – obejmuje problemy obciążenia fizycznego, obciążenia informacyjnego (systemów poznawczych), aksjologicznego, sytuacyjnego czy społecznego. Dotyczy ono także obciążenia duchowości człowieka. Wiąże się ono z dążeniami wywołanymi potrzebami zadania zawodowego, które co do struktury i treści ujawniają się podczas wykonywania określonych czynności, odbioru i przetwarzania informacji, podejmowania decyzji, budowy relacji z innymi współpracownikami itd. Akty motywacyjne, konieczne do uaktywnienia w danej sytuacji, obejmują wówczas ogół procesów i zjawisk psychicznych i duchowych niezbędnych – zdaniem podmiotu – do skutecznego rozwiązania zadania zawodowego. W dużym stopniu obok obciążenia fizycznego rzeczywiste obciążenie pracą ma charakter obciążenia psychicznego i duchowego. Ten zaś rodzaj obciążenia obejmuje całość wysiłków umysłowych i psychonerwowych człowieka (np. zaangażowanie uwagi, ukierunkowanie procesów spostrzegania, regulowanie uczuć), jakie są konieczne do wykonania określonej pracy na wymaganym standardami poziomie. Wspomniany wyżej wysiłek biopsychiczny to wysiłek związany z realizacją procesów występujących w strukturze aktów motywacyjnych wywoływanych koniecznością realizacji określonych zadań zawodowych. Wysiłek ten powinien uwzględniać dopuszczalne i akceptowane przez pracownika obciążenie,

Obciążenie pracą w pewnych warunkach może wywołać w organizmie człowieka stany patologiczne. Odmienny jest zakres obciążenia i jego charakter w pracach wymagających wysiłku psychicznego (umysłowego) od tego obciążenia, jakie towarzyszy realizacji prac wymagających wysiłku mięśni człowieka. Namysłu wymaga analiza obciążeń pracą duchowości człowieka. W sytuacji chaosu aksjologicznego ten rodzaj obciążeń jest często dominujący. Problem oczekuje na rozwiązanie.

2.3. Przeciżenia pracą

Ze szczególnymi przypadkami w analizie obciążenia człowieka pracą mamy w sytuacjach, w których dochodzi do przekroczenia pewnych jego zakresów, co pro-

² W *Małej encyklopedii prakseologii i teorii organizacji* T. Pszczołowskiego [1978, s. 276] znajdujemy wyjaśnienie: wydolność to zdolność podmiotu do wykonania maksymalnego wysiłku w określonym czasie. Rodzaj wydolności zależy od rodzaju wysiłku, np. wydolność fizyczna, wydolność umysłowa, wydolność psychiczno-nerwowa.

wadzi do **przeciążenia pracą**. *Obciążenie i przeciążenie to dwa aspekty tego samego zjawiska, ale o przeciwstawnym znaczeniu funkcjonalnym. Pojęcie przeciążenia implikuje zawsze przekroczenie punktu krytycznego, poza którym nie ma już dla organizmu człowieka żadnych pozytywów pracy, lecz same negatywy – patologia. Obciążenie-przeciążenie to kontinuum, gdzie granica między skutkami dobroczynnymi obciążenia a patologicznymi skutkami przeciążenia jest płynna i trudna do ustalenia* [Bańka 1996: 117].

Przeciążenia pracą mogą mieć charakter **ilościowy bądź jakościowy**. *O przeciążeniu ilościowym mówi się głównie wtedy, gdy pracy jest „zbyt dużo”, a o przeciążeniu jakościowym – gdy praca jest „zbyt trudna”* [tamże]. Pierwsze z nich ma charakter obiektywny. Przeciążenie ilościowe prowadzi do zmęczenia fizycznego i odciska swoje piętno na zdrowiu fizycznym pracownika. Jest ono istotnym czynnikiem blokującym relaksację po pracy, co związane jest z ryzykiem powstawania chorób, w tym choroby wieńcowej. Drugi rodzaj przeciążenia jakościowego ma charakter subiektywny i odciska piętno na zdrowiu psychicznym pracującego. Prowadzi ono do tzw. poczucia zmęczenia po przebudzeniu, poczucia wyczerpania pod koniec dnia, niemożności relaksacji. W grupie przeciążeń jakościowych lokalizujemy także przeciążenia duchowości osoby pracującej (bądź tylko jego niektórych komponentów).

Konsekwencją przeciążeń trwających dłuższy czas mogą być rozmaite choroby. Jak pisze A. Bańka, *osoby zmęczone zbyt dużą ilością pracy i mające w związku z tym trudności z życiem „na luzie” w czasie wolnym od pracy były częściej ofiarami zaburzeń wieńcowych* [tamże: 118].

Do **jakościowego przeciążenia pracą** dochodzi w trzech okolicznościach:

- 1) gdy wymagania zawodu i jego zadań są zbyt wysokie w stosunku do możliwości i zdolności pracownika. A. Bańka pisze, że ten typ przeciążenia nazywa się nerwicą kierowników, gdyż ma najczęściej miejsce w sytuacjach kierowania ludźmi. Konsekwencją w tym przypadku są nerwice. Ciągła obawa przed poniżeniem i nieadekwatną decyzją rodzi poczucie niepewności, co narasta w przypadku pracy realizowanej w zmieniających się warunkach społecznych, cywilizacyjnych czy technologicznych. Podobnie postrzegać należy przeciążenia wynikające z konfliktów wewnętrznych uzewnętrzniających się w sytuacjach pracy zawodowej;
- 2) gdy występuje rozbieżność między wyidealizowanym obrazem roli zawodowej a faktycznym obrazem wykonywanej pracy. Budzi to obawy przed utratą dotychczasowego statusu społecznego, niezadowolenie z powodu niedostosowania zadań do możliwości, przynajmniej tych wynikających z subiektywnej oceny pracownika; godzi w poczucie jego własnej wartości, burzy obraz własnego JA, a przez to wymaga reinterpretacji poglądów dotyczących własnej godności i wolności;
- 3) gdy zaistnieje układ, w którym zadania pracy są zbyt łatwe w stosunku do oczekiwań pracownika. Praca nie zapewnia wówczas możliwości samorealizacji, samourzeczywistniania się pracownika i wykorzystania jego potencjału twórczego.

Jakościowe przeciążenie pracą prowadzi do zaburzeń równowagi i obniżenia stanu zdrowia psychicznego. Sama definicja *zdrowia psychicznego* nie jest łatwa ani jednoznaczna. Obejmuje ona różnorodne wskaźniki i symptomy. Jak pisze A. Bańka, wiążą się one najczęściej z: niezadowoleniem z pracy, napięciem ogólnym, niskim

poczuciem wartości, poczuciem zagrożenia, zakłopotaniem, wysokim poziomem cholesterolu, podwyższoną opornością skóry, przyspieszonym tętnem, nałogami [tamże: 120].

W różnych badaniach – jakie dotychczas prowadzono – dotyczących zdrowia psychicznego uwzględniano:

- grupę czynników obejmujących introspekcyjne przeżycia pracownika (zadowolenie, samoocenę, autonomię);
- stany emocjonalne (irytację, depresję, lęk);
- zjawiska patologiczne obserwowalne (palenie tytoniu, picie alkoholu, agresja, samobójstwa).

Wymienione czynniki korelowano w badaniach z takimi zmiennymi, jak: rola pracownika w zakładzie czy organizacji, wieloznaczność tej roli, konflikty ról, poziom odpowiedzialności, przebieg kariery zawodowej, struktura i klimat organizacji. Wyniki niektórych badań z tego zakresu omawia A. Bańka [tamże: 122].

Dodajmy na koniec uwagę, że obciążenia i przeciążenia pracą, a także ich konsekwencji – zmęczenia i znużenia pracą nie można rozpatrywać w oderwaniu od indywidualnej struktury cech osobowych pracującego człowieka.

3. Zmęczenie, znużenie i zniechęcenie człowieka pracą zawodową

3.1. Zmęczenie. Wyjaśnienie pojęcia

Omawiając problematykę aktywności człowieka w procesach pracy, nie możemy pominąć zagadnień związanych z jego zmęczeniem, które w swojej istocie jest stanem przejściowego i odwracalnego zmniejszenia zdolności człowieka do świadczenia pracy³. Tak rozumiane zmęczenie może być wywołane zarówno dotychczas wykonywaną pracą, jak też innymi zjawiskami towarzyszącymi aktywności życiowej człowieka, np. samym dojściem do pracy, czyli tą aktywnością, która poprzedza czas formalnego rozpoczęcia realizacji zadań związanych ze stanowiskiem pracy.

Pod wpływem pracy powstaje taki ogólny stan organizmu, w którym dalsze skuteczne i bezpieczne wykonywanie pracy staje się bardziej uciążliwe i mniej efektywne bądź całkowicie wykluczone. Stan ten nazywa się **zmęczeniem** (przemęczeniem).

Analizując treść pojęcia *zmęczenie*, warto odnotować to, że może mieć ono charakter **zmęczenia ogólnego** bądź **zmęczenia lokalnego**. O ile treść pierwszego jest zrozumiała, o tyle w odniesieniu do drugiego dodać należy, że może to być np. zmęczenie rąk czy nóg, czyli kończyn, którymi wykonujemy daną czynność [Galubińska, Jethon, Klonowicz 1977].

Charakter **zmęczenia** wywołanego pracą zależy od treści i natężenia realizowanych zadań zawodowych. Jest to nieuchronne następstwo pracy. Z punktu widzenia organizmu człowieka, a więc z fizjologicznego względu zmęczenie jest swoistym

³ *Zmęczenie* (fizjol.) – przejściowe zmniejszenie zdolności do pracy powstające w wyniku jej wykonywania wskutek różnych zmian w organizmie, np. niedotlenienia tkanek, wyczerpywania się rezerw energetycznych; stanowi ochronę organizmu przed zbyt intensywną pracą.

wentylem bezpieczeństwa dla organizmu człowieka. W takim ujęciu zmęczenie jest procesem o charakterze ostrzegawczym. Jego pojawienie się wyraża się zmniejszeniem wydajności, popełnianiem błędów czy niechęcią do pracy. Proces ten w konsekwencji prowadzi do stanów ostrzegawczych, których bagatelizowanie może doprowadzić do trwałych, czyli nieodwracalnych zmian w organizmie człowieka.

W niektórych sytuacjach praca może być drogą do **zniewolenia człowieka**. Za nadmierne zaangażowanie w nią może przypłacić swoim zdrowiem, niejednokrotnie życiem. Coraz nowsze technologie zmuszają człowieka do zmienności postępowań, wymuszają twórczą aktywność, przyspieszają rytm życia. A nowe formy organizacji produkcji (taśma produkcyjna, praca akordowa) i życia zbiorowego w nowych typach organizacji zmuszają do pośpiechu i szybkiego podejmowania decyzji. W pracy taśmowej i potokowej pojawia się monotonia czynności technologicznych, praca staje się mało ciekawa, realizowana bez zrozumienia jej znaczenia w całości wyników (bezsensowna), prowadzi do **znużenia**. Konsekwencją jest kumulacja zmęczenia, alienacja i zagrożenie zdrowia pracującego człowieka. Człowiek pracujący w odhumanizowanych warunkach pracy czuje się coraz bardziej wyobcowany, znudzony, przeżywa napięcia i niepokoje, coraz częściej zapada na choroby zawodowe i psychosomatyczne (choroba wieńcowa, wrzodowa, nadciśnieniowa).

W nawiązaniu do takiej interpretacji przytoczmy definicję omawianego pojęcia z encyklopedii multimedialnej: *zmęczenie, fizjologicznie odwracalne zmniejszenie zdolności organizmu lub narządu do pracy, powstałe w wyniku jej wykonywania; o wystąpieniu zmęczenia – fizycznego lub umysłowego – decydują różne zmiany zachodzące w ustroju, zależne od rodzaju pracy, a głównie od jej intensywności: wyczerpywanie rezerw energetycznych, niedotlenienie tkanek, zmiany enzymatyczne, przesunięcia jonowe i inne; w zmęczeniu występującym przy pracy fizycznej dochodzi nie tylko do zmian w mięśniach, lecz także do upośledzenia czynności synaps nerwowo-mięśniowych i nerwowych ośrodków ruchowych (zmęczenie psychonerwowe); automatyzacja procesów produkcyjnych prowadzi u pracowników do zmęczenia umysłowego, zwanego znużeniem, będącego wynikiem działania na organizm monotonii pracy.*

3.2. Rodzaje zmęczenia pracą

Zdaniem J. Szapołowskiego zmęczenie to *swoisty stan fizjologiczny organizmu, przejawiający się zaburzeniem koordynacji funkcji ustrojowych i obniżeniem zdolności do pracy, będący następstwem wykonywania pracy* [Szapołowski 1985: 58]. To przejściowy i odwracalny stan zmniejszenia zdolności do pracy spowodowany nadmiernymi przeciążeniami pracą w jakimś okresie. Ze względu na czas trwania zmęczenia i jego intensywność rozróżnia się **zmęczenie ostre, podostre i przewlekłe** [Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak 2000: 306].

O zmęczeniu ostrym mówimy wówczas, gdy pojawia się jako konsekwencja maksymalnych obciążeń pracą. Obejmuje ono odwracalne stany wyczerpania, w których dalsze wykonywanie pracy staje się niemożliwe. Zmęczenie podostre jest następstwem krótkotrwałych obciążeń psychofizycznych, o sile ustępującej maksymalnemu

lub też obciążenia wprawdzie umiarkowanego, lecz trwającego długo. Przejawia się w stopniowym pogarszaniu wyników pracy i samopoczucia. Krótki odpoczynek usuwa objawy zmęczenia ostrego. Dla ustąpienia zmęczenia podostrego konieczny jest dłuższy czas wypoczynku. Zmęczenie to ustępuje zwykle po odpoczynku nocnym. Te dwa rodzaje zmęczenia traktuje się jako formy reakcji obronnych organizmu człowieka. Zmęczenie zaś przewlekłe (zwane chronicznym) jest następstwem kumulacji wielu czynników pracy występujących w długich okresach, przy jednoczesnym braku dobrego gospodarowania własnym czasem pracy i wypoczynku. Jest to stan chorobowy organizmu wyczerpanego pracą. Uwidacznia się on zwykle już w końcowym czasie dnia roboczego, ale także przed rozpoczęciem pracy.

3.3. Skutki zmęczenia

Rodzaj, intensywność i czas trwania wysiłku zawodowego ponoszonego w pracy decyduje o fizjologicznej i psychologicznej odpowiedzi adaptacyjnej organizmu. Zmęczenie i znużenie będące wynikiem pracy są reakcjami chroniącymi organizm przed przeciążeniem w wykonywaniu czynności pracy. Zmęczenie człowieka objawia się także jako trudność koncentracji uwagi skierowanej na wykonywanie zadań. Osoba wolniej dostrzega informacje wzrokowe pojawiające się w jego otoczeniu, potrzebuje więcej czasu na podjęcie decyzji i na prawidłową reakcję na bodźce środowiskowe stanowiska pracy.

Zmęczeniu towarzyszą często stany depresji psychicznej, drażliwość oraz somatyczne objawy podobne do reakcji organizmu na stres. *Potrzeba zmienności czynników w środowisku pracy oznacza potrzebę zmian i wprowadzenia różnorodności stymulacji przeciwdziałającej monotonii i nudzie* [Bańka 2002: 287]. Praca człowieka, jeśli jest dostatecznie ciekawa i bodźcowo zróżnicowana, może adekwatnie kompensować niezróżnicowaną, monotonną przestrzeń pracy.

Zdaniem A. Hansena *dłużej trwająca praca lub znaczne napięcie psychiczne czy praca wykonywana w warunkach uciążliwych powodują zmęczenie. Jest to odwracalne zmniejszenie się zdolności funkcjonowania narządu lub organizmu spowodowane pracą oraz sygnał do usunięcia lub zmniejszenia bodźca, który w nadmiarze może uszkodzić ustrój, co tym samym nakazuje przerwanie pracy. Zmęczenie jest częścią złożonego mechanizmu obronnego naszego organizmu. Występuje po każdym dłuższym wysiłku, pracy znika bez śladu, o ile wypoczywamy dostatecznie właściwie. Jako zmęczenie fizjologiczne po należytych dziennym i nocnym wypoczynku w postaci głębokiego snu nie zostawia żadnych widocznych oznak* [Hansen 1978: 17].

Człowiek powinien nauczyć się – w procesach wychowania do pracy – wrażliwości i umiejętności odbioru sygnałów i ostrzeżeń organizmu o przeciążeniach wynikających z pracy. Powinien także nauczyć się ich przewycięzania, w tym procesów racjonalnego wypoczynku po pracy. Powinno to zapobiegać powstawaniu przewlekłego przemęczenia, a przez to chorobom wynikającym z przepracowania (*syndromu czarnego poniedziałku, intoksykacji wzbudzeniowej czy starzenia się mózgu*).

W okresie adaptacji zawodowej, szczególnie do technologicznych warunków pracy i wymogów skutecznego działania, następuje przystosowanie się człowieka

i jego organizmu do środowiska, znalezienie w miarę optymalnych sposobów realizacji pracy na wymaganym poziomie. Wykonywanie pracy związane z wydatkowaniem energii powoli, lecz systematycznie obniża rezerwy organizmu. Jak pisze T. Klonowicz, *wyczerpywanie się organizmu przejawia się w zmianach zdolności do pracy oraz w ilościowych i jakościowych zmianach jej wyników* [Klonowicz 1973: 996]. Tempo tych zmian zależne jest od charakteru pracy i stylu postępowania człowieka w jej środowisku, wydolności psychicznej i fizycznej pracownika, ale także od stosunku człowieka do pracy. Nie bez znaczenia są tutaj wyuczone sposoby wykorzystywania nawet minimalnych przerw w pracy dla chwilowego odpoczynku czy odprężenia.

O zmęczeniu w pracy decyduje dobowy czas jej wykonywania oraz te okresy pracy, w których obciążenie przewyższa możliwości człowieka. T. Tomaszewski mówi o przeciążeniach. Nie bez znaczenia są kolejne sytuacje trudne w środowisku pracy, w tym także warunki jej realizacji, a szczególnie poziom dyskomfortu pracy. W tej sytuacji warto wspomnieć o tzw. **zmęczeniu ogólnym**.

Odporność na zmęczenie – jako wydolność psychiczna i fizjologiczna – jest cechą podmiotową. Zależy od wielu czynników, w tym od ogólnego stanu zdrowia, poziomu wytrenowania, wieku, cech temperamentu oraz cech osobowości.

Zmęczenie jest procesem fazowym o skutkach kumulujących się w organizmie człowieka. Zmiany następują stopniowo, zwiększa się zakres, koszty osobowe działania, pojawiają się tzw. przyruchy (czynności zbędne). Wskaźnikami poszczególnych faz zmęczenia są zmiany w organizacji lub realizacji zadań zawodowych. Zmęczenie mogą pogłębiać niekorzystne oddziaływania na człowieka poza miejscem pracy.

Podajmy kilka podstawowych wskaźników charakteryzujących zmęczenie człowieka. Należą do nich:

- obniżenie efektywności pracy: od niezauważalnego do bardzo znacznego związanego z zaburzeniami pamięci i uwagi;
- czas pojawienia się zmęczenia: od sytuacji zwiększonego obciążenia pracą do sytuacji zmęczenia bez obciążenia pracą;
- kompensacja, np. wysiłek woli: od niepotrzebnego do bezskuteczności;
- zaburzenia snu: od trudności w zasypianiu lub budzenia się w nocy, przez senność w ciągu dnia, do bezsenności;
- zmiany emocjonalne: od przejściowego spadku zainteresowań, przez ich chwiejność, poirytowanie, do depresji lub wybuchowości;
- profilaktyka: od zmian w organizacji czasu pracy, przez wydłużony odpoczynek, dłuższy urlop, do leczenia.

Problematyka zwalczania zmęczenia w procesach pracy, jak i zmęczenia pracą jest przedmiotem badań psychologii pracy, higieny i fizjologii pracy oraz ergonomii. Powinna zostać także włączona do treści wychowania do pracy i przez pracę. Człowiek w procesach wychowania do pracy powinien nauczyć się wrażliwości i umiejętności odbioru sygnałów i ostrzeżeń organizmu o przeciążeniach wynikających z pracy. Powinien także nauczyć się ich przezwyciężania, w tym procesów racjonalnego wypoczynku po pracy. Powinno to zapobiegać powstawaniu przewlekłego przemęczenia, a przez to chorobom wynikającym z przepracowania (syndrom czarnego poniedziałku, intoksykacja wzbudzeniowa czy starzenie się mózgu).

W powstawaniu i usuwaniu znużenia i zmęczenia główną rolę odgrywa ośrodkowy układ nerwowy. Usunięcie zmęczenia może nastąpić na skutek działania uczuciowego na układ nerwowy.

Stan zmęczenia charakteryzujący się zróżnicowanym stopniem nasilenia i różnym charakterem u różnych ludzi określany jest jako **struktura zmęczenia**. Zależy ona od cech indywidualnych pracownika, ale także od treści i charakteru pracy, czasu pracy itp. Rozpoznanie struktury zmęczenia jest ważne w planowaniu wypoczynku po pracy. W badaniach poziomu zmęczenia człowieka w pracy i pracą przyjmuje się wskaźniki empiryczne charakteryzujące zmęczenie człowieka.

Zjawiska przewlekłego zmęczenia (*syndrom chronicznego zmęczenia* opisano po raz pierwszy w 1988 roku) wyrażają się różnorodnością wskaźników. Jak pisze A. Białoszewski, najczęściej wyraża się ono w trudnościach poniesienia się z łóżka, poruszania się z dużym wysiłkiem, trudnościach w poradzeniu sobie z codziennymi obowiązkami. Towarzyszyć temu mogą także: stany podgorączkowe, dreszcze, bolesność mięśni, ogólne osłabienie, bóle gardła, *wędrujące bóle stawów*, stany depresyjne, nadmierna wrażliwość, dzwonienie w uszach, trudność z koncentracją uwagi [Białoszewski 1993: 601].

Syndrom chronicznego zmęczenia najczęściej dotyczy ludzi między 20 a 40 rokiem życia. Objawia się zmęczeniem trwającym od kilku miesięcy do kilku lat. Jego symptomy przypominają grypę. Z tym że obok dolegliwości fizycznych pojawiają się kłopoty z życiem psychicznym: zaburzenia pamięci, nadwrażliwość, nadpobudliwość, bezsenność. Ludzie żyjący w długotrwałym stresie, ciągłym napięciu wywołanym zadaniami zawodowymi, przy długotrwałym przeciążeniu, braku wypoczynku narażają się nie tylko na osłabienie organizmu, ale także choroby i patologiczne zmiany w tkankach, a w skrajnych przypadkach nawet na śmierć. Dodać należy, że podobne zjawiska można zaobserwować u osób, zdaniem których wykonywana praca zawodowa nie jest dla nich odpowiednia, ale także u osób długotrwale bezrobotnych. Stąd rodzi się postulat o zapewnieniu człowiekowi *pracy godziwej* [por. Somalia 2001].

Znużenie w pracy, w odróżnieniu od zmęczenia, to stany psychiczne odpowiadające zmęczeniu. Zwykle oba te zjawiska występują łącznie. Zdarzają się jednak przypadki, że człowiek wypoczęty może odczuwać znużenie przed przystąpieniem do pracy. Ma to miejsce w przypadku podejmowania pracy mało interesującej, wymuszonej koniecznością. Wówczas niechęć do pracy jest wskaźnikiem, który niechybnie poprzedzi znużenie w zmęczenie.

Spotyka się pogląd, że znużenie pracą to wynik zaburzeń w koordynacji między niektórymi funkcjami ustroju. W powstawaniu i usuwaniu znużenia i zmęczenia nieodzowną rolę odgrywa ośrodkowy układ nerwowy. Możliwość usunięcia zmęczenia może nastąpić w oparciu o działanie uczuciowe na układ nerwowy.

Stan zmęczenia charakteryzujący się zróżnicowanym stopniem nasilenia i różnym charakterem u różnych ludzi określany jest jako **struktura zmęczenia**. Zależy ona od cech indywidualnych pracownika, ale także od treści i charakteru pracy, czasu pracy itp. Rozpoznanie struktury zmęczenia jest ważne dla planowania wypoczynku po pracy. Zmęczenie można rozpatrywać jako proces fazowy [Płatonow 1997].

Zasadniczo można odczuwać trzy rodzaje zmęczenia. Pierwsze to **zmęczenie toksyczne**. Wymaga ono leżenia w łóżku i ustępuje po przezwyciężeniu przez organizm infekcji lub wygojeniu się rany. Pozostałe rodzaje zmęczenia uwarunkowane są stresem i aktywnością człowieka.

Bezsennosć, bóle głowy, grzbietu i inne zaburzenia psychosomatyczne przyczyniają się do psychicznego i fizycznego wyczerpania organizmu. Pojawiają się trudności z zaśnięciem, a sen często nie przynosi wypoczynku. W takich przypadkach – a jest to tzw. **zmęczenie hipertoniczne** – intensywny wysiłek fizyczny jest najlepszym odpoczynkiem⁴.

Zmęczenie hipotoniczne z kolei spowodowane jest długotrwałą aktywnością fizyczną. Mięśnie i inne struktury układu ruchu ulegają zmęczeniu pod wpływem nadmiernego wysiłku. Osoby pracujące fizycznie odczuwają tego typu zmęczenie po całym dniu pracy. Pierwszym objawem zmęczenia fizycznego jest obniżenie sprawności. Wykwalifikowani pracownicy stają się mniej wydajni, częściej popełniają błędy. Jeżeli objawy zmęczenia zostaną zlekceważone, może dojść do całkowitego wyczerpania i fizycznej katastrofy⁵.

Rodzaj, intensywność i czas trwania wysiłku zawodowego decyduje o fizjologicznej i psychologicznej odpowiedzi adaptacyjnej organizmu. Zmęczenie i znużenie będące wynikiem pracy są reakcjami chroniącymi organizm przed przeciążeniem w wykonywaniu czynności pracy.

Miedzy innymi z tego punktu widzenia wyróżnia się także zmęczenie fizyczne i psychiczne człowieka. Oba zjawiska są ściśle powiązane, a relacje pomiędzy tymi rodzajami zmęczenia mogą być różne, co zależy także od charakteru pracy. Wyrażać się mogą w zmęczeniu sensorycznym powstającym w wyniku działania bodźców zbyt intensywnych lub długotrwałych, powodujących podwyższenie progu wrażliwości; zmęczeniu percepcyjnym, które polega na trudnościach odbioru i rozróżniania sygnałów; zmęczeniu informacyjnym związanym z nadmierną ilością bodźców powodujących zaburzenia w opisie rzeczywistości; zmęczeniu efektorowym związanym z zaburzeniami procesów wykonawczych. Zmęczenie człowieka objawia się także jako trudność koncentracji uwagi na wykonywaniu zadań. Osoba wolniej dostrzega informacje wzrokowe pojawiające się w jej otoczeniu, potrzebuje więcej czasu na podjęcie decyzji i na prawidłową reakcję na bodźce środowiskowe stanowiska pracy.

Zmęczeniu towarzyszą często stany depresji, drażliwość oraz objawy somatyczne podobne do reakcji organizmu na stres. *Potrzeba zmienności czynników w środowisku*

⁴ W poradnikach znajdujemy takie oto rady: *Pospaceruj szybkim krokiem przez co najmniej pół godziny. Oczyszcz swój organizm, wypijając dużo wody i napełniając płuca świeżym powietrzem. Idź popływać, pograć w tenisa, piłkę, w cokolwiek. Najgorsze, co można zrobić w takim wypadku, to usiąść w miękkim fotelu i oglądać swój ulubiony program telewizyjny. Krótko mówiąc, by ulżyć głowie, wysił mięśnie. Naucz się zauważać sygnały zmęczenia wysyłane przez twój organizm, dostosuj się do jego rytmu, a nie będziesz na siłę przekraczać granic swoich możliwości. Przemęczone mięśnie wymagają coraz dłuższych przerw w pracy, aby sprostać normalnemu obciążeniu.*

⁵ Odpoczynek to jedyny sposób na usunięcie zmęczenia. W tym czasie rezerwy organizmu są uzupełniane, metaboliczne śmieci usunięte, a wszystkie organy przygotowane do pracy. W zmęczeniu hipotonicznym (fizycznym) nie ma trudności z zaśnięciem. Sen przynosi odpoczynek. Mędrzec Salomon powiedział: *Robotnik ma słodki sen.*

pracy oznacza potrzebę zmian i wprowadzenia różnorodności stymulacji przeciwdziałającej monotonii i nudzie [Bańka 2002: 287]. Praca człowieka, jeśli jest dostatecznie ciekawa i bodźcowo zróżnicowana, może adekwatnie kompensować niezróżnicowaną, monotonną przestrzeń pracy.

Według *Słownika języka polskiego* **znużenie** to *przyspane uczucie osłabienia fizycznego i psychicznego*; powstaje ono w wyniku rozbieżności między wymaganiami zadania a możliwościami człowieka. O ile zmęczenie wynika z przeciążenia pracownika, o tyle znużenie powstaje wskutek niedociążenia oraz innych czynników współwystępujących w pracy, np. wskutek zbyt lekkiej, mało zróżnicowanej, jednostajnej, monotonnej, niewzbudzającej zainteresowania pracy. To w istocie pozwala odróżnić znużenie od zmęczenia. Chociaż w wielu rodzajach pracy znużenie człowieka może nakładać się na zmęczenie.

