

Państwowa Szkoła Wyższa
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Instytut Pedagogiki

Redakcja:
Beata Wołosiuk
Marian Nowak

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE I USTAWICZNE A POTRZEBA RYNKU

Biała Podlaska 2012

PSWJPIL
WYDAWNICTWO

Recenzenci:

dr hab. Edmund Juško, prof. KUL

ks. prof. dr hab. Marian Wolicki

Publikacja opracowana w ramach projektu „Edukacja potrzebuje specjalistów! Studia podyplomowe nadające kwalifikacje do nauczania – II edycja” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty; Działanie 3.3 – Poprawa jakości kształcenia; Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”.

Publikacja dystrybuowana jest bezpłatnie

ISBN 978-83-61044-93-2

Projekt okładki: mgr Przemysław Matusiak



Wydawnictwo PSW JP II
ul. Sidorska 95/97
21-500 Biała Podlaska

Skład i druk: Agencja Reklamowa TOP, ul. Toruńska 148, 87-800 Włocławek,
tel.: 54 423 20 40, fax: 54 423 20 80, www.agencjatop.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
--------------------	---

CZEŚĆ I KONCEPCJE I INTERPRETACJE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO

Bis Dorota	13
Polityka oświatowa Unii Europejskiej w obszarze kształcenia ustawicznego	
Jakimiuk Beata	40
Zarządzanie kompetencjami w perspektywie edukacji ustawicznej	
Krauz Antoni	63
Ewolucja zawodów a potrzeby rynku pracy	
Nazaruk Stanisława	78
Geneza i rozwój koncepcji kształcenia modułowego	
Domagała-Zyśk Ewa	87
Dorosłe osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu a idea kształcenia ustawicznego	
Nowak Marian	108
Koncepcja kształcenia zawodowego i ustawicznego między dyktatem rynku a humanizacją	

CZEŚĆ II PROCES KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO I JEGO PRAWDŁOWOŚCI

Czech Piotr	119
Ustawiczne kształcenie zawodowe pracowników socjalnych w świetle zmieniających się zadań pomocy społecznej	
Lendzion Anna	132
Rola zawodowa nauczyciela-wychowawcy w percepcji studentów. Implikacje dla kształcenia psychologicznego i pedagogicznego nauczycieli	

Tylutki Dariusz	155
Wykorzystanie logoterapii V. E. Frankla w poradnictwie zawodowym	
Ostrach Zbigniew	181
Kształcenie nauczyciela przedszkola i doskonalenie jego rozwoju zawodowego	
Pawlik Danuta	203
Podnoszenie kwalifikacji zawodowych przez pielęgniarki i położne	

CZĘŚĆ III
OBSZARY PRAKTYKI
KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO

Chodkowski Zbigniew	215
Funkcjonowanie zawodowe słuchaczy studiów podyplomowych a typ społeczności przez nich zamieszkiwanej	
Wołosiuk Beata	238
Kształcenie zawodowe osób z niepełnosprawnością	
Łuka Magdalena	253
Poradnictwo i orientacja zawodowa jako jeden ze sposobów przeciwdziałania bezrobociu	
Majewska Anna, Sobczuk Sebastian	261
Kształcenie ustawiczne odpowiedzią na potrzeby rynku pracy	
Pupiel Magdalena, Klimiuk Ewa	274
Oferta edukacyjna wychowania przedszkolnego a wymogi rynku	
Konovaluk Elena, Nikitin Sergiy	285
Wypalenie zawodowe współczesnego nauczyciela. Wybrane aspekty problemu	
Nota o autorach	297

Wprowadzenie

Bardzo ściśle z ludzką pracą wiąże się wychowanie i kształcenie. Ludzkiej wiedzy towarzyszy dążenie do nabycia również pewnych umiejętności działania, a ten związek i zarazem swoisty początek kształcenia zawodowego zauważamy już w odległej starożytności, gdzie oprócz *doxa* (jako wiedzy niepewnej, potocznej, opartej na danych zmysłowych) i *episteme* rozumianej jako wiedza teoretyczna, naukowa i pewna, wyróżniano także *techne* jako wiedzę całkowicie inną, a mianowicie związaną z umiejętnością działania. To właśnie w związku z tym ostatnim rodzajem wiedzy możemy wiązać konkretne przygotowanie do wykonywania określonego zawodu, czy nabycia w ogóle umiejętności działania.

Kształcenie zawodowe i ustawiczne XXI wieku nie może oderwać się od odpowiedniego przygotowania naukowego, technicznego i również działaniowego, aby zapewnić zdolność dostosowania się do wielorakich form aktywności, jak również służyć zdolności stałego aktualizowania i uwspółcześnienia. Wymagałoby to wglądu w podstawowe zadania i cele kształcenia zawodowego, które potrafili wydobyc autorzy poszczególnych w niniejszym wydaniu prezentowanych tekstów, wskazując na podstawowe ich formy, które najogólniej możemy określić jako:

1. kształcenie adaptacyjne i włączające ukierunkowane na nabycie podstawowych kompetencji i właściwego stylu życia, które pozwolą wypełniać przyszłe zadania danego zawodu;
2. kształcenie kwalifikujące i promujące, związane ze społecznym uznaniem i często potwierdzane przez różnego rodzaju certyfikaty, w wielu wypadkach związane z nabyciem raczej wiedzy teoretycznej;
3. kształcenie rozwojowe i perspektywiczne, zapowiadające ustawiczny wysiłek w procesie nabywania kompetencji bardziej skutecznych i efektywnych.

W związku zwłaszcza z tą ostatnią formą, podkreśla się współcześnie (może nawet bardziej niż to miało miejsce w przeszłości), potrzebę ustawicznego wysiłku i z naciskiem podkreślające, że przygotowania zawodowego nie da się osiągnąć raz na zawsze – jak to było możliwe jeszcze kilkadziesiąt lat temu.

Złożoność świata i życia współczesnego człowieka sprawiają, że w całym cyklu ludzkiego życia staje się konieczne kształcenie i doksztalcenie – kształcenie ustawiczne. Podkreśla się też współcześnie coraz wydatniej, że przygotowanie zawodowe (formacja zawodowa) powinny stawać się przygotowaniem ustawicznym, związanym zresztą ze zmiennością w sferze kultury, życia społecznego i naukowych odkryć.

Coraz częściej pojawiają się jednak głosy domagające się pełnego przygotowania do zawodu, osiąganego już na etapie procesu kształcenia w szkole wyższej.

Prezentowana publikacja została podzielona na trzy części, z których:

- I. Część, zatytułowana ***Koncepcje i interpretacje kształcenia zawodowego i ustawicznego*** otwiera nas na problematykę aktualnych propozycji koncepcyjnych związanych z problemami kształcenia zawodowego i ustawicznego;
- II. Część, zatytułowana ***Proces kształcenia zawodowego i ustawicznego i jego prawidłowości*** przedstawia zarówno elementy struktury procesu kształcenia zawodowego i ustawicznego, jak również jego ujęcia teoretyczne oraz jego prawidłowości;
- III. Część, zatytułowana ***Obszary praktyki kształcenia zawodowego i ustawicznego*** przedstawia wybrane obszary doświadczenia w zakresie kształcenia zawodowego i ustawicznego.

Bliżej biorąc pod uwagę każdą z części i przewidziane w nich tematy omawiane w kolejnych artykułach, możemy w skrócie scharakteryzować na podstawie już samych tekstów jakie znalazły się w każdej części:

Część I, zatytułowaną ***Koncepcje i interpretacje kształcenia zawodowego i ustawicznego*** i złożoną z sześciu artykułów otwiera praca Doroty Bis - *Polityka oświatowa Unii Europejskiej w obszarze kształcenia ustawicznego*. Autorka zauważa, że w krajach Unii Europejskiej, kształcenie ustawiczne staje się jednym z priorytetów rozwoju systemów edukacji. Wdrażając taką politykę oświatową Unia Europejska stara się zagwarantować Europejczykom, niezależnie od wieku możliwość uczenia się przez całe życie. Jak prezentuje Dorota Bis, w systemie kształcenia państw europejskich można wskazać elementy łączące struktury oświatowe państw członkowskich, takie jak nieustanne doskonalenie i reformowanie narodowych struktur oświatowych, dążenie do reformy kształcenia ustawicznego oraz zmiany systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Beata Jakimiuk w artykule: *Zarządzanie kompetencjami w perspektywie edukacji ustawicznej*, wnikliwie analizuje znaczenie umiejętności zarządzania swoimi kompetencjami dla realizacji zawodowej. Jak słusznie zauważa, zarządzanie kompetencjami zawodowymi łączy się z planowaniem i realizacją kariery zawodowej. Autorka przedstawia charakterystykę kwalifikacji i kompetencji zawodowych w kontekście uczenia się przez całe życie, różne aspekty postrzegania kariery zawodowej oraz sposoby zarządzania kwalifikacjami z perspektywy osoby planującej swoją karierę zawodową.

Następnie w artykule pt.: *Ewolucja zawodów a potrzeby rynku pracy*, Antoni Krauz zaprezentował problematykę występujących zmian na rynku pracy w zakresie ewolucji zawodów, specjalności, systemu kształcenia w XXI wieku, jego roli w zakresie dostosowania się do funkcjonowania w społeczeństwie technologii informacyjnych. Przedstawił również propozycje zmian w kontekście Programu

Operacyjnego Kapitał Ludzki, edukacji interaktywnej, zmiany zawodów i specjalności we współczesnym świecie.

Natomiast Stanisława Nazaruk w artykule: *Geneza i rozwój koncepcji kształcenia modułowego*, ukazuje istotę, zasadnicze cechy oraz główne etapy rozwoju kształcenia modułowego, najpierw na świecie, a potem, już bardziej szczegółowo, w Polsce. Autorka wskazuje, że kształcenie modułowe wymaga zmiany stereotypowego myślenia przez nauczycieli o programie nauczania, w którym treści kształcenia posiadają układ przedmiotowy i są podstawowym narzędziem pracy nauczycieli.

Ewa Domagała-Zyśk w artykule: *Dorośle osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu a idea kształcenia ustawicznego*, zauważa, że trudności w czytaniu i pisaniu przejawiają się nie tylko w latach edukacji szkolnej dziecka, ale towarzyszą mu także w dorosłości, co oznacza, że dysleksja jest problemem, który powinien być dostrzegany także w instytucjach kształcących dorosłych w ramach kształcenia ustawicznego.

Część pierwszą zamyka artykuł Mariana Nowaka *Koncepcja kształcenia zawodowego i ustawicznego między dyktatem rynku a humanizacją*. Autor w interesujący sposób przybliży ideę kształcenia zawodowego i ustawicznego. Ukazuje jego specyfikę w kontekście procesów socjalizacyjnych.

Część II publikacji zatytułowaną ***Proces kształcenia zawodowego i ustawicznego i jego prawidłowości***, rozpoczyna artykuł, w którym Piotr Czech zwraca uwagę na *Ustawiczne kształcenie zawodowe pracowników socjalnych w świetle zmieniających się zadań pomocy społecznej*. Zdaniem autora pracownik socjalny powinien dysponować rozległą wiedzą humanistyczną z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, nauki o rodzinie, a także umiejętnościami z zakresu: ekonomii, terapii, prawa i medycyny. Pracownik socjalny musi wykazać się sprawnością w diagnozowaniu problemów, prawidłowo rozpoznawać trudności w funkcjonowaniu jednostki, rodziny i społeczności.