Bibliografia

1. Bańka A., *Psychopatologia pracy*, Poznań 1996.
2. Bańka A., *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002.
3. Benisz H., *O kulcie pracy i kryzysie sztuki*. www.nowakrytyka.phg.pl/article.php3?id_article=176 - 42k
4. Białoszewski A., *Zespół przewlekłego zmęczenia*, „Psychiatria Polska” 1993.
5. Biela A. (red.), *Stres w pracy zawodowej*, Lublin 1990.
6. Brzeziński J. (red.), *Wykłady z psychologii*, t. 9, Warszawa 2002.
7. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.
8. Galubińska A., Jethon Z., Klonowicz S., *Zmęczenie jako problem współczesnej cywilizacji*, Warszawa 1977.
9. Hansen A., *O sztuce wypoczynku*, Warszawa 1978.
10. <http://www.qz.pl/glowna.php?id=zdrowie/069>.
11. Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Rzym 1991.
12. Klonowicz T., *Stres bezrobocia*, Warszawa 2001.
13. Klonowicz T., *Zmęczenie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
14. Nowacki T., Baraniak B., Korabiowska-Nowacka K., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.
15. Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
16. Piatonow W.N., *Trening wychynowy w pływaniu. Struktura i programy*, Warszawa 1997.
17. Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław 1978.
18. Staniul M., *Bici, gwałcenie, poniżanie – niewolnicy XXI wieku*, [w:] <http://konflikty.wp.pl/kat,1020229,page,2,title>.
19. Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2002.
20. Szapołowski J., *Pracujmy zdrowsi*, Warszawa 1985.

prof. dr hab. Waldemar FURMANEK

Uniwersytet Rzeszowski

Katedra Nowoczesnych Technologii Edukacyjnych

e-mail: furmanek@univ.rzeszow.pl

Kształcenie w zawodach zielonej gospodarki w podregionie radomskim

Education in green economy professions in the Radom subregion

Słowa kluczowe: zielona gospodarka, zielone technologie, gospodarka odpadami, umiejętności, kwalifikacje, kompetencje zawodowe, kształcenie i szkolenie zawodowe, klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy.

Key words: green economy, green technology, waste management, skills, qualifications, professional competence, vocational education and training, classification of professions and specializations for the needs of the labour market.

Abstract

The article focuses on education and training in professions related to the “green economy” from a European perspective, and Polish. Today “green economy” is perceived as all economic activities taking into account the principles of sustainable development, which are friendly to the environment and help to protect and restore it. Research on European level conducted by CEDEFOP shows that the “green economy” generates new skills and qualifications needed for the green (ecology-oriented) jobs. These in turn help to reduce the impact of enterprises and economic sectors on the environment and ultimately to achieve a firm level of sustainable development. The research and development work conducted in partnership projects and implemented by the Work Pedagogy of Innovative Economy Centre being part of the Institute of Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom also confirms the demand for professions in green economy. These include in particular: HC OP project “*Model of Regional Technology Competence Centre “Green – Job”*” and Strategic Programme OP IE, “*Innovative technical support systems for sustainable economy development*”, I.5.1 project – *Innovative programmes and continuing education technologies supporting the transformation of knowledge and transfer of advanced technologies* OP IE. The paper presents selected research results relating to the Radom sub-region, in the context of specialists' training for the purposes of waste management.

1. W kierunku zielonych umiejętności – europejska perspektywa

Idea „zielonej gospodarki” stanowi odpowiedź na globalne problemy degradacji środowiska naturalnego przez ekspansywną, gospodarczą działalność człowieka. Największym zagrożeniem dla zrównoważonego ze środowiskiem naturalnym rozwoju gospodarki jest tradycyjna działalność przemysłu, budownictwa, transportu, rolnictwa, leśnictwa i innych dziedzin. „Zielona gospodarka” jest szybko rozwijającym się rynkiem, generującym nowe miejsca pracy wymagające nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji.

W raporcie z roku 2010 *Skills for Green Jobs* (Umiejętności potrzebne w ekologicznych miejscach pracy)¹ podkreślono, że w przyszłości każde stanowisko pracy będzie musiało sprzyjać coraz efektywniejszemu gospodarowaniu zasobami oraz że rozwój gospodarki niskoemisyjnej będzie wymagał raczej doskonalenia obecnych umiejętności i włączania problematyki zrównoważonego rozwoju do istniejących obszarów nauki niż rozwijania specjalnych umiejętności ekologicznych. Poza nowymi miejscami pracy trzeba będzie gruntownie zmienić stare miejsca pracy i wszystkie je trochę „zekologizować”, to znaczy nadać im zrównoważony charakter².

Zielone umiejętności stają się częścią prawie każdej pracy, jak niegdyś umiejętności związane z technologiami informacyjnymi (IT). Jednakże motywacja do rozwijania ekologicznych (zielonych) umiejętności jest inna. O ile zapotrzebowanie na umiejętności IT było napędzane przez sektor prywatny, który dążył do konkurencyjności, o tyle zielona gospodarka to „zielone światło” dla globalnego rozwoju.

Dominującymi czynnikami mającymi wpływ na pracodawców oraz konsumentów i ich zapotrzebowanie na energooszczędne technologie i usługi, a w konsekwencji zielone zawody i umiejętności są zwłaszcza: świadomość ekologiczna, regulacje prawne i polityka.

Obecnie w Unii Europejskiej (UE) na politykę i regulacje wpływają cele „20–20–20” zawarte w strategii Europa 2020. Zgodnie z nią UE dąży do zmniejszenia emisji gazów cieplarnianych o co najmniej 20% w stosunku do poziomu z 1990 r., zwiększenia udziału końcowego zużycia odnawialnych źródeł energii o 20% i zmniejszenia zużycia energii o 20% w stosunku do poziomu szacowanego na 2020 r. Te cele przekładają się na sferę zatrudnienia, bowiem szacuje się, że ponad milion nowych miejsc pracy w UE może zostać stworzonych dzięki ich realizacji.

W badaniach CEDEFOP³ z roku 2012 skupiono się na porównaniu rozwoju gospodarek 8 krajów UE (Niemcy, Grecja, Włochy, Węgry, Holandia, Słowacja, Finlandia i Wielka Brytania) wykorzystujących zasoby w bardziej ekonomiczny sposób oraz ich wpływie na zatrudnienie, a także na zagadnieniu: w jaki sposób szkolenia zapewniają te umiejętności. Próba badawcza składa się z dziewięciu zawodów ściśle związanych z poprawą efektywności wykorzystania zasobów i środowiska, tj.:

- zawody z grupy wysoko wykwalifikowane: technolog inżynierii nanotechnologii i inżynier środowiska;
- zawody z grupy średnio wykwalifikowane: audytor energetyczny, inspektor emisji spalin pojazdów transportowych, monter izolacji, elektryk, monter systemów fotowoltaicznych i blacharz;
- zawody z grupy nisko wykwalifikowane: pracownik służb oczyszczania miasta (recykling).

Z potoczonych badań wynika, że odnawialne źródła energii i efektywność energetyczna w budownictwie mają duży potencjał, jeśli chodzi o zielone miejsca pracy.

¹ *Skills for Green Jobs*, Luksemburg, CEDEFOP, Urząd Publikacji Unii Europejskiej 2010.

² Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie ekologicznych miejsc pracy (2011/C 48/04).

³ *Green Skills and Environmental Awareness in Vocational Education and Training*, CEDEFOP 2012.

Kraje prowadzące aktywną politykę na rzecz rozwoju odnawialnych źródeł energii z powodzeniem tworzą nowe miejsca pracy w tych sektorach. Na przykład w Niemczech polityka rządu mająca na celu wsparcie zrównoważonego rozwoju środowiska zachęciła do pozytywnych postaw i przyczyniła się do wykreowania popytu na usługi mające poprawiać efektywność energetyczną.

Niemcy, Finlandia i Wielka Brytania przewidują dalszy wzrost zatrudnienia w większości z dziewięciu zawodów. Spodziewany jest wzrost zapotrzebowania na inżynierów środowiska w ośmiu krajach, zwłaszcza na Słowacji. Wzrost liczby nanotechnologów występuje głównie w większych gospodarkach Europy Północnej, takich jak Niemcy czy Wielka Brytania, gdzie tego typu technologie są opracowywane i komercjalizowane.

Chociaż przewiduje się wzrost zapotrzebowania na audytorów energetyki, elektryków, monterów systemów fotowoltaicznych, blacharzy i monterów izolacji wśród ośmiu krajów objętych badaniem, trend nie jest jednolity.

Z badań CEDEFOP wynika, że zapotrzebowanie na pracowników służb oczyszczania ma być stabilne, podczas gdy zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników, zajmujących się zarządzaniem odpadami oraz recyklingiem może wzrosnąć w poszczególnych krajach, takich jak Niemcy, Włochy czy Słowacja. Natomiast liczba miejsc pracy dla inspektorów emisji spalin pojazdów może spaść z powodu coraz rzadszego używania samochodów mało przyjaznych dla środowiska.

2. Edukacja na rzecz zawodów zielonej gospodarki – perspektywa krajowa i regionalna

W Polsce rozwój towarów i usług środowiskowych oraz wdrażanie zasad zrównoważonego rozwoju ma coraz większy wpływ na rynek pracy podlegający w ostatnich latach dynamicznym zmianom. Zielone (ekologiczne) miejsca pracy przyczynią się do poprawy stanu środowiska w sposób bezpośredni lub pośredni, natychmiastowy lub długofalowy. W ich zakres wchodzi zarówno działalność edukacyjna, organizacyjna, jak konkretne inwestycje lub wdrażane nowe technologie. Ekologiczne miejsca pracy dają możliwość zatrudnienia specjalistów z różnych dziedzin, m.in. naukowców, przedsiębiorców, urzędników, działaczy społecznych, rolników, inżynierów, techników, operatorów i innych specjalistów. Pracodawcy poszukują bowiem pracowników posiadających nowe umiejętności, aby realizować konkretne wymagania klientów.

Prognozuje się, że nastąpi wzrost zapotrzebowania na specjalistów zawansowanych technologii, instalujących lub obsługujących nowe urządzenia mające poprawić stan środowiska lub wytwarzać nowe towary/usługi ekologiczne. Wiąże się to m.in. z faktem, iż społeczeństwo coraz większą wagę przywiązuje do jakości środowiska i swego bezpośredniego otoczenia⁴.

Województwo mazowieckie, w tym subregion radomski, podobnie jak inne regiony Polski, stoi przed wyzwaniem dostosowania regionalnej gospodarki do wymo-

⁴ Raport końcowy z realizacji zadania badawczego nr RK/I.5.1/PS – *Innowacyjne programy i technologie ustawicznej edukacji wspierające transformację wiedzy i transfer zaawansowanych technologii. Program Strategiczny PO IG „Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki”*. ITeE – PIB, Radom, czerwiec 2012.

gów i standardów charakterystycznych dla zielonej gospodarki, których rozwój opiera się na odpowiedzialnym społecznie biznesie i przestrzeganiu zasad ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju. Ważnym problemem z punktu widzenia ochrony środowiska jest gospodarka odpadami, która była przedmiotem zainteresowania projektu „Green-Job”. Celem projektu było udzielenie wsparcia 30-osobowej grupie bezrobotnych osób do 24 roku życia poprzez umożliwienie zdobycia kwalifikacji w nowym zawodzie „Operator odpadami i recyklingu”. Projekt jest realizowany w partnerstwie ZDZ Kielce – CKZ Radom, PUP Radom, ITeE – PIB (informacje o projekcie: <http://www.green.radom.zdz.kielce.pl/>).

Prowadzone przez ITeE – PIB badania z udziałem pracodawców i szkół zawodowych podregionu radomskiego uwzględniały m.in. następujące problemy:

- Na jakie zawody zielonej gospodarki jest zapotrzebowanie na rynku pracy w subregionie radomskim?
- Czy w procesie rekrutacji na zielone miejsca pracy pojawiły się problemy z doбором odpowiednich kandydatów?
- Jakie kompetencje personalne i społeczne powinni posiadać pracownicy lub kandydaci do zatrudnienia na stanowiskach pracy związanych z zielonymi zawodami?
- Jakie czynniki mogą zachęcać młode osoby do nabywania kwalifikacji w zakresie gospodarowania odpadami, recyklingu i utylizacji?
- Czy aktualna klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy umożliwia kształcenie w zawodach zielonej gospodarki?
- Jakie bariery utrudniają podejmowanie kształcenia i szkolenia zawodowego w zawodach zielonej gospodarki?

3. Wybrane wyniki badań z udziałem pracodawców podregionu radomskiego

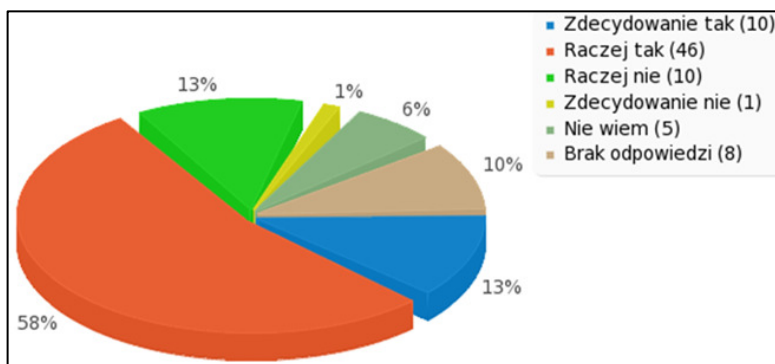
Łącznie badaniami objęto 80 przedsiębiorstw związanych z gospodarką odpadami i recyklingiem w podregionie radomskim i powiecie grójeckim. Badane przedsiębiorstwa sytuują się zwłaszcza w grupie przedsiębiorstw średnich (35% badanych), mikroprzedsiębiorstw (ponad 33%) oraz małych przedsiębiorstw (ponad 27%). Udział dużych przedsiębiorstw w tej branży jest znikomy (ok. 4%). Największa ich liczba jest usytuowana w powiecie radomskim i samym Radomiu.

Ponad 87% badanych przedsiębiorstw prowadzi gospodarkę odpadami, co wskazuje na ich związek z „zielonymi” miejscami pracy. Prawie 64% badanych pracodawców jest przekonanych, że pracownicy przedsiębiorstwa są przygotowani (dobrze i bardzo dobrze) do realizacji prac, które przyczyniają się do zachowania i przywracania jakości środowiska naturalnego. Zaś 20% badanych wyraziło zdanie o słabym przygotowaniu, co może wskazywać na potrzebę szkolenia zatrudnionych pracowników.

W odpowiedzi na pytanie *Czy w procesie rekrutacji na zielone miejsca pracy pojawiły się problemy z doбором odpowiednich kandydatów* 30% pracodawców (24 osoby) wskazuje, że brak jest pracowników o odpowiednich umiejętnościach i doświadczeniu zawodowym związanym z zielonymi miejscami pracy. W ponad 47%

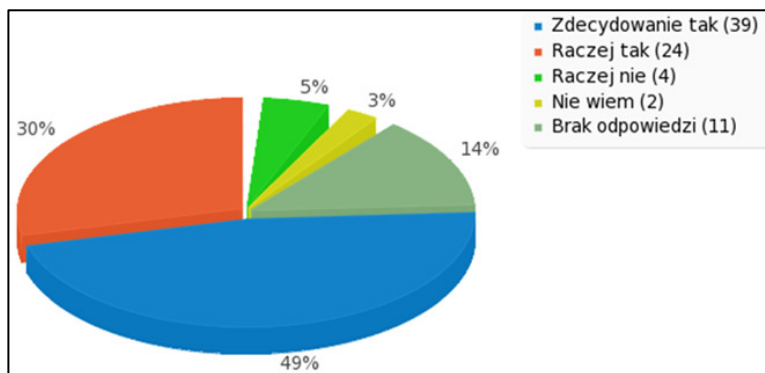
przypadków kandydaci do zatrudnienia sami zgłaszają się do pracodawców, a ponad 38% poszukuje pracy z pomocą urzędów pracy. Coraz bardziej popularne staje się zamieszczanie ogłoszeń o pracę w Internecie (25% respondentów).

Prawie 50% badanych pracodawców (rys. 1) uznało, że młodzi kandydaci do zatrudnienia na zielonych miejscach pracy powinni mieć zgodność wykształcenia z zajmowanym stanowiskiem (odpowiedź „Zdecydowanie tak”).



Rys. 1. Opinia pracodawców o przygotowaniu pracowników do gospodarowania odpadami

Ponadto 70% badanych pracodawców uznało, że młodzi kandydaci do zatrudnienia na zielonych miejscach pracy powinni mieć odpowiedni staż w danym zawodzie/stanowisku pracy (rys. 2).



Rys. 2. Opinia pracodawców o potrzebie stażu w miejscu pracy

Prawie 72% badanych uznało, że młodzi kandydaci do zatrudnienia na zielonych miejscach pracy powinni posiadać odpowiedni poziom wiedzy ogólnej o gospodarowaniu odpadami. Ponad 61% badanych uznało, że młodzi kandydaci do zatrudnienia na zielonych miejscach pracy powinni posiadać dobrą znajomość branży związanej z gospodarowaniem odpadami. Jest to jednocześnie „sygnał” do uwzględnienia

w ofercie programowej odpowiedniego zakresu treści nauczania. Tylko nieco ponad 11% pracodawców uważa, że absolwenci szkoły zawodowej posiadają niezbędną wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne. Około 60% badanych wskazuje na braki albo wiedzy teoretycznej, albo umiejętności praktycznych. Jest to ważna wskazówka, aby planowane szkolenie w projekcie Green-Job integrowało teorię z praktyką. Takie oczekiwania spełnia modułowa oferta szkolenia zawodowego.

Większość pracodawców (80 respondentów) i szkół zawodowych (31 respondentów) uczestnicząca w badaniu uznała, że powinny pojawić się na regionalnym rynku nowe zawody związane z gospodarką odpadami i recyklingiem. Wśród 15 propozycji nowych zawodów najwięcej ocen pozytywnych uzyskało 10 wymienionych niżej zawodów:

- 1) Operator odpadami i recyklingu (opinia 20 szkół i 55 pracodawców);
- 2) Technik gospodarki odpadami (opinia 17 szkół i 55 pracodawców);
- 3) Specjalista ds. odpadów komunalnych (opinia 18 szkół i 50 pracodawców);
- 4) Operator w usługach recyklingu odpadów (opinia 15 szkół i 50 pracodawców);
- 5) Technik procesów utylizacji odpadów (opinia 20 szkół i 47 pracodawców);
- 6) Doradca w zakresie gospodarowania odpadami (opinia 15 szkół i 43 pracodawców);
- 7) Specjalista w handlu odpadami (opinia 11 szkół i 38 pracodawców);
- 8) Operator urządzeń w procesach recyklingu (opinia 19 szkół i 33 pracodawców);
- 9) Operator instalacji do termicznej utylizacji odpadów (opinia 12 szkół i 33 pracodawców);
- 10) Przedstawiciel handlowy w branży odpadów przemysłowych (opinia 11 szkół i 33 pracodawców).

Natomiast pracodawcy na pytanie: *Które z wymienionych zawodów zielonej gospodarki funkcjonujące w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy powinny być przedmiotem kształcenia lub szkolenia zawodowego w podregionie radomskim?* (tab. 1) w większość odpowiedzieli, że w subregionie radomskim raczej nie ma zapotrzebowania na kształcenie i szkolenie w zawodach od 10 do 17. Natomiast duże uznanie (odpowiedzi „Zdecydowanie tak”) pod względem zapotrzebowania na kształcenie i szkolenie mają zawody: inspektor ochrony środowiska oraz sortowacz surowców wtórnych.

Należy zauważyć, że w aktualnej klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy występują różne zawody z obszaru „zielonej gospodarki”, jednakże żaden z wymienionych zawodów/specjalności (tab. 1) nie ujmuje kompleksowo problematyki gospodarki odpadami.

W prowadzonych badaniach pracodawcy zostali również poproszeni o wypowiedzenie się *Jakie kompetencje personalne i społeczne powinny posiadać osoby poszukujące zatrudnienia w zawodach zielonej gospodarki?* Większość pracodawców uznała, że zaproponowana lista kompetencji personalnych i społecznych dla zawodów zielonej gospodarki jest właściwie określona dla tego typu zawodów. Kompetencje 1–9 uznano za bardzo ważne, a z przedziału 10–16 jako ważne. Ich ranking przedstawia poniższe zestawienie:

- 1) Odpowiedzialność proekologiczna.
- 2) Umiejętność pracy w zespole.

- 3) Samodzielność i samokontrola.
- 4) Dokładność i dbałość o jakość pracy.
- 5) Kreatywność, operatywność i skuteczność.
- 6) Odpowiedzialność za skutki podejmowanych działań.
- 7) Zdolność analizowania sytuacji.
- 8) Elastyczność i otwartość na zmiany.
- 9) Zdolność do pracy w niesprzyjających warunkach środowiskowych.
- 10) Uzdolnienia techniczne.
- 11) Gotowość ustawicznego uczenia się.
- 12) Kultura osobista i przestrzeganie etyki zawodowej.
- 13) Uzdolnienia organizacyjne.
- 14) Zamiłowanie do ładu i porządku.
- 15) Spostrzegawczość.
- 16) Zdolność przekonywania i negocjowania.

Tabela 1. Zapotrzebowanie na kształcenie i szkolenie w subregionie radomskim w zawodach „zielonej gospodarki” występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy

Lp.	Nazwa i kod zawodu wg klasyfikacji zawodów na potrzeby rynku pracy ⁵	Opinia pracodawców		
		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie
1	Operator spalarni odpadów komunalnych – 313206		•	
2	Operator urządzeń oczyszczania ścieków –313208		•	
3	Edukator ekologiczny – 325501		•	
4	Technik analizy i monitoringu środowiska – 325508		•	
5	Technik bezpieczeństwa i higieny pracy –325509 (s)		•	
6	Inspektor ochrony środowiska – 325504	•		
7	Strażnik ochrony przyrody/środowiska – 325507		•	
8	Ładowacz nieczystości stałych – 961102		•	
9	Sortowacz surowców wtórnych – 961201	•		
10	Robotnik oczyszczania miasta – 961301		•	
11	Ładowacz nieczystości płynnych – 961101			•
12	Operator urządzeń przetwórstwa surowców gumowych – 814103			•
13	Operator urządzeń utylizacji surowców zwierzęcych – 818902			•
14	Aportowy utylizacji odpadów toksycznych – 313201			•
15	Technik ochrony środowiska – 325511 (s)			•
16	Technik inżynierii środowiska i melioracji – 311208 (s)			•
17	Operator urządzeń oczyszczania ścieków – 313208			•

Uwaga: zawody oznaczone jako (s) występują również w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.

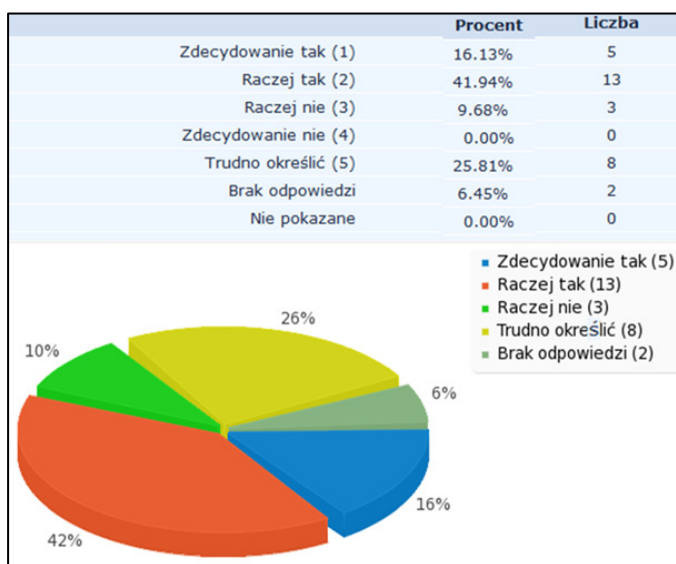
⁵ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. poz. 357 z późn. zm.).

4. Wybrane wyniki badań z udziałem szkół zawodowych podregionu radomskiego

W części badawczej projektu Green-Job zebrano również opinie 31 szkół zawodowych subregionu radomskiego na temat zapotrzebowania w najbliższych 3–5 latach na nowe kierunki kształcenia w zawodach „zielonej gospodarki” (rys. 1). Ponad 58% szkół/placówek edukacji zawodowej widzi potrzebę rozszerzenia oferty edukacyjnej o zawody lub kwalifikacje związane z gospodarką odpadami i recyklingiem. Pesymistycznie do tego jest nastawionych ok. 10% respondentów, a niezdecydowanych jest ok. 26%.

Między innymi barierą w rozwijaniu oferty kształcenia/szkolenia zawodowego w obszarze zawodów zielonej gospodarki może być małe zainteresowanie ze strony kandydatów zainteresowanych tym typem kwalifikacji. Ponad 77% respondentów potwierdza tę obawę. Nasuwa się zatem postulat, aby prowadzić kampanię promującą tego typu zawody na rynku pracy.

Kolejną barierą w rozwijaniu oferty kształcenia/szkolenia zawodowego w obszarze zawodów zielonej gospodarki mogą być niewystarczające kompetencje kadry dydaktycznej, by uruchamiać tego typu kształcenie. Około 42% respondentów potwierdza tę obawę, a ponad 32% badanych ją odrzuca.



Rys. 3. Opinia szkół zawodowych na temat zapotrzebowania na zawody zielonej gospodarki w subregionie radomskim w ciągu najbliższych 3–5 lat

Poważną barierą w rozwijaniu oferty kształcenia/szkolenia zawodowego w obszarze zawodów zielonej gospodarki ze względu na koszty może być brak odpowiedniego wyposażenia technodydaktycznego. Ponad 77% respondentów potwierdza tę obawę, a tylko nieco ponad 6% badanych ją odrzuca.

Z punktu widzenia materiałów dydaktycznych istotną barierą w rozwijaniu oferty kształcenia/szkolenia zawodowego w obszarze zawodów zielonej gospodarki jest brak podręczników i nowoczesnych materiałów dydaktycznych. Ponad 64% respondentów potwierdza tę obawę, a tylko nieco ponad 6% badanych ją odpiera. Generalnie na rynku brak jest podręczników do kształcenia zawodowego powiązanych tematycznie z tym co się dzieje w nowoczesnych przedsiębiorstwach.

Kolejną barierą utrudniającą uruchamianie kształcenia/szkolenia zawodowego może być małe zainteresowanie podmiotów gospodarczych uruchamianiem miejsc pracy związanych np. z gospodarką odpadami i recyklingiem. Ponad 51% respondentów potwierdza tę obawę, a tylko nieco ponad 6% badanych ją odpiera. Niezdecydowanych jest ponad 32% badanych. Generalnie przedsiębiorstwa nie pozyskują pracowników już przygotowanych do pracy w charakterze operatora odpadami i recyklingu, lecz przyuczają ich do pracy w ramach wewnętrznych szkoleń.

Badani respondenci ze szkół i placówek kształcenia zawodowego potwierdzili, że bardzo ważnym czynnikiem zachęcającym młodych ludzi (ze statusem osoby bezrobotnej) do skorzystania z oferty kształcenia lub szkolenia zawodowego jest możliwość odbycia stażu u pracodawcy, który zapewnia uzyskanie doświadczenia zawodowego przydatnego przy zatrudnieniu. Potrzebna jest również zmiana wizerunku pracownika „gospodarki odpadami”, który kojarzy się powszechnie z „brudnym zawodem”. Stąd też wielką rolę do spełnienia mają media, aby zmieniać dotychczasowe stereotypy (opinia ponad 90% respondentów).

Podsumowanie i wnioski

Współcześnie nikogo chyba nie trzeba przekonywać, że zrównoważony rozwój jest jednym z najważniejszych wyzwań współczesnego świata. Oznacza on rozwój, który zaspokaja potrzeby obecne, nie zagrażając możliwościom zaspokojenia potrzeb przyszłych pokoleń. Niewątpliwie kształcenie i szkolenie w zawodach zielonej gospodarki może w istotny sposób przyczynić się do kreowania postaw proekologicznych i kreowania nowych miejsc pracy, o czym świadczą przytoczone w artykule wyniki badań prowadzonych przez CEDFOP w wybranych krajach europejskich.

Natomiast przeprowadzone w projekcie Green-Job badania diagnostyczne na obszarze podregionu radomskiego potwierdzają istnienie problemów, które uzasadniają potrzebę wdrożenia narzędzi wspierających działania na rzecz rozwoju zawodów zielonej gospodarki pod kątem potencjalnych miejsc zatrudnienia z ukierunkowaniem na grupę docelową, jaką są osoby bezrobotne poniżej 24 roku życia.

Z danych pozyskanych przez realizatorów badań wynika, że pracodawcy i instytucje kształcenia i szkolenia zawodowego jako kluczowe przyczyny braku wiedzy, umiejętności i kompetencji do podjęcia zatrudnienia w zawodach zielonej gospodarki wskazują na brak zorganizowanego systemu kształcenia i szkolenia w tym obszarze. Dlatego też działania prowadzone w tym zakresie winny być bardziej kompleksowe i nakierowane na wzmocnienie zachowań o charakterze innowacyjnym z udziałem różnych interesariuszy (samorządy, publiczne służby zatrudnienia, praco-

dawcy, środowisko naukowe, szkoły zawodowe i instytucje szkolące, organizacje pozarządowe i inne).

W oparciu o przeprowadzone badania w opinii pracodawców najbardziej skutecznym narzędziem, które tworzy impuls do aktywności osób pozostających bez zatrudnienia, a jednocześnie wpływa na społeczno-gospodarczy rozwój jest staranne przygotowanie samych bezrobotnych poprzez szkolenie zawodowe, na którego treści kształcenia mają wpływ pracodawcy i środowisko klastrowe oraz staże i praktyki u pracodawców. Dlatego pracodawcy i szkoły zawodowe subregionu radomskiego wskazują na potrzebę kształcenia i szkolenia w nowych zielonych zawodach, do których należą m.in.: „Operator odpadów i recyklingu” czy też „Technik gospodarki odpadami”.

Bibliografia

1. Bernaciak A.: *Ochrona środowiska w praktyce. Aspekty ekonomiczno-prawne*. Wydawnictwo Sorus sc, Poznań 2004.
2. Identyfikacja potrzeb i oczekiwań pracodawców i środowiska edukacyjnego w zakresie zapotrzebowania na nowe zawody zielonej gospodarki, w tym ekologiczne miejsca pracy, ze szczególnym uwzględnieniem nowego zawodu „Operator odpadami i recyklingu. Raport z badań. Projekt PO KL „Green-Job”. ITeE – PIB, Radom 2012.
3. Mannion A.M.: *Zmiany środowiska Ziemi*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
4. Rosik-Dulewska Cz.: *Podstawy gospodarki odpadami*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
5. *Skills for Green Jobs*, Luksemburg, CEDEFOP, Urząd Publikacji Unii Europejskiej 2010.
6. Symela K.: *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – w kierunku zawodowców zielonej gospodarki w subregionie radomskim*, [w:] *Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy* (red. A. Badowska). WISBiOP, ITeE – PIB Radom 2013.

dr Krzysztof SYMELA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: krzysztof.symela@itee.radom.pl

Edukacja, przedsiębiorczość, kariera

Agnieszka PIOTROWSKA-PIĄTEK

Wyższa Szkoła Ekonomii i Nauk Medycznych w Kielcach

Entrepreneurial attitudes of students. Results of comparative studies of Polish and Slovak students

Postawy przedsiębiorcze studentów.
Badania porównawcze studentów
polskich i słowackich

Key words: academic entrepreneurship, entrepreneurial attitudes of students, comparative studies.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość akademicka, postawy przedsiębiorcze studentów, badania porównawcze.

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badań dotyczących postaw przedsiębiorczych studentów polskich i słowackich. Badania wśród polskich studentów przeprowadzono w regionie świętokrzyskim w 2012 roku w ramach programu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju – *Kreator innowacyjności – wsparcie innowacyjnej przedsiębiorczości akademickiej*. Badania porównawcze wśród studentów słowackich przeprowadzono z użyciem metod PAPI i CAPI w ramach badań własnych autorki w 2013 roku. Artykuł prezentuje metodologię, wyniki oraz wnioski z przeprowadzonych badań, jak również teoretyczne podstawy zagadnienia *przedsiębiorczości*.

1. Introduction. Academic entrepreneurship

Supporting academic entrepreneurship, due to the importance and implications of this issue in the current socio-economic conditions, is the subject of many meetings, discussions, scientific conferences, publications in Poland and other countries of the European Union. Undoubtedly, in its support and development, not only universities, but also representatives of public authorities and economic practice make an effort to

create both innovative behaviours of economic entities on the market, but also improve traditional economic processes.

The definitions of the term *entrepreneurship* usually focus on the personal characteristics of entrepreneurs and potential entrepreneurs, economic functions of entrepreneurs, as well as methods of fulfilling managerial functions¹. In this paper, this concept is understood as a type of readiness and capacity of a person, unfolding at different ages, to undertake various organizational ventures in order to achieve particular objectives, particularly of an economic nature.

Entrepreneurship issues dealing with representatives of both the economics, sociology, psychology as well as law or ethics. The variety of interpretations of the concept of entrepreneurship is also manifested in the possibility of examining her through the form of manifestation as:²

- feature – a set of behaviors that are intended to create and implement projects aimed to achieve the intended objective with minimizing risk,
- process – creating something new and valuable, with the consumption of financial risk, but also the foundation of financial compensation or personal satisfaction,
- type of human activity – entrepreneurship is a special kind of human activity, acting individually within the organization to exploit the emerging opportunity in the environment, through the implementations of projects that bring economic and non-economic effects for their bodies or the environment.

In narrowing the conducted considerations to academic entrepreneurship, it should be pointed out that it is usually identified with:

- training students “for entrepreneurship”,
- the promotion of entrepreneurship and pro-entrepreneurial attitudes,
- the promotion of entrepreneurs who are students, graduates, doctoral students and scientific researchers,
- the promotion of the transfer of knowledge and new technologies to the economy³,
- the management of a university in such a way as to fulfil the socio-educational mission and achieve economic efficiency, in particular by offering specific *know-how*.

Conditions concerning conducting business in the simplest form – a sole proprietorship in Poland and the Slovak Republic are currently comparable. Registering one's own business in the Slovak Republic is a simple procedure and similar to Polish solutions. In 2010, within the framework of implementing a programme to reduce the administrative burden, a simplified procedure was introduced and costs associated with starting a business were reduced. According to

¹ B. Piasecki (ed.), *Ekonomika i zarządzanie małą firmą* (2001), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Łódź 2001, p. 25–26.

² W. Janasz, *Innowacje w rozwoju przedsiębiorczości w procesie transformacji*, Difin, Warszawa 2004, p. 18–24.

³ A. Richert-Kaźmierska, *Instytucjonalne formy wspierania przedsiębiorczości akademickiej w Polsce*, „e-mentor” nr 3/2010, <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/35/id/749> [20.11.2013].

the latest ranking Doing Business 2014⁴, which covers the period from mid-2012 to mid-2013, Slovakia is placed 49th in the world in terms of freedom of economic activity; this is worse in relation to Poland by 4 positions.

In the Slovak Republic, the concept of economic activity is regulated by the Commercial Code, which states that it is an activity carried out by an entrepreneur in a continuous manner, independently, on one's own behalf, having complete responsibility, in order to make a profit. In the same legal act we can find the defined term of an entrepreneur in the following categories:⁵

- a person registered in the Commercial Register (among others, commercial companies, cooperatives),
- a person who conducts a business on the basis of permission to run a proprietorship (category similar to the organizational-legal proprietorship occurring in Polish economic law like a natural person – sole proprietorship),
- a person who operates a business on the basis of a different right than the right to conduct economic activity, according to separate provisions (e.g. activities linked to freelancing),
- a natural person, who performs agricultural activity and is registered in the register according to separate provisions,
- foreign persons, authorized to conduct economic activity abroad.

This paper presents the results of studies on entrepreneurial attitudes, mainly in terms of personality, of Polish and Slovak students.

2. The methodology and organization of the studies

The study of entrepreneurial attitudes on a group of Polish students was carried out within the framework of the collaborative research project, which was an extension of the project *The wizard of innovation – support of innovative academic entrepreneurship*, which was realized by the employees of School of Economics and Law in Kielce during the period from the 1st of June 2011 to the 31st of December 2012⁶. Within the framework of the project, exploration studies were carried out of *entrepreneurial* attitudes, as well as towards *self-employment* among students and graduates of the Świętokrzyskie region⁷. The studies were conducted using the PAPI method in the first quarter of 2012 among the first and second degree students, as well as uniform full-time and part-time MA students from the Świętokrzyskie region. An intentional sample selection was used. For analysis were qualified 819 questionnaires.

⁴ <http://www.doingbusiness.org/~media/GIAWB/Doing%20Business/Documents/Annual-Reports/English/DB14-Full-Report.pdf> [2013-12-23].

⁵ Embassy of the Republic of Poland in Bratislava, http://bratyslawa.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/wspolpraca_gospodarcza [accessed 2013-11-13].

⁶ Programme of the National Research and Development Centre, agreement no. 62/PMKI/U/22-06.10/2010.

⁷ A. Piotrowska-Piątek (ed.), *Badanie postaw z zakresu przedsiębiorczości i samozatrudnienia wśród studentów i absolwentów z regionu świętokrzyskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa w Kielcach, Kielce 2012.

In this article have been presented partial results of these studies – from the so-called part I of the survey's questionnaire. In this part of the survey, respondents were asked to self-assess particular characteristics relating to entrepreneurial attitudes and assess the validity of the chosen factors determining professional work. The distinguished set of characteristics relating to an entrepreneurial attitude, based on literature studies⁸, included: assertiveness, willingness to take risks, flexibility, good interpersonal relations, openness/communication skills, creativity, leadership, willingness to make independent decisions, diligence, intuition and ambition. On the other hand, factors determining professional work were: high earnings, stability, professional satisfaction, possibility of promotion, good relations with superiors, good relations with co-workers, as well as convenient location in terms of the place of residence. The important socio-demographic variables associated with the occurrence of specific attitudes connected with the studied phenomenon were age, gender, professional activity, and activity in student organizations. Other particular variables measured were the type of school, form and mode of studies, field of studies and place of residence.

Comparative studies among Slovak students, after a necessary, but small modification of the research tool, were conducted by the Author using the PAPI and CAII method in the first quarter of 2013. The selection of the sample was based on availability. The study included 84 students from the University in Žilina.

The results are presented using indicators of structure and measures of central tendency⁹.

3. Study results

The vast majority of students surveyed in Poland were young people in the age group 21–26 (68%); in the case of Slovakia, respondents were persons from this age bracket.

Taking into account the place of residence, both Polish and Slovak respondents mainly live in rural areas, small and medium-sized cities.

Another particular variable was the type of school where respondents studied. In the case of Polish students, 68% of them studied at a non-public school, while in the case of Slovakia, all respondents were students of a state university (the studies were carried out only at the University in Žilina). The detailed distribution indicates that a part of Slovak students most probably studies also at a private university or reported inaccurate information to this variable.

Polish students taking part in the study are BA (50.98%) and MA students (37.29%) and students of uniform MA studies; Slovak respondents are only MA students.

⁸ M. Bratnicki, *Przedsiębiorczość i przedsiębiorcy współczesnych organizacji*, Wydawnictwo AE w Katowicach, Katowice 2002, p. 56.

⁹ The presented results may not add up to 100% due to rounding adopted.

Taking into account the mode of studies, Polish respondents are mostly part-time students (69%). In the case of the Slovak students, almost 98% of respondents declared full-time mode of studies. As in the case of university type, 2% of students provided inaccurate information, or studied in yet another mode. Semantic errors should be excluded, due to the fact that in the PAPI channel, the questionnaire was distributed in the Slovak language, and in the CAII channel in English.

Taking into account the professional activity of respondents, half of the surveyed Polish students are wage workers (50.24%); every 20th person conducted a business (5.49%). There were less than 44% of unemployed and professionally inactive people. In the case of Slovak students, the percentage of working persons was significantly lower (16.67%), due to the fact that they were exclusively full-time students. No Slovak student declared running a business.

Another particular variable subject to measurement was the field of studies. In the case of Slovak respondents, they were students exclusively of economic and technical faculties. Polish students participating in the study were characterized by greater differentiation in this respect (Figure 1).

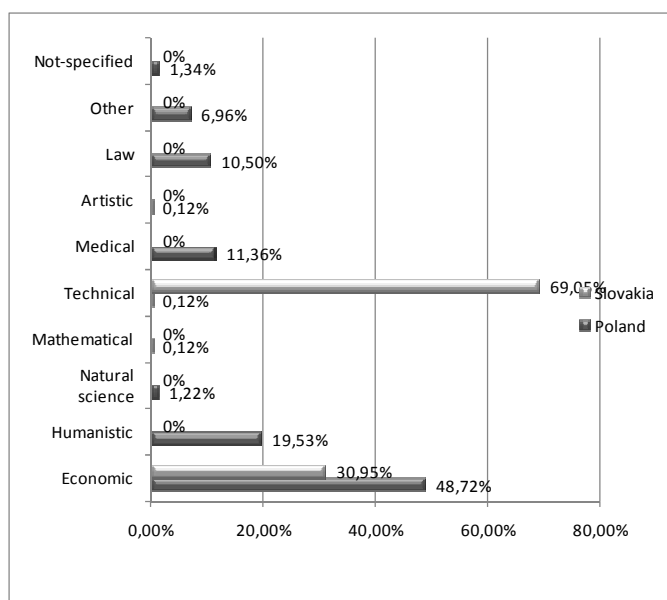


Fig. 1. The structure of the surveyed respondents according to the field of studies

Source: own research.

It has been assumed that an important feature associated with entrepreneurial attitudes is the activity of students in student organizations. Polish students declared slightly greater and more diverse activity in this respect compared to Slovak students (Figure 2).

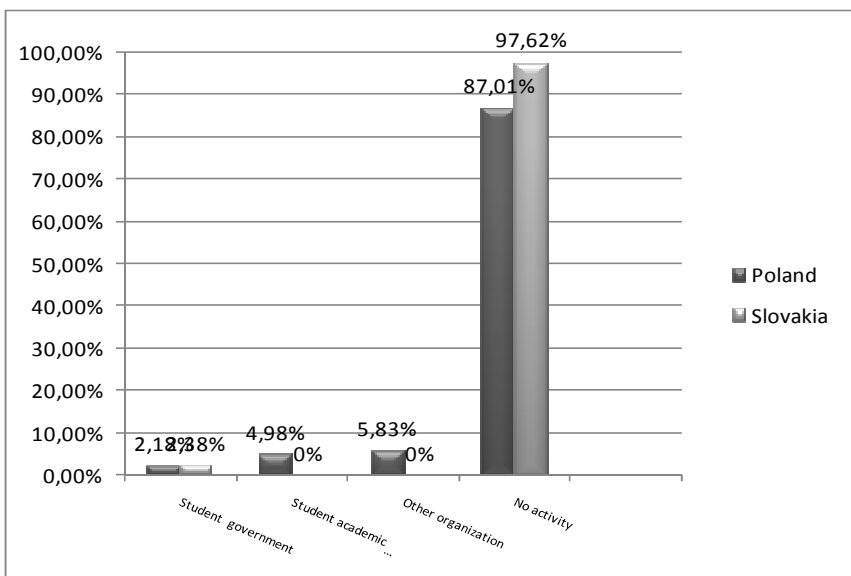


Fig. 2. The structure of the surveyed respondents according to activity in student organizations
Source: own research.

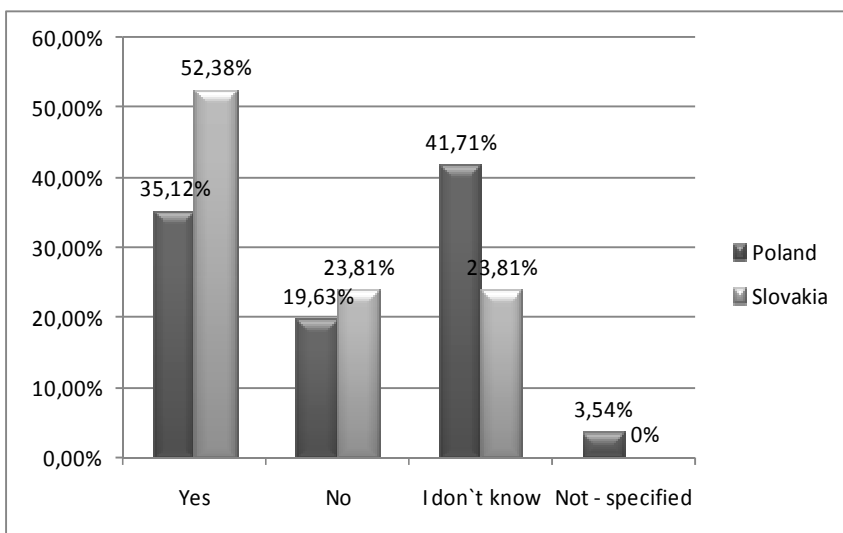


Fig. 3. The structure of self-assessing entrepreneurship of surveyed students
Q. 1.1. Do you consider yourself an entrepreneurial person?
Source: own research.

The first question in this part of the questionnaire, which referred to studying entrepreneurial attitudes, was a question where respondents were asked to self-assess

their entrepreneurship. As it can be seen, the percentage of Slovak students assessing themselves as entrepreneurial is significantly higher. In the case of Polish students almost every second respondent could not assess his/her attitude in this regard (Figure 3).

The distribution of responses to this question was analysed in terms of selected particular variables. Taking into account the type of university, Polish students of private schools relatively more often assessed themselves as entrepreneurial in relation to students studying at state universities. In the case of this second group, nearly 60% of respondents could not specify whether they are entrepreneurial or not. With regard to Slovak students, this factor did not differentiate the respondents, due to the fact that they were all students of a state university.

Taking into account the field of studies, Slovak students studying at technical faculties assessed themselves as entrepreneurial more often in relation to their colleagues from economic fields. In the case of the Polish group of respondents, we will find most people claiming to be entrepreneurial at faculties connected to law and economics. The largest percentage of students who could not determine their entrepreneurship was among students studying the humanities. Although all Polish students at technical and artistic faculties described themselves as entrepreneurial, it should be noted that they represented in the total sample of 819 respondents individual cases.

Taking into account sex, both in the group of Polish and Slovak students, men more frequently assessed themselves as entrepreneurial, and in this group, the percentage of Slovak students is definitely higher. Almost every other Polish and Slovak female student could not determine her entrepreneurship.

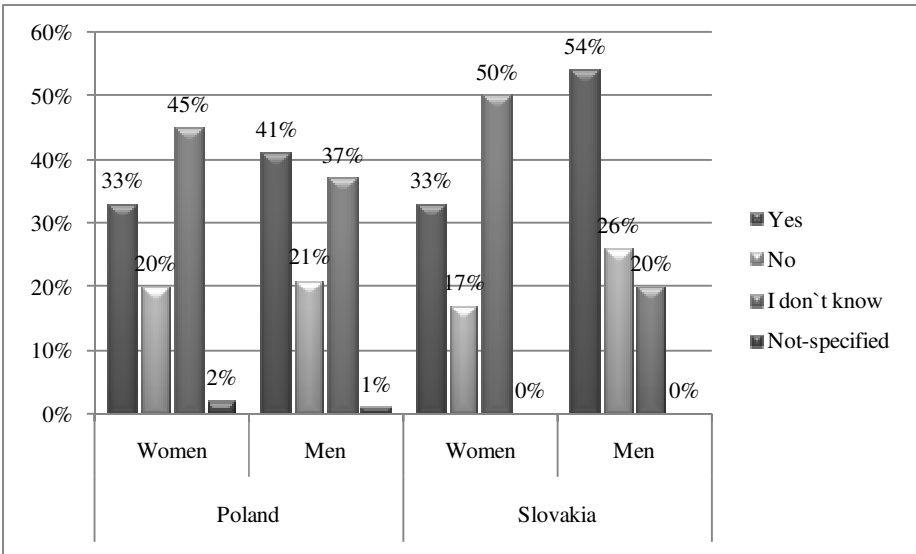


Fig. 4. The structure of self-assessing entrepreneurship of surveyed students according to sex

Source: own research.

Due to the fact that Slovak students were in the same age range, only in the case of Polish students does this variable differentiate the results of responses. People aged between 21 and 26 and between 36 and 50 years old declared a greater sense of entrepreneurship than those aged 27–35 years old and over 50 years old. A group of people between 25 and 35 years old is also the group which had the most difficulty in determining entrepreneurship.

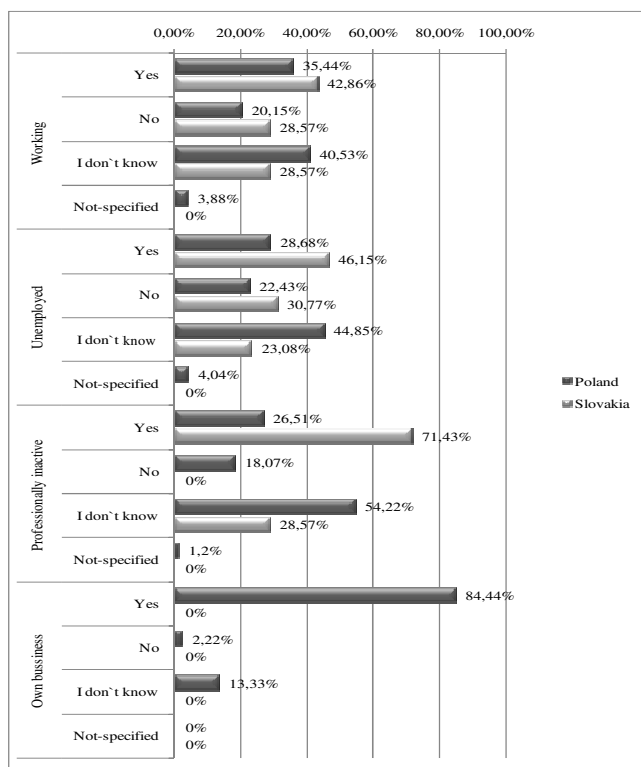


Fig. 5. The structure of self-assessing entrepreneurship of surveyed students according to professional activity

Source: own research.

The greatest percentage of people who consider themselves entrepreneurial in the group of Polish students is among those running a business. Those who are professionally inactive had the biggest problems with assessing entrepreneurship in this group of respondents. In the case of Slovak students, the percentage of people who consider themselves entrepreneurial in every studied interval is higher compared to the population analyzed in Poland. However, it may come as a surprise that the highest percentage of students considering themselves to be entrepreneurial occurs among students who are professionally inactive (more than 70% of this group) and unemployed (a little over 46% of this group). Figure 5 presents the detailed distributions.

By analyzing the structure of responses to the question discussed with regards to the place of residence of the respondents, certain regularity among Polish students could easily be noticed. More people living in big cities considered themselves to be entrepreneurial than in smaller cities or in rural areas. The smaller the town, the smaller this percentage. On the other hand, in the case of Slovakia, mostly those students living in a small city believed themselves to be entrepreneurial.

As noted earlier, it was assumed that the factor which significantly affects entrepreneurship self-assessment is being active in student organizations. It was expected that people active in this respect would more often declare themselves as being entrepreneurial. Both in the case of Polish and Slovak respondents, such a dependency is visible, although the small number of the Slovak sample should be noted (Figure 6).

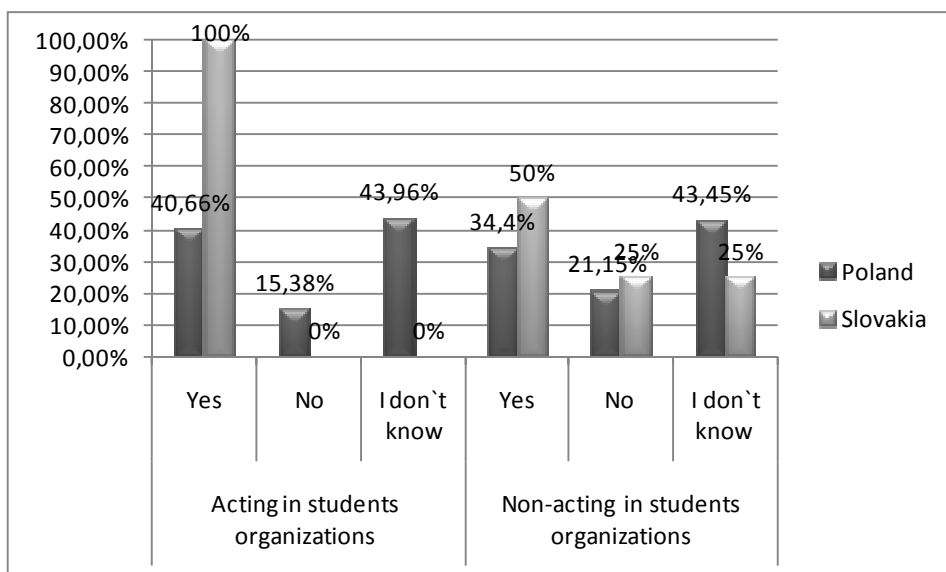


Fig. 6. The structure of self-assessing entrepreneurship of surveyed students according to activity in student organizations

Source: own research.

In the next question, students were asked to self-assess the intensity of selected characteristics relating to entrepreneurship according to a specified scale. As it can be seen, Polish students declared higher self-assessment in the scope of all characteristics provided, in comparison to Slovak students. At the same time, the assessment trends for almost all the characteristics are similar in both surveyed groups. The respondents gave themselves the lowest assessment of two key characteristics for an entrepreneurial attitude – leadership and willingness to take risks, whereas ambition and diligence were assessed the highest (Figure 7).

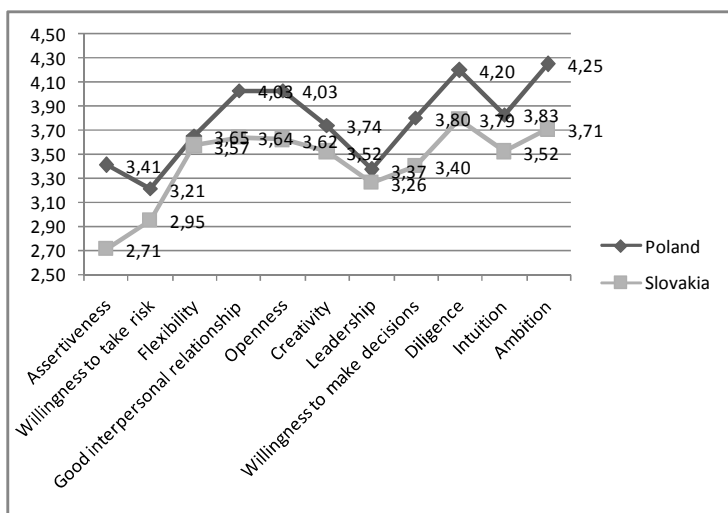


Fig. 7. Average levels of self-assessing the intensity of characteristics associated with entrepreneurship in the opinion of surveyed students

Q. I.2. The given characteristics relate to entrepreneurial attitudes. Using the provided scale assess the intensity of a given characteristic in relation to yourself (where 1 means that the given characteristic does not occur, and 5 means that the given characteristic is present at the highest rate).

Source: own research.

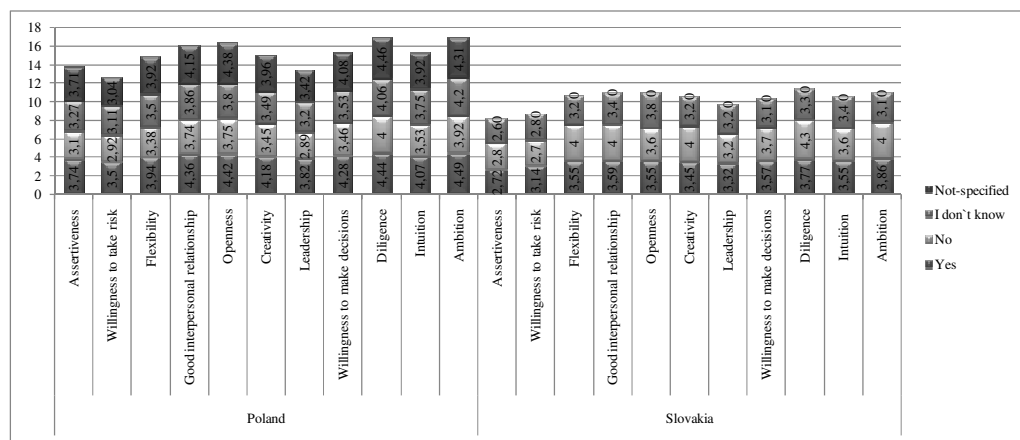


Fig. 8. Average levels of self-assessing the intensity of characteristics associated with entrepreneurship in the opinion of surveyed students according to the self-assessment of entrepreneurship

Q. I.2. The given characteristics relate to entrepreneurial attitudes. Using the provided scale assess the intensity of a given characteristic in relation to yourself (where 1 means that the given characteristic does not occur, and 5 means that the given characteristic is present at the highest rate).

Q. I.1. Do you consider yourself an entrepreneurial person

Source: own research.

The responses to this question were also analyzed in terms of the distribution of entrepreneurship self-assessment of students. In the group of Polish students, persons who consider themselves to be entrepreneurial, in the case of almost all characteristics, declared a higher self-assessment compared to those persons who identified themselves as not entrepreneurial. In the case of Slovak respondents there was no such correlation (Figure 8).

The aim of the last question of this part of the survey, which referred to analyzing entrepreneurial attitudes, was to learn what characteristics are important for students in their professional career. As it can be seen in graph 9, the Polish respondents assigned each given trait a higher priority, while trends in the scope of evaluating indicated characteristics in both groups are similar. The most important factor for both Polish and Slovak students was professional satisfaction, the least important - convenient location in relation to the place of residence, which means a high awareness of the need for mobility in professional work.

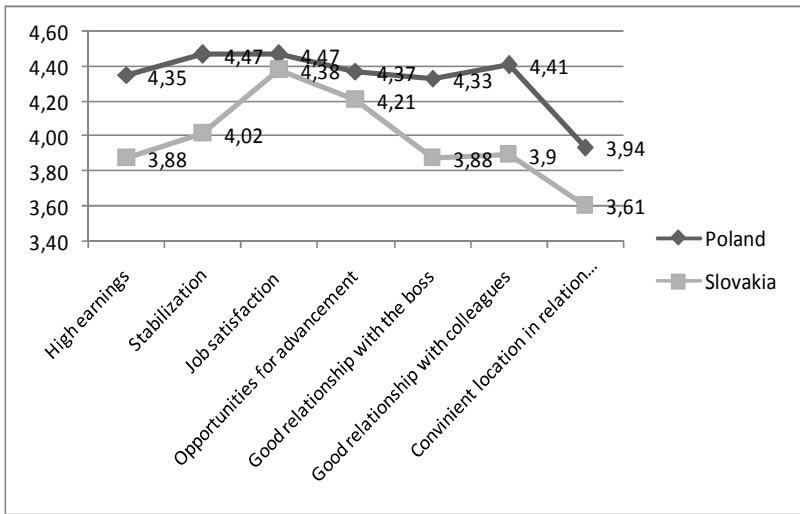


Fig. 9. Average levels of importance of selected factors determining professional work in the opinion of the surveyed students

Q. I.3. What is/will be important for you at work? Using the provided scale assess the importance of the given characteristic (where 1 means the least important characteristic and 5 the most important characteristic).

Source: own research.