Natomiast Anna Lenzion w artykule: *Rola zawodowa nauczyciela-wychowawcy w percepcji studentów. Implikacje dla kształcenia psychologicznego i pedagogicznego nauczycieli* ciekawie przedstawia różne cechy nauczyciela - wychowawcy a także analizuje jego kompetencje, które przyporządkowuje do różnych modeli, ukazanych na podstawie literatury z zakresu pedeutologii i psychologii. Prezentuje podział kompetencji nauczycieli-wychowawców z przyporządkowaniem ich do odmiennych modeli, wzorców.

Dariusz Tylutki przedstawia *Wykorzystanie logoterapii V. E Frankla w poradnictwie zawodowym*. Jak zaznacza autor, głównym celem logoterapii jest pomoc w odkryciu sensu, w przezwyciężaniu biologicznych i psychicznych ograniczeń

oraz uzdolnienie człowieka do wykonywania jego zadań życiowych.

Zbigniew Ostrach w artykule zatytułowanym: *Kształcenie nauczyciela przedszkola i doskonalenie jego rozwoju zawodowego* zauważa, że nauczyciel w przedszkolu oprócz gruntownej wiedzy i praktycznych umiejętności musi wykazać także chęć ciągłego doskonalenia się i uzupełniania kwalifikacji.

Natomiast Danuta Pawlik podejmuje zagadnienie dotyczące *podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez pielęgniarki i położne*. Autorka zauważa, że zmieniające się realia pracy pielęgniarek i położnych powodują, że są one zobligowane do stałego aktualizowania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności. Wynika to z ustawy o zawodzie pielęgniarki i położnej, oczekiwań pacjentów, pracodawców, wymogów Unii Europejskiej a także potrzeby osobistej aktywnej zawodowo pielęgniarki i położnej.

Część III publikacji - *Obszary praktyki kształcenia zawodowego i ustawicznego* rozpoczyna artykuł Zbigniewa Chodkowskiego pt. *Funkcjonowanie zawodowe słuchaczy studiów podyplomowych a typ społeczności przez nich zamieszkiwanej*. Autor prezentuje wyniki badań, które zostały przeprowadzone wśród słuchaczy studiów podyplomowych na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Następnie Beata Wołosiuk prezentuje *Kształcenie zawodowe osób z niepełnosprawnością*. Autorka wskazuje, że kształcenie zawodowe osób z niepełnosprawnością intelektualną powinno być postrzegane jako działania mające na celu pomoc osobom niepełnosprawnym w uzyskaniu zatrudnienia i awansu zawodowego. Kształcenie to, powinno być dostosowane do realnego rynku pracy. Należy poprawić dostęp do kształcenia i szkolenia ustawicznego osób niepełnosprawnych.

Magdalena Łuka w artykule *Poradnictwo i orientacja zawodowa jako jeden ze sposobów przeciwdziałania bezrobociu*, trafnie przedstawia pojęcia z zakresu poradnictwa, w tym orientacji zawodowej. Podkreśla rolę tego typu działalności w celu przeciwdziałania bezrobociu, głównie w odniesieniu do osób młodych, zagrożonych w sposób szczególny negatywnymi konsekwencjami tego zjawiska.

Anna Majewska i Sebastian Sobczuk w artykule: *Kształcenie ustawiczne odpowiedzią na potrzeby rynku pracy*, prezentują analizę oferty edukacyjnej w zakresie wybranych podyplomowych studiów pedagogicznych. Ukazują również korzyści jakie przyniosło absolwentom ukończenie tych studiów.

Problem związany zawodem nauczyciela przedszkola przedstawia Magdalena Pupiel i Ewa Klimiuk w artykule: *Oferta edukacyjna w kształceniu nauczycieli wychowania przedszkolnego a wymogi rynku*. Autorki przedstawiają relacje pomiędzy ofertą edukacyjną wychowania przedszkolnego a wymogami rynku pracy.

Publikację zamyka artykuł: *Wypalenie zawodowe współczesnego nauczyciela*.

Wybrane aspekty problemu, w którym Elena Konovaluk i Sergiy Nikitin, pokazują, że wypalenie zawodowe jest coraz częstszym zjawiskiem współczesności, które zagraża szczególnie ambitnym i twórczym nauczycielom. Radzenie sobie ze stresem jest niezbędną umiejętnością współczesnego nauczyciela.

Problemy zaprezentowane w niniejszej publikacji wydają się być ważne społecznie. Tworzyli ją teoretycy i praktycy, dzieląc się swoimi poglądami i doświadczeniami.

Redaktorzy: Marian Nowak i Beata Wołosiuk

CZĘŚĆ I

**KONCEPCJE I INTERPRETACJE
KSZTAŁCENIA
ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO**

Dorota Bis

POLITYKA OŚWIATOWA UNII EUROPEJSKIEJ W OBSZARZE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Europejski wymiar edukacji rozumiany jest jako „(...) międzykulturowy transfer idei i wartości, który wyznacza nowe miejsce człowiekowi – z wyraźnie zarysowanym horyzontem pokojowej koegzystencji, demokracji, pluralizmu etnicznego, kulturowego i społecznego. Euroedukacja postrzegana w wymiarze jednostkowym ma charakter dynamiczny i obejmuje swoim zasięgiem nie tylko sferę intelektualną, ale całą osobowość przyszłego obywatela zjednoczonego kontynentu”¹. Rozwój europejskiej polityki oświatowej, także poprzez promowanie idei kształcenia ustawicznego, w jego różnych formach i wymiarach, ma służyć zarówno podnoszeniu jakości kształcenia, wdrażaniu innowacyjnych metod nauczania i elastycznych ścieżek kształcenia, jak też podejmowaniu współpracy międzynarodowej i wymianie doświadczeń edukacyjnych, które sprzyjają budowaniu społeczeństwa wiedzy o charakterze innowacyjnym i kreatywnym.

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej i Krajowe Ramy Kwalifikacyjne

Podstawą do współpracy międzynarodowej w obszarze edukacji europejskiej jest Traktat z Maastricht². Wspólnota Europejska poprzez zapis art.126 Traktatu z Maastricht oraz art.76 Układu Europejskiego, zachęca państwa członkowskie do współpracy w dziedzinie edukacji i reguluje politykę Unii w zakresie spraw młodzieży, edukacji i kształcenia zawodowego przez:

1. idee europejską w edukacji młodzieży;
2. upowszechnianie języków państw członkowskich;
3. uznawanie na uczelniach dyplomów i okresów studiów;
4. popieranie wymiany nauczycieli i uczniów;
5. rozwój współpracy między ośrodkami kształcenia;
6. rozwój kształcenia ustawicznego i kwalifikacji zawodowych³.

Proces rozwoju i integracji polityki edukacyjnej współtworzą trzy filary:

¹ R. Kaniuk-Jabłońska, *Nowe możliwości i zadania nauczycieli w okresie dążenia do integracji Europy*. W: M. Ochmański (red.), *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*. Lublin 1997, s. 64.

² Unia Europejska (powstała z przekształcenia Wspólnoty Europejskiej, która została ustanowiona 25.III.1957r.), została utworzona decyzją z Maastricht w 1993 roku i jednym z jej priorytetów jest polityka oświatowa w połączeniu z kwestiami zatrudnienia i rynkiem pracy. Głównym założeniem unijnej polityki oświatowej jest edukacja ustawiczna rozumiana jako proces kształcenia ogólnego i zawodowego trwający przez całe życie.

³ Zob. Z. M. Doliwa-Klepacki, *Integracja europejska*. Białystok 1999, s. 195; W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej-Nowe Konteksty*. Warszawa 2007, s. 28-30.

1. tworzenie aktywności obywatelskiej młodych osób z uwzględnieniem otwartej metody koordynacji oraz realizacji czterech priorytetów w zakresie: uczestnictwa, informacji, wolontariatu i lepszej wiedzy młodych osób;
2. budowanie postulatów w odniesieniu do integracji społecznej i zawodowej, wdrożenie Europejskiego paktu na rzecz młodzieży w ramach założeń strategii lizbońskiej z odniesieniem się do trzech priorytetów dotyczących: zatrudnienia i włączenia społecznego; kształcenia i szkolenia; godzenia pracy i życia prywatnego;
3. włączenie młodzieży w pozostałe działania polityczne, w tym przeciwdziałanie dyskryminacji oraz podejmowanie aktywności na rzecz zdrowia⁴.

W polityce edukacyjnej obowiązuje kategoria subsydiarności, która oznacza, iż każde państwo realizuje własną politykę oświatową, wyznaczając jej cele i kierunki, a tym samym jest odpowiedzialne za zakres kształcenia i treści nauczania. Unia Europejska w dziedzinie polityki oświatowej swoją ingerencję ogranicza do popierania i propagowania konkretnych idei i priorytetów, aby jej działanie mogło przynieść większe korzyści⁵ i było bardziej porównywalne. Podejmowane działania, konsultacje ministrów edukacji państw członkowskich oraz państw stowarzyszonych mają na celu ujednoczenie systemu edukacji i rozwinięcie współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji⁶. Szczegółowe kwestie dotyczą edukacji jako inwestycji w kapitał ludzki, budowy społeczeństwa wiedzy oraz kształcenia przez całe życie, co wymaga podnoszenia standardów i jakości kształcenia⁷. Powszechna idea budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, u podstaw której kapitał każdej społeczności spoczywa w ludziach, poziomie ich wykształcenia, zmieniła stosunek ludzi do kształcenia, powodując wzmożone zainteresowanie obszarem edukacji, a zwłaszcza kształceniem ustawicznym. Wśród istotnych obszarów unijnej polityki edukacyjnej wskazuje się na:

- a) potrzebę nowej kultury *kształcenia i nadanie wysokiej rangi uczeniu się*, która wynika z dynamicznych i globalnych procesów gospodarczych, społecznych i kulturowych zachodzących w świecie;
- b) konieczność współpracy szkoły z sektorem gospodarki;
- c) rolę szkoły w procesach społecznej integracji od wczesnego dzieciństwa;

⁴ Zob. Komunikat Komisji do Rady Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Bruksela 27.4.2009 r.

⁵ Zob. W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. Warszawa 1994, s. 63.

⁶ Zob. A. Frąckowiak, *Edukacja ustawiczna w perspektywie procesu bolońskiego*. W: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Warszawa-Płock 2011, s. 198-200.

⁷ Zob. Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, *Polityka edukacyjna i programy edukacyjne Unii Europejskiej*. Warszawa 2003.

- d) zapobieganie społecznemu wykluczeniu młodzieży;
- e) konieczność zwiększenia autonomii szkół, podnoszenie jakości kształcenia i ich statusu zawodowego poprzez promowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, jako narzędzia demokratyzacji procesu kształcenia i jego powszechnej dostępności⁸.

W 2000 roku Rada Europejska w ramach założeń strategii lizbońskiej⁹ postulowała, aby Wspólnota Europejska do 2010r. „stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie, opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną”¹⁰. Wśród innych priorytetowych celów strategii lizbońskiej wskazywano na:

1. Poprawę jakości i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej, podniesienie jakości kształcenia, doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia, rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla rozwoju społeczeństwa wiedzy, zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych, zwiększenie rekrutacji w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych oraz optymalne wykorzystanie dostępnych zasobów.
2. Ułatwienie powszechnego dostępu do systemu edukacji, tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego, uatrakcyjnianie procesu kształcenia, wspieranie aktywności obywatelskiej, zapewnianie równości szans i spójności społecznej.
3. Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat poprzez wzmocnienie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem, rozwijanie przedsiębiorczości, poprawę sytuacji w zakresie nauki i znajomości języków obcych, rozwijanie mobilności i wymiany międzynarodowej oraz wzmocnienie współpracy europejskiej¹¹.

Pomimo istotnych różnic, w systemie kształcenia państw europejskich, które wynikają z rodzaju finansowania szkolnictwa, administracji i z zarządzania oświatą, czy też sposobu realizacji obowiązku szkolnego, można wskazać na

⁸ Zob. M. Budzyńska, *Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski*, URZĄD KOMITETU INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, s. 3-5. http://www.eakademiaprzyszlosci.pl/pub/files/Pliki_do_pobrania/O_kompetencjach_kluczowych_e-learningu_i_metodzie_projektow.pdf

⁹ W 2000r. w Lizbonie Rada Europejska zainicjowała strategię rozwoju dla Unii Europejskiej, priorytetem której było doprowadzenie do gruntownej zmiany gospodarki Unii i jej pozycji na arenie międzynarodowej. W lutym 2005 roku przewodniczący UE - José Manuel Durão Barroso w porozumieniu z wice przewodniczącym Günterem Verheugem przedstawił dokument: *Odnowiona Strategia Lizbońska – Komunikat na wiosenny szczyt Rady Europejskiej „Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej”*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0024:PL:HTML>

¹⁰ Zob. W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna...*, s. 26-27.

¹¹ Zob. Tamże; M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. Warszawa 2004, s. 19-22.

elementy łączące struktury oświatowe państw członkowskich, w tym m.in.: nieustanne doskonalenie i reformowanie narodowych struktur oświatowych, dążenie do reformy kształcenia ustawicznego oraz zmiany systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli¹². Unijna polityka edukacyjna wytycza priorytety, które odnoszą się do:

- a) równości szans edukacyjnych w odniesieniu do: płci, dzieci innych narodowości, języków, wyznań, dzieci imigrantów, dzieci niepełnosprawnych, ochrony życia i zdrowia uczniów;
- b) podniesienia jakości kształcenia poprzez reformę programów nauczania, eliminowanie encyklopedyzmu, wykorzystanie najnowszych osiągnięć nauki i techniki, oraz reformę systemu poradnictwa i zorientowania zawodowego;
- c) wychowania Europejczyka - „obywatela świata” - poprzez naukę dwóch języków obcych, tolerancję religijną, rasową i społeczną, zgodnie z literą i duchem Konwencji Praw Człowieka Rady Europy.

Realizację powyższych zadań ma wspierać: mobilność i nowe mechanizmy współpracy, europejskie obywatelstwo, umocnienie społeczeństwa obywatelskiego oraz spójność społeczna¹³.

W unijną politykę edukacyjną wpisany jest proces wdrażania Europejskich i opracowania Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), które należy rozpatrywać w kategorii narzędzia, mającego na celu podnoszenie jakości kształcenia¹⁴, w tym kultury kształcenia i uczenia się. Podstawowe założenia, które adresowane są do różnych grup uczestniczących w procesie ustawicznego kształcenia zawodowego zawiera Komunikat Komisji Europejskiej dotyczący kierunku Europejskich Ram Kwalifikacji uczenia się przez całe życie z dnia 8. lipca 2005 roku¹⁵, z którego wynika, iż podstawę dla Europejskich Ram Kwalifikacji tworzą:

1. Wspólne punkty odniesienia, czyli zbiór kwalifikacji i kompetencji zawodowych opisanych na ośmiu poziomach w postaci trzech grup określających efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i szerszych kompetencji zdefiniowanych, jako osiągnięcia osobiste i zawodowe, przydatne w sposób szczególny ekspertom porównującym wymagania kwalifikacyjne na poziomie krajowym i sektorowym oraz decydom koordy-

¹² Zob. G. Tadasiewicz, *Edukacja w Europie*, Warszawa-Lódź 1997, s. 16.

¹³ Zob. Tamże: D. Bis, *Kształcenie zawodowe i ustawiczne w Polsce i w Unii Europejskiej*. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe- wybrane aspekty*. Lublin 2010, s. 24.

¹⁴ <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie-program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/>

¹⁵ Zob. *Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957; *ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY* z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2008/C 111/01).

- nującym politykę kadrową i edukacyjną w państwie.
2. Dokumentacje wyników uczenia się, które odnoszą się do ośmiu poziomów kwalifikacji w zależności od indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Dokumentacja powinna być gromadzona przy pomocy odpowiednich instrumentów i narzędzi (m.in. punktów kredytowych, dokumentów EUROPASS¹⁶), co powinno sprzyjać mobilności osób uczących się i poszukujących pracy.
 3. Zbiory podstawowych procedur i zasad opisujących sposób wykorzystania Europejskich Ram Kwalifikacji w poszczególnych dziedzinach (m.in. w poradnictwie zawodowym, w kształtowaniu kluczowych kompetencji, w zapewnieniu jakości kształcenia zawodowego). W wytycznych zakłada się, że korzyści pojedynczych osób będą wprost proporcjonalne do zgodności krajowych i sektorowych ram kwalifikacji zawodowych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. W ramach kwalifikacji szczególne znaczenie przypisuje się kompetencjom osobistym i zawodowym, które ujęte zostały w grupach:
 - a) samodzielności i odpowiedzialności;
 - b) kompetencji związanych z umiejętnością uczenia się;
 - c) kompetencji komunikacyjnych i społecznych;
 - d) kompetencji profesjonalnych (fachowe, specjalistyczne) i zawodowych¹⁷.

W oparciu o wytyczne Europejskich Ram Kwalifikacji¹⁸ należy opracować i wprowadzić Krajowe Ramy Kwalifikacji do polskiego systemu edukacji, które wynikają z:

1. Zobowiązań międzynarodowych związanych z realizacją założeń Deklaracji Bolońskiej.
2. Postanowień Konferencji ministrów edukacji z Bergen z maja 2005 roku, zawartych w komunikacie: „Europejski wymiar szkolnictwa wyższego – osiągnięcie celów”.
3. Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku, w „sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, które dotyczy wszystkich krajów europejskich¹⁹.

¹⁶ Inicjatywa Europejska EUROPASS stwarza obywatelom państw europejskich możliwości nauki i pracy w Europie, zwiększając szanse na rynku pracy. Zob. <http://www.europass.org.pl/>

¹⁷ Zob. B. Kędzierska, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Warszawa 2007.

¹⁸ Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957; http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf

¹⁹ Zob. S. Sławiński (opr.), *Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacyjne. Podstawowe informacje*. Warszawa, 2009, s. 2; A. Frąckowiak, *Edukacja ustawiczna...*, s. 198-215.

Krajowe Ramy Kwalifikacji są opisem wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrującymi różne krajowe podsystemy kwalifikacji, który sprzyja większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. KRK stworzone zostały dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego, zawierają opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji-każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów. Poszczególnym krajowym poziomom przyporządkowane są odpowiadające im poziomy w ramach Europejskich Ram Kwalifikacji, co umożliwi porównywanie zdobytych kwalifikacji w całej Europie.

Wśród celów wprowadzenia Polskich Ram Kwalifikacyjnych wskazuje się na:

1. ułatwienie i stymulowanie, a docelowo przejście z systemu edukacji koncentrującego się zwłaszcza na treściach nauczania na system nakierowany na szeroko rozumiane efekty uczenia się;
2. stworzenie systemu dogodnego dla idei uczenia się przez całe życie, a szczególnie przyjęcie rozwiązań systemowych dla oficjalnego uznawania efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego²⁰;
3. zapewnienie większej integracji wszystkim trzem sektorom edukacji (ogólnej, wyższej, zawodowej) i uelastycznienie polskiego systemu edukacji (m.in. poprzez szybsze reagowanie na nowe potrzeby społeczne i rynku pracy);
4. stworzenie, na podstawie dobrowolnie przyjętych zobowiązań Polski i stosownych porozumień w ramach UE, warunków ułatwiających nadawanie w Polsce kwalifikacji uznawanych także w innych krajach, zwłaszcza w krajach członkowskich²¹.

W odniesieniu do założonych celów, wstępna propozycja modelu polskich Ram Kwalifikacyjnych jest zakładana na lata 2010-2011. Zarządzeniem Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 roku powołany został *Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie*²², w tym Zespół Krajowych Ram Kwalifikacji, w skład którego wchodzi: Minister Edukacji Narodowej (przewodniczący Zespołu); Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego; Minister Gospodarki; Minister Pracy i Polityki Społecznej; Minister Rozwoju Regionalnego; Minister Spraw Zagranicznych; Szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.

Na mocy wypracowanego, przez Międzyresortowy Zespół, dokumentu: *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Zarządzeniem Prezesa Rady Ministrów

²⁰ Takie rozwiązanie umożliwi nadawanie ważnych formalnie świadectw i dyplomów osobom, które poza szkołą lub inną instytucją kształcąca nauczyły się tego, co uprawnia do otrzymania świadectwa lub dyplomu.

²¹ Zob. S. Sławiński (opr.), *Europejskie i Krajowe Ramy...*, s. 18.

²² Aneks nr 4: Zaawansowanie prac na Krajowymi Ramami Kwalifikacji w Polsce. Współpraca międzysektorowa. W: E. Chmielecka (opr.), *AUTONOMIA PROGRAMOWA UCZELNI. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, s. 127-130.

z dnia 2 lipca 2010 roku, powołany został Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, którego pracom przewodniczy Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zadaniem Komitetu Sterującego jest monitorowanie procesu tworzenia i wdrażania KRK zarówno do szkolnictwa wyższego, jak i całego systemu edukacji. Efektem końcowym prac ma być raport referencyjny, który prezentować będzie stan prac nad wdrożeniem KRK do polskiego systemu edukacji. Priorytetem i przedmiotem zainteresowania w/w Komitetu są Krajowe Ramy Kwalifikacji²³. Projekty systemowe dotyczące KRK realizowane są przez:

1. Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Pierwszy etap projektu *Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji* zakończył się w grudniu 2009 r. Obecnie prowadzony jest etap II projektu w zakresie: *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*²⁴.
2. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach Priorytetu IV Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, na temat: *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia oraz: Wsparcie prac studyjnych w zakresie wzajemnej uznawalności decyzji akredytacyjnych w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego*²⁵.

Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, przyjął dokument *Perspektywa uczenia się przez całe życie* na posiedzeniu 4 lutego 2011 roku. „Perspektywa wytycza cele i kierunki działania w zakresie uczenia się przez całe życie w Polsce do roku 2020. Treść dokumentu uwzględnia zobowiązania wynikające z ustanowienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), w tym europejskich ram kwalifikacji oraz specyficzne dla naszego kraju uwarunkowania wymienione w diagnozie. Działania na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie i jego głównych efektów, czyli kompetencji i kwalifikacji osób, zostaną uwzględnione we wszystkich opracowywanych strategiach rozwoju: Strategii rozwoju kapitału ludzkiego, Strategii rozwoju kapitału społecznego, Strategii innowacyjności i efektywności gospodarki, Strategii rozwoju transportu, Strategii bezpieczeń-

²³ Ciałem doradczym Komitetu jest Grupa Ekspertcka, w skład której wchodzi eksperci wytypowani przez resorty biorące udział w pracach Komitetu. Działania na rzecz KRK podejmowane są także z inicjatywy poszczególnych Ministerstw.