The responses to this question were also analyzed in terms of the distribution of entrepreneurship self-assessment. During an in-depth analysis of the data, it was noted that depending on the different self-assessment of entrepreneurship, there are differences in the hierarchy of characteristics important at work (Figure 10).

The professional activity of respondents also influences slightly different perception of importance of individual factors determining professional work. Both Polish and Slovak professionally inactive students assess the importance of particular

factors in a very similar way. In the working and professionally inactive group, Slovak respondents gave a relatively higher assessment of factors such as the possibility of promotion and high earnings.

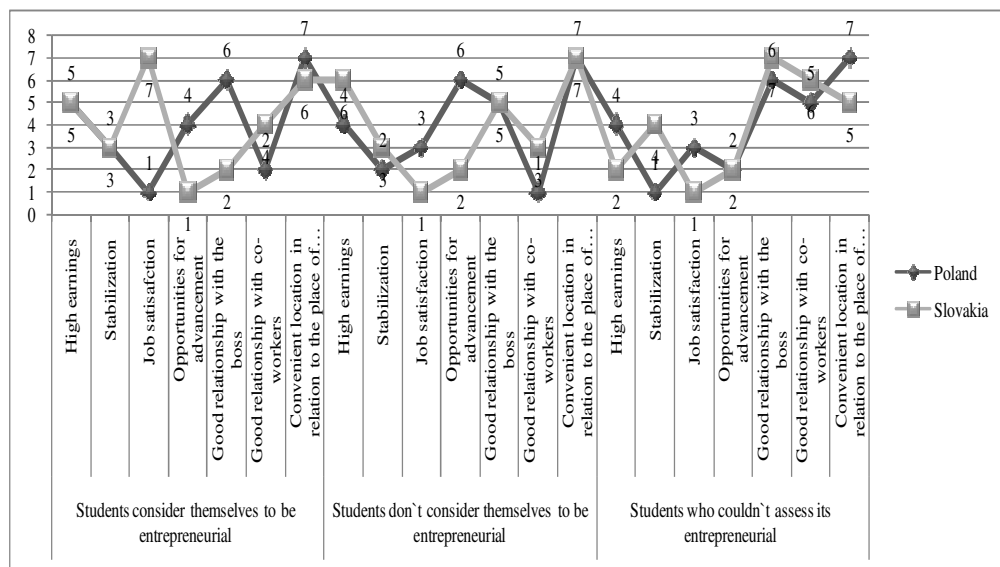


Fig. 10. The hierarchy of importance of selected factors determining professional work, in the opinion of the surveyed students according to the self-assessment of entrepreneurship (scale: 1 – the most important factor, 7 – the least important)

Q. I.3. What is/will be important for you at work? Using the provided scale assess the importance of the given characteristic (where 1 means the least important characteristic and 5 the most important characteristic).

Q. I.1. Do you consider yourself an entrepreneurial person

Source: own research.

Conclusions

In light of the study presented above, Polish students relatively less frequently assessed themselves as entrepreneurial in relation to Slovak students. It is also worrying that almost every second Polish student could not assess oneself in this respect. The following factors had a noticeable impact on the self-assessment of entrepreneurship: sex, field of study, age, activities in student organizations, type of university, professional activity and place of residence of the respondent. In both groups, the most important factors determining professional work was professional satisfaction, stability and the possibility of promotion.

It is evaluated that currently, in terms of the exhaustion of extensive ways of economic development, the human capital generates economic growth to a greater degree than material capital¹⁰. Human capital is a resource closely associated with a given person, enriching and developing both in one's personal and professional life, and its main source is education.

In a *knowledge-based economy* the preparation of students and graduates for participation on the labour market mostly depends on tertiary educational institutions, thus the direction and intensity of a region's socio-economic development. Therefore, it is clear that the period of higher education is a special moment in the course of the educational path for acquiring and improving skills and professional competences, as well as shaping appropriate attitudes. Given the current labour market trends and processes, attitudes and competences in the scope of entrepreneurship are particularly important for young people entering the labour market.

References

1. Bratnicki M., *Przedsiębiorczość i przedsiębiorcy współczesnych organizacji*, Wydawnictwo AE w Katowicach, Katowice 2002.
2. Cybulski L., *Edukacja a konkurencyjność regionów*, [in:] *Konkurencyjność regionów*, Klamut M. (red.), Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 1999.
3. Janasz W., *Innowacje w rozwoju przedsiębiorczości w procesie transformacji*, Difin, Warszawa 2004.
4. Piasecki B. (ed.), *Ekonomika i zarządzanie małą firmą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Łódź 2001.
5. Piotrowska-Piątek A (ed.), *Badanie postaw z zakresu przedsiębiorczości i samozatrudnienia wśród studentów i absolwentów z regionu świętokrzyskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa w Kielcach, Kielce 2012.
6. Richert-Kaźmierska A., *Instytucjonalne formy wspierania przedsiębiorczości akademickiej w Polsce*, „e-mentor” nr 3/2010, <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artykul/index/numer/35/id/749>.
7. <http://www.doingbusiness.org/~media/GIAWB/Doing%20Business/Documents/Annual-Reports/English/DB14-Full-Report.pdf>.
8. http://bratyslawa.msz.gov.pl/pl/wspolpraca_dwustronna/wspolpraca_gospodarcza.

dr Agnieszka PIOTROWSKA-PIĄTEK

Urząd Statystyczny w Kielcach

Wyższa Szkoła Ekonomii, Prawa i Nauk Medycznych w Kielcach

A.Piotrowska-Piątek@stat.gov.pl

apiotrowska@poczta.wseip.edu.pl

¹⁰ L. Cybulski, *Edukacja a konkurencyjność regionów*, [in:] *Konkurencyjność regionów*, Klamut M. (red.), Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 1999, p. 139.

Z działalności biur karier za granicą – Wielka Brytania

The activity of Careers Service Offices abroad – Great Britain

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, biuro karier, przykłady dobrych praktyk, współpraca sieciowa, Uniwersytet Cambridge.

Key words: higher education institution, Careers Service Offices, best practices' examples, networking cooperation, Cambridge University.

Abstract

In the article there is presented the development of the careers service offices in Great Britain. There were shown examples of networking cooperation and activities undertaken by the Careers Service Office of Cambridge University. The paper can be treated as the inspiration to Polish career services office in the development of innovative strategies.

Wprowadzenie

Szkoły wyższe w Wielkiej Brytanii były prekursorami rozwoju idei biur karier na świecie. Doświadczenia z ich działalności były i są transformowane do innych państw, w tym i do Polski. Dzięki zaangażowaniu przedstawicieli Biura Karier Uniwersytetu w Hull w 1993 roku uruchomiono na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu pierwsze biuro w Polsce¹.

Intensywny rozwój biur karier na świecie nastąpił po zakończeniu II wojny światowej. Jednak sama idea biur karier rozwinęła się w Wielkiej Brytanii pod koniec XVIII wieku, a następnie przeniosła się na grunt uczelni w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Australii i Kanady. W Europie propagatorami rozwoju biur byli przedstawiciele szkół wyższych w Holandii, Belgii oraz Szwecji.

Jak zauważa K. Wenta: *Biura karier, jako formalna organizacja, działająca w określonej uczelnianej strukturze, są ogniwami w danym systemie, połączonymi z innymi elementami, dlatego posiadają one funkcje złożone, które w praktyce są lepiej*

¹ J. Wanielista (red.), *Akademickie Biuro Karier. Absolwent wyższej uczelni na rynku pracy*. Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa 2003, s. 8.

lub gorzej realizowane². Analiza przykładów „dobrych praktyk” z działalności wiodących na świecie uczelni wyższych i funkcjonujących na nich biur karier pozwoli bliżej poznać złożoność realizowanych działań, a przytoczone w artykule przykłady „dobrych praktyk” mogą przyczynić się do doskonalenia funkcjonowania polskich biur karier.

W artykule podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania: Jak rozwijała się idea biur karier w Wielkiej Brytanii? Jak obecnie funkcjonują biura karier w Wielkiej Brytanii? Które z działań podejmowanych przez wiodące szkoły wyższe i funkcjonujące w nich biura karier są godne przeniesienia na polski grunt? Poszukując odpowiedzi na tak postawione pytania, poddałem szczegółowej analizie działalność Biura Karier Uniwersytetu Cambridge.

Opublikowane materiały są efektem pracy badawczej autora prowadzonej w ramach rozprawy doktorskiej pt. *„Funkcjonowanie biur karier w Polsce”* pod kierunkiem prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka.

Działalność otoczenia na rzecz biur karier

Biura karier w Wielkiej Brytanii działają na większości uczelni wyższych. Zajmują się wspomaganiem projektowania ścieżek kariery zawodowej studentów, wspomagają absolwentów w znalezieniu pracy oraz współdziałają z pracodawcami i instytucjami różnego typu.

Obecnie *Careers Services* w Wielkiej Brytanii stanowią integralną część systemu poradnictwa zawodowego młodzieży. Funkcjonują na uczelniach wyższych jako wydzielone jednostki organizacyjne. Zakres realizowanych zadań przez brytyjskie biura karier zmieniał się wraz z upływem czasu.

Po zreformowaniu przez Komisję Grahama szkolnictwa wyższego w latach 1850–1956 na uniwersytetach zaczęli się pojawiać mniej zamożni studenci, którzy nie mając „wsparcia opiekuna” mieli problemy ze znalezieniem pracy po ukończeniu uczelni. Zjawisko to zostało zaobserwowane przez wykładowców uczelni. Młodzi ludzie mogli jedynie liczyć na dość drogie usługi prywatnych agencji zatrudnienia.

Biura karier z czasem uznano za jednostki organizacyjne wspierające promocję uczelni. Efektywna współpraca z pracodawcami w zakresie pośrednictwa pracy wyrażona liczbą zatrudnionych absolwentów przekłada się na liczbę chętnych do podjęcia studiów.

Na dużym poziomie ogólności można powiedzieć, że zadania realizowane przez *Careers Services* sprowadzają się do wspomagania studentów w planowaniu drogi edukacyjno-zawodowej z uwzględnieniem ich predyspozycji, badanych z wykorzystaniem testów. Studenci jako główni „klienci” *Careers Services* mają możliwość skorzystania z usług biura niezależnie od roku, na którym studiują.

Ważnym zadaniem jest także udział w badaniach losów absolwentów. Do efektywnej realizacji tych zadań niezbędne jest nawiązanie współpracy z absolwentami oraz z pracodawcami.

Przyjęła się zasada, że im wyższy prestiż pracodawcy, tym chętniej podejmują współpracę z prestiżową uczelnią. W procesie rekrutacji pracodawcy (w szczególności

² K. Wenta, *Biuro karier w uczelni wyższej*, Pedagogika Pracy 48/2006, s. 53.

duże organizacje) sięgają po pomoc *Association of Graduate Recruiters* (AGR, www.agr.org.uk).

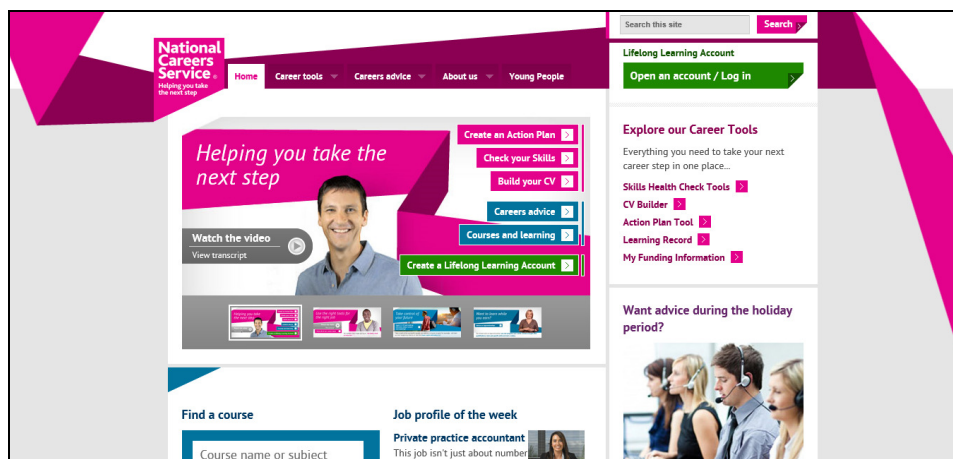
Inną organizacją sieciową wspomagającą działanie biur karier jest *Association of Graduate Careers Advisory Services* (AGCAS), która zrzesza *Careers Services* działające na terenie Wielkiej Brytanii. Stowarzyszenie ma za zadanie gromadzenie i przetwarzania informacji na temat rynku pracy, wymagań stanowisk pracy czy też pracodawców. Informacje te są publikowane przez *Careers Services Unit* (CSU).

Ważnych informacji statystycznych, w tym przedstawiających losy absolwentów uczelni i z poszczególnych kierunków (zawodów) w Wielkiej Brytanii dostarcza *Higher Education Statistics Agency* (HESA). Informacje te są na tyle istotne, że składają się na „markę szkoły”. Uczelnie z wysokim wskaźnikiem zatrudnienia absolwentów nie mają problemów z naborem kolejnych roczników studentów. Absolwenci takich uczelni są bardzo dobrze postrzegani przez przyszłych pracodawców.

Biura karier mają bardzo dobrze funkcjonujące strony internetowe, na których dostęp jest możliwy tylko dla studentów po wcześniejszym zarejestrowaniu się.

Biura skupiają wokół siebie pracodawców, którzy zamieszczają na ich stronach informacje o wolnych miejscach pracy czy też możliwościach odbywania staży, praktyk zawodowych. Pracodawcy także chętnie uczestniczą w organizowanych wspólnie targach pracy.

Usługi z zakresu poradnictwa zawodowego/kariery w Wielkiej Brytanii wspomagane są za pośrednictwem strony internetowej przez *National Careers Service* (Narodowy Serwis Kariery, rys. 1), który dostarcza informacji, udziela porad i wskazówek pomocnych w podejmowaniu decyzji związanych z możliwościami kontynuacji uczenia się czy też znalezienia pracy. Serwis jest obsługiwany przez wykwalifikowanych doradców kariery, którzy wspierają zainteresowane osoby w podejmowaniu decyzji i planowaniu kariery, w ocenie zdolności i umiejętności oraz w ustalaniu celów. Motywują młodych ludzi do opracowywania i wdrażania planów działania.



Rys. 1. National Careers Service – strona główna serwisu

Źródło: <https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/Pages/Home.aspx>, [2013.09.10].

Umieszczone w nim narzędzia są wiarygodne i rzetelne, a więc wysokiej jakości. Po zalogowaniu się użytkownik ma dostęp m.in. do wyszukiwarek tematycznych związanych z możliwością podjęcia nauki, szkolenia, poszukiwania pracy czy też stażu, może przeprowadzić różnego rodzaju testy online ukierunkowane na diagnozę kwalifikacji, stanu zdrowia, zainteresowań, baz danych z charakterystykami prawie 800 zawodów, materiałów opisujących sytuację na rynku pracy, narzędzi wspomagających tworzenie planów działania, dokumentów aplikacyjnych, poradników tematycznych (np. dotyczących poszukiwania pracy, prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych, powrotu do pracy po urodzeniu dzieci, pracy za granicą czy też w domu itp.), filmów, szkoleń online. Udostępnione są także tzw. przykłady „dobrych praktyk” przedstawiające ludzi, którym dzięki pomocy Serwisu udało się odnieść sukces.

Bardzo użytecznym rozwiązaniem jest możliwość przeprowadzenia rozmowy telefonicznej z wykwalifikowanym doradcą zawodowym lub skontaktowania się z nim za pośrednictwem e-maila. Rozmowy można przeprowadzać na koszt Serwisu. Doradcy są dostępni pod telefonem przez 7 dni w tygodniu w godzinach od 8:00 do 22:00. Należy podkreślić, że doradcy obsługują również klientów nieznających języka angielskiego.

Careers Service Uniwersytet Cambridge

Jedno z najstarszych biur karier powstało na **Uniwersytecie Cambridge**. W opracowaniu Tony Rabana³, odnajdujemy że początki biura sięgają 1884 roku, kiedy to powołano Cambridge University Scholastic Agency. Od tego czasu na Uniwersytecie już udzielano pomocy studentom w przejściu ze świata edukacji do rynku pracy. Jako protoplastę biura karier można uznać Appointments Board, którą oficjalnie Senat Uczelni zatwierdził 27 lutego 1902 roku. Nowa forma działalności podejmowanej w szkole wyższej z początku wywoływała wiele kontrowersji w środowisku akademickim. Wygłoszono wiele opinii, że podejmowane przez pracowników uczelni zadania wspomagające podejmowanie zatrudnienia przez absolwentów nie są typowe dla uczelni.

Kopalnią wiedzy o działalności **Careers Service w Cambridge University** są coroczne raporty⁴. W raporcie za rok akademicki 2012/2013 podkreślono, że biuro, kontynuując swoje działania stara się je ciągle dostosowywać do zmieniających się wymagań studentów, pracowników uczelni czy też pracodawców. Pojawienie się w prasie brytyjskiej niepokojących informacji o narastającym zjawisku bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych przyczyniło się do wzrostu zainteresowania studentów usługami świadczonymi przez pracowników biura. W ciągu ostatnich osiemnastu miesięcy liczba korzystających z usług biura uległa praktycznie podwojeniu. W porównaniu z poprzednim rokiem na stronie internetowej zarejestrowało się o prawie 6 tys. więcej studentów (26452 osoby). Aby sprostać wzrastającemu zainte-

³ A Work Worthy of the University. A Centenary History of Cambridge University Careers Service. Cambridge University Careers Service 2002, s. 4.

⁴ G. Chesterman, Cambridge University Careers Service. Annual Report 2012–13. June 2013.

resowaniu studentów usługami biura karier, wzmocniono działania ukierunkowane na pozyskiwanie nowych **ofert pracy**, czego przykładem może być zamieszczenie na stronie internetowej ponad 5200 ofert pracy.

Ważność **problematyki zatrudnienia** jest podkreślana praktycznie przez każdego nauczyciela akademickiego, gdyż przygotowanie do pełnienia ról zawodowych jest jednym z głównych celów prowadzonych zajęć.

O popularności i potrzebie funkcjonowania biura na uniwersytecie świadczy choćby wskaźnik odnoszący się do liczby studentów **korzystających z usług biura**. Ponad 90% studentów na wszystkich poziomach i kierunkach kształcenia korzysta z tych usług.

Kolejnym wymiernym wskaźnikiem charakteryzującym jakość kształcenia i odnoszącym się do skuteczności funkcjonowania biura jest wskaźnik bezrobocia absolwentów, który w ciągu jednego roku akademickiego został obniżony z 5,5% do 3,7% (dotyczy 2012/2013).

Informacje z badań losów absolwentów są publikowane na stronie internetowej uczelni. Jako ciekawostka, wśród tych informacji można odnaleźć m.in. dane odnoszące się do wysokości uzyskiwanego przez absolwentów średniego wynagrodzenia rocznego z uwzględnieniem kierunku kształcenia.

Jak podkreśla w swojej wypowiedzi dyrektor biura, Gordon Chesterman, podejmowanie różnorodnych, skutecznych działań ukierunkowanych na zwiększenie szans absolwentów na rynku pracy jest możliwe dzięki osobistemu **zaangażowaniu** energicznych, kreatywnych i zmotywowanych **pracowników** preferujących pracę zespołową i wspomaganych przez przedsiębiorców.

Biuro karier na Uniwersytecie Cambridge odgrywa także istotną rolę w **procesie rekrutacji** nowych studentów, udzielając choćby wiarygodnych, rzetelnych informacji związanych z budowaniem dalszej kariery zawodowej po ukończeniu uczelni.

Innymi działaniami, w których uczestniczą pracownicy biura są dni otwarte organizowane na terenie uczelni czy też prezentacje uczelni w szkołach różnego typu. Na uwagę zasługuje projekt, w którym w ramach poszukiwań potencjalnych studentów pracownicy biura karier swoje działania promocyjne ukierunkowali na grupę wiekową od 9 do 13 lat.

Dodatkową formą promocji uczelni na zewnątrz jest zamieszczanie na stronie internetowej krótkich **filmów**, w których przedstawia się historie zawodowe wybranych absolwentów.

Dużą popularnością wśród studentów pierwszego i przedostatniego roku studiów cieszą się usługi związane z **projektowaniem indywidualnych ścieżek kariery**. Wymiernym tego wskaźnikiem jest objęcie tymi usługami odpowiednio 40% i 62% uczniów (w porównaniu przed 10 latami: 8% i 38%). Praca ma charakter indywidualny i co najważniejsze działania te są systematyczne, a nie doraźne, jak w przypadku większości polskich biur karier.

Dla zwiększenia świadomości dokonywanych wyborów studenci są zachęcani do udziału w ośmiotygodniowych (płatnych lub bezpłatnych) praktykach zawodowych czy też w tygodniowych obserwacjach pracy w środowisku pracy. Biura wówczas pełnią rolę pośrednika między studentami i pracodawcami.

Studenci, których rodzice mają niskie dochody mogą starać się o przyznanie dodatkowego stypendium na czas odbywania praktyk. Badania absolwentów potwierdziły, że osoby które uzyskały takie stypendia w pełni odnalazły się na rynku pracy, czyli podjęły pracę.

W poszukiwaniu ofert pracy biuro karier wspierane jest przez **Stowarzyszenie Absolwentów**, którzy często oferują miejsca pracy w organizacjach, w których są zatrudnieni.

W roku akademickim 2012/2013 25 studentów wzięło udział w pracy w międzynarodowych organizacjach, takich jak: World Health Organisation, Global Alliance, UNICEF, Global Polio Eradication initiative, World Economic Forum i UNAids programme w Genewie i UNEP World Conservation Monitoring Centre w Cambridge.

Wysoką **jakość pracy biura** w zakresie przygotowania ścieżek kariery i pośrednictwa pracy potwierdzają wyniki badań ankietowych High Fliers UK Graduate Careers Survey prowadzone wśród 20 najlepszych uczelni w kraju. W 2012 roku studenci Uniwersytetu Cambridge spośród 20 uczelni najwyżej ocenili zadowolenie z praktyk (ponad 4/5 ocen „doskonałych” i „dobrych”).

Z usług biura mogą korzystać wszyscy studenci oraz doktoranci. Do ich dyspozycji są publikacje z zakresu planowania kariery zgromadzone w bibliotece, strona internetowa z ponad 2000 stron informacji.

Biuro stale poszukuje nowych obszarów zatrudnienia dla swoich absolwentów, czego przykładem jest promocja ponad 300 pracodawców związanych z sektorem publicznym na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym.

Sięgnięto także po nowe formy promocji usług i przekazywania informacji potencjalnym odbiorcom – portale społecznościowe: **Twitter** czy **Facebook**. Coraz większym zainteresowaniem studentów i doktorantów cieszą się **ePodręczniki** (dostępnych jest ponad 800 tytułów).

Wymienione powyżej przykłady z działalności świadczą o tym, jak pracownicy biura reagują na zmieniające się potrzeby odbiorców usług. Przy czym, strategia działania Careers Service na Uniwersytecie Cambridge jest modyfikowana i dostosowywana do bieżących potrzeb poprzez prowadzone oceny i badania świadczonych usług oraz płynące z nich wnioski i rekomendacje.

Wzrost aspiracji edukacyjnych młodych ludzi przyczynił się m.in. do popularyzacji **studiów** na trzecim poziomie – **doktoranckich**. Ze względu na wrastającą liczbę pracowników z tytułem naukowym doktora zauważono, że wyczerpują się możliwości kontynuowania kariery naukowej w uczelniach wyższych, instytutach naukowych itp. (obecnie 28% doktorów poszukuje tu zatrudnienia, w porównaniu z 43% dziesięć lat temu). Coraz więcej absolwentów studiów doktoranckich poszukuje pracy w przedsiębiorstwach. Wychodząc naprzeciw takim potrzebom, biuro karier prowadzi dla tej grupy oraz dla pracowników naukowych chcących zmienić miejsce zatrudnienia specjalne serwisy informacyjno-szkoleniowe, organizuje spotkania z pracodawcami, szkolenia. Umożliwia tworzenie planów działania lub też wspomaga korygowanie już opracowanych. Pośredniczy w organizacji, kontynuacji lub odbyciu studiów doktoranckich w wiodących placówkach zagranicznych. Pracownicy biura karier mają również wkład w zachęcaniu do studiowania doktorantów z całego świata na uniwersytecie.

Pracownicy biura prowadzą także bazę danych pracowników naukowych w stopniu doktora habilitowanego i doktora. Współorganizują działania ukierunkowane dla tych grup odbiorców, np. indywidualne rozmowy z doradcami zawodowymi, zajęcia, spotkania grupowe, seminaria i konferencje („Beyond Research: Postdoc Career Alternatives”, „How to Make Cambridge Work for Your Career”).

Jak już wspomniano wcześniej, jednym ze sposobów obniżenia zjawiska „**starzejącego się społeczeństwa**” jest zachęcanie do studiowania w państwach Unii obywateli spoza Unii, w szczególności pochodzących z państw azjatyckich. Działania w tym zakresie podejmowane są także na Uniwersytecie Cambridge. Bezpośrednio zaangażowani są w nie pracownicy biura oraz Zespół Współpracy Międzynarodowej. Dokończono podziału zadań pomiędzy tymi jednostkami organizacyjnymi. Zespół Współpracy Międzynarodowej odpowiada m.in. za udzielanie odpowiedzi na najczęściej zadawane przez potencjalnych studentów pytania dotyczące możliwości, warunków studiowania, uzyskania wiz itp.

Studenci zagraniczni, podejmując studia poza miejscem zamieszkania kierują się przed wszystkim prestiżem uczelni, kosztami nauki, możliwością podjęcia „dobrej” pracy. Pobyt studenta zagranicznego na uczelni nie zwalnia biura z „obowiązku” udzielania mu pomocy w projektowaniu ścieżki rozwoju zawodowego, poszukiwania możliwości odbycia stażu, praktyki itp. Projektując taką ścieżkę, należy uwzględnić dwie możliwości: pozostanie absolwenta w kraju odbywania nauki lub powrót do ojczyzny. Druga ścieżka jest trudniejsza dla pracowników biur karier, gdyż wymaga od nich orientacji w specyfice kulturowej państwa pochodzenia studenta oraz znajomości rynku pracy.

Uczelnia zachęca lub też w większości przypadków to sami absolwenci z własnej inicjatywy zrzeszają się w **Stowarzyszenia Absolwentów Cambridge** w poszczególnych państwach. Zadaniem biura jest nawiązanie współpracy z rozsianymi po świecie stowarzyszeniami i przez nich zwiększenie szans na podjęcie zatrudnienia kolejnym absolwentom. Jest to przykład doskonałej współpracy sieciowej. Poza tym przedstawiciele stowarzyszeń stają się „ambasadorami” uczelni w danym państwie i swoistym „gwarantem” osiągnięcia sukcesu.

Uczelnia i biuro nie zapominają o **osobach niepełnosprawnych**. Przykładem mogą być warsztaty „National Autistic Society Careers” czy też prace ukierunkowane na doskonalenie usług poprzez zebranie najlepszych praktyki w obszarze rekrutacji i wsparcia w trakcie nauki osób niepełnosprawnych. Osoby z dysfunkcjami zachęcane są do studiowania na uniwersytecie poprzez opisy karier absolwentów z takimi samymi jak ich problemami.

Pomimo recesji pracownicy biura karier aktywnie podejmują działania związane z pozyskiwaniem do współpracy nowych pracodawców. Efektem tych działań jest choćby ponad 1300 ofert umożliwiających odbycie **ośmiotygodniowej praktyki**.

Usprawnienia wymaga proces weryfikacji nowych organizacji przed ich wprowadzeniem do bazy danych. Szacuje się, że w najbliższym czasie będzie weryfikowanych tygodniowo około 20 nowych pracodawców.

Działalność biura jest współfinansowana przez organizacje zrzeszone w Supporters Club. Z tych dobrowolnych składek częściowo wypłacane jest wynagrodzenie dla

pięciu pracowników, prowadzone są zakupy niezbędnego sprzętu czy też opłacane szkolenia dla kadry, a także 20 staży.

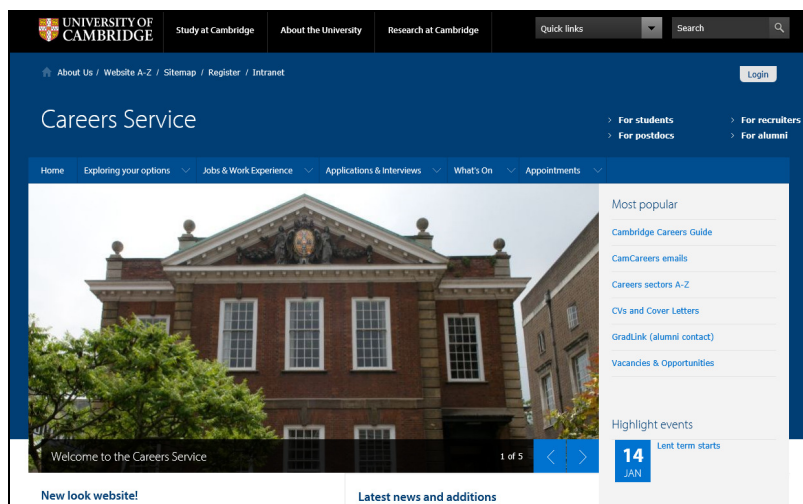
Biuro podjęło także współpracę z placówkami edukacyjnymi z niższego poziomu kształcenia. Nawiązano współpracę z różnymi fundacjami, stowarzyszeniami, związkami itp., w których to studenci działają jako wolontariusze.