²⁴ Wytyczne II etapu projektu realizowane są przez Instytut Badań Edukacyjnych. Podejmowane działania są spójne z pierwszym etapem i uwzględniają wyniki z jego realizacji.

²⁵ Planowane zakończenie realizacji projektów, to odpowiedni 31.12.2010 roku oraz 31.11.2010 roku.

stwa energetycznego i środowiska, Strategii „Sprawne państwo”, Krajowej strategii rozwoju regionalnego, Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej i Strategii zrównoważonego rozwoju wsi i rolnictwa. Na ich podstawie przygotowane zostaną dokumenty zawierające szczegółowy opis działań niezbędnych do wykonania w zakresie rozwoju kompetencji i kwalifikacji osób we wszystkich sektorach²⁶.

Realizacja Europejskich Ram Kwalifikacji i wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji stwarza nowe możliwości i „szanse związane z przejrzystością i międzynarodową uznawalnością kwalifikacji, dostosowaniem ich do potrzeb rynku oraz wyższą jakością edukacji”²⁷. Systemowy i uporządkowany opis poziomów efektów uczenia się, w odniesieniu do obecnej polityki i praktyki edukacyjnej, prowadzonych szkoleń i nadawania kwalifikacji, umożliwi środowiskom edukacyjnym i branżowym lepsze ich zdefiniowanie i określenie wymagań, co będzie sprzyjało wzrostowi poziomu działań edukacyjnych i szkoleniowych oraz podnoszeniu jakości kwalifikacji pracowników²⁸. W ramach Odnowionej Strategii Lizbońskiej oraz powiązanych z nią inicjatyw i dokumentów można wskazać na realizacje następujących zadań:

1. Strategii uczenia się przez całe życie.
2. Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji.
3. Europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym.
4. Europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym.
5. Suplementu EUROPASS oraz walidacji pozaformalnego i nieformalnego uczenia się²⁹.

Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji jest warunkiem koniecznym do podniesienia jakości kształcenia i rozwijania merytorycznej współpracy pomiędzy instytucjami zajmującymi się kształceniem i szkoleniami w szkolnictwie ogólnym i zawodowym na wszystkich szczeblach edukacji.

26 http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1893:perspektywa-uczenia-si-przez-cale-zycie-do-uzgodnie-midzyresortowych-i-konsultacji-spoecznych&catid=29:pozostae-wydarzenia-edukacyjne&Itemid=53.

27 S. Sławiński (opr.), *Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacyjne...*, s. 4.

28 Tamże, s. 6.

29 Zob. Odnowiona Strategia Lizbońska-Komunikat na wiosenny szczyt Rady Europejskiej „*Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej*”. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0024:PL>.

Kształcenie ustawiczne jako priorytet polityki oświatowej

Idea kontynuowania edukacji przez całe życie, była postulowana przez Johna Deweya już w 1916 roku i wynikała z konieczności sprostania wyzwaniom złożoności życia społecznego. Jednak sama koncepcja uczenia się przez całe życie rozwinęła się najbardziej na przełomie XX i XXI wieku, kiedy to problemy związane z edukacją dorosłych stały się jednym z najważniejszych wyzwań cywilizacyjnych i kulturowych świata. Kształcenie ustawiczne³⁰ jest jednym z priorytetów polityki oświatowej w krajach Unii Europejskiej. Komisja Europejska opracowała dokumenty oświatowe, których założenia wytyczają priorytety i kierunki działań koncentrujące się na zagwarantowaniu Europejczykom możliwości uczenia się przez całe życie. (m.in. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning - Towards the Learning Society z 1995 roku*³¹; *Memorandum Komisji Wspólnot Europejskich dotyczące kształcenia ustawicznego z 30 października 2000 roku, A Memorandum on Lifelong Learning: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Rezolucja Rady Unii Europejskiej w sprawie uczenia się przez całe życie „*Resolution on lifelong learning*” z dnia 27 czerwca 2002; *Deklaracja Kopenhaska*³², DECYZJA NR 1720/2006/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie oraz *Strategię Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*³³).

Szczegółowe informacje na temat edukacji ustawicznej zawiera Raport międzynarodowej komisji J. Delorsa: „*Uczenie się-nasz ukryty skarb*”³⁴ przygotowany na zlecenie UNESCO w 1996 roku³⁵. Wskazuje on na kształcenie ustawiczne jako jedną z dwu podstawowych zasad dla szkolnictwa XXI wieku. Celem edu-

30 Na lata 2007-2013 został przygotowany program Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego: LLP - „Uczenie się przez całe życie”, w ramach którego znalazły się cztery programy sektorowe: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig oraz Program Międzysektorowy i program Jean Monnet. Zob. D. Bis, *Kształcenie zawodowe i ustawiczne...*, s. 31-34.

31 E. Cresson, P. Flynn (red.), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącej się społeczności*. Warszawa 1997.

32 Deklaracja Europejskich Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisji Europejskiej, uzgodniona w Kopenhadze w dniach 29 -30 listopada 2002 r. w sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń. Deklaracja dotyczy wzmocnienia współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń poprzez tworzenie „Europy Wiedzy” oraz zapewnienie powszechności dostępu do rynku pracy.

33 Została przyjęta przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 roku.

34 J. Delors, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. Paris 1996; J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998.

35 Ważnym opracowaniem, przygotowanym w 1972 roku na zlecenie UNESCO, był Raport „Uczyć się, aby być” dotyczący rozwoju oświaty w różnych krajach jest raport pod red. E. Faure’a. Uznano w nim, że edukacja, która powinna trwać przez całe życie, jest zarówno celem, jak i środkiem rozwoju ponieważ człowiek ze swojej natury jest przeznaczony do stałego wychowania. Szerzej: J. Półturzycki, *Ustawiczność w Raporcie Edgara Faure’a „Uczyć się, aby być”* W: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą...*, s. 109-120.

kacji jest planowanie i budowanie wspólnej przyszłości, którą będzie uczące się społeczeństwo, zgodnie z ideą i zasadą kształcenia ustawicznego: „Uczenie się przez całe życie, to bicie serca społeczeństwa, jego edukacyjny i kulturalny puls”³⁶. Wśród fundamentów edukacji XXI wieku, które wyznaczają jej kierunek, wskazano na 4 filary edukacji i potrzebę uczenia się:

1. dla wiedzy;
2. dla działań, umiejętności, fachu, pracy;
3. dla zrozumienia innych, współdziałania i współpracy;
4. dla własnego rozwoju i doskonalenia³⁷.

W Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. uczenie się przez całe życie (lifelong learning) zostało ujęte jako „(...) pojęcie, które powinno dotyczyć uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego). Ponadto, powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się”³⁸. Uwzględniając perspektywy rozwoju edukacji w ramach ogólnej polityki oświatowej i warunkujących ją założeń teleologicznych wskazuje się na następujące kierunki przemian:

- a) od lokalnej wspólnoty do światowego społeczeństwa;
- b) od społecznych powiązań do demokratycznego uczestnictwa;
- c) od gospodarczego wzrostu do rozwoju osobowości³⁹.

Rozwój edukacji powinien zmierzać w kierunku kształtowania globalnego społeczeństwa, które będzie demokratyczne, a osobiste różnice osiągnąć warunkowane będą możliwościami na zasadzie równych szans. W edukacji ustawicznej wskazuje się na potrzebę rozwoju osobowości osób uczestniczących w procesach kształcenia i wychowania. Celem edukacji powinna być troska o wszechstronny rozwój osoby-jej ciała, intelektu, wrażliwości, poczucia estetyki, osobistej odpowiedzialności i duchowych wartości i dlatego programy kształcenia powinny być wzbogacane o treści humanistyczne, artystyczne, oraz takie, które budzą wrażliwość, rozwijają duchowo i uczą wartościowania⁴⁰. Istotą kształcenia ustawicznego

³⁶ J. Półturzycki, *Wskazanie dla edukacji ustawicznej w raporcie komisji J. Delorsa: Learning, the treasure within*. Uczenie się-nasz ukryty skarb. W: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą...*, s. 123.

³⁷ Tamże, s. 121-122.

³⁸ *Rezolucji Rady w sprawie uczenia się przez całe życie*, Rada Unii Europejskiej, Bruksela, 27 czerwca 2002.

³⁹ Zob. J. Półturzycki, *Wskazanie dla edukacji...*, s. 124-125.

⁴⁰ Tamże, s. 125-128

najbardziej oddaje pogląd, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego wielowymiarowemu rozwojowi. Takie rozumienie potwierdza kierunek współczesnych reform oświatowych dotyczący wszystkich szczebli edukacji, szkolnictwa powszechnego, zawodowego, wyższego⁴¹ oraz doskonalenia zawodowego osób pracujących i oświaty dorosłych, kształcenia równoległego, jak też wychowania w rodzinie i środowisku społeczno-kulturowym. Podstawowym zadaniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego stylu życia człowieka, którego wyróżnia twórczy i dynamiczny stosunek do życia i kultury, który chce doskonalić siebie, zmieniać i ulepszać warunki życia dla lepszego życia osobistego i społecznego⁴².

Promowanie i rozwój kształcenia ustawicznego, a tym samym stwarzanie poprawy możliwości zatrudniania pracowników na wewnętrznym rynku pracy przyczynia się do podniesienia poziomu życia i jest jednym z celów Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS)⁴³. Dzięki wsparciu EFS z funduszy strukturalnych, do których struktury przynależy, realizowane są projekty adresowane do:

1. osób, które znajdują się w zbyt trudnej sytuacji, by samodzielnie finansować swoje kształcenie;
2. przedsiębiorstw, które potrafią pokazać, że doskonalenie ich własnych kadr przyniesie korzyści krajowej gospodarce;
3. instytucji, które rozwijają ofertę kształcenia ustawicznego i promują w społeczeństwie postawę człowieka uczącego się przez całe życie⁴⁴.

Do strategicznych działań rozwoju kształcenia ustawicznego należy wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka. Jego realizacja opiera się na wyodrębnionych sześciu działaniach priorytetowych korespondujących z europejskim obszarem uczenia się przez całe życie poprzez⁴⁵:

1. Zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego, które umożliwia każdemu człowiekowi zaspokojenie aspiracji i osobistych potrzeb edukacyjnych w optymalnych dla niego warunkach, bez względu na: wiek, płeć, warunki rodzinne, stopień niepełnosprawności, miejsce zamieszkania, status społeczny i materialny, posiadane wykształcenie, narodowość.

⁴¹ Dokumentem głównym, który wyznacza i podejmuje kwestie procesu rozwoju edukacji na poziomie uniwersyteckim jest *Deklaracja Bolońska „Europejski obszar szkolnictwa wyższego”*, która została podpisana przez sygnatariuszy 29 krajów europejskich, w tym przez Polskę, w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku.

⁴² Zob. J. Półturzycki, *Podstawy kształcenia ustawicznego i jego konsekwencje dla przemian edukacyjnych*. W: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą...*, s. 51.