W roku akademickim 2012/2013 pracownicy biura brali udział w różnych formach doskonalenia zawodowego, w tym m.in. w studiach podyplomowych „doradztwo zawodowe i psychologia”, „przygotowanie do pracy nauczyciela”. Poprzez udział we wspólnych popołudniowych spotkaniach pracownicy mieli okazję do wymiany doświadczeń, np. odnośnie do radzenia sobie w trudnych i nietypowych przypadkach.

W biurze karier w roku akademickim 2012/2013 zatrudnionych było 45 pracowników, z czego na pełny etat – 20.

Roczny dochód Biura oszacowano na około 2 mln funtów, w tym ponad 0,8 mln funtów pochodzi od sponsorów. O dysponowaniu takim budżetem polskie biura karier mogą jedynie pomarzyć.

Szczególną rolę w działalności biura karier odgrywa **strona internetowa** (rys. 2), którą w epoce społeczeństwa wiedzy należy uznać za kluczowy element świadczonych przez biuro usług. Aby wydrukować zawarte na niej informacje, należałoby poświęcić na to ponad 2800 stron. Dostęp do danych zawartych na stronie ma 16 727 zarejestrowanych użytkowników (studenci, naukowcy, pracownicy). W 2012 roku odnotowano ponad 1.300.000 wejść, odwiedzin.



Rys. 2. Strona internetowa Careers Service Uniwersytetu Cambridge

Źródło: <http://www.careers.cam.ac.uk/index.asp>, [11.10.2013].

Na straży jakości świadczonych przez biuro karier usług „stoi” instytucja zewnętrzna i akredytacja potwierdzająca spełnienie warunków opisanych w **Matrix Quality Standard**. Zgodnie z normą oceniane są cztery obszary: przywództwo, zasoby, świadczenie usług i ciągłe doskonalenie ich jakości.

Podsumowanie

Na podstawie przytoczonych powyżej danych można stwierdzić, że biura karier w Wielkiej Brytanii są bardzo dobrze zorganizowane, a jakość świadczonych przez nie usług jest wysoka. Dysponują wykwalifikowaną kadrą, która jest profesjonalnie przygotowana do realizacji powierzonych im zadań (np. na Uniwersytecie w Manchesterze zatrudnionych jest około 40 pracowników, a w Cambridge około 20 na stałe). A co najważniejsze, można powiedzieć, że osoby pracujące w biurze karier Uniwersytetu Cambridge są pasjonatami i wkładają w to, co robią wszystkie swoje siły.

Pracownicy biur karier mają do dyspozycji wydzielone pomieszczenia na uczelni czy nawet budynki jak w Cambridge. Bardzo mocnym atutem w działalności brytyjskich biur karier jest systematyczność działań podejmowanych na rzecz odbiorców usług. Działalność brytyjskich biur karier jest bardzo mocno wspomagana przez otoczenie, w tym profesjonalne instytucje i stowarzyszenia o zasięgu ogólnokrajowym czy też pracodawców.

Na uwagę zasługuje, że biuro karier Uniwersytetu Cambridge w odróżnieniu od polskich biur karier świadczy usługi na rzecz studentów niepełnosprawnych, doktorantów, pracowników naukowych czy też studentów z innych państw.

Istotną rolę w popularyzacji usług świadczonych przez biuro karier Uniwersytetu Cambridge odgrywają portale społecznościowe: Twitter czy Facebook oraz eBooki.

Wparcie organizacyjne i finansowe ze strony już pracujących absolwentów zrzeszonych w stowarzyszeniu jest ideą godną do naśladowania i przeniesienia do praktyk polskich biur karier.

Dostosowanie działalności do wymogów standardów jakości potwierdzanych przez niezależną zewnętrzną instytucję sprzyja zapewnieniu wysokiej jakości świadczonych usług.

Bibliografia

1. *A Work Worthy of the University. A Centenary History of Cambridge University Careers Service.* Cambridge University Careers Service 2002.
2. Chesterman G., *Cambridge University Careers Service. Annual Report 2012–13.* June 2013.
3. Wanielista J. (red.), *Akademickie Biuro Karier. Absolwent wyższej uczelni na rynku pracy.* Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa 2003.
4. Wenta K., *Biuro karier w uczelni wyższej,* *Pedagogika Pracy* 48/2006.

mgr inż. Mirosław ŻUREK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: miroslaw.zurek@itee.radom.pl

Psychologiczne uwarunkowania decyzji o kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym

Psychological conditions of a decision
for continuation an education at a higher level

Słowa kluczowe: struktura motywów kształcenia, poziom motywacji, poziom samooceny, zadowolenie z życia.

Key words: structure of motives for education, level of motivation, level of self-assessment, assessment of life.

Abstract

The subject of the article is the psychological conditions of the decisions about starting higher education. It was found that the test sample was characterized by moderate levels of motivation, self-esteem and the average level of evaluation of their own life. The results suggested that low levels of psychological variables may be caused by the traditional model of adult education.

Wprowadzenie

Przemiany we wszystkich obszarach życia, które obserwujemy na co dzień, spowodowały renesans idei ustawicznego kształcenia. Edukacja permanentna nie tylko ułatwia odnalezienie się jednostce na rynku pracy, ale przede wszystkim umożliwia jej sprawne funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie. Kształcenie ustawiczne osób dorosłych jest elementem procesu doskonalenia kapitału ludzkiego i jednym z ważnych narzędzi, ograniczających ryzyko wykluczenia nie tylko z rynku pracy, ale także z aktywnego uczestnictwa w procesach cywilizacyjno-kulturowych. Brak wykształcenia jest jednym z pierwszych czynników, które utrudniają podjęcie pracy. W tym znaczeniu ubytki w wykształceniu stanowią ważną przesłankę dla ubóstwa. Brak pracy wywołuje nie tylko negatywne konsekwencje w przestrzeni materialnych aspektów życia człowieka, ale także przyczynia się do poczucia niezadowolenia z życia. Cytowane przez Strzeleckiego i współautorów badania Clarka i Osłwada (1994) pokazują, że bezrobocie jest jedną z najsilniejszych determinant związanych z negatywną oceną własnego życia. Wspomniani badacze podkreślają, że obniżenie

materialnego poziomu życia negatywnie wpływa na dobrostan psychiczny osób bezrobotnych, zwłaszcza bezrobotnych mężczyzn¹.

Jednym z ogniw doskonalenia zawodowego osób dorosłych jest kontynuacja nauki w szkołach wyższych. Pomimo tego, że wykształcenie jest niezbędnym warunkiem uczestnictwa, zwłaszcza zawodowego we współczesnym świecie, liczba osób kontynuujących edukację w Polsce na poziomie wyższym zmniejsza się. Odsetek osób w wieku 25 lat i więcej uczestniczących w podnoszeniu swoich kwalifikacji maleje: w latach 2005–2007 liczba osób podejmujących naukę w szkołach wyższych wynosiła 19,9%. W latach 2007–2009 zmniejszyła się do 19,1%, natomiast w latach 2009–2011 spadła do 15,3%². Jednym z czynników wpływających na zmniejszenie się liczby „dorosłych” studentów jest zapewne niż demograficzny. Jednak na decyzję o podjęciu lub niepodjęciu dalszych studiów mają również wpływ pewne zmienne subiektywne, związane z psychologicznymi warunkami jednostki, wpływającymi na skłonność człowieka do podejmowania działania.

Powszechnie wiadomo, że zachodzą związki pomiędzy zachowaniem człowieka a jego motywacją do działania. Procesy motywacyjne są ważnymi regulatorami zachowania człowieka, odpowiedzialnymi za kierunek jego aktywności. Uruchomienie procesu motywacyjnego związane jest wystąpieniem dwóch niezbędnych warunków: wynik podejmowanej czynności musi być przez podmiot oceniany jako użyteczny, a ponadto jednostka powinna żywić przekonanie, że prawdopodobieństwo osiągnięcia przez nią określonego wyniku jest wyższe od zera³. Obuchowski (1966) podkreśla, że działanie umotywowane polega na uświadomieniu sobie przez jednostkę celu działania i na stworzeniu programu działania związanego z osiągnięciem celu⁴. Warunkami motywacji są zatem: świadomość celu, pozytywna ocena jego użyteczności i prawdopodobieństwa osiągnięcia zamierzenia. Natomiast wyrazem procesu motywacyjnego jest umiejętność stworzenia właściwego programu działania.

Podejście do zjawiska motywacji od strony treści uwypukla związek pomiędzy procesem motywacyjnym a potrzebami człowieka. Motywy działania reprezentują w tym ujęciu konkretne ludzkie potrzeby ułożone hierarchicznie⁵. Proces motywacji odzwierciedla zatem także potrzeby jednostki.

Armstrong (1998) wiąże proces motywacji z pojęciem zaangażowania, które wyrażać się może w następujących sferach zachowania człowieka: zaangażowanie uwarunkowane jest zwykle intensywnym odczuciem afektywnym (silne pragnienie), wiarą i akceptacją związaną z wyznaczonym celem, a także gotowością do podjęcia znacznego wysiłku ukierunkowanego na wyznaczony cel.

¹ P. Strzelecki, I.E. Kotowska, A. Baranowska, A. Matysiak (2011), *Rynek pracy*, [w:] I.E. Kotowska (red.). *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków – diagnoza społeczna 2011*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Warszawa. Pro-Print. Żabia Wola.

² I. Grabowska, I.E. Kotowska (2011), *Aktywność edukacyjna dorosłych członków gospodarstw domowych*, [w:] I.E. Kotowska (red.). *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków – diagnoza społeczna 2011*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Warszawa. Pro-Print. Żabia Wola.

³ J. Reykowski (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.

⁴ K. Obuchowski (1966), *Psychologia dążeń ludzkich*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.

⁵ A.H. Maslow (1943), *A Theory of Human Motivation*, [w:] „Psychological Review”, t. 50, s. 370–396.

Motywacja związana z aktywnością edukacyjną jednostki integruje wymienione warunki, powodując, że proces ten ma charakter świadomy, odnosi się do realnych potrzeb człowieka, związany jest z osobistą oceną wyznaczonego celu i z umiejętnością tworzenia procedur działania skierowanych na wybrane dążenie.

W literaturze naukowej motywacja osiągnięć, która w niniejszej pracy stanowi jedno z narzędzi badawczych, rozumiana jest jako szczególny rodzaj motywacji. Łukaszewski (2000) taki rodzaj motywacji definiuje jako: *Tendencję do osiągania i przekraczania standardów doskonałości, związaną z odczuwaniem pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie*⁶. Decyzja o podjęciu dalszego kształcenia, zwłaszcza w trybie niestacjonarnym (osoby dorosłe, pracujące), może być traktowana jako trudne życiowe wyzwanie. McClelland, Atkinson i Heckhausen (1995; 1966; 1989) motywację osiągnięć określali jako rezultat swoistego napięcia pomiędzy dwoma sprzecznymi tendencjami: nadzieją ukierunkowaną na sukces a lękiem przed niepowodzeniem⁷. Taki sposób ujmowania procesu motywacyjnego pozwala spostrzegać proces motywacyjny w perspektywie sytuacji konfliktowej, w której podmiot oscyluje pomiędzy sprzecznymi orientacjami o charakterze dążenia i unikania. Osoby dorosłe podejmujące wyzwania edukacyjne znajdują się często w polu działania sił przeciwstawnych, w których interesy osobiste stoją w sprzeczności z zadaniami zawodowymi i rolami rodzinnymi. Podobny model zachowania człowieka opisał Corr, który wskazał na znaczenie ogólnych wymiarów afektywnych, wpływających na zachowanie się człowieka: system walki/ucieczki/znieruchomienia (*Fight-Flight Freeze System* – FFFS), behawioralny system aktywacyjny (*Behavioral Approach System* – BAS) i behawioralny system hamowania (*Behavioral Inhibition System* – BIS). Pierwszy system odpowiedzialny jest za zachowania typu ucieczka/unikanie, system drugi reprezentuje optymizm i zachowania związane z oczekiwaniem i poszukiwaniem nagrody, natomiast system trzeci ilustruje zachowania związane z rozwiązywaniem konfliktów celów i unikaniem kar. Ostatecznie wyznaczono dwa podstawowe mechanizmy behawioralne: system BIS i BAS. System BIS stanowi odpowiedź na niepokój, przewidywaną karę w warunkach środowiskowych i jest związany z doświadczaniem strachu, lęku, frustracji i smutku. Jednostka doświadczająca wspomnianych treści psychiczno-afektywnych będzie przejawiała tendencję do unikania bodźców, które spostrzega jako silnie awersyjne. System BAS – w przeciwieństwie do poprzedniego – oparty jest na modelu motywacji, w którym jednostka jest aktywna, wykazuje w sytuacji działania wysoki poziom pozytywnych emocji i przejawia wysoką wrażliwość na potencjalne nagrody (poszukuje ich i pozytywnie na nie reaguje)⁸.

⁶ Ł. Łukaszewski (2000). *Motywacje w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2, s. 427–468. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Sopot.

⁷ W. Klinkosz, A. Sękowski (2006), H. Schulera i M. Prochalski polska wersja *Inwentarza Motywacji Osiągnięć – Leistungsmotivationsinventar (LMI)*, [w:] „Czasopismo Psychologiczne”, t. 12, nr 2, s. 253–264.

⁸ P.J. Corr. *Lęk i behawioralny system hamowania*. <http://www.ueapsychology.net/uploads/downloads/120.pdf>. Odczytane 6.11.2012.

Parametrem, który w istotny sposób może modyfikować zachowanie człowieka, jest samoocena rozumiana potocznie jako poczucie własnej wartości. Tymczasem poczucie własnej wartości jest stanem psychicznym, który konstytuuje się na podstawie oceny samego siebie. Rosenberg (1965) określił samoocenę jako rodzaj postawy względem samego siebie⁹. Postawa ta może mieć kierunek dodatni – samoakceptacja, ale także ujemny – samoodtrącenie. Samoocena stanowi ważny aspekt struktury osobowości i powstaje w procesie subiektywnej autopercepcji¹⁰. Samoocena jest względnie trwałą cechą/dyspozycją, która wykazuje stabilność w czasie¹¹. Samoocena jest stanem, który może przybierać różne wartości – można mówić zatem o samoocenie niskiej lub wysokiej. Jak wynika z badań osoby o wysokiej samoocenie cechuje wyższa aktywność i częstsza orientacja na zadania niż osoby o samoocenie niskiej¹². Wysoka samoocena koreluje z przekonaniem o własnej skuteczności, jak również z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli nad zdarzeniami we własnym życiu¹³. Badania Baumeistera i współpracowników dowiodły, że dodatnie związki zachodzące pomiędzy wysoką samooceną a osiągnięciami zostały zapośredniczone przez status socjoekonomiczny rodziny, który wpływa modyfikująco zarówno na osiągnięcia, jak i na poziom samooceny¹⁴. Jak wynika z powyższego, osiągnięcia i sukcesy mogą być źródłem wysokiej samooceny. Poczucie własnej wartości determinuje zatem charakter podejmowanych zadań. Wysoki poziom poczucia wartości własnej jest związany ze zdolnością do podejmowania zachowań ukierunkowanych na realizację określonego celu.

Scharakteryzowane dotąd pojęcia: motywacja osiągnięć, behawioralne wymiary afektywne i poziom samooceny mogą mieć wpływ na indywidualną strukturę motywów, wpływających na podjęcie decyzji o kontynuacji edukacji na poziomie wyższym.

Problem

Celem pracy jest wskazanie wybranych, psychologicznych korelatów mogących wpływać na decyzję jednostki, dotyczącą kontynuacji kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego. Przed podjęciem badań przyjęto następujące założenia:

⁹ M. Rosenberg (1965), *Society and adolescent self-image*. Princeton University Press. New York.

¹⁰ R. Baumeister, D.M. Tice, D.G. Hutton (1989), *Self-presentational motivation and personality differences in self-esteem*, [w:] „Journal of Personality”, nr 57, s. 547–579.

¹¹ J.D. Brown, M.A. Marshall (2006), *The three faces of self-esteem*, [w:] M.H. Kernis (red.), *Self-esteem: Issues and answers*. Hove: Psychology Press. New York.

¹² A. Bandura (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. Prentice Hall. New York.

¹³ T.A. Judge, A. Erez, J.E. Bono, C.J. Thoresen (2002), *Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicator of a common core construct?* [w:] „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 83, s. 693–710.

¹⁴ R.F. Baumeister, J.D. Campbell, J.L. Krueger, K.D. Vohs (2003), *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?* [w:] „Psychological Science in the Public Interest”, nr 4 (1), s. 1–44.

- Decyzja o kontynuacji kształcenia będzie uwarunkowana niektórymi zmiennymi socjologicznymi, takimi jak wiek, płeć, stan cywilny. Studia podejmować będą częściej osoby młode. Na decyzję o podjęciu studiów będzie miał także wpływ charakter wykonywanej pracy. Decyzja o dalszych studiach nie będzie warunkowana stanem cywilnym osób badanych.
- Na decyzję o kontynuacji dalszego kształcenia będą miały wpływ wybrane motywy osobiste, a przede wszystkim: dążenie do realizacji powziętych niegdyś planów, potrzeby poznawcze, dostrzeganie związku pomiędzy poziomem wykształcenia a statusem: materialnym, zawodowym i społecznym, a także realizacja wymogów pracodawcy, potrzeba zmiany zawodu i potrzeba ukończenia przerwanej nauki,
- Osoby podejmujące decyzję o podjęciu studiów będą charakteryzowały się wysokim poziomem współczynnika motywacji osiągnięć,
- Osoby podejmujące decyzję o podjęciu studiów będzie wyróżniał ponadprzeciętny poziom samooceny,
- Decyzja dotycząca podwyższenia statusu związanego z wykształceniem będzie powiązana z pozytywną oceną różnych aspektów rzeczywistości (stosunki z najbliższymi w rodzinie, sytuacja finansowa własnej rodziny, stosunki z grupą przyjaciół, ocena własnego stanu zdrowia, ocena sytuacji w kraju, akceptacja własnych warunków mieszkaniowych, ocena perspektyw na przyszłość, ocena sposobu spędzania czasu wolnego, akceptacja norm moralnych panujących w otoczeniu, a także ocena własnego życia i doświadczanego poczucia szczęścia).

Metoda

Badanie zostało przeprowadzone w październiku 2012 r. W badaniu wzięło udział 100 osób – studentów studiów niestacjonarnych w uczelniach państwowych i prywatnych. Osoby badane kontynuowały naukę na następujących kierunkach: psychologia, pedagogika, socjologia, administracja, informatyka z ekonometrią.

W przeprowadzonym badaniu dokonano pomiaru następujących zmiennych:

- osobista struktura motywów związanych z decyzją o kontynuowaniu edukacji,
- ogólny poziom motywacji osiągnięć,
- charakterystyka motywacji w aspekcie behawioralnego modelu afektywnego (tendencja do dążenia *versus* unikania wysiłku ukierunkowanego na wyznaczony cel),
- poziom samooceny,
- ocena osobistego dobrostanu psychicznego wynikająca z odniesienia się do różnych dziedzin własnego życia.

Do badania wykorzystano kwestionariusz ankiety obejmujący następujące zmienne: wiek, płeć, stan cywilny, status zawodowy. W punkcie szóstym ankiety zostały zawarte pytania dotyczące osobistych motywów związanych z podjęciem decyzji o dalszym kształceniu. Wśród motywów wyróżniono następujące: powzięte uprzednio postanowienia związane z realizacją planów i marzeń w zakresie edukacji, potrzeby poznawcze, przekonania, że doskonalsze wykształcenie jest powiązane z wyższymi zarobkami, dążenie do awansu zawodowego, spełnienie oczekiwań członków rodziny,

dążenie do awansu społecznego, realizacja wymogów pracodawcy, zmiana zawodu, ukończenie niegdyś przerwanej nauki.

Do kwestionariusza ankiety dołączono także Kwestionariusz do Mierzenia Motywacji Osiągnięć w opracowaniu Widerszal-Bazyl, Skalę Samooceny SES Rosenberga, Skalę BIS-BAS ilustrującą dwa ogólne układy/wymiary afektywne – mogące mieć wpływ na motywacyjny/demotywacyjny aspekt zachowania człowieka – w polskiej adaptacji Wytykowskiej, a także kwestionariusz oceny własnego życia (różnych jego dziedzin) przygotowany przez J. Czapińskiego.

Wyniki

Do analizy wyników ankiety wzbogaconej testami psychologicznymi wykorzystano zintegrowany pakiet oprogramowania statystycznego i analitycznego STATISTICA 10.

Przeprowadzone badanie jedynie w sposób częściowy potwierdziło postawione hipotezy. Jak wynika z analizy, tendencja związana z podjęciem decyzji o kontynuacji kształcenia w jednostkach szkolnictwa wyższego była rzeczywiście powiązana z młodym wiekiem decydentów. Największa grupa uczestników badania – obejmująca 52 osoby – znajdowała się w przedziale wiekowym od 20 do 25 lat. Druga liczbowo znacząca kategoria – 29 osób – dotyczyła jednostek, które nie przekroczyły dwudziestego roku życia. W kategoriach wiekowych: 25–30 i 30–35 lat zanotowano jedynie po cztery przypadki. W granicach wiekowych: 35–40 lat wystąpiło 5 przypadków. Osoby powyżej 40 roku życia „występowały” najrzadziej, co świadczy o tym, że wraz z wiekiem malała tendencja do podejmowania decyzji o dalszym kształceniu. Stwierdzenie sugerujące, że stan cywilny jest korelatem dla decyzji o podjęciu dalszych studiów może być postrzegane jako pewnego rodzaju uproszczenie, jednak w przeprowadzonym badaniu średnia wieku jego uczestników (24,12 lata) „narzuciła” w pewnym sensie częstotliwość pojawienia się kategorii: stan wolny (panna, kawaler). W niniejszym badaniu osoby stanu wolnego stanowiły większość (85 osób). Osób stanowiących małżeństwo było 13. Jedna osoba określiła swój stan cywilny jako rozwiedziona i jedna przyznała się do wdowieństwa. Tak więc z ostrożnością można zasugerować, że brak zobowiązań rodzinnych stanowi pozytywną przesłankę do podjęcia decyzji o dalszym kształceniu. W świetle otrzymanych wyników trudno jest ustosunkować się do przypuszczenia, że sytuacja zawodowa ma wpływ na decyzję o dalszej edukacji. Sytuacja zawodowa badanych okazała się dość zróżnicowana: 51 osób oświadczyło, że pracuje (przede wszystkim zajęcia dorywcze), 41 osób stwierdziło, że nie pracuje, ponieważ jest zaabsorbowanych studiami lub opieką nad dzieckiem. Zaledwie 8 osób przyznało się do statusu osoby bezrobotnej, poszukującej zajęcia. Wśród osób pracujących tylko 8 pełniło funkcje kierownicze.

Osoby uczestniczące w badaniu różniły się pod względem indywidualnej struktury motywów, wpływających na decyzję o kontynuacji kształcenia. Tabela 1 zawiera średnie dotyczące struktury motywów dla ogółu badanych.

Tabela 1. Struktura motywów dotycząca decyzji o dalszym kształceniu dla wszystkich badanych

Test średnich względem stałej wartości odniesienia								
	Średnia	Odch.st.	Waż- nych	Bł. std.	Odnie- sienie – Stała	t	df	p
plany, marzenia	0,640000	0,482418	100	0,048242	0,00	13,26650	99	0,000000
potrzeby poznawcze	0,480000	0,502117	100	0,050212	0,00	9,55953	99	0,000000
wyższe zarobki	0,580000	0,496045	100	0,049604	0,00	11,69249	99	0,000000
awans zawodowy	0,350000	0,479372	100	0,047937	0,00	7,30121	99	0,000000
oczekiwania rodzi- ców	0,200000	0,402015	100	0,040202	0,00	4,97494	99	0,000003
	0,200000	0,402015	100	0,040202	0,00	4,97494	99	0,000003
wymogi pracodawcy	0,100000	0,301511	100	0,030151	0,00	3,31662	99	0,001275
zmiana zawodu	0,190000	0,394277	100	0,039428	0,00	4,81894	99	0,000005
ukończenie nauki	0,060000	0,238683	100	0,023868	0,00	2,51379	99	0,013557

Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli 1 wynika, że wymienione kategorie – motywy decyzji różnicowały osoby badane (różnice pomiędzy wszystkimi średnimi okazały się statystycznie istotne). Dla ogółu osób badanych najważniejszymi przesłankami do podjęcia decyzji o dalszej edukacji były: realizacja planów i zamierzeń, a także oczekiwania związane z wyższymi zarobkami.

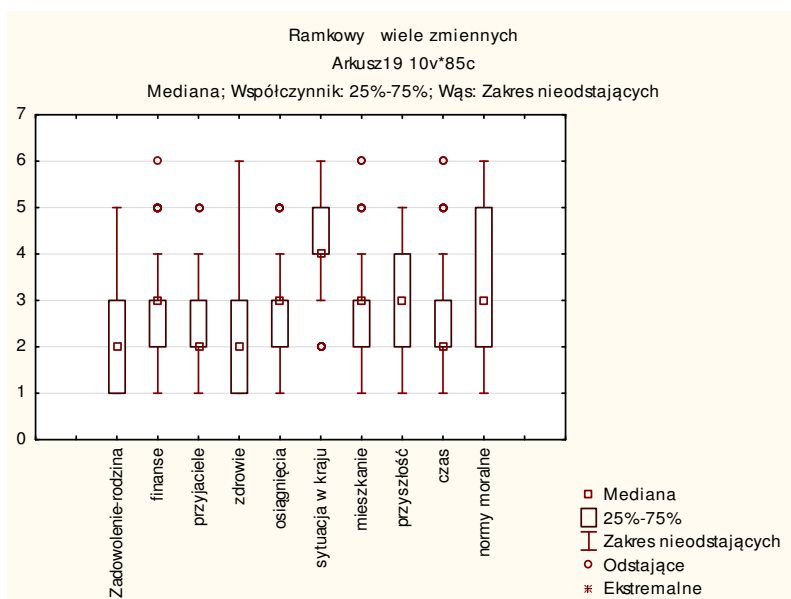
W odrębnych grupach kobiet i mężczyzn najmocniejszymi predyktorami decyzji o dalszym kształceniu były następujące zmienne: plany i marzenia, a także potrzeby poznawcze. Jednak w grupie kobiet wspomniane motywatory posiadały „większą siłę” (miały wyższą wartość). Zmiennymi, które w sposób statystycznie istotny różnicowały wyniki w grupie kobiet i mężczyzn pod względem omawianej struktury motywów były: plany i marzenia, potrzeby poznawcze i oczekiwania najbliższych.

Nie udało się – w znaczeniu pozytywnym – zweryfikować hipotezy trzeciej, zakładającej, że osoby badane będą odznaczały się wysokim poziomem motywacji osiągnięć. Otrzymane rezultaty pokazały, że badani cechowali się nader umiarkowanym natężeniem tej zmiennej. Zmienną: motywacja osiągnięć – rozpatrujemy w % (do 100%). Uczestnicy badania osiągnęli zaledwie dostateczny poziom powyższej zmiennej, dyskretnie przekraczając próg 60% – (poziom motywacji osiągnięć dla wszystkich badanych wyniósł 61,74%, w grupie kobiet osiągnął 60,74%, a w grupie badanych mężczyzn 62,36%).

Podobne wyniki otrzymano w odniesieniu do następnej zmiennej – poziomu samooceny. Maksymalny możliwy wynik w skali samooceny Rosenberga jest równy 40 punktem. Średnia dla ogółu badanych wyniosła 29,8 punktów, w tym w grupie kobiet 29,3, a w grupie mężczyzn 29,4.

Przeciętny poziom wyników odnotowano również wobec ogólnej charakterystyki motywacji w aspekcie behawioralnego modelu afektywnego. Badanych charakteryzował umiarkowany poziom napędu: 9,11 (średnia). Badanych zdecydowanie „definiowała” tendencja do unikania wysiłku ukierunkowanego na wyznaczony cel, która przybrała średnią wartość 14,62 punktów. Pomiędzy badanymi kobietami i mężczyznami nie zanotowano istotnych statystycznie różnic.

Uczestnicy badania nie wykazywali wysokiego poziomu entuzjazmu wobec różnych obszarów rzeczywistości. Najwyższe zadowolenie wiązali z kategorią: „sytuacja w kraju”, najniższy poziom zadowolenia dotyczył kategorii: „rodzice”. Powyższe wyniki zostały zaprezentowane na rys. 1.



Rys. 1. Poziom zadowolenia z różnych aspektów rzeczywistości

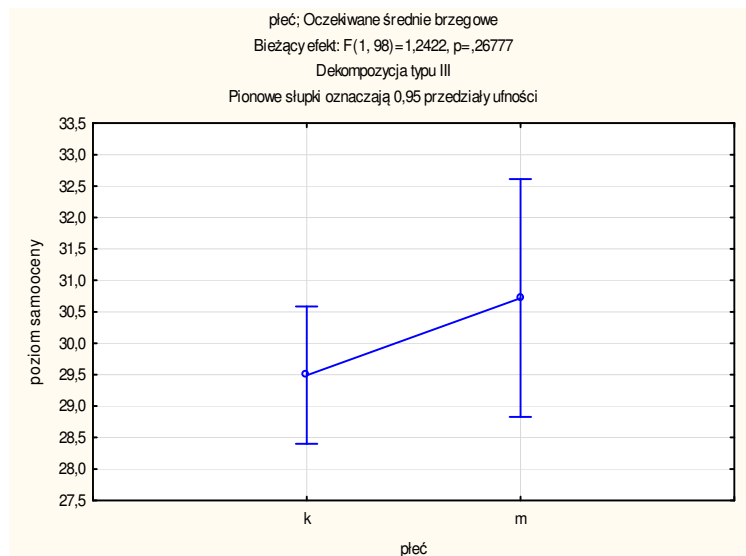
Źródło: opracowanie własne.

Badani charakteryzowali się jako osoby „przeciętnie” szczęśliwe: 72 osoby przyznały, że są dość szczęśliwe, 19 osób uznało się za bardzo szczęśliwych, a 9 osób za bardzo nieszczęśliwych. Podobnie wypadła ocena dotychczasowego życia: jako wspa- niałe oceniło własne życie 6 osób, jako udane – 38 osób, jako dość dobre – 38 osób, jako ani dobre, ani złe – 10 osób, jako niezbyt dobre – 6 osób. Kategoria: życie nie- szczęśliwe i okropne została wybrana przez dwie osoby (jednokrotny wybór).

W celu wyznaczenia związków zachodzących pomiędzy wybranymi zmiennymi przeprowadzono analizę ANOVA dla efektów głównych. Oczekiwane średnie brze- gowe ujawniły interakcję pomiędzy płcią a poziomem samooceny i poziomem moty- wacji osiągnięć.

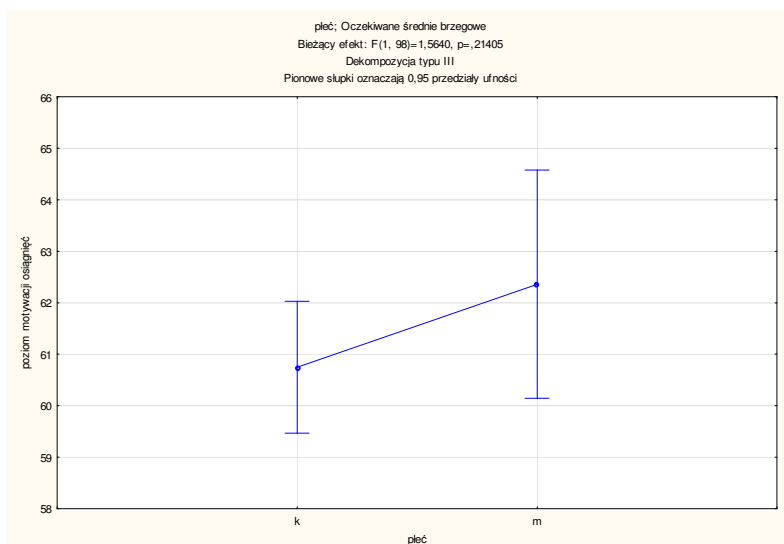
Wyniki ten zaprezentowano kolejno na rysunkach 2 i 3.

Rysunek 2 wskazuje na to, w grupie badanych osób wyższy poziom samooceny związany był z płcią męską.



Rys. 2. Poziom samooceny a pleć

Źródło: opracowanie własne.



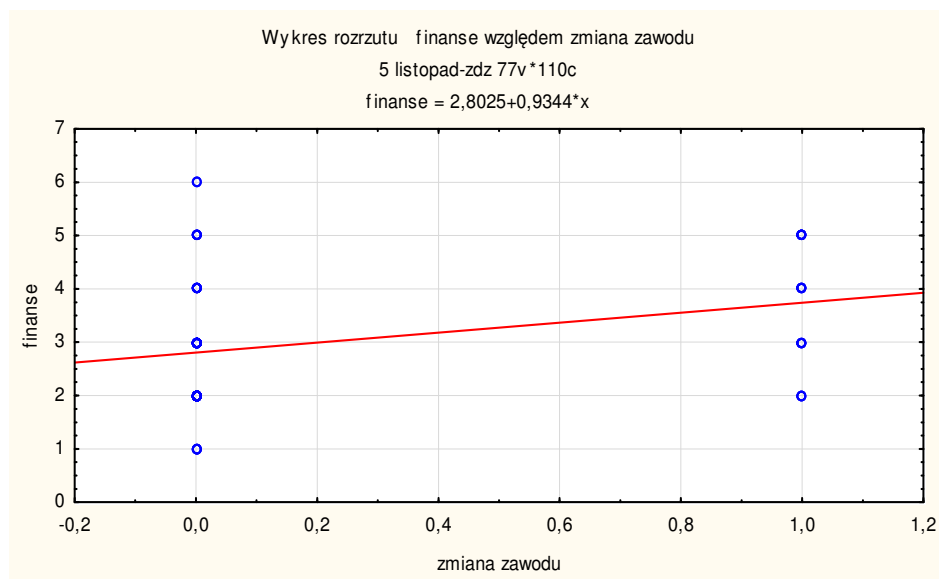
Rys. 3. Poziom motywacji a pleć

Źródło: opracowanie własne.

Podobny efekt uzyskano w odniesieniu do zmiennej: motywacja osiągnięć. Zmienna ta również uwarunkowana została płcią osób badanych – wyższym poziomem samooceny charakteryzowali się mężczyźni – rys. 3.

W przeprowadzonym badaniu jedynym korelatem decyzji motywu związanego ze zmianą zawodu była pozytywna ocena sytuacji finansowej własnej rodziny (współczynnik korelacji: 0,34 przy $p < 0,05$).

Zależność tę ilustruje rysunek 4.



Rys. 4. Związek zachodzący pomiędzy potrzebą zmiany zawodu a pozytywną oceną sytuacji finansowej własnej rodziny

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Przeprowadzone badanie pozwala na wyciągnięcie kilku wniosków odnoszących się do decyzji o kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym, rozumianej jako droga doskonalenia osobistego, ale przede wszystkim zawodowego.

Otrzymane wyniki pokazały, że decyzję o dalszym kształceniu podejmują przede wszystkim osoby młode. Wyłaniający się z przeprowadzonych badań wniosek jest spójny z treścią cytowanego raportu: *Diagnoza Społeczna 2011*, z którego wynika, że osoby w wieku dojrzałym (30–39 lat) ponadtrzykrotnie rzadziej korzystają z różnego rodzaju usług edukacyjnych w porównaniu z osobami młodszymi (25–29 lat), których udział w różnych formach kształcenia także systematycznie maleje.

Otrzymany rezultat najczęściej jest interpretowany w kategoriach strukturalnych (wpływ niżu demograficznego, skutki kryzysu gospodarczego i niższa materialna kondycja potencjalnych odbiorców usług edukacyjnych), tymczasem jedna z przyczyn stanowiąca o słabnięciu orientacji związanej z doskonaleniem wiedzy i umiejętności może tkwić w samej charakterystyce procesu edukacyjnego. W edukacji osób dorosłych ciągle jeszcze widoczny jest tradycyjny model kształcenia, w którym słuchacz przyjmuje postawę bierną wobec procesu uczenia się. W klasycznej publikacji Knowles (1984) dokonuje rozróżnienia pomiędzy kształceniem dzieci i młodzieży a kształceniem osób dorosłych. Przywołuje kilka podstawowych zasad, na których oparty powinien być proces nauki osób dorosłych: dorośli winni być zaangażowani w planowanie i ocenę ich nauczania; błędy w procesie kształcenia powinny stanowić podstawę weryfikacji działań edukacyjnych; dorośli są bardziej zainteresowani nauką takich treści, które mają bezpośredni związek z ich pracą i życiem osobistym; kształcenie osób dorosłych powinno mieć charakter zrównoważony i zintegrowany¹⁵.

Przeprowadzone badania wskazują na większą aktywność kobiet niż mężczyzn w procesie doskonalenia poziomu własnego wykształcenia. Podobny wynik można ponownie odczytać z raportu Diagnoza Społeczna 2011, z którego wynika, że kobiety częściej niż mężczyźni podejmują decyzję o dalszym kształceniu. Być może ważnym korelatem decyzji o dalszej edukacji jest stan cywilny studentów – łatwiej kontynuować naukę w warunkach, gdy na proces kształcenia nie nakładają się obowiązki zawodowe i społeczne role rodzinne.

Przeprowadzone badanie w pewnym stopniu zachwiało powszechnym stereotypem mówiącym o tym, że osoby młode nie tylko się uczą, ale także pracują. Tymczasem nasze badanie pokazało, że większość młodych uczących się pozostaje prawdopodobnie na utrzymaniu własnych rodziców, podejmując okresowo pracę o charakterze dorywczym.

Dla osób badanych najważniejszymi subiektywnymi motywatorami związanymi z potrzebą dalszego kształcenia była potrzeba realizacji powziętych planów, a także oczekiwania związane z wyższymi możliwościami zarobkowania. Otrzymany rezultat nie wskazywał na ważny aspekt diskutowanego rodzaju decyzji – czyli na potrzeby poznawcze, które w istocie powinny mieć wpływ na poziom wykształcenia i aktywność zawodową jednostki.

Wspomniany powyżej Knowles podkreśla, że ważnymi predyktorami decyzji o dalszym kształceniu jest motywacja do nauki, ujawniająca orientację na poznawanie, a także samoocena. Przeprowadzone badanie nie potwierdziło powyższych założeń współczesnego autorytetu w dziedzinie andragogiki. Uczestnicy badania przejawiali nie tylko umiarkowany poziom motywacji osiągnięć i samooceny, ale przede wszystkim przejawiali tendencję do unikania wysiłku i obronnego reagowania na sytuację związaną z podejmowaniem zadań i wyzwań.

¹⁵ M. Knowles (1984), *Andragogy In Action*. Jossey-Bass. San Francisco, rozdz. 12.

Przeprowadzone badanie ujawniło także, że mężczyźni – rzadziej podejmujący decyzję o dalszym kształceniu – przejawiali wyższy niż kobiety poziom motywacji osiągnąć i samooceny.

Uczestnicy badania oceniali swoje życie w kategoriach zadowolenia na poziomie przeciętnym. Zadowolenie z życia oparte było przede wszystkim na ocenie kategorii zewnętrznych: ocena sytuacji w kraju i akceptacja obowiązujących zasad moralnych. Jedynym korelatem oceny własnego życia, który miał wpływ na potrzebę zmiany zawodu, była pozytywna sytuacja materialna własnej rodziny.

Przedstawione badania stanowiły próbę „uchwycenia” psychologicznych warunków decyzji o kształceniu na poziomie wyższym. Badanie dotyczyło niewielkiej próby, dlatego też wnioski wynikające z postępowania badawczego należy traktować jako rezultaty badania pilotażowego.

Negatywną refleksją wynikającą z podjętych i przeprowadzonych badań jest spostrzeżenie dotyczące niskiego poziomu zaangażowania dorosłych osób uczących się w sam proces edukacji, co może odzwierciedlać niedomagania metod kształcenia ustawicznego.

Bibliografia

1. Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. Prentice Hall, New York.
2. Baumeister R., Tice D.M., Hutton D.G. (1989), *Self-presentational motivation and personality differences in self-esteem*, [w:] „Journal of Personality”, nr 57, s. 547–579.
3. Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.L., Vohs K.D. (2003), *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?* [w:] „Psychological Science in the Public Interest”, nr 4 (1), s. 1–44.
4. Brown J.D., Marshall M.A. (2006), *The three faces of self-esteem*, [w:] Kernis M.H. (red.), *Self-esteem: Issues and answers*. Hove: Psychology Press, New York.
5. Corr P.J. *Lęk i behawioralny system hamowania*; <http://www.ueapsychology.net/uploads/downloads/120.pdf>. [6.11.2012].
6. Grabowska I., Kotowska I.E. (2011), *Aktywność edukacyjna dorosłych członków gospodarstw domowych*, [w:] Kotowska I.E. (red.), *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków – diagnoza społeczna 2011*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Pro-Print, Warszawa, Żabia Wola.
7. Judge T.A., Erez A., Bono J.E., Thoresen C.J. (2002), *Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicator of a common core construct?* [w:] „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 83, s. 693–710.
8. Klinkosz W., Sękowski A. (2006), *H. Schulera i M. Prochalski polska wersja Inwentarza Motywacji Osiągnąć – Leistungsmotivationsinventar (LMI)*, [w:] „Czasopismo Psychologiczne”, t. 12, nr 2, s. 253–264.
9. Knowles M. (1984), *Andragogy In Action*. Jossey-Bass. San Francisco.
10. Łukaszeński Ł. (2000), *Motywacje w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, s. 427–468. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Sopot.

11. Maslow A.H. (1943), *A Theory of Human Motivation*, [w:] „Psychological Review”, t. 50, s. 370–396.
12. Obuchowski K. (1966), *Psychologia dążeń ludzkich*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
13. Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
14. Rosenberg M. (1965), *Society and adolescent self-image*. Princeton University Press. New York.
15. Strzelecki P., Kotowska I.E., Baranowska A., Matysiak A. (2011), *Rynek pracy*, [w:] Kotowska I.E. (red.), *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków – diagnoza społeczna 2011*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Pro-Print, Warszawa, Żabia Wola.

dr Beata PAWLIK

Uniwersytet Gdański

ul. Bażyńskiego 4

80-952 Gdańsk

e-mail: bpopielarska@wp.pl

Diagnoza sytuacji społeczno-zawodowej osób młodych

The diagnosis of social and professional situation of the youth

Słowa kluczowe: bezrobocie, poszukiwanie pracy, osoby bezrobotne do 24 r.ż., rynek pracy, podregion radomski, lokalny rynek pracy.

Key words: unemployment, job search, the unemployed under the age of 24, labour market, Radom subregion, local labour market.

Abstract

A very high percentage of young people, under the age of 24, is reported to be unemployed in Poland. This phenomenon tends to increase. This is particularly evident in the subregion of Radom, where the reported data are more negative than the average of the Mazovian region. The conducted diagnostic research focused on the young unemployed confirms the existence of the key problems which justifies the need to implement tools to support activities that could reverse this negative trend.

Wprowadzenie

Pomimo że stopa bezrobocia w województwie mazowieckim utrzymywała się w 2012 roku na poziomie poniżej średniej krajowej i stanowiła około 10%, to niepokojące jest, że w podregionie radomskim wynosiła średnio dla 7 powiatów (m. Radom, p. radomskiego, przysuskiego, szydłowieckiego, zwolenńskiego, lipskiego, kozienickiego) ok. 25%, a wliczając powiat grójecki niewiele mniej, bo ok. 23%. Jedną z grup będących w szczególnej sytuacji na rynku pracy są osoby bezrobotne poniżej 24 roku życia. Wysoka dynamika wzrostu bezrobocia notowana jest wśród osób bez doświadczenia zawodowego oraz bez wykształcenia średniego i bez kwalifikacji zawodowych [1]. Szczególną uwagę należy zwrócić na niepokojąco wysoki odsetek osób długotrwale bezrobotnych w tej grupie wiekowej – w 2012 r. osiągnął poziom ponad 45% i zjawisko to ma tendencje wzrostowe. Począwszy od 2010 r. liczba ta rośnie niezależnie od tego, którą część podregionu radomskiego bezrobotni zamieszkują. Powodem długotrwałego bezrobocia jest przede wszystkim sytuacja gospodarcza na lokalnym rynku pracy, brak doświadczenia zawodowego osób poszukujących za-

trudnienia i ich krótki okres istnienia na rynku pracy. Ponadto brak ofert pracy w wyuczonym zawodzie pomaga generować długotrwałe bezrobocie wśród osób młodych [2].

Dla porównania stopa bezrobocia w całej Unii Europejskiej wśród osób młodych we wrześniu br. wyniosła 23,5%, podczas gdy rok wcześniej było to 23,1%. Najgorsza sytuacja panuje w Grecji, gdzie według danych z lipca 2013 r. stopa bezrobocia wśród młodych ludzi wyniosła 57,3%; w Hiszpanii – 56,5% we wrześniu 2013 r., a w Chorwacji – 52,8% w trzecim kwartale 2013 r. Nie najlepiej jest też w innych krajach południa Europy. Na Cyprze stopa bezrobocia wśród młodych w trzecim kwartale 2013% wyniosła 43,9%, we Włoszech we wrześniu 2013 r. było to 40,4%, a w Portugalii – 36,9%. W Polsce we wrześniu br. bez pracy pozostawało 26,3% młodych ludzi, czyli podobnie jak we Francji, gdzie młodych bezrobotnych było 26,1%. Najniższe bezrobocie wśród młodych zanotowano w Niemczech – 7,7% oraz w Austrii – 8,7%.

Przedmiotem niniejszej analizy jest sytuacja społeczno-zawodowa ludzi młodych stojących przed licznymi wyzwaniami i decyzjami mającymi duży wpływ na ich dalszy rozwój zawodowy, społeczny i kulturalny. Wybór odpowiedniej ścieżki edukacyjnej jest jednym z kluczowych momentów każdego z nich. W procesie kształcenia nabywają przecież wiedzę oraz umiejętności, które później powinny być wykorzystywane w ich przyszłej pracy zawodowej. Monitorowanie obecnych i przyszłych zmian na rynku pracy nie jest czynnością prostą, ale umiejętność szybkiej adaptacji do tych zmian jest niezwykle ważną cechą ułatwiającą znalezienie odpowiedniego zatrudnienia [2].

Cel i przedmiot badania

Badanie dotyczące diagnozy sytuacji młodych osób pozostających bez zatrudnienia przeprowadzono na potrzeby Projektu z komponentem ponadnarodowym pn. „Model Regionalnego Centrum Kompetencji Technologicznych Green – Job” w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Priorytet VI „Rynek pracy otwarty dla wszystkich”; Działanie 6.1. „Poprawa dostępu do zatrudnienia oraz wspieranie aktywności zawodowej w regionie”; Poddziałanie 6.1.1. „Wsparcie osób pozostających bez zatrudnienia na regionalnym rynku pracy”. Zostało zrealizowane w sierpniu–październiku 2012 r. przez Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu we współpracy z Powiatowym Urzędem Pracy w Radomiu.

Głównym celem badania było pozyskanie wiedzy na temat sytuacji społeczno-zawodowej osób bezrobotnych poniżej 24 roku życia zamieszkujących podregion radomski i powiat grójecki. Pozyskana wiedza z jednej strony pozwoliła na poznanie rzeczywistego obrazu ukazującego m.in. bariery w aktywności zawodowej osób do 24 r.ż., a z drugiej pomoże w lepszym dopasowaniu do wymogów danej grupy respondentów oferty szkoleniowej bazującej na podejściu modułowym.

Problemy badawcze towarzyszące badaniu dotyczyły sytuacji społeczno-zawodowej osób do 24 roku życia pozostających bez pracy, ich głównych uwarunkowań edukacyjnych, aktywności na rynku pracy oraz poziomu świadomości w odniesieniu do lokalnego rynku pracy z uwzględnieniem zawodów „zielonej gospodarki”.

Metodologia badania

Metody, techniki i narzędzia badawcze

Podczas realizacji zadania Projektu przeprowadzono badania empiryczne, w których zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki wywiadu bezpośredniego PAPI (Paper and Pencil Interview) oraz CAPI (Computer-Assisted Personal Interviewing) z udziałem ankietera posługującego się kwestionariuszem badawczym.

Procedura badawcza rozpoczęła się od opracowania narzędzia badawczego – ankiety przygotowanej zarówno w wersji papierowej (zawierającej 19 stron, ponad 50 pytań), jak i w wersji internetowej. Następnie przeprowadzono badanie pilotażowe, których celem było zweryfikowanie narzędzia badawczego, wyeliminowanie ewentualnych błędów, niejasności oraz naniesienie potrzebnych uzupełnień. Po skorygowaniu narzędzia badawczego przystąpiono do badań właściwych, a po ich zakończeniu do analizy jakościowej i ilościowej i przygotowania wstępnego raportu, który poddano konsultacji z partnerami projektu oraz respondentami. Na koniec powstała ostateczna wersja raportu z diagnozy z wnioskami i rekomendacjami.

Narzędziem badawczym użytym w badaniach był kwestionariusz ankiety, który składał się z działów dotyczących ogólnych informacji o młodych osobach pozostających bez zatrudnienia i ich sytuacji rodzinnej, uwarunkowań edukacyjnych respondentów oraz ich aktywności zawodowej na rynku pracy.

W kwestionariuszu ankiety użyto trzech rodzajów pytań, tzw. pytań zamkniętych, półotwartych (jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru) i otwartych. Pytaniom zamkniętym towarzyszyła gotowa lista możliwych do uzyskania odpowiedzi. Respondent zaznaczał wybraną odpowiedź (w przypadku pytań typu jednokrotnego wyboru) lub kilka wybranych odpowiedzi (w przypadku pytań wielokrotnego wyboru). W pytaniach półotwartych również należało wybrać spośród dostępnej listy właściwą odpowiedź lub odpowiedzi, z tym że ostatnia odpowiedź miała formę typu „Inne – jakie?”. Po ewentualnym zaznaczeniu tej odpowiedzi należało wpisać treść swojej odpowiedzi, która nie powinna pokrywać się z żadną inną występującą na proponowanej wcześniej liście. Pytania otwarte wymagały samodzielnego wpisania odpowiedzi. Kwestionariusz ankiety został przygotowany w dwóch wersjach: tradycyjnej (papierowej) i internetowej. Badania zostały przeprowadzane za pomocą obu tych kwestionariuszy.

Próba badawcza

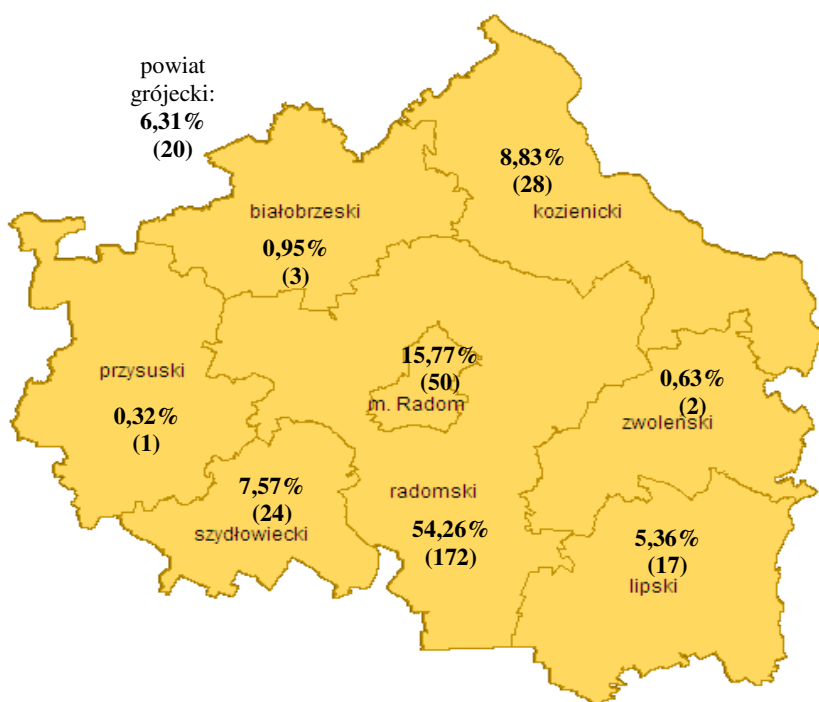
Próba badawcza została dobrana celowo. Na respondentów, zgodnie z założeniami projektowymi, zostało wytypowanych 300 osób bezrobotnych w wieku poniżej 24 roku życia (z podziałem na 150 kobiet i 150 mężczyzn).

Kryteriami doboru próby badawczej brany pod uwagę podczas prowadzenia badań były: status (musiały to być osoby bezrobotne); wiek (musiały być to osoby w wieku poniżej 24 roku życia); płeć (150 kobiet, 150 mężczyzn); rozkład geograficzny próby (podregion radomski i powiat grójecki).

Docelowo, dzięki aktywności ankietatorów, badaniom poddano 317 osób (wszystkie poniżej 24 roku życia), z czego 155 stanowiły kobiety (prawie 49% objętych badaniem), a 162 osoby to mężczyźni (około 51%). Respondenci w większości zamieszkiwali tereny pozamiejskie – 187 osób, co stanowi prawie 59% badanych. Osoby mieszkające w mieście (129 ankietowanych) stanowiły około 41% respondentów.

Teren badań

Zgodnie z założeniami projektowymi badaniami podane zostały osoby zamieszkujące podregion radomski i powiat grójcecki, czyli teren badań objął powiaty: białobrzeski, kozienicki, przysuski, zwoleński, szydłowiecki, lipski, radomski i miasto Radom oraz powiat grójcecki. Poniżej przedstawiono mapkę wraz z ilościowym i procentowym udziałem w badaniach respondentów (rys. 1).



Rys. 1. Teren badań wraz z ilościowym i procentowym udziałem respondentów

Źródło: Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Najliczniej reprezentowany w badaniu był powiat radomski (172 respondentów, co stanowi 54,26% badanej populacji), a także miasto Radom (50 respondentów, czyli 15,77% badanych). Najmniej licznie reprezentowane w badaniu są powiaty przysuski i zwoleński – odpowiednio 1 respondent (0,32%) i 2 respondentów (0,63%).

Należy zaznaczyć, że badaniami zostali objęci respondenci reprezentujący cały teren badań.

Wybrane wyniki badań osób bezrobotnych poniżej 24 roku życia – pytania ewaluacyjne z opracowaniem statystycznym

Wyniki badania zostały przedstawione za pomocą tabel oraz wykresów w większości wygenerowanych przez narzędzie informatycznego wsparcia badań i prac projektowych, za pomocą którego sporządzono ankietę badawczą wersji internetowej, przeprowadzono i statystycznie opracowano wyniki. Na potrzeby niniejszego artykułu przedstawiono wybrane wyniki badań. Wyniki pełnych badań, są dostępne w „Strategii wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym” – dokumencie stworzonym na potrzeby projektu Green-Job.

Dział A. Informacje o respondencie i sytuacji rodzinnej

Pytanie: Jakie wykształcenie ma Pan(i) oraz rodzice (opiekunowie)?

Tabela 1. Poziom wykształcenia respondentów i ich rodziców/opiekunów

Lp.	Poziom wykształcenia	Wykształcenie Respondentów	Wykształcenie ojca/opiekuna	Wykształcenie matki/opiekuna
1.	Podstawowe	10,7% (34)	13,6% (43)	12,3% (39)
2.	Zasadnicze zawodowe	26,8% (85)	46,1% (146)	42,0% (133)
3.	Średnie – technikum, liceum zawodowe	26,5% (84)	17,4% (55)	12,9% (41)
4.	Średnie – liceum ogólnokształcące	18,0% (57)	4,4% (14)	7,3% (23)
5.	Policealne lub pomaturalne	5,7% (18)	2,8% (9)	2,5% (8)
6.	Wyższe I stopnia – licencjackie lub inżynierskie	8,2% (26)	0,6% (2)	3,5% (11)
7.	Wyższe II stopnia – mgr	3,2% (10)	2,5% (8)	6,6% (21)
8.	Wyższe III stopnia – posiada stopień doktora, doktora hab. lub tytuł profesora	0% (0)	0% (0)	0,6% (2)
9.	Nie wiem	0,9% (3)	8,5% (27)	9,5% (30)
10.	Brak odpowiedzi	0% (0)	4,1% (13)	2,8% (9)

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Z odpowiedzi na pytanie o wykształcenie rodziców lub opiekunów (tabela 1), które udzielili respondenci wynika, że największą grupę stanowią osoby z wykształceniem podstawowym (13,6% – 43 odpowiedzi dla ojca/opiekuna oraz 12,3% – 39 odpowiedzi dla matki/opiekunki), zasadniczym zawodowym (46,1% – 146 odpowiedzi dla ojca/opiekuna oraz 42,0% – 133 odpowiedzi dla matki/opiekunki) i średnim – technikum liceum zawodowe (17,4% – 55 odpowiedzi dla ojca/opiekuna oraz 12,9% – 41 odpowiedzi dla matki/opiekunki). Wykształcenie rodziców/opiekunów ściśle koreluje z liczbą młodych osób pozostających bez pracy – im niższe wykształcenie ich rodziców/opiekunów, tym więcej młodych osób pochodzących z takich rodzin zasila szeregi bezrobotnych, a im wyższe wykształcenie rodziców/opiekunów,

tym mniejsza liczba ich dzieci zostaje bezrobotnymi. Należy zwrócić uwagę na fakt, że ponad 12% respondentów nie zna wykształcenia (lub odmawia odpowiedzi na tak zadane pytanie) swojego ojca/opiekuna lub matki/opiekunki.

Należy odnotować dużą liczbę osób bezrobotnych posiadających wykształcenie średnie (18%) oraz zasadnicze (26,8% badanych) i średnie zawodowe (26,5% badanych). Tego rodzaju informacja może świadczyć o tym, że kierunki rozwoju zawodowego wybierane przez osoby młode są nieadekwatne do rzeczywistych potrzeb lokalnego rynku pracy [2].

Najmniejsze trudności ze znalezieniem zatrudnienia mają osoby z wykształceniem średnim i wyższym.

Pytanie: Jaka jest obecna sytuacja zawodowa Pana(i) rodziców/opiekunów?

Tabela 2. Sytuacja zawodowa respondentów i ich rodziców/opiekunów

Odpowiedź		Liczba	Procent
Oboje pracują (1)		77	24.29%
Jedno z rodziców/opiekunów pracuje (2)		157	49.53%
Żaden z rodziców/opiekunów nie pracuje (3)		81	25.55%
Brak odpowiedzi		2	0.63%

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Zdecydowana większość respondentów (tabela 2) przyznaje, że żyje w rodzinie, gdzie tylko jedno z rodziców/opiekunów pracuje (157 osób, co stanowi 49,53%) lub żaden z rodziców/opiekunów nie pracuje (81 odpowiedzi – 25,55%). Tylko 77 (24,29%) Respondentów mieszka w rodzinie, gdzie oboje rodziców/opiekunów ma pracę.

Dwóch respondentów (0,63%) odmówiło odpowiedzi na tak zadane pytanie.

Pytanie: Jak Pana(i) ocenia obecną sytuację finansową u swoich rodziców/opiekunów?