⁴³ Zob. *Rozporządzenie (WE) nr 1081/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 5 lipca 2006r. w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylające rozporządzenie (WE) nr 1784/1999 (DZ. Urz. L 210 z 31.7.2006)*.

⁴⁴ Por. D. Miłek, M. Paluch, *Instrumenty realizacji wspólnotowej polityki spójności, polityki rolnej i polityki rybackiej na lata 2007-2013*. W: Z. Bajko, B. Józwiak, M. Szewczak (red.), *Fundusze Unii Europejskiej...*, s. 57-64.

⁴⁵ Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010 przyjęta przez Radę Ministrów 8 lipca 2003, pkt 3*. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-kształcenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Akształcenie-dorosłych&Itemid=83

Istotą jest budowanie bardziej przyjaznego człowiekowi systemu dostępu do różnych poziomów, form i metod pozyskiwania wiedzy i rozwijania umiejętności, który powinien wyróżniać otwartość, różnorodność, drożność, porównywalność, przejrzystość i uznawalność kwalifikacji poprzez:

- zwiększenie dostępności do informacji o kształceniu i szkoleniach;
 - zapewnienie różnorodności oferty edukacyjnej;
 - usuwanie barier społecznych i psychologicznych w dostępie do edukacji;
 - stworzenie mechanizmów zapewniających drożność ścieżek edukacyjnych;
 - tworzenie warunków dla rozwoju nowych form kształcenia z uwzględnieniem technologii informacyjnych (kształcenie na odległość, w tym e-learning);
 - tworzenie warunków sprzyjających podnoszeniu kwalifikacji zawodowych osób zatrudnionych w poszczególnych sektorach gospodarki narodowej;
 - optymalizację sieci instytucji prowadzących działalność oświatową w celu ułatwienia dogodnego, bezpośredniego dostępu do usług edukacyjnych przez zaangażowanie ośrodków, organizacji i stowarzyszeń związanych ze środowiskiem lokalnym i regionalnym;
 - monitorowanie zmian w zakresie dostępności i różnorodności ofert edukacyjnych w kształceniu ustawicznym.
2. Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego, które powiązane jest z zapewnieniem jakości wytwarzanych dóbr i świadczonych usług w wymiarze europejskim i globalnym. Regułom konkurencyjności⁴⁶ podlega także oświata, gdzie podstawowym beneficjentem jest uczeń, student, słuchacz, oczekujący najwyższych kwalifikacji i usług wysokiej jakości. Wszelkie instytucje oraz osoby świadczące usługi edukacyjne mają za zadanie zaspokoić jego oczekiwania i potrzeby poprzez⁴⁷:
- doskonalenie kompetencji kadry nauczającej, zwłaszcza tych, które pozwalają realizować ideę uczenia się przez całe życie;
 - systematyczne aktualizowanie treści kształcenia i dostosowywanie ich do potrzeb społeczno-gospodarczych i oczekiwań indywidualnych;
 - upowszechnienie technologii informatycznych i kultury technologicznej, nauczania języków obcych, kształtowanie podstawowych

⁴⁶ Por. D. Miłek, M. Paluch, *Instrumenty realizacji...*, s. 58-60.

⁴⁷ Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*

- kompetencji, postaw przedsiębiorczych i zasad funkcjonowania w społeczeństwie, także wśród osób dorosłych;
- wprowadzanie innowacyjnych metod nauczania i uczenia się, w tym wykorzystujących nowoczesne technologie teleinformatyczne;
 - upowszechnianie środków dydaktycznych podnoszących efektywność kształcenia i stymulujących rozwój zainteresowań słuchaczy;
 - rozwój systemów egzaminowania, potwierdzania i uznawania kwalifikacji uzyskanych w formach szkolnych, pozaszkolnych, jak też w sposób nieformalny z uwzględnieniem samokształcenia i doświadczenia nabytego w procesie pracy;
 - ustanowienie standardów kwalifikacji zawodowych, jako jednego z elementów zapewnienia jakości w kształceniu ustawicznym;
 - wprowadzenie standardów edukacyjnych, dotyczących programu, bazy nauczania i kadry nauczycielskiej, wynikających ze standardów kwalifikacji zawodowych;
 - stworzenie systemu akredytacji instytucji prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych, przy założeniu dobrowolności wnioskowania o postępowanie akredytacyjne;
 - wzmocnienie skuteczności nadzoru pedagogicznego nad placówkami oświatowymi prowadzącymi kształcenie ustawiczne;
 - prowadzenie badań naukowych mających na celu poprawę jakości kształcenia ustawicznego⁴⁸.
3. Współdziałanie i partnerstwo, które umożliwi skoordynowanie działań na rzecz realizacji idei uczenia się przez całe życie. W tworzeniu rozwiązań i narzędzi realizacji kształcenia powinny być zaangażowane wszystkie podmioty, w tym: administracja rządowa, samorządowa, instytucje naukowe, oświatowe oraz partnerzy społeczni niezależnie od zasięgu oddziaływania. Ważne jest włączenie w proces kształcenia ustawicznego pracodawców, którzy podkreślają, że efektywność i konkurencyjność funkcjonowania ich firm zależy od wiedzy i umiejętności osób w nich zatrudnionych. Wśród istotnych zadań wskazuje się na:

zwiększenie zaangażowania państwa, organów samorządowych, organizacji pracodawców oraz innych partnerów społecznych w prowadzeniu wspólnej polityki w zakresie programowania, organizowania i finansowania kształcenia ustawicznego;

- zwiększenie udziału władz lokalnych w kreowaniu przemian na rynku pracy i dostosowaniu przedsięwzięć edukacyjnych do potrzeb lo-

⁴⁸ Zob. Z. Bajko, B. Józwick, *Programy operacyjne polityki spójności dla celu Konwergencja*. W: Z. Bajko, B. Józwick, M. Szewczak (red.), *Fundusze Unii Europejskiej...*, s. 170-172.

- kalnych;
- zaangażowanie środowisk naukowych i oświatowych w kształcenie ustawiczne, z uwzględnieniem kształcenia na odległość oraz podjęcie współpracy z odpowiednimi środowiskami i instytucjami w krajach wspólnoty europejskiej oraz innych krajach na podstawie umów międzynarodowych.
4. Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie, który sprawia, że coraz więcej osób jest zainteresowanych zmianą lub podwyższaniem swoich kwalifikacji. Barię w podejmowaniu kształcenia jest często niski status materialny osób, oraz słaba kondycja ekonomiczna przedsiębiorstw. Dlatego wskazuje się na potrzebę:
- stworzenia systemu argumentacji i motywacji zachęcających do podejmowania kształcenia ustawicznego, ze szczególnym uwzględnieniem mieszkańców obszarów wiejskich, regionów strukturalnego bezrobocia oraz osób zagrożonych wykluczeniem społecznym;
 - opracowania efektywnych rozwiązań prawno-organizacyjnych, umożliwiających większe zaangażowanie pracodawców w ustawiczne kształceniu pracowników;
 - usprawnienia zarządzania w systemie kształcenia ustawicznego i zwiększanie efektywność inwestowania w kapitał ludzki⁴⁹;
 - kontynuowania programów już funkcjonujących, które przez system informacji i szkoleń ułatwiają podejmowanie zatrudnienia lub samozatrudnienia (m.in. program „Pierwsza praca”);
 - rozwoju badań nad efektywnością inwestowania w zasoby ludzkie⁵⁰.
5. Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych. Planowanie drogi kształcenia i kariery zawodowej, stosownie do etapów rozwoju osoby, powinno być wspomagane zarówno przez szkoły i placówki oświatowe, jak też placówki poradnictwa zawodowego, świadczące usługi w zakresie rozpoznawania indywidualnych predyspozycji, wskazywania możliwych ścieżek edukacyjnych, przekazywania informacji o zawodach, wymaganiach kwalifikacyjnych, możliwościach przekwalifikowywania się oraz informacji o sytuacji i prognozach zmian na rynku pracy, jak też prowadzenia doradztwa dla przedsiębiorstw i instytucji poszukujących specjalistycznej oferty edukacyjnej. Podejmowana współpraca między instytucjami zajmującymi

⁴⁹ Obecny poziom inwestowania w zasoby ludzkie można uznać za zbyt niski, by mógł zaspokoić popyt na umiejętności, których brakuje na rynku.

⁵⁰ Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*, Warszawa 2003.

się poradnictwem i doradztwem (m.in. szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, urzędy pracy, agencje pracy, kluby i giełdy pracy, biura karier i pośrednictwa pracy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne) powinna ułatwiać dostęp do rzetelnych informacji o możliwościach planowania kariery z wykorzystaniem różnych form kształcenia ustawicznego. W tym obszarze celowe jest:

- zagwarantowanie powszechnych i stale dostępnych usług obejmujących poradnictwo edukacyjno-zawodowe kierowane do szerokiego grona odbiorców na każdym etapie życia i kariery zawodowej z ukierunkowaniem na indywidualne potrzeby i wymagania (m.in. zwiększanie ich motywacji, informowanie o prognozach w zakresie rynku pracy i popytu na pracę, co wpływa na ułatwianie podejmowania decyzji o wyborze pracy);
 - tworzenie powszechnie dostępnych banków informacji o kształceniu ustawicznym (sieć instytucji, zakres prowadzonej przez nich działalności, informacje o możliwościach zatrudnienia) z wykorzystaniem badań statystyki społecznej;
 - wzmacnianie powiązań między systemami poradnictwa i doradztwa zawodowego prowadzonego w systemie szkolnym i w służbach zatrudnienia;
 - rozwijanie poradnictwa i doradztwa zawodowego w szkołach, placówkach kształcenia ustawicznego oraz w służbach zatrudnienia;
 - tworzenie warunków do współpracy instytucji prywatnych i publicznych w zakresie doradztwa zawodowego oraz wymiany informacji i materiałów w ramach tworzonych krajowych i europejskich sieci partnerskich;
 - opracowywanie i upowszechnianie prognoz dotyczących rynku pracy i zapotrzebowania na pracę⁵¹.
6. Uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego – realizowane jest długofalowo poprzez kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie, rozpoczynając już od edukacji wczesnoszkolnej. Do zadań szkoły należy uświadomienie uczniom, iż wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia formalnego w systemie szkolnym stanowią podstawę do permanentnego uczenia się. Należy podejmować działania mające na celu uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego w wymiarze indywidualnym i społecznym. Szeroko rozumiane rozwijanie kultury kształcenia, oparte na etyce i kulturze ogólnoludzkiej, sprzyjać

⁵¹ http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztalcenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztalcenie-doroslych&Itemid=83

będzie wzrostowi wartości, motywacji uczenia się, oraz wszechstronnemu rozwojowi osobowości, kształtowaniu twórczych postaw i spójności społecznej. W tym kontekście ważne jest:

- promowanie wartości uczenia się na wszystkich etapach i we wszystkich formach edukacyjnych;
- podejmowanie działań informacyjno-promocyjnych ukazujących korzyści indywidualne i społeczne wynikające z kształcenia ustawicznego, oraz tych związanych z większymi możliwościami na lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim rynku pracy;
- promowanie i upowszechnianie przykładów „dobrej praktyki” powstających na gruncie krajowym i europejskim;
- zaangażowanie mediów w promowanie idei uczenia się przez całe życie;
- propagowanie roli doradztwa zawodowego w wyborze właściwej drogi edukacyjnej i rozwoju kariery zawodowej;
- angażowanie lokalnych władz, szkół, uczelni, pracodawców, służb zatrudnienia, organizacji pozarządowych i innych partnerów społecznych w promocję programów kształcenia ustawicznego;
- monitorowanie wdrażania strategii rozwoju kształcenia ustawicznego⁵².

Zgodnie z założeniami Strategii Rozwoju Edukacji w Polsce na lata 2007-2013, jej głównym celem jest „podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, tak by wykształcenie co najmniej średnie stało się bardziej powszechne - (70%) w grupie wiekowej 25-45 lat w 2013 roku, przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia. Równocześnie konieczne jest stałe podnoszenie poziomu kwalifikacji osób dorosłych przede wszystkim kwalifikacji zawodowych oraz ogólnych kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie”⁵³. Realizacja tych założeń będzie możliwa, wówczas gdy zostanie zmodernizowany system edukacji na wszystkich jej poziomach, z uwzględnieniem dokonujących się transformacji w dziedzinie europejskiej polityki oświatowej. Edukacja, poprzez różnorodność jej form i metod⁵⁴, coraz większą dostępność oraz dbałość o nieustanne podnoszenie jakości kształcenia zarówno osób nauczających, jak i uczących się sprzyja budowaniu społeczeństwa wiedzy i rozwojowi konkurencyjności.

⁵² Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*; D. Bis, *Kształcenie zawodowe i ustawiczne...*, s. 26-30.

⁵³ Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*, s. 3; W. D. Bis, I. Szewczak, *Edukacja w ramach...*, s. 66.

⁵⁴ Zob. A. Frąckowiak, *Edukacja ustawiczna a szkoły wyższe w XXI wieku*. W: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa-Płock 2011, s. 189-194.

Istota i formy kształcenia ustawicznego

Kształcenie ustawiczne definiowane jest, jako: „kompleks procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnienie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy”⁵⁵. W europejskim kształceniu ustawicznym, można wyodrębnić wspólne obszary, które dotyczą:

1. różnorodności miejsc i form kształcenia;
2. elastyczności kształcenia w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku pracy;
3. eksponowania wiedzy pragmatycznej i użytecznej;
4. ukazywania związków uniwersytetów z biznesem i przemysłem;
5. udziału multimediiów w procesach kształcenia;
6. zacierania granic między formalną i nieformalną edukacją;
7. rozmywania granic między okresem aktywności zawodowej a okresem nauki⁵⁶.

Edukacja dorosłych ma charakter interdyscyplinarny i wieloaspektowy, dlatego przy tworzeniu nowych systemów edukacyjnych należy czerpać wiedzę z różnych dyscyplin naukowych. Diagnoza faktycznego stanu zjawiska, jego rozmiaru i ocena jakości kształcenia ustawicznego jest złożona i trudna do analiz, ponieważ zebranie dokładnych danych utrudnia wielość i różnorodność form oświaty dorosłych. M. Kabaj przedstawia szacunkowe dane mówiące, że w Polsce każdego roku dokształca się od 1,4 do 1,6 miliona dorosłych osób, co stanowi 8-10% ogółu zatrudnionych w gospodarce narodowej⁵⁷.

Wzrost gospodarczy i rozwój społeczny społeczeństwa zależy w dużej mierze od edukacji osób dorosłych, dlatego coraz większą rolę przypisuje się kształceniu ustawicznemu osób o różnym statusie społecznym i wieku, które obejmuje uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych dorosłych. „Współczesna oświata dorosłych oparta jest na paradygmacie rozwoju przemysłowego i socjokulturowej modernizacji, promując zachodni ideał racjonalności i indywidualnej

⁵⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003, s. 3. Definicja, która została wypracowana podczas konferencji UNESCO w Nairobi 26.XI. 1976 roku, została po latach przyjęta w Polsce w ramach realizacji programu *Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*.

⁵⁶ Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań 2009, s. 41; DECYZJA NR 1720/2006/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 24.11.2006, L 327/45-53).

⁵⁷ Zob. M. Kabaj, *Rozwój i wykorzystanie zasobów pracy – w kierunku gospodarki opartej na wiedzy*. W: A. Kukliński (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*. Warszawa, 2001, s. 181.

samorealizacji⁵⁸. Dynamiczny rozwój i przeobrażenia w kształceniu ustawicznym dokonują się w efekcie postępu technicznego i ukierunkowania przez cele gospodarcze⁵⁹, w które wpisuje się podporządkowanie prawom rynku i wymogom ekonomii. W edukacji należy, zatem uwzględnić zarówno zewnętrzne konteksty ekonomiczne i przemysłowe społeczeństwa opartego na wiedzy oraz gospodarki w wymiarze globalnym, jak też indywidualne strategie edukacyjne wynikające z potrzeby samorealizacji i dbałości o własny rozwój, realizację osobistych celów i potrzeb.

W konkluzjach Rady Unii Europejskiej z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia „ET 2020” zawarte zostały cele strategiczne tej współpracy do 2020 roku, które odnoszą się do⁶⁰:

1. realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności;
2. poprawy jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia;
3. promowania równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej;
4. zwiększania kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

Uwzględniając specyfikę kształcenia ustawicznego, można wyróżnić jego trzy podstawowe formy⁶¹:

1. Uczenie się formalne (formal learning), to system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach, to uczenie się poprzez udział w procesie kształcenia prowadzonym przez instytucje edukacyjne lub szkoleniowe. Kształcenie formalne odbywa się w formalnym systemie kwalifikacji i obejmuje wszystkie poziomy kształcenia- od podstawowego do wyższego, dokonuje się ono w oparciu o zatwierdzone programy przy udziale nauczycieli, wykładowców i daje możliwość uzyskania kwalifikacji potwierdzonych świadectwem, certyfikatem, dyplomem. Edukacja formalna obejmuje różne poziomy kształcenia i doksztalcenia, w tym:
 - a) kształcenie ogólne i zawodowe prowadzone w systemie oświaty;
 - b) kształcenie ustawiczne w szkołach dla dorosłych oraz w formach pozaszkolnych określonych w ustawie o systemie oświaty;
 - c) kształcenie wyższe na poziomie licencjackim, magisterskim, dokto-

⁵⁸ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie...*, s. 16.

⁵⁹ Tamże, s. 17.

⁶⁰ Por. *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020)* [Dz.U. C 119 z 28.5.2009 r.]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PL:PDF>

⁶¹ Por. J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa 1991; <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/>.

- rancki, studiów podyplomowych;
- d) kształcenie i szkolenie post - akademickie w ramach kształcenia wyższego oraz działalności naukowej jednostek badawczo - rozwojowych, szkół wyższych i PAN;
 - e) wszelkiego rodzaju szkolenia dające uprawnienia kwalifikacyjne do wykonywania zawodów, w tym zawodów regulowanych, nieujęte w systemie kształcenia ustawicznego w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego oraz działalności naukowej;
 - f) wszelkiego rodzaju szkolenia dające uprawnienia kwalifikacyjne do wykonywania wybranych czynności pozazawodowych⁶².

Z oferty kształcenia formalnego korzystają zazwyczaj osoby młode znajdujące się w okresie wczesnej dorosłości. W tej grupie 56% zbiorowości to osoby z wykształceniem wyższym, częściej kobiety niż mężczyźni, które uzupełniają wiedzę i podnoszą swoje kwalifikacje zawodowe. Wśród najczęściej wybieranych przez respondentów poziomów wykształcenia, można wskazać na:

- studia wyższe magisterskie - 43,3%;
- studia licencjackie lub inżynierskie - 29,4%;
- studia podyplomowe - 17,5%⁶³.

2. Uczenie się pozaformalne (non-formal learning), to świadoma i zorganizowana działalność kształcąca - wychowująca prowadzona poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym. Jest to uczenie się poza instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi, poprzez realizację założonych celów edukacyjnych. Kształcenie pozaformalne nie musi być prowadzone przez formalne instytucje szkolne i nie przynosi zmian w poziomie wykształcenia. Jest zarówno przykładem uzupełnienia kształcenia w systemie formalnym, jak też zróżnicowaną formą kursów, warsztatów i szkoleń umożliwiających rozwój umiejętności osób w różnych dziedzinach życia. Działalność edukacyjną w tym zakresie regulują przepisy dotyczące:

- a) kształcenia ustawicznego w systemie oświaty (w części dotyczącej szkoleń niedających uprawnień kwalifikacyjnych);
- b) działalności dydaktycznej szkół wyższych (studia podyplomowe doskonalące, kursy doksztalające, oraz przyjęte nowe formy edukacyjne);
- c) doskonalenie zawodowe we wszystkich dziedzinach zarządzania przez ministrów właściwych, prowadzone jest w ramach działów ad-

⁶² Zob. E. Konovaluk - M. Nowak (red.), *Praca - etos - wychowanie*, Biała Podlaska 2007.

⁶³ Wśród form doksztalania, najczęściej osoby wybierają system edukacji formalnej i kierunek doksztalania na naukach społecznych, w tym ekonomię i prawo (25%), pedagogikę i kształcenie nauczycieli (13,3%), a zarządzanie i marketing (12,3%). Zob. D. Opozda, *Psychoedukacyjna funkcja kształcenia ustawicznego w rozwoju osób dorosłych*. W: D. Bis, J. Ryś, (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe...*, s. 104.

- ministracji publicznej;
- d) szkoleń wspierających zatrudnienie wyróżnionych grup osób (niepełnosprawnych, bezrobotnych i poszukujących pracy, osób ze sfery wykluczenia społecznego);
 - e) szkoleń organizowanych w ramach działalności gospodarczej;
 - f) szkoleń prowadzonych przez różnego typu organizacje (m.in. społeczne, porządkowe, kościoły);
 - g) szkoleń organizowanych w ramach sektorowo definiowanej edukacji powszechnej (np. zdrowotnej, ekonomicznej, bezpieczeństwa drogowego, ekologicznej);
 - h) szkoleń w ramach ofert edukacji sektorowej (np. rolniczej, administracyjnej);
 - i) działalności mediów, w tym mediów publicznych⁶⁴.
3. Uczenie się nieformalne (*informal learning*), to uczenie się poza instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi, bez określania celów edukacyjnych, poza systemami formalnej oceny, w których szczególne znaczenie mają indywidualne potrzeby i zainteresowania uczących się wykorzystujące, w sposób niezamierzony, doświadczenie zdobywane w miejscu pracy i życiu codziennym. Kształcenie nieformalne jest w mniejszym stopniu zorganizowane i ma charakter samokształcenia, występuje najczęściej w sytuacjach życia codziennego i odbywa się przez samodzielne uczenie się bez udziału nauczyciela, instruktora, poza formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej⁶⁵.

Podjęmowane formy kształcenia ustawicznego i potrzeby edukacyjne ludzi dorosłych wyróżnia dynamika, która jest warunkowana:

- a) życiem psychicznym osoby;
- b) okolicznościami i warunkami bytowania;
- c) wpływami wytwarzanymi przez grupy społeczne, do których osoba przynależy i z którymi się identyfikuje;
- d) pochodnymi kultury, rozumianej jako zobiektywizowany układ wartości, zachowań i wytworów, właściwych danemu społeczeństwu, lub grupom odniesienia, z którymi osoba jest silnie związana emocjonalnie, a które są źródłem norm, reguł i wzorów zachowań dla niej znaczących⁶⁶.

Potrzeby edukacyjne, podobnie jak inne potrzeby kulturalne i społeczne, ule-

⁶⁴ Zob. E. Konovaluk - M. Nowak (red.), *Praca – etos...*, s. 349.

⁶⁵ Zob. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, 1992, s. 102.

⁶⁶ Por. P. Wiliński, A. Brzezińska, *Edukacja człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny” 1995/96, s. 131-132; D. Jankowski, K. Przystaczkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*. Poznań 2003, s. 9-32.

gają rozwojowi w procesie ich zaspakajania i w warunkach, w których występują społeczne i kulturalne stymulatory oraz sytuacje sprzyjające ich wzbudzeniu czy ujawnianiu się. Proces rozwojowy człowieka jest uzależniony od czynników:

1. zewnętrznych, czyli od środowiska życia osoby, które wywiera określony wpływ na kierunek i przebieg procesu edukacyjnego. Rozwój osobowości człowieka można postrzegać jako drogę stopniowego uniezależniania się jego funkcjonowania od pierwotnie całkowitego wpływu środowiska.
2. wewnętrznych, czyli od elementów struktury biochemicznej i fizycznej osoby, od jej względnie trwałych dyspozycji osobowościowych, wiedzy, umiejętności, sprawności, doświadczeń, zaś nade wszystko od autonomii psychicznej i tożsamości kulturowej⁶⁷.

Zewnętrzne i wewnętrzne czynniki rozwoju współtworzą aktywność osoby, której treść, formy i jakość w najwyższym stopniu determinują rozwój psychiczny. Człowiek współtworzy i aktualizuje środowisko edukacyjne poprzez swoją aktywność. Stanisław Kowalski podkreśla, że współcześnie w coraz większej mierze funkcje wychowawcze przejmowane są przez coraz liczniejsze komponenty globalnego środowiska edukacyjnego, na które składa się płaszczyzna przyrodnicza, kulturowa i społeczna⁶⁸. Środowisko człowieka dorosłego ulega rozszerzeniu, zarówno to bezpośrednie, jak też pośrednie, w relacje z którym wchodzi z pośrednictwem innych grup i osób oraz mediów, co poszerza przestrzeń życiową. Człowiek dorosły pełni coraz bogatszy zestaw ról społecznych i ponosi większą odpowiedzialność za siebie samego i swoje czyny, co wpływa na jego zaangażowanie lub wyuczony dystans do świata zewnętrznego⁶⁹. W przyjmowanej postawie edukacyjnej, szczególną rolę pełnią czynniki dyspozycyjno-osobowościowe, a zwłaszcza systemy motywacyjne, rodzaj i poziom aspiracji, procesy wartościowania oraz możliwości wynikające z rozwojowego obrazu wczesnej i średniej dorosłości⁷⁰.

Podstawą dla edukacji ustawicznej jest dobrowolność uczestnictwa i proces samokształcenia, który można poznawać, rozwijać i doskonalić. Samokształcenie rozumiane jest „jako proces uczenia się prowadzący świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treści, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się”⁷¹. L.M. Guglielmino wyróżnił osiem czynników mających wpływ na skuteczność podejmowanego samokształcenia, które powinny być kształtowane w człowieku od najmłodszych lat:

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Zob. S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa, 1976.

⁶⁹ Por. D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji ...*, s. 22-23.

⁷⁰ Zob. D. Opozda, *Psychoedukacyjna funkcja kształcenia ustawicznego...*, s. 104-105.

⁷¹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock 2002, s. 209-210.

1. postrzeganie uczenia się jako przyjemności;
2. posiadanie koncepcji siebie jako efektywnego i niezależnego ucznia;
3. tolerancji na ryzyko, niejasności i komplikacje w uczeniu się;
4. kreatywność;
5. postrzeganie uczenia się jako procesu całościowego i przynoszącego korzyści;
6. podejmowanie inicjatywy dotyczącej uczenia się;
7. rozumienie samego siebie;
8. zaakceptowanie odpowiedzialności za swoje własne uczenie się⁷².

Najbardziej dojrzałą postacią podmiotowego udziału osoby w jej stawaniu się jest autoedukacja rozumiana jako samokształcenie i samowychowanie. Autoedukacja jako wyraz podmiotowości może być niezwykle ważną płaszczyzną podmiotowych działań i zachowań człowieka, stając się jedną z form jego twórczości i rozwoju. „W społeczeństwie opartym na wiedzy wiele zależy od samych ludzi. Najbardziej liczy się zdolność człowieka do efektywnego i rozsądnego wytwarzania oraz korzystania z wiedzy w obliczu ciągłych zmian. Aby w pełni rozwinąć tę umiejętność, ludzie powinni chcieć i być w stanie wziąć swoje życie we własne ręce – krótko mówiąc, stać się aktywnymi obywatelami. Edukacja i szkolenie trwające przez całe życie to najlepszy sposób, by sprostać wyzwaniom przynoszonym przez zmiany”⁷³. Należy podkreślić, że w procesie kształcenia współczesnego człowieka, coraz ważniejszą rolę pełnią media i multimedia, zwłaszcza postępująca komputeryzacja, która jest efektem dynamicznego rozwoju społeczeństwa informacyjnego i stwarza nowe formy uczenia się i nauczania⁷⁴, w tym kształcenie na odległość, e-learning.

Konkluzja

Kształcenie ustawiczne dotyczy całego systemu szkolnego, oświatę równoległą, kształcenie dorosłych oraz wychowanie w środowisku życia i istotnie wpływa na zmianę dotychczasowej polityki oświatowej. W kształceniu ustawicznym bardzo ważną rolę odgrywa kompleksowość i spójność krajowych strategii uczenia się przez całe życie. Całocielowy proces kształcenia i samokształcenia, wychowania i samowychowania jest indywidualną i ogólną wartością służącą wspo-

⁷² Zob. A. Frąckowiak, *Samokształcenie podstawą edukacji ustawicznej*. W: Frąckowiak A., Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesółowska E. (red.), *Edukacja ustawiczna - idee i doświadczenia*. Płock 2009, s. 276.

⁷³ S.M. Kwiatkowski, *Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej*, „Edukacja” 2002 nr 1, s. 116.

⁷⁴ Por. J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*. W: Frąckowiak A., Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesółowska E. (red.), *Edukacja ustawiczna - idee i doświadczenia*. Płock 2009, s. 461-473; A. Straszak, *Kształcenie ustawiczne-imperatyw systemowy w społeczeństwie informacyjnym opartym na wiedzy*. W: Frąckowiak A., Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesółowska E. (red.), *Edukacja ustawiczna...*, s. 475-501.

maganiu i ukierunkowaniu rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności oraz kreatywności człowieka w życiu osobistym i zawodowym. Edukacja staje się wielowymiarowa gdy może być realizowane kształcenie dla wiedzy, dla działań i umiejętności, dla znajdowania sensu życia i wzajemnej współpracy. Podejmowanie wszelkich działań edukacyjnych sprzyja procesowi rozwoju społeczeństwa wychowującego, „w którym następuje przenikanie szeroko pojmowanej działalności edukacyjnej, społecznej, politycznej, ekonomicznej do wszystkich środowisk, rodzin-życia obywatelskiego w ogóle. Społeczeństwo wychowujące zapewnia każdemu członkowi odpowiednie środki i programy samokształcenia i samowychowania, umożliwiając ich swobodny wybór”⁷⁵. Promowanie idei kształcenia ustawicznego i samokształcenia oraz ukazywania różnych form aktywności kulturalnej, wpisuje się w proces globalnych przemian oświatowych, społecznych i gospodarczych.

⁷⁵ J. Półturzycki, *Podstawy kształcenia ustawicznego...*, s. 49.

Bibliografia

1. Bajko Z., Józwiak B., *Programy operacyjne polityki spójności dla celu Konwergencja*. W: Z. Bajko, B. Józwiak, M. Szewczak (red.), *Fundusze Unii Europejskiej w Polsce na lata 2007-2013*. Wyd. KUL, Lublin 2008, s. 119-213.
2. Bis D., Szewczak I.(red.), *Edukacja w ramach Strategii Lizbońskiej. Wybór dokumentów*. Wyd. KUL, Lublin 2007.
3. Bis D., *Kształcenie zawodowe i ustawiczne w Polsce i Unii europejskiej*. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe- wybrane aspekty*. Wyd. Studio Format, Lublin 2010, s. 19-46.
4. Chmielecka E., (opr.), *AUTONOMIA PROGRAMOWA UCZELNI. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2010, s. 127-130.
5. *Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957.
6. Cresson E., Flynn P. (red.), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
7. *Deklaracja Europejskich Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisji Europejskiej*, uzgodniona w Kopenhadze w dniach 29-30 listopada 2002 r. w sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń.
8. DECYZJA NR 1720/2006/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 24.11.2006, L 327/45-53).
9. Delors J., *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century*. UNESCO Publishing, Paris 1996.
10. Delors J. (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*. Wyd. SOP, Warszawa 1998.
11. Doliwa-Klepacki Z. M., *Integracja europejska*. TEMIDA 2, Białystok 1999.
12. A. Frąckowiak, *Samokształcenie podstawą edukacji ustawicznej*. W: Frąckowiak A., Krużewski Z.P., Półturzycki J., Wesołowska E. (red.), *Edukacja ustawiczna - idee i doświadczenia*. Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 2009, s. 267-277.
13. Frąckowiak A., *Edukacja ustawiczna a szkoły wyższe w XXI wieku*. W: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa-Płock 2011, s. 181-197.
14. Frąckowiak A., *Edukacja ustawiczna w perspektywie procesu bolońskiego*. W: A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa-Płock 2011, s. 198-215.
15. Główny Urząd Statystyczny, Departament Pracy i Warunków Życia, *Kształcenie dorosłych*. Informacje i opracowania statystyczne. Warszawa 2009.
16. Jankowski D., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J., *Podstawy edukacji dorosłych*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
17. Kabaj M., *Rozwój i wykorzystanie zasobów pracy-w kierunku gospodarki opartej na wiedzy*. W: A. Kukliński (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*. KBN, Warszawa 2001, s. 181-196.

18. Kędzierska B., *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*. Wydawnictwo SBP, Warszawa 2007.
19. *Komunikat Komisji do Rady Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów*. Bruksela 27.4.2009.
20. Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) [Dz.U. C 119 z 28.5.2009 r.
21. Konovaluk E., Nowak M. (red.), *Praca- etos- wychowanie*. Wydawnictwo i Drukarnia NOVA SANDEC, Biała Podlaska 2007.
22. Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*. PWN, Warszawa 1976.
23. Kwiatkowski S.M., *Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej*. „Edukacja” 2002 nr 1, s.110-116.
24. Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. WSiP, Warszawa 2004.
25. Miłek D., Paluch M., *Instrumenty realizacji wspólnotowej polityki spójności, polityki rolnej i polityki rybackiej na lata 2007-2013*. W: Z. Bajko, B. Józwiak, M. Szewczak (red.), *Fundusze Unii Europejskiej w Polsce na lata 2007-2013*, Wyd. KUL, Lublin 2008, s. 37-86.
26. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1992.
27. Opozda D., *Psychoedukacyjna funkcja kształcenia ustawicznego w rozwoju osób dorosłych*. W: D. Bis, J. Ryś, (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe-wybrane aspekty*. Wyd. Studio Format, Lublin 2010, s. 101-120.
28. Pólturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*. WSiP, Warszawa 1991.
29. Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*. Wyd. Novum, Płock 2002.
30. Pólturzycki J., *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*. W: A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa-Płock 2011, s. 23-37.
31. Pólturzycki J., *Podstawy kształcenia ustawicznego i jego konsekwencje dla przemian edukacyjnych*. W: A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa-Płock 2011, s. 47-62.
32. Pólturzycki J., *Ustawiczność w Raporcie Edgara Faure’a „Uczyć się, aby być”*. W: A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa-Płock 2011, s. 109-120.
33. Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. IBE, Warszawa 1994.
34. Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej-Nowe Konteksty*. Wyd. WSP TWP, Warszawa 2007.
35. *Raport o rozwoju społecznym Polska 1998 – dostęp do edukacji*. Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 1998.
36. Rozporządzenie (WE) nr 1081/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 5 lipca 2006r. w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego i uchylające rozporządzenie (WE) nr 1784/1999 (DZ. Urz. L 210 z 31.7.2006).
37. Schneider M., *Transformacja edukacji w Polsce na tle dążeń do integracji europejskiej*. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
38. Sławiński S., (opr.), *Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacyjne. Podstawowe informacje*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
39. Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.

40. Straszak A., Kształcenie ustawiczne-imperatyw systemowy w społeczeństwie informacyjnym opartym na wiedzy. W: Frąckowiak A., Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesołowska E. (red.), *Edukacja ustawiczna - idee i doświadczenia*. Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 2009, s. 475-501.
41. Tadasiewicz G., *Edukacja w Europie*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa-Lódź 1997.
42. Wiliński P., Brzezińska A., *Edukacja człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny” 1995/96, s. 131-132.
43. ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2008/C 111/01).
44. <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (dnia 13.X.2011).
45. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztacenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztacenie-doroslych&Itemid=83 (dnia 13.X.2011).
46. http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf (dnia 13.X.2011).
47. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1893:perspektywa-uczenia-si-przez-cae-ycieq-do-uzgodnie-midzyresortowych-i-konsultacji-spoecznych&catid=29:pozostae-wydarzenia-edukacyjne&Itemid=53 (dnia 9.III.2012).
48. <http://www.europass.org.pl/> (dnia 9.III.2012).
49. Odnowiona Strategia Lizbońska – Komunikat na wiosenny szczyt Rady Europejskiej „Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej”. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0024:PL:HTML> (dnia 13.X.2011).
50. *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010* przyjęta przez Radę Ministrów 8 lipca 2003, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztacenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztacenie-doroslych&Itemid=83 (dnia 13.X.2011).

Streszczenie

Kształcenie ustawiczne jest jednym z priorytetów polityki oświatowej w krajach Unii Europejskiej. Celem strategicznym rozwoju procesu kształcenia ustawicznego jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności oraz kreatywności człowieka. Pomimo istotnych różnic w systemie kształcenia państw europejskich można wskazać elementy łączące struktury oświatowe państw członkowskich, takie jak nieustanne doskonalenie i reformowanie narodowych struktur oświatowych, dążenie do reformy kształcenia ustawicznego oraz zmiany systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

EUROPEAN UNION EDUCATION POLICY IN THE FIELD OF LIFELONG LEARNING

Summary

Life-long learning is one of the priorities of educational policy in the European Union countries. A strategic aim of the development of the life-long learning process is supporting and directing the personality development and stimulating the person's innovativeness and creativity. Despite significant differences among the educational systems of the European Union countries, several factors can be pointed out that unify the educational structures of the participating countries, such as continuous improvement and reforming of the national educational structures, reforms in the system of the life-long education and changes in the system of the teachers' education and their occupational advancement.

Beata Jakimiuk

ZARZĄDZANIE KOMPETENCJAMI W PERSPEKTYWIE EDUKACJI USTAWICZNEJ

Wprowadzenie

Żyjemy w świecie, w którym występują dynamiczne zmiany technologiczne i gospodarcze, które są czynnikami przeobrażeń w obszarze kompetencji zawodowych. Wielokrotna zmiana pracy, często zawodu, procesy globalizacji wymuszają konieczność nieustannego podnoszenia kwalifikacji oraz poszerzania wiedzy w celu przystosowania się do zmieniającego się w szybkim tempie świata. W dzisiejszych czasach charakterystyczne jest dążenie do tego, aby okres nauki był otwarty, aby człowiek mógł się uczyć w ciągu całego swojego życia, zdobywając jak najwięcej doświadczeń i umiejętności, które będą mu przydatne w pracy zawodowej, służąc jednocześnie rozwijaniu osobowości. Edukacja pojmowana jako łączenie wiedzy formalnej i nieformalnej, rozwój wrodzonych zdolności, nabywanie kompetencji wiąże się nie tylko z wysiłkiem, ale i z satysfakcją. Wykracza w ten sposób poza dotychczasową praktykę, wykorzystując różnorodne możliwości, gdzie wszystko stwarza okazję do uczenia się i rozwijania swoich talentów¹. Wynika stąd fakt, że człowiek w ciągu swojego życia będzie wiele razy dokonywał wyborów związanych z przekwalifikowaniem i nabywaniem nowych kompetencji. Wybór zawodu nie jest więc aktem jednorazowej decyzji, lecz procesem progresywnie rozwijającym się, co oznacza ciąg decyzji w życiu człowieka. Umiejętność kierowania rozwojem kariery zawodowej jest dla człowieka sposobem uniezależnienia się od okoliczności i stanowi perspektywę pozwalającą na realizację celów życiowych. Racjonalne podejście do kariery zawodowej nie pozostawia jej swojemu biegowi, ale dzięki edukacji permanentnej umożliwia jej kontrolowanie i realizację. W prezentowanym artykule przedmiotem analizy są kompetencje pracownika jako czynniki osiągnięcia sukcesów zawodowych. Celem jest ukazanie znaczenia umiejętności zarządzania swoimi kompetencjami dla realizacji kariery zawodowej. Zagadnienie to wydaje się wciąż niedoceniane, a przecież decyzje edukacyjne i zawodowe nie powinny być podejmowane w sposób przypadkowy.

W artykule zostaną omówione pojęcia kwalifikacji i kompetencji zawodowych; ponadto zostanie przedstawiona koncepcja uczenia się przez całe życie jako per-

¹ Por. J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998, s. 99-105.

spektywa kształtowania kompetencji zawodowych; następnie zostaną zaprezentowane różne aspekty postrzegania kariery zawodowej oraz wybrane sposoby zarządzania kwalifikacjami z perspektywy osoby planującej swoją karierę zawodową.

Pojęcie kwalifikacji i kompetencji zawodowych

Rozwój zawodowy człowieka związany jest z przemianami, których efektem jest poszerzenie wiadomości i umiejętności oraz zbliżanie się do doskonałości zawodowej w określonej dziedzinie. Kluczowym pojęciem dla rozwoju zawodowego są kwalifikacje i kompetencje zawodowe. Oba terminy są często stosowane zamiennie, jednak w Polsce niektórzy badacze starając się doprecyzować ich znaczenie rozróżniali oba pojęcia.

Kwalifikacje charakteryzowane są jako układ wiadomości i umiejętności oraz cech psychofizycznych. Chcąc przybliżyć rozumienie kwalifikacji należy wyjaśnić pojęcia wchodzące w skład podanej definicji. Wiadomości można określić jako „zbiór informacji i procedur działania niezbędnych do ukształtowania określonych umiejętności”², a umiejętności jako „zdolność do wykonania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego”³. Istotnym elementem kwalifikacji są cechy psychofizyczne, czyli „wrodzone lub nabyte sprawności sensomotoryczne, zdolności i własności osobowości człowieka niezbędne do prawidłowego i skutecznego wykonywania zadań zawodowych”⁴. W przedstawionych określeniach pojawia się pojęcie zadania zawodowego, które „jest definiowane jako logiczny etap pracy w ramach zawodu” oraz „układ czynności zawodowych, powiązanych celem działania, kończący się określonym wytworem, usługą lub decyzją”⁵. Kwalifikacje zawodowe dla występują jako struktura kwalifikacji ponadzawodowych, czyli ogólnopracowniczych; kwalifikacji ogólnozawodowych; podstawowych kwalifikacji zawodowych i kwalifikacji specjalistycznych⁶. W tym układzie kwalifikacje ponadzawodowe to „podstawowe umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne potrzebne do sprawnego wykonywania pracy i podejmowania działań w życiu zawodowym i pozazawodowym”⁷. Są to kwalifikacje, które „wyrażają się w pozytywnych postawach i pozytywnym stanie fizycznym przy jednoczesnym opanowaniu ogólnych umiejętności działania praktycznego i umysłowego”⁸. Kwalifikacje ponadzawodowe występują zarówno w pracach za-

² Zob. S. M. Kwiatkowski, *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*. Warszawa 2005, s. 9.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ Zob. T. Nowacki, *Zawodoznawstwo*. Radom 1999, s. 136.

⁷ Zob. S. M. Kwiatkowski, *Problemy...*, dz. cyt., s. 10.

⁸ Tamże.

wodowych, jak i w pracach domowych, samoobsługowych, związanych z wy-
poczynkiem, itp. Zaliczamy do nich: chęć do pracy, poczucie odpowiedzialności
za wykonanie każdego podjętego zadania, dokładność, staranność, itd. Zdobyte
tych kwalifikacji powinno zapewniać kształcenie podstawowe. Kwalifikacje te są
potrzebne w każdej pracy zawodowej, ale nie uprawniają do wykonywania żadne-
go konkretnego zawodu, są jednak niezbędne do osiągnięcia wymaganej jakości
pracy. Przy opisach standardów kwalifikacji zawodowych przyjęto, że kwalifi-
kacje te są wspólne dla sektora gospodarki, do której należy opisywany zawód.
Kwalifikacje ogólnozawodowe ukierunkowują do wykonywania prac w określo-
nym obszarze zawodowym obejmującym zwykle grupę pokrewnych zawodów
i specjalności, a kwalifikacje podstawowe dla zawodu umożliwiają efektywne
wykonywanie zadań zawodowych charakterystycznych dla określonego zawodu.
Najrzadsze są kwalifikacje specjalistyczne, które umożliwiają wykonywanie wy-
specjalizowanych zadań i pełnienie nietypowych funkcji zawodowych⁹.

Kwalifikacje mogą występować na pięciu poziomach, związanych ze stopniem
trudności i złożoności wykonania zadań zawodowych. Poziomy kwalifikacji za-
wodowych są hierarchicznym układem kwalifikacji odzwierciedlającym stopień
złożoności i trudności zadań zawodowych i związanych z nimi wymagań kwa-
lifikacyjnych. Pierwszy poziom kwalifikacji dotyczy wykonywania prostych, ru-
tynowych zadań pod kierunkiem przełożonego, jako podstawa do wykonywania
dalszych, bardziej specjalistycznych działań¹⁰. Poziom drugi oznacza kwalifika-
cje niezbędne do wykonywania zadań w sytuacjach typowych. Niektóre zadania
mogą być bardziej złożone i wymagać działań samodzielnych, charakteryzują-
cych się indywidualną odpowiedzialnością oraz umiejętnością pracy w zespole.
Poziom trzeci kwalifikacji zawodowych