Tabela 3. Sytuacja finansowa respondentów i ich rodziców/opiekunów

Odpowiedź		Liczba	Procent
Jako bardzo dobrą (1)		7	2.21%
Jako dobrą (2)		75	23.66%
Jako przeciętną (3)		173	54.57%
Jako złą (4)		60	18.93%
Brak odpowiedzi		2	0.63%

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Jako bardzo dobrą i dobrą sytuację finansową (tabela 3) swoich rodziców/opiekunów ocenia nieco ponad 25% badanych (odpowiednio: 7 osób, czyli 2,21% oraz 75 osób, czyli 23,66%). Pozostali oceniają taką sytuację jako przeciętną (173 osoby – 54,57%) i złą (60 osób, 18,93%).

Dwóch respondentów (0,63%) odmówiło odpowiedzi na tak zadane pytanie.

Dział B. Uwarunkowania edukacyjne

Pytanie: Prosimy o zaznaczenie maksymalnie 3 ważnych w Pana(i) ocenie powodów, które zadecydowały o wyborze ostatniej szkoły/uczelni?

Poniżej (tabela 4) przedstawiono odpowiedzi respondentów.

Tabela 4. Powody wyboru szkoły/uczelni przez respondentów

Odpowiedź	Liczba	Procent
Wybrałem(-am), bo takiego samego wyboru dokonali moi koledzy/koleżanki (1)	77	24,29%
To była decyzja mojej rodziny (2)	18	5,68%
Nie przyjęto mnie do innej szkoły/uczelni, do której złożyłem(-am) podanie (3)	37	11,67%
Szkoła/uczelnia znajduje się blisko mojego domu (4)	87	27,44%
Absolwenci danej szkoły/uczelni szybko znajdują zatrudnienie na rynku pracy (5)	78	24,61%
To była świadoma i przemyślana decyzja, dokonując jej uwzględniłem(-am) swoje zainteresowania (6)	194	61,20%
Moi koledzy, którzy ukończyli daną szkołę/uczelnię szybko znaleźli pracę (7)	53	16,72%
Inne Przeglądaj	13	4,10%

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Na dodatkowe pytanie dotyczące ewentualnych barier w uczeniu się ponad połowa badanych, a dokładnie 163 osoby stwierdziły, że nie odczuwały w sobie żadnych barier, chętnie się uczyły. Brak pewności siebie, a zapewne za tym idącą niską samoocenę wskazało 74 osoby (23,34%). Brak motywacji do nauki pojawił się u 55 osób (17,35%). Jedynie 5 osób (1,58%) przyznało się, że nie odczuwało potrzeby rozwoju własnego. Cztery osoby dodatkowo udzieliły odpowiedzi – uznały, że istotną barierą w ich przypadku był: brak czasu spowodowany wychowywaniem dziecka (jedna osoba), brak pracy po studiach (jedna osoba), brak funduszy (jedna osoba) i ogólny zapis dotyczący braku czasu (bez podania przyczyny) – jedna osoba.

Pytanie: Czym obecnie kierowałby się Pan(i), dokonując kolejnego wyboru edukacyjnego? (Należało zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi lub wstawić własną)

Tabela 5. Kryteria wyboru edukacyjnego respondentów

Odpowiedź	Liczba	Procent
Renomą danej szkoły/uczelni (1)	69	21,77%
Możliwością zatrudnienia po ukończeniu nauki (2)	210	66,25%
Uwzględniłbym(-am) swoje zainteresowania (3)	137	43,22%
Niskimi kosztami nauki (4)	48	15,14%
Tym, że szkoła/uczelnia znajduje się blisko mojego domu (5)	26	8,20%
Uwzględniłbym(-am) z pewnością opinie mojej rodziny (6)	12	3,79%
Moi koledzy, którzy ukończyli daną szkołę/uczelnię szybko znaleźli pracę (7)	25	7,89%
Inne Przeglądaj	2	0,63%

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Największa część respondentów (tabela 5), dokonując swojego kolejnego wyboru edukacyjnego kierowałaby się możliwością zatrudnienia po ukończeniu nauki (210 osób; 66,25%), uwzględniłoby swoje zainteresowania podczas takiego wyboru 137 osób (43,22%) oraz kierowałoby się renomą danej uczelni 69 osób (21,77%). Te trzy kryteria były najczęściej wymieniane. Dwie osoby dodatkowo udzieliły swoich odpowiedzi, przyznając, że podczas dokonywania wyboru kierowałyby się wysokimi zarobkami (1 osoba) i możliwością podniesienia swoich kwalifikacji (1 osoba).

Pytanie: Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy dokształcał(a) się Pan(i) w jakikolwiek sposób, np. uczestnicząc w kursach, szkoleniach itp.?

Tabela 6. Aktywność szkoleniowa respondentów

		Liczba	Procent
Tak (1)		64	20.19%
Nie (2)		251	79.18%
Brak odpowiedzi		2	0.63%

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Do braku aktywności szkoleniowej (tabela 6) w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy przyznało się 251 osób (79,18%) pytanym – nie uczestniczyli oni w żadnych kursach czy szkoleniach. Dwóch respondentów (0,63%) odmówiło odpowiedzi na tak zadane pytanie. Pozostali (64 osoby, 20,19%) zadeklarowali, że brali udział w takich formach doskonalenia w ciągu roku poprzedzającego badania.

Dwóch respondentów (0,63%) nie odpowiedziało na tak zadane pytanie.

Z 64 osób, które przyznały, że brały udział w kursach lub szkoleniach 48 osób (15,14%) zadeklarowało udział w jednej formie takiego doskonalenia, w dwóch – 10 osób (3,15%), w trzech lub więcej 4 osoby (1,26%).

Zdecydowana większość osób aktywnych szkoleniowo (46 osób; 14,51%) zaznaczyła, że taka inicjatywa wyszła od nich samych. Do zainicjowania takiej postawy ze strony pracodawcy przyznało się 9 osób (2,84%), a ze strony urzędu pracy – 4 osoby (1,26%). Dwie osoby (0,63%) wybrało inną odpowiedź: sugerując, że zostali zainspirowani przez ojca (1 osoba), wpływ na takie zachowanie miało przyznane stypendium naukowe z uczelni.

W całości pokrycie kosztów szkolenia ze swojej strony zadeklarowało 10 osób (3,15% badanych). Rodzice ponieśli koszty szkolenia dla 16 osób (około 5%), urząd pracy zapłacił za szkolenie 13 osób (4,1%), środki unijne były wykorzystane na pokrycie kosztów szkolenia dla 7 osób (2,21%), a pracodawca zasponsorował takie szkolenie 8 osobom (2,52%). Sześć osób (1,89%) wybrało inną odpowiedź: szkolenia, w których respondenci uczestniczyli były bezpłatne (4 osoby), koszty szkolenia zostały równo podzielone pomiędzy uczestnika a pracodawcę (1 osoba), szkolenie zostało opłacone ze środków pochodzących ze stypendium naukowego (1 osoba).

Osoby, które zadeklarowały, że w ostatnich 12 miesiącach brały udział w kursach i szkoleniach zostały zapytane o trzy najważniejsze powody, dla których zdecydowały się na taki krok. Trzema najczęściej wymienianymi powodami były wymieniane w kolejności: „Uzyskanie nowych kwalifikacji” (27 osób; 8,52%), „Rozwój własnych zainteresowań (26 osób; 8,2%) oraz „Doskonalenie posiadanych kwalifikacji zawodowych (23 osoby; 7,26%).

Osoby, które zadeklarowały się, że nie korzystały w ciągu ostatnich 12 miesięcy z żadnej formy doskonalenia zostały zapytane o główne powody takiego stanu rzeczy. Odpowiedzi widoczne są w powyższej tabeli i na podporządkowanym poszczególnym wynikiem wykresie. Do trzech głównych powodów, które zostały wymienione najczęściej należą: „Nie miałem takiej propozycji z urzędu pracy” (88 wskazań; 27,76%), „Nie miałem czasu z powodów osobistych (64 wskazania; 20,19%) i z tą samą liczbą wskazań – 58, co stanowi 18,3% „Kursy/szkolenia były zbyt drogie” i „Nie było interesujących kursów/szkoleń blisko mojego miejsca zamieszkania”. Dodatkowo 12 osób uzupełniło swoje wypowiedzi, wskazując na dodatkowe powody, dla których w ciągu 12 miesięcy nie mogli się doksztalać: odbywanie stażu (1 osoba), podjęcie zatrudnienia (4 osoby), podjęcie lub kontynuowanie nauki (5 osób), wyjazd (1 osoba), zbyt duża odległość od domu (1 osoba).

Trzema najbardziej zachęcającymi czynnikami do podjęcia aktywności edukacyjnej przez respondentów jest „Nabycie specjalistycznych uprawnień (66 wskazań; 20,82%), „Sfinansowanie kursu przez sponsora” (66 wskazań; 20,82%) oraz „Bezpłatny udział w szkoleniu (65 wskazań; 20,5%). Jeden respondent dodatkowo uznał, że takim czynnikiem mogłaby być pomoc w otwarciu własnej firmy.

Najbardziej atrakcyjnymi formami doksztalania się są dla respondentów: „Szkolenie połączone ze stażem pracy u pracodawcy” (144 wskazań; 45,43%), „Kursy i szkolenia w firmie szkoleniowej” (90 wskazań; 28,39%) oraz – zdecydowanie rzadziej wybierane „Studia wyższe” (27 wskazań; 8,52%). Dodatkowa odpowiedź udzielona przez jednego respondenta dotyczyła udziału w kursach przygotowujących do uzyskania uprawnień dotyczących przewozu rzeczy.

Na pytanie czyja obecność podczas prac nad tworzeniem oferty szkoleniowej może zwiększyć atrakcyjność oferty szkoleniowej respondenci w zdecydowanej większości (144 wskazań, co stanowi 45,43% wszystkich badanych) uznali, że to pracodawcy są takim gwarantem. Dodatkowo 97 osób (30,60%) uznało, że obecność przedstawicieli instytucji szkoleniowej (np. prowadzący szkolenie) również byłiby pomocni. Pozostałe odpowiedzi widoczne są na zestawieniu. Ponieważ respondenci mieli możliwość wybierania dowolnej liczby odpowiedzi, ich suma procentowa nie równa się 100%. Jedna osoba odpowiedziała, że powinni to być ludzie, którzy osiągnęli sukces i chcieliby o tym opowiedzieć.

Dział C. Aktywność zawodowa (rynek pracy)

Pytanie: Od jak dawna jest Pan(i) zarejestrowany(-a) w powiatowym urzędzie pracy jako bezrobotny?

Prawie 60% (189 wskazań) respondentów jest osobami bezrobotnymi zarejestrowanymi w urzędzie pracy poniżej 6 miesięcy (tabela 7). Pozostali są zarejestrowani

w urzędzie pracy od 6 do 12 miesięcy (58 osób, 18,30%) i powyżej 12 miesięcy (66 osób, czyli 20,82%).

Czterech respondentów (1,26%) odmówiło odpowiedzi na tak zadane pytanie.

Tabela 7. Rejestracja respondentów w powiatowym urzędzie pracy

		Liczba	Procent
Poniżej 6 miesięcy (1)		189	59,62%
Od 6 do 12 miesięcy (2)		58	18,30%
Powyżej 12 miesięcy (3)		66	20,82%
Brak odpowiedzi		4	1,26%

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Pytanie: Jakie były Pana(i) główne powody zarejestrowania się w urzędzie pracy jako osoba bezrobotna?

(Należało zaznaczyć maksymalnie trzech odpowiedzi lub wstawić własną).

Tabela 8. Powody zarejestrowania się respondentów w powiatowym urzędzie pracy

Odpowiedź		Liczba	Procent
Otrzymanie zasiłku (1)		20	6,31%
Zapewnienie ubezpieczenia (2)		220	69,40%
Zbyt niskie zarobki oferowane przez pracodawców (3)		11	3,47%
Zakończyłem naukę i nie było co robić (4)		112	35,33%
Brak na lokalnym rynku pracy miejsc pracy w wyuczonym i wykonywanych zawodach (5)		102	32,18%
Możliwość skorzystania z bezpłatnych szkoleń zawodowych dla osób bezrobotnych (6)		80	25,24%
Inne	 Przeglądaj	14	4,42%

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Głównymi powodami zarejestrowania się w urzędzie pracy (tabela 8) było „Zapewnienie ubezpieczenia” (220 wskazań; 69,40%), „Zakończyłem naukę i nie było co robić” (112 wskazań; 35,33%) oraz „Brak na lokalnym rynku pracy miejsc pracy w wyuczonym i wykonywanym zawodzie” (102 wskazania; 32,18%). Dodatkowe powody, na które zwrócili uwagę respondenci, to: możliwość odbycia stażu (7 osób), dokonanie rejestracji z powodu utraty pracy (4 osoby), z chęci otrzymania dofinansowania na otwarcie własnej działalności (1 osoba), w nadziei na otrzymanie oferty pracy (2 osoby), z powodu opieki nad małym dzieckiem po skończeniu studiów I stopnia (1 osoba).

Ze 117 respondentów, którzy legitymują się jakimkolwiek stażem pracy 72 osoby przyznaje, że pracowało u jednego pracodawcy. Pozostali (45 osób) pracowali u dwóch lub więcej pracodawców.

Zdecydowana większość pracujących respondentów (58 osób) była zatrudniona na podstawie umowy o pracę na czas określony.

Jedenastu respondentów miało kłopoty z określeniem, na podstawie jakiej umowy byli zatrudniani. Z ich odpowiedzi wynika, że byli „zatrudnieni” jako stażyści (4 osoby), „na czarno” (1 osoba), prowadzili własną działalność gospodarczą (1 osoba), na podstawie umowy/zlecenia (2 osoby), jedna osoba udzieliła niezrozumiałej odpowiedzi niezwiązanej z pytaniem.

Ze 198 ankietowanych, którzy zaznaczyli, że posiadają wyuczony zawód, 197 udzieliło wyczerpującej odpowiedzi, wymieniając następnie nazwy tych zawodów.

Żadnych kwalifikacji zawodowych nie posiada 113 respondentów (35,65%).

Sześciu respondentów (1,89%) odmówiło odpowiedzi na tak zadane pytanie.

Najczęściej powtarzające się nazwy zawodów wyuczonych to: „Fryzjer” (18 wskazań); „Sprzedawca” (14 wskazań); „Ekonomista” (7 wskazań); „Kucharz małej gastronomii” (10 wskazań); „Mechanik pojazdów samochodowych” (10 wskazań); „Technik żywienia i gospodarstwa domowego” (9 wskazań); „Kucharz” (7 wskazań); „Nauczyciel” (7 wskazań); „Technik informatyk” (6 wskazań); „Posadzkarz” (5 wskazań); „Technik hotelarstwa” (5 wskazań); „Technolog robót wykończeniowych w budownictwie” (5 wskazań).

Pytanie: Co Pan(-i) może zmienić, aby poprawić swoją sytuację na rynku pracy?

Tabela 9. Czynniki zmian respondentów na rynku pracy

Lp.	Czynniki zmian	Zdecy- dowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecy- dowanie nie	Nie wiem	Brak odp.
1.	Podnieść swoje kwalifikacje zawodowe	53,6% (170)	32,2% (102)	3,5% (11)	0,3% (1)	8,5% (27)	1,9% (6)
2.	Uzupełnić wykształcenie	42,3% (134)	30,9% (98)	4,7% (15)	1,9% (6)	18% (57)	2,2% (7)
3.	Zwiększyć doświadczenie zawodowe (np. poprzez staż)	46,4% (147)	27,4% (87)	3,5% (11)	1,3% (4)	18,6% (59)	2,8% (9)
4.	Zdobyć specjalistyczne uprawnienia	38,8% (123)	29,3% (93)	5,4% (17)	2,2% (7)	21,8% (69)	2,5% (8)
5.	Nauczyć się języków obcych	30,9% (98)	34,7% (110)	7,9% (25)	2,2% (7)	21,5% (68)	2,8% (9)
6.	Nauczyć się obsługi komputera, w tym specjalistycznego oprogramowania	38,2% (121)	29,6% (94)	6,3% (20)	3,5% (11)	19,6% (62)	2,8% (9)
7.	Skorzystać z pomocy urzędu pracy	30,9% (98)	38,5% (122)	4,1% (13)	2,5% (8)	20,8% (66)	3,2% (10)
8.	Przekwalifikować się i przyuczyć do zawodu dającego szansę na zatrudnienie	27,4% (87)	35% (111)	7,3% (23)	2,5% (8)	24,6% (78)	3,2% (10)
9.	Skorzystać z pomocy doradcy zawodowego	21,5% (68)	33,1% (105)	10,4% (33)	4,4% (14)	27,4% (87)	3,2% (10)
10.	Aktywniej poszukiwać pracy	21,4% (68)	34,1% (108)	7,3% (23)	4,4% (14)	29% (92)	3,8% (12)

Źródło: Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Trzy czwarte respondentów jest świadomych, co może zmienić w celu poprawienia swojej sytuacji na rynku pracy (tabela 9). Niepokojące jest jednak to, że pozostała jedna czwarta respondentów nie wie, co może zrobić, by poprawić swoją sytuację na rynku pracy lub odmawia odpowiedzi na tak postawione pytanie.

Pytanie: Prosimy o dokonanie samooceny własnych postaw, kompetencji personalnych i społecznych.

Poniżej (tabela 10) przedstawiono zbiorcze wyniki odpowiedzi respondentów dotyczące samooceny w zakresie własnych postaw, kompetencji personalnych i społecznych.

Tabela 10. Samoocena respondentów w zakresie postaw, kompetencji personalnych i społecznych

Lp.	Kompetencje personalne i społeczne	Skala ocen					
		Bardzo wysokie	Raczej wysokie	Raczej niskie	Bardzo niskie	Nie jestem w stanie ocenić	Brak odpowiedzi
1	Aktywność	112 35,33%	155 48,9	17 5,36%	1 0,32%	27 8,52%	5 1,58%
2	Kreatywność	83 26,18%	168 53%	23 7,26%	1 0,32%	37 11,67%	5 1,58%
3	Uczciwość	231 72,87%	54 17,03%	1 0,32%	1 0,32%	28 8,83%	2 0,63%
4	Odpowiedzialność	186 58,68%	93 29,34%	6 1,89%	0 0%	26 8,2%	6 1,89%
5	Odporność na stres	63 19,87%	144 45,43%	59 18,61%	6 1,89%	40 12,62%	5 1,58%
6	Kultura osobista	196 61,83%	82 25,87%	4 1,26%	0 0%	30 9,45%	5 1,58%
7	Komunikatywność	125 39,43%	136 42,9%	13 4,1%	0 0%	37 11,67%	6 1,89%
8	Umiejętność pracy w zespole	131 41,32%	133 41,96%	12 3,79%	1 0,32%	35 11,04%	5 1,58%
9	Gotowość do ciągłego uczenia się	103 32,49%	130 41,01%	29 9,15%	6 1,89%	40 12,62%	9 2,84%
10	Elastyczność	94 29,65%	136 42,9%	35 11,04%	3 0,95%	43 13,56%	6 1,89%
11	Lojalność	179 56,47%	98 30,91%	2 0,63%	0 0%	31 9,78%	7 2,21%
12	Przedsiębiorczość	84 26,5%	138 43,53%	35 11,04%	4 1,26%	50 15,77%	6 1,89%

Źródło: *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

Podsumowanie

Czynnikiem podstawowym, mającym bezpośredni wpływ na trudną sytuację młodych osób pozostających bez pracy jest przede wszystkim brak doświadczenia zawodowego i niedostosowanie uzyskanego w toku edukacji zawodu do aktualnego zapotrzebowania na rynku pracy oraz – nadal do oczekiwań lokalnych pracodawców. Coraz więcej młodych bezrobotnych zdaje sobie sprawę, że szybki postęp technologiczny, rzetelna umiejętność dostosowania się do potrzeb na rynku pracy, konieczność adaptacji do nowych warunków pracy wymaga ciągłej edukacji. Ustalenie właściwej ścieżki rozwoju zawodowego i dostosowanie form aktywizacji do indywidualnych potrzeb osoby bezrobotnej winno być wsparte działaniami ukierunkowanymi na uzupełnienie lub uzyskanie poszukiwanych bądź nowych perspektywicznych na rynku pracy kwalifikacji zawodowych.

Obecnie coraz większe znaczenie na rynku pracy ma doświadczenie zawodowe, które niejednokrotnie determinuje przychylność pracodawcy wobec potencjalnego pracownika. Działania wspierające rozwój zawodowy młodych osób wkraczających na rynek pracy powinny zatem uwzględniać potrzebę uzyskania przez nich tak wymaganego przez pracodawców doświadczenia. Pozwoli to im w przyszłości sprawniej poruszać się na lokalnych, krajowych i europejskich rynkach pracy. Zmiany w gospodarce europejskiej, które obejmują Polskę, a co się z tym wiąże również poszczególne regiony, będą narzucać zapotrzebowanie na zawody w różnorodny sposób związane z branżą ekologiczną. Dlatego też zasadne wydaje się ukierunkowanie i zachęcenie osób młodych do zmian i nabywania nowych kwalifikacji istotnych z punktu widzenia przyszłości rynku pracy.

Podsumowując pełne wyniki badania, młode osoby (do 24 r. ż.) pozostające bez pracy w większości mają niskie wykształcenie (bez kwalifikacji), które jest podobne do wykształcenia ich rodziców/opiekunów. Poszukując pracy, gotowe są do przyuczenia się do nowych zawodów, widząc w tym zwiększone szanse na znalezienie pracy. Są mobilne, gotowe wyjechać do pracy poza miejsce swojego zamieszkania, nawet za granicę kraju. Zdają sobie sprawę z własnych „słabości” utrudniających im znalezienie pracy. Zdecydowana większość wie, co może zmienić (w odniesieniu do siebie), by poprawić swoją sytuację na rynku pracy. Mają świadomość barier, które nie pozwalają pracodawcom na zwiększenie zatrudnienia (w tym zatrudnienia ludzi młodych).

Bibliografia

1. Bańka A.: *Nowoczesne doradztwo kariery, pośrednictwo pracy, formy szkolenia młodzieży: podręcznik programowy*. Warszawa: Ochotnicze Hufce Pracy. Komenda Główna, 2010.
2. Dąbrowski Ł., Jerzmański A.: *Raport z analizy dostępnych danych zastanych pod kątem sytuacji na rynku pracy młodzieży poniżej 24 roku życia, w szczególności problemu bezrobocia w podregionie radomskim i powiecie grójeckim w latach 2010–2012*. Projekt Green-Job, Radom 2012.
3. *Diagnoza potrzeb i postaw młodzieży w kontekście szans na rynku pracy*, (red.) J. Florczak, A. Mordzon, Kutno 2010.

4. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/> z dnia 12.11.2013 r.
5. <http://www.stat.gov.pl/gus/> z dnia 12.11.2013 r.
6. *Młdzież a rynek pracy* (red.), B. Leszczyńska, WUP, Warszawa 2013.
7. *Nowoczesne poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy dla młodzieży*, (red.) E. Giermanowska, J. Kotzian, Warszawa 2011.
8. PI-PWP Model Regionalnego Centrum Kompetencji Technologicznych Green-Job: <http://green.radom.zdz.kielce.pl/> z dnia 12.11.2013 r.
9. Skórska A.: *Młdzież na rynku pracy w Polsce i Unii Europejskiej*, Wydawnictwo WszB, Poznań 2004.
10. *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego z komponentem ponadnarodowym*, ITeE – PIB w Radomiu – ZDZ Radom – PUP w Radomiu, Radom 2013.

mgr inż. Jarosław SITEK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: jaroslaw.sitek@itee.radom.pl

Oświatowcy

Profesor James Stone – University of Louisville



James Stone uzyskał stopień doktora nauk w zakresie kształcenia zawodowego w 1983 r. na Virginia Polytechnic Institute and State University.

Zainteresowania badawcze profesora Stone'a skupiają się wokół: teorii i praktyki, edukacji zawodowej, edukacji technicznej, projektowania i oceny badań, badaniu rozwoju zawodowego, kariery.

Od 1986 do 2007 był pracownikiem na Wydziale Kształcenia Zawodowego i Technicznego Uniwersytetu w Minnesocie, początkowo asystentem profesora (2 lata), następnie profesorem zwyczajnym (7 lat), a w latach 2005–2007 profesorem nadzwyczajnym.

Od 2007 roku prof. James R. Stone pełni funkcję dyrektora National Research Center for Career and Technical Education (NRCCTE) (Krajowy Ośrodek Badawczy Rozwoju Zawodowego i Edukacji Technicznej) University of Louisville.

Badania naukowe NRCCTE koncentrują się głównie na wytwarzaniu i rozpowszechnianiu wiedzy naukowej, a także przyczyniają się do rozwoju zawodowego i wsparcia technicznego rozwoju kariery zawodowej i kształcenia technicznego (CTE) w Stanach Zjednoczonych.

Ośrodek pod kierownictwem profesora Stone realizował m.in. następujące granty i projekty:

- *Rigorous Tests of Student Outcomes in CTE Programs of Study*,
- *Mature Programs of Study: A Postsecondary Perspective*,
- *Math-in-CTE Research Study: Building Academic Skills in Context – Testing the Value of Enhanced*,
- *Authentic Literacy Applications in CTE: Helping All Students*.

Ideą Ośrodka jest ułatwienie nauczycielom, dyrektorom, osobom zajmującym się poradnictwem zawodowym wypowiedzenia się i eksperymentowania w celu poprawy jakości edukacji zawodowej, technicznej i kariery uczniów szkół ogólnokształcących, dwuletnich collegiów przygotowujących do wyższych studiów i czteroletnich college'ów lub szukających możliwości zdobycia lub doskonalenia umiejętności.

James Stone jako redaktor kierował czasopismem *Journal of Vocational Education Research* (Badania Edukacji Zawodowej).

Przedstawiamy przykłady wybranych artykułów i rozdziałów w monografiach:

1. Stone J.R. III (Summer 2013). *If programs of study are the solution, what is the problem?* International Journal of Educational Reform. 22(3).
2. Stone J.R. III, & Lewis M. (2012). *College and career ready for the 21st century: Making high school matter*. New York, NY: Teacher's College Press.
3. Stone, James (2011). *Adolescent Employment*. *Encyclopedia of Adolescence*. Oxford, United Kingdom: Elsevier.
4. Stone J.R. III, Alfeld C., & Pearson D. (2008). *Rigor and relevance: Testing a model of enhanced math learning in career and technical education*. American Education Research Journal, 45(3), 767–795.
5. Stone J.R. III. (2004). *Math course-taking for CTE concentrators: Evidence from three studies of the impact of a decade of education reform*. Journal of Career and Technical Education, 21, 49–68.
6. Stone J.R. III. (2002). *The impact of school-to-work and career and technical education in the United States: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth, 1997*. Journal of Vocational Education and Training, 54, 533–578.

Profesor aktywnie uczestniczy w wielu międzynarodowych konferencjach naukowych.

Jest zapraszany do wygłaszania wiodących referatów plenarnych:

- Konferencja naukowa ACTER (The Association for Career and Technical Education Research) *Rozwój kształcenia zawodowego i technicznego. Filozofia i misja badań – obszary problemowe*, 15–17.11.2011, USA, St. Louis.
- Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Kształcenie zawodowe wobec wyzwań globalnych* (referat – *Zielone zawody*), Białoruś, Mińsk 2013.

Ostatnio profesor James Stone został paproszony o wygłoszenie wiodącego referatu w ramach *2014 ACTE National Policy Seminar* 3–5.03.2014, Waszyngton, USA.

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy przygotował monografię *Badanie edukacji technicznej i kariery w Stanach Zjednoczonych Ameryki* pod red. H. Bednarczyka i J. Stone'a zawierającą głównie wybrane referaty z konferencji: Association for Career and Technical Education Research (ACTER) *CTE Research and Professional Development Conference*, St.Louis (USA) 2012, *Making CTE the Catalyst for Renovation and Resurgence: Connecting Philosophy and Mission to Research Objectives and to Problem Areas*.

Profesor Stone regularnie spisuje swoje refleksje na popularnym corner blogu Jima (<http://www.nrccte.org/about-nrccte/about-james-r-stone-iii/jims-corner>), gdzie prezentuje swoje komentarze dotyczące krajowych i międzynarodowych praktyk w zakresie edukacji zawodowej, technicznej i kariery, rozwoju zawodowego pracowników, zmian na rynku pracy i w gospodarce światowej.

Henryk Bednarczyk, Katarzyna Skoczylas

Antoni Rosikoń (1907–2013) – profesor, człowiek-pasjonat, inżynier, humanista



17 sierpnia 2013 roku zmarł profesor dr inż. Antoni Rosikoń. Był najstarszym naukowcem, emerytowanym profesorem budowy dróg i mostów, specjalistą z zakresu szkód górniczych w infrastrukturze kolejowej. A. Rosikoń „Honorowy Profesor Politechniki Śląskiej”, organizator Katedry Budowy Kolei, pierwszy Dyrektor Instytutu Budowy Dróg na Wydziale Budownictwa Politechniki Śląskiej, Laureat Tytułu Honorowego wraz z Medalem „Osobowość Budownictwa Śląskiego” był czynny zawodowo prawie do ostatnich dni.

Antoni Rosikoń urodził się 10 czerwca 1907 roku w Grodkowie koło Siewierza jako syn Wojciecha, pracownika kolei i Heleny z domu Nikodem. Ukończył Gimnazjum Państwowe im. Romualda Traugutta w Częstochowie, maturę zaś zdał w 1925 r. Ukończył studia związane z koleją na Wydziale Inżynierii Lądowej Politechniki Warszawskiej. Stopień inżyniera dróg i mostów uzyskał po przedłożeniu pracy dyplomowej zatytułowanej *Projekt odcinka drogi żelaznej Łódź – Sieradz i rozbudowy stacji rozrządowej Łazy* wykonanej pod kierunkiem profesora A. Wasiutyńskiego¹.

Po skończeniu studiów odbył staż w Dyrekcji Polskich Kolei Państwowych w Katowicach, w dziale nawierzchni jako referent, poznając pracę innych służb drogowych. Otrzymał nominację na kontrolera drogowego w Oddziale Drogowym w Tarnowskich Górach, gdzie zapoczątkował i prowadził przez kilka lat naprawę słabych miejsc w podtorzu.

W styczniu 1939 r. awansował na stanowisko naczelnika Oddziału Drogowego w Cieszynie Zachodnim. W dniu wybuchu II wojny światowej jako ostatni odjechał ze stacji Cieszyn wraz z pociągiem ewakuacyjnym z załogą. Podczas okupacji w latach 1940–1945 pracował w kopalnictwie rud żelaza okręgu Częstochowa, prowadząc dział budowlany. Po wyzwoleniu Katowic (27.01.1945) Rosikoń wrócił do Katowic, by objąć stanowisko zastępcy naczelnika Służby Drogowej Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowej (DOKP), prowadząc odbudowę zniszczonych torów i obiektów inżynierskich.

¹ Aleksander Wasiutyński (1859–1944) jeden z pierwszych w skali światowej pionierów badających rzeczywistą pracę toru kolejowego podczas eksploatacji na drodze żelaznej Warszawsko-Wiedeńskiej za pomocą metody fotograficznej, dokonując precyzyjnych pomiarów ugięcia i odkształcenia toru pod wpływem obciążeń dynamicznych spowodowanych ruchami pociągów. Wyniki opublikował w dysertacji pt. *Obserwacje nad odkształceniami sprężystymi toru kolejowego*, za którą przyznano mu stopień adiunkta petersburskiego Instytutu Inżynierów Komunikacji. Był wykładowcą na Politechnice Warszawskiej. Źródło: B. Orłowski, *Historia techniki polskiej*. Radom 2006, s. 231–235.

W maju 1945 r. rozpoczął prowadzenie zajęć w Śląskich Technicznych Zakładach Naukowych w Katowicach, a od września tego roku w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Katowicach. Pracował tam do 1948 r.

Lata 50. minionego wieku nie było przyjazne Rosikoniowi. Pracował jako szeregowy pracownik na stanowisku inżyniera do rozwiązywania trudnych zadań na kolei, górnictwie (budowa kolei piaszkowych), w hutnictwie i budownictwie.

W 1961 r. został mianowany na dyrektora Biura Projektów Kolejowych w Katowicach. W latach 60. XX stulecia aktywnie działał w zespole nadzorującym eksploatację górniczą KWK „Wałbrzych” oraz wspólnie z profesorem J. Podoskim przygotował rozwiązania komunikacji kolejowej i drogowej w powstającym Rybnickim Okręgu Węglowym.

W 1964 r. obronił dysertację doktorską zatytułowaną – *Wpływ odkształceń podłoża na rozkład naprężeń normalnych i stycznych na podstawie sztywnej ławy fundamentowej leżącej na podłożu sypkim*, której promotorem był profesor Franciszek Wasilkowski. W 1967 roku trafił na Politechnikę Śląską, gdzie utworzono Katedrę Budowy Kolei na Wydziale Budownictwa i kierował nią w stopniu docenta. W 1977 r. przeszedł na emeryturę, chociaż wykłady prowadził do 1982 r. Następnie pracował w firmie, która zajmowała się inwestycjami na kolei. Ponad dwadzieścia lat był zastępcą dyrektora ds. technicznych Zakładu Nowych Technologii i Wdrożeń firmy „Gomex”, następnie „Polon” i „Armex”.

W 2000 r. Politechnika Śląska wystąpiła z wnioskiem do Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych o nadanie A. Rosikoniowi tytułu profesora. Prezydent RP Aleksander Kwaśniewski przyznał tytuł profesora nauk technicznych A. Rosikoniowi w 2001 r.

A. Rosikoń był wybitnym specjalistą, autorem wielu monografii, opracowań, rozwiązań technicznych i patentów, niezwykle cenionym dydaktykiem i uczonym, wiernym ideałom służby publicznej na rzecz rozwoju nauki, człowiekiem o ogromnej wiedzy zawodowej i etycznej. Profesor widział sens przekazywania wartości, jakimi były dla niego: miłość, wiara, patriotyzm. Nigdy się nie nudził. Jego zainteresowania inżynierskie i naukowe, opinie, ekspertyzy oscylowały w zakresie: zabezpieczania budowli liniowych i zwartych przed wpływem eksploatacji górniczej, mechaniki gruntów i fundamentowania; planowania rozbudowy sieci kolejowej w GOP, układów komunikacyjnych miejskich i regionalnych.

Opublikował między innymi skrypty i podręczniki:

- Wytyczne projektowania mostów i wiaduktów na terenie eksploatacji górniczej (1977),
- Budownictwo komunikacyjne na terenach objętych uszkodzeniami górnictwem (1979),
- O obrotach podpór i przeseł mostu (2007).

Odnaczony Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski (2008).

Został pochowany na cmentarzu przy ul. Sienkiewicza w Katowicach.

Piotr Kowolik

Konferencje, recenzje, informacje

Standardy kompetencji zawodowych instrumentem aktywizacji rynku pracy Warszawa, 16 października 2013



Zorganizowana **16 października 2013** roku w Warszawie międzynarodowa konferencja ***Standardy kompetencji zawodowych instrumentem aktywizacji rynku pracy*** stanowiła podsumowanie prac w projekcie PO KL pn. „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”, realizowanym przez Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich i Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy. Głównym celem projektu było przygotowanie i upowszechnienie nowych zasobów informacji zawodoznawczej w postaci opisów 300 zawodów i specjalności pozaszkolnych oraz przyporządkowanych im kompetencji zawodowych.

Realizatorem konferencji było Konsorcjum Wykonawców projektu: Doradca Consultants Ltd. Sp. z o.o. z Gdyni, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy z Radomia, WYG International Sp. z o.o. z Warszawy, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych z Warszawy, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

Konferencja będąca podsumowaniem projektu, a jednocześnie kontynuacją prac nad rozwojem standardów kompetencji zawodowych miała za zadanie umożliwić wymianę informacji na temat tworzenia i stosowania standardów, także w kontekście doświadczeń innych krajów.

Cele, jakie postawiono przed organizatorami to:

1. Integracja środowiska pracy i edukacji wokół idei budowania i wykorzystania krajowych standardów kompetencji zawodowym;
2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych jako etapu budowania Krajowych Ram Kwalifikacji.

W konferencji uczestniczyło 129 osób.

Uczestnicy konferencji reprezentowali wszystkie planowane w procesie upowszechniania rezultatów projektu grupy użytkowników standardów: instytucje rynku pracy, przedstawiciele pu-

blicznych służb zatrudnienia, OHP i innych instytucji rynku pracy, organizacje pracodawców, stowarzyszenia branżowe, organizacje związkowe, instytucje naukowo-badawcze, uczelnie wyższe, szkoły zawodowe, instytucje edukacji pozaszkolnej. Wśród gości honorowych w konferencji uczestniczyli: Sekretarz Stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, Dyrektor Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.

W konferencji poza przedstawicielami Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich uczestniczyli również przedstawiciele Ministerstwa Gospodarki, Departament Instrumentów Wsparcia, Ministerstwa Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej – Departament Gospodarki Przestrzennej i Budownictwa, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego – Departament Edukacji Artystycznej.

Wystąpienia prelegentów poprzedziło zaplanowane wystąpienie zaproszonego gościa honorowego Pana Jacka Męciny – Sekretarza Stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej oraz Dyrektora Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich Pana Dariusza Kapusty.

W trakcie konferencji zainicjowana została dyskusja nad przyszłością standaryzacji kompetencji zawodowych w Polsce i angażowaniem różnych instytucji w prace projektowe i wdrożeniowe.

Prelegenci reprezentowali różne instytucje, w tym zaangażowane w projekt na różnych etapach jego realizacji (pracodawcy, instytucje rynku pracy, instytucje szkoleniowe) oraz przygotowanie metodologii tworzenia standardów kompetencji zawodowych. Prezentacji rezultatów projektu – 300 standardów kompetencji zawodowych dokonał Henryk

Bednarczyk z Instytutu Technologii Eksploatacji i Małgorzata Hunin, przedstawiciele Wykonawcy

Swoje wystąpienia mieli również zaproszeni 3 eksperci z zagranicy: Anglii, Francji, Niemiec.

Występujący podkreślali, że procedura opracowania standardów zapewnia trafność ich konstrukcji. Jest to podejście nowoczesne i właściwe w obecnej rzeczywistości. Dla pracowników oraz pracodawców mogą być one drogowskazem zwracającym uwagę nie tylko na umiejętności w danej dziedzinie, ale na aspekty, na które nie zwracano do tej pory uwagi. Podkreślili też aspekt ich praktycznego wykorzystania na międzynarodowym rynku pracy.

Do praktycznego zastosowania odnosili się kolejni inni prelegenci. Jolanta Kulińska – ekspert rynku pracy podkreślała i wskazywała zadania, które mają powiązania ze standardami, a wynikają z zadań samorządu województwa (perspektywa Wojewódzkiego Urzędu Pracy), samorządu powiatu (perspektywa Powiatowego Urzędu Pracy). Wskazano też możliwości zastosowania standardów kompetencji zawodowych przez specjalistów Centrum Aktywizacji Zawodowej działającego przy PUP (pośrednika pracy, doradcę zawodowego, lidera klubu pracy, specjalistę ds. rozwoju zawodowego). Eksperci odnosili się również do proponowanych zmian w ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy i wykorzystania standardów kompetencji zawodowych po nowelizacji ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy – zastosowanie w pracy specjalistów pełniących funkcję doradcy klienta indywidualnego oraz doradcy klienta instytucjonalnego. Praktyczne wykorzystanie standardów kom-

petencji zawodowych przedstawiła również Pani Jolanta Kosakowska reprezentująca Związek Rzemiosła Polskiego. Na przykładzie organizowanej nauki w rzemiośle pokazała, jak bardzo wspierające są opracowane standardy.

Zorganizowany panel dyskusyjny *Jak wykorzystać istniejące zbiory standardów kompetencji zawodowych i czy warto je rozbudowywać?* przeprowadzony był z udziałem ekspertów reprezentujących różne środowiska wdrażające standardy kompetencji zawodowych: instytucje rynku pracy, instytucje szkoleniowe, rzemiosło, pracodawców.

Metodologia i rezultaty projektu – opisy standardów kompetencji zawodowych, (opis zawodu, identyfikacja i opis kompetencji zawodowych, relacji z krajowymi ramami kwalifikacji oraz baza danych) uczestnicy konferencji uznali za innowacyjne, spójne z krajowymi ramami kwalifikacji, przyjazne dla szerokiej grupy odbiorców, użytkowników standardów kompetencji zawodowych. Stanowisko takie prezentowali referenci, eksperci zagraniczni. Potwierdzeniem były również głosy przedstawicieli Krajowej Izby Gospodarczej, Związku Rzemiosła Polskiego, Forum Związków Zawodowych zarówno w sesji plenarnej, jak i panelu dyskusyjnym.

Wsparciem we wdrażaniu standardów kompetencji zawodowych jest opracowana i funkcjonująca z wcześniej opracowanymi standardami kwalifikacji baza standardów kompetencji zawodowych.

Wszystkie opisy standardów kompetencji /kwalifikacji zawodowych są dostępne (bezpłatnie) w bazie danych MPiPS www.kwalifikacje.praca.gov.pl

dr Dorota Koprowska
Instytut Technologii Eksploatacji
– PIB w Radomiu

Nauka, edukacja, rynek pracy.
Przed wszystkim współdziałanie
Konferencja naukowa i monografie
pod redakcją naukową
dr hab. Czesława Plewki, prof. nadzw.
Uniwersytet Szczeciński,
Politechnika Koszalińska,
Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej
w Szczecinie 2013

„Chcemy doprowadzić do spotkania się przedstawicieli trzech środowisk: nauki, edukacji i gospodarki, których wspólnym celem jest tworzenie optymalnych warunków funkcjonowania człowieka w zmieniającej się cywilizacji. Wyrażamy nieskrywane przekonanie, że takie szerokie spojrzenie na cały splot aktualnych problemów dotyczących poszczególnych środowisk dokonane z perspektywy doświadczeń międzynarodowych jest pożądane i może dostarczyć wielu wymiernych korzyści dla poszczególnych środowisk” (z zaproszenia prof. dr. hab. Cz. Plewki).

Główne problemy podejmowane na konferencji i w monografii:

- Jakie jest wsparcie pracy i tworzenie nowych miejsc pracy,
- Jak rozwija się innowacyjność i przedsiębiorczość obywateli,
- Jak ocenione są rozwiązania systemowe, prawne.

We wprowadzeniu redaktor naukowy przedstawił aktualne i prognozowane problemy pracy, dynamikę zmian relacji edukacja–praca.

Refleksyjny wgląd 11 uznanych profesorów, ekspertów na styku trzech dziedzin obejmuje analizy z punktu widzenia:

- wartości (Waldemar Furmanek),
- kultury (Stanisław Kaczor),
- pracy i płynnej rzeczywistości (Zdzisław Wołk, Stanisław Flejterski),

- relacji nauki, edukacji i pracy (Zygmunt Wiatrowski, Czesław Plewka, Agnieszka Hłobił, Arkadiusz Przybyłka, Kazimierz Wenta),
- prognozy rozwoju (Janusz Gęsicki),
- poradnictwa zawodowego (Ryszard Parzęcki).

Poszukiwanie lepszej jakości relacji nauka–edukacja–rynek pracy przedstawiono w kontekście:

- idei uczenia się przez całe życie (Witold Woźniak),
- europejskich i krajowych ram kwalifikacji, efektów kształcenia (Wioleta Duda, Jerzy Ambroży),
- globalizacji i wyzwań europejskich (Tadeusz Strawa, Bartłomiej Banaszak, Katarzyna Brzychcy),
- e-lerningu i cyberspołeczeństw (Joanna Augustyniak, Joanna Kandzia),
- edukacji dorosłych, aktywizacji zawodowej (Wojciech Oleszak, Majka Łojko).

Rozwój relacji nauka–edukacja–rynek pracy w doniesieniach z badań skoncentrowano na następujących problemach:

- młodzież na rynku pracy (Paweł Nowak, Maretha Żurakowska),
- ewolucja jakości kształcenia (Janusz Moos, Elżbieta Ciepucha),
- technologie informacyjne (Danuta Szeligiewicz-Urban, Maria Kopsztein),
- bezpieczeństwo i higiena pracy (Adam Chodyniecki).

Prezentowane materiały to innowacyjne odczytanie współczesnego dorobku naukowego polskiej pedagogiki pracy, ciekawe zestawienie analiz źródeł literaturowych, strategii i raportów. Często odnoszą się do identyfikacji problemów praktyki.

Nie podzielałam zachwytów nad kształceniem dualnym. Postęp widzę w realnej obecności pracy w procesie kształcenia zawodowego.

Gratuluję prof. dr. hab. Czesławowi Plewce znakomitej serii monograficznej

i kolejnego ogólnokrajowego podjęcia bardzo ważnych problemów współdziałania i relacji nauki–edukacji i rynku pracy.

*dr hab. Henryk Bednarczyk, prof nadzw.
Instytut Technologii Eksploatacji
– PIB w Radomiu*

Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy

Międzynarodowa Konferencja Naukowa

W dniach 13–14 listopada 2013 r. w Wyższej Inżynierskiej Szkole Bezpieczeństwa i Organizacji Pracy w Radomiu odbyła się konferencja, której uczestnikami byli przedstawiciele ośrodków akademickich zajmujących się problematyką pracy i innych dyscyplin naukowych z nią współpracujących oraz przedstawiciele organizacji, stowarzyszeń i pracownicy służby bhp. W konferencji wzięli udział również przedstawiciele ośrodków akademickich z Białorusi (Brzeski Uniwersytet Techniczny) i Ukrainy (Lwowski Państwowy Uniwersytet Bezpieczeństwa Życia). Głównym pomysłodawcą i organizatorem konferencji była Wyższa Inżynierska Szkoła Bezpieczeństwa i Organizacji Pracy w Radomiu. Natomiast współorganizatorami byli: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Wyższa Szkoła ZNP w Warszawie oraz Wydział Podstaw Techniki Politechniki Lubelskiej. Patronat medialny nad konferencją objęło czasopismo branżowe bhp „Przyjaciół przy Pracy”. Celami konferencji było ukazanie związków pomiędzy zagadnieniami ochrony pracy a pedagogicznymi aspektami relacji człowiek–wychowanie–praca, dokonanie oceny

polskiego systemu ochrony pracy i kierunków zmian w tym zakresie oraz wskazanie pilnej potrzeby wprowadzenia do programów kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego zagadnień z zakresu ochrony pracy.

Podczas dwudniowych obrad uczestnicy podjęli problematykę różnych aspektów pracy człowieka. Zachodzące zmiany we współczesnej innowacyjnej gospodarce opartej na wiedzy, w dobie globalizacji wymagają innego przygotowania pracownika do wykonywanej pracy. Dlatego też wskazano na interdyscyplinarne, a nawet transdyscyplinarne po-wiązania problematyki pedagogiki pracy z innymi dyscyplinami nauk i działaniami praktycznymi, które wynikają z prawidłowego funkcjonowania człowieka w środowisku pracy. Są to potrzeby i oczekiwania współczesnego i przyszłego rynku pracy. Konferencja składała się z trzech części. Wprowadzeniem do problematyki konferencji były wystąpienia zaproszonych gości: prof. zw. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego – Wiceprzewodniczącego KNP PAN, Prorektora ds. Nauki APS im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie; prof. dr hab. inż. Ewy Górskiej – Prezes Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Ergonomicznego; mgr inż. Stanisława Wójcika – reprezentującego Głównego Inspektora Pracy; Pani Minister Iwony Hickiewicz, Głównego Specjalisty w Departamencie Nadzoru i Kontroli Głównego Inspektoratu Pracy w Warszawie oraz mgr. inż. Pawła Maciejewskiego – przewodniczącego Polskiego Stowarzyszenia Rzeczoznawców BHP.

Druga część dotyczyła obrad plenarnych obejmujących następujące obszary problemowe:

1. Bezpieczeństwo pracy w procesach kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego;

2. Kierunki zmian w zakresie ochrony pracy;
3. Bezpieczeństwo pracy w standardach kompetencji zawodowych;
4. Metodologia pedagogiki pracy w badaniach zagrożeń BHP;
5. Ochrona pracy a pedagogiczne aspekty relacji człowiek – wychowanie – praca;
6. Szkolenia bhp jako element kształcenia ustawicznego dorosłych;
7. System ochrony pracy w Polsce i w innych krajach UE.

Zagadnienia te były treścią wystąpień: prof. dr. hab. Franciszka Szloska (APS im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka (ITeE – PIB w Radomiu), prof. zw. dr. hab. Waldemara Furmanka (Uniwersytet Rzeszowski), prof. zw. dr. hab. Kazimierza Wenty (WSHTWP w Szczecinie), prof. dr. hab. Czesława Plewki (WSH TWP w Szczecinie), prof. dr hab. Urszuli Jeruszki (APS im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), prof. zw. dr. hab. inż. Klaudiusza Lenika (Politechnika Lubelska), prof. zw. dr hab. Eugenii Iwony Laski (Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach), prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra (Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego) oraz innych pracowników ośrodków akademickich z kraju i z zagranicy.

Podczas konferencji były prowadzone prace w następujących sekcjach tematycznych:

1. Bezpieczeństwo pracy w procesach kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego;
2. Ochrona pracy a pedagogiczne aspekty relacji człowiek – wychowanie – praca;
3. Kierunki zmian w zakresie systemów ochrony pracy.

Konferencja stworzyła płaszczyznę dzielenia się ze środowiskiem teoretyków i praktyków dorobkiem naukowym i doświadczeniami w dziedzinie pedagogiki pracy i ochrony pracy.

Uczestnicy konferencji otrzymali wydaną na tę okoliczność publikację „Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy” obejmującą zagadnienia mogące stanowić zarówno przedmiot, jak i obszar badań pedagogiki pracy i innych dziedzin nauki.

Anna Sas-Badowska

Współczesne dylematy pedagogiki. Teoria i praktyka

UMCS Lublin, 19–20 listopada 2013

Z okazji jubileuszu 40-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w dniach 19–20 listopada 2013 r. spotkali się przedstawiciele świata nauki z różnych ośrodków akademickich. W budynku Instytutu Pedagogiki UMCS odsłonięto tablicę pamiątkową poświęconą Profesorowi Tadeuszowi W. Nowackiemu w setną rocznicę urodzin.

Na obszerne sprawozdanie z konferencji zapraszamy w terminie późniejszym.

*Anna Chańko, Agnieszka Solbut
Uniwersytet w Białymstoku*

Perspektywa uczenia się przez całe życie

Dokument przyjęty przez
Radę Ministrów 10 września 2013

Dokument jest wynikiem prac Międzyresortowego Zespołu do spraw ucze-

nia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji powołanego zarządzeniem Prezesa Rady Ministrów nr 13 z 17 lutego 2010 r.

Perspektywa uczenia się przez całe życie wytycza kierunki polityki, która obejmuje działania na rzecz: uczenia się w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym); uczenia się na wszystkich etapach życia, począwszy od najmłodszych lat do późnej starości; identyfikacji, oceny i potwierdzania efektów uczenia się. Celem tej polityki jest zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości podnoszenia kompetencji oraz zdobywania i potwierdzania kwalifikacji zgodnie z ich potrzebami oraz wymaganiami rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego, ułatwienie przepływu osób między sektorami gospodarki i państwami Unii Europejskiej oraz przyczynienie się do promowania aktywności obywatelskiej i społecznej.

W dokumencie określono **cel strategiczny** – przygotowanie dzieci i młodzieży do uczenia się przez całe życie oraz osób poszerzających i uzupełniających swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym. Obok celu strategicznego zdefiniowano **cele operacyjne**: kreatywność i innowacyjność osób; przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji; różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji; kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych; środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające uczeniu się przez całe życie.

Raport referencyjny
***Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji
na rzecz uczenia się przez całe życie
do Europejskiej Ramy Kwalifikacji***

IBE Warszawa, 2013

(autorzy: Stanisław Sławiński,
Horacy Dębowski,
Agnieszka Chłoń-Domińczak,
Andrzej Kraśniewski,
Roksana Pierwieniecka,
Wojciech Stęchły, Gabriela Ziewiec)

W raporcie opisano przebieg i stan zaawansowania prac nad modernizacją krajowego systemu kwalifikacji w Polsce. Wykazano również, że Polska wypełniła dziesięć kryteriów referencji określonych przez Grupę Doradczą Komisji Europejskiej do spraw ERK (EQF Advisory Group) Raport zawiera 6 części. Przedstawia uniwersalne charakterystyki 8 poziomów w postaci deskryptorów wiedzy (zna i rozumie); umiejętności (potrafi); kompetencji społecznych (jest gotów do) – źródło: <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl>.

Projekt raportu referencyjnego został przedstawiony do konsultacji Komitetowi Sterującemu do spraw Krajowych

Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Tekst raportu po uwzględnieniu uwag zgłoszonych w toku konsultacji został przyjęty przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji na posiedzeniu 15 kwietnia 2013 roku.

Po konsultacjach międzyresortowych raport referencyjny został ostatecznie zatwierdzony w imieniu Rady Ministrów (Rządu Rzeczypospolitej Polskiej) przez Komitet do Spraw Europejskich 15 maja 2013 roku. 29 maja 2013 roku raport został przyjęty na posiedzeniu Grupy Doradczej Komisji Europejskiej ds. Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

Raport skierowany jest zarówno do polskich środowisk związanych z tą dziedziną, jak i do osób i instytucji z różnych krajów, które są zaangażowane w realizację Zalecenia Parlamentu Europejskiego w sprawie ERK. Jest on także oficjalnym źródłem informacji o kierunkach modernizacji krajowego systemu kwalifikacji w Polsce i podstawą budowy systemu kwalifikacji, w tym planowanego Rejestru Kwalifikacji.

Contents

□ Commentary

<i>Henryk Bednarczyk</i> – The new European educational programmes 2014–2020.....	5
--	---

□ Adult education in Poland and in the world

<i>Aida Kyryakova</i> : Student's professionally related orientations	7
<i>Anna Agnieszka Carleo</i> : Lifelong education on the basis of Don Lorenzo Milani's pedagogical concept.....	19
<i>Anna Perkowska-Klejman</i> : Learning and reflective education of adults	27

□ Work pedagogy

<i>James R. Stone III</i> : Training of the human resources based on the green economy. Designing educational programmes based on environmental protection.....	36
<i>Jerzy Ambroży</i> : Vocational education and career-oriented education in Gdańsk region in 1990–2000.....	44
<i>Jan Czechowski</i> : The value of work and activities in learning processes.....	54
<i>Waldemar Furmanek</i> : Problems of labour costs in the humanist work pedagogy	62
<i>Krzysztof Symela</i> : Education in green economy professions in the Radom subregion.....	74

□ Edukacja, przedsiębiorczość, kariera

<i>Agnieszka Piotrowska-Piątek</i> : Entrepreneurial attitudes of students. Results of comparative studies of Polish and Slovak students	84
<i>Mirosław Żurek</i> : The activity of Careers Service Offices abroad – Great Britain.....	97
<i>Beata Pawlik</i> : Psychological conditions of a decision for continuation an education at a higher level	106
<i>Jarosław Sitek</i> : The diagnosis of social and professional situation of the youth	119

□ Educationalists

<i>Professor James Stone</i> – <i>University of Louisville</i> – <i>Henryk Bednarczyk</i> , <i>Katarzyna Skoczylas</i>	133
<i>Antoni Rosikoń (1907–2013)</i> – <i>professor, enthusiast, engineer, humanist</i> – <i>Piotr Kowolik</i>	135

☐ **Conferences, reviews, information**

- *Standardy kompetencji zawodowych instrumentem aktywizacji rynku pracy.* Warszawa, 16 października 2013 – Dorota Koprowska 137
- *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie,* 15–16 października 2013, Szczecin – Henryk Bednarczyk 139
- *Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy.* Radom, 13–14 listopada 2013 – Anna Sas-Badowska 140
- *Współczesne dylematy pedagogiki. Teoria i praktyka,* 19–20 listopada 2013, Lublin UMCS 142
- *Perspektywa uczenia się przez całe życie.* Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 10 września 2013 142
- *Raport referencyjny: Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji.* IBE Warszawa, 2013 (autorzy: Stanisław Sławiński, Horacy Dębowski, Agnieszka Chłoń-Domińczak, Andrzej Kraśniewski, Roksana Pierwieniecka, Wojciech Stęchły, Gabriela Ziewiec 143

☐ **Содержание** 146

Содержание

□ Комментарий

<i>Хенрик Беднарчик</i> – Новые европейские образовательные программы.....	5
--	---

□ Образование взрослых в Польше и в мире

<i>Аида Кирыякова</i> : Профессиональные предпочтения студентов.....	7
<i>Анна Агнешка Карлео</i> : Образование в течение всей жизни на примере педагогической мысли дон Лоренцо Миланского.....	19
<i>Анна Перковска-Клейман</i> : Обучение и отражательное образование взрослых	27

□ Педагогика труда

<i>Джеймс Р. Стоун III</i> : Обучение работников зеленого сектора. Проектирование учебных программ по охране окружающей среды....	36
<i>Ежи Амброжы</i> : Профессионально-техническое образование в регионе гданском с 1990 по 2000 года.....	44
<i>Ян Чеховски</i> : Ценность работы и действия в процессе обучения.....	54
<i>Вальдемар Фурманек</i> : Вопросы затрат на труд в гуманистической педагогике труда.....	62
<i>Кшиштоф Сымела</i> : Образование в области зеленых профессии в субрегионе радомским	74

□ Образование, предпринимательство, карьера

<i>Агнешка Пиотровска-Пятница</i> : Предпринимательские способности студентов. Сравнительные исследования студентов из Польши и Словакии	84
<i>Мирослав Журек</i> : Из деятельности центров карьеры за рубежом – Великобритания	97
<i>Беата Павлик</i> : Психологические детерминанты продолжения обучения на высшем уровне	106
<i>Ярослав Ситек</i> : Социально-профессиональная диагностика состояния молодых людей	119

❑ **Просветители**

<i>Профессор Джеймс Стоун III – Луисвиллский университет</i>	
– Хенрик Беднарчик, Катажина Скочилас	133
<i>Антони Росиконь (1907–2013) – профессор, вспыльчивый человек, инженер, гуманист – Пиотр Коволик</i>	135

❑ **Конференции, информации, рецензии**

• <i>Стандарты профессиональных компетенции инструментом активизации рынка труда. г. Варшава, 16 октября 2013</i>	
– Дорота Копровска	137
• <i>Наука, образование, рынок труда. Прежде всего сотрудничество, 15–16 октября 2013, г. Щецин – Хенрик Беднарчик</i>	139
• <i>Охрана труда субъектом исследования педагогики труда. Г. Радом, 13–14 ноября 2013 – Анна Сас-Бадовска.....</i>	140
• <i>Современные педагогические дискурсы. Теория и практика. 19–20 ноября 2013, г. Люблин</i>	142
• <i>Перспектива обучения на протяжении всей жизни. Документ принят Советом министров 10 сентября 2013.....</i>	142
• <i>Отчет: Сопоставление Польской рамки квалификаций для обучения в течении всей жизни с Европейской рамкой квалификаций. ИОИ Варшава, 2013 (авторы: Станислав Славиньски, Хораци Дембовски, Агнешка Хлонь-Доминьчак, Анджей Красьневски, Роксана Первенецка, Войцех Стенхлы, Габреля Зевец</i>	142

❑ **Contents** 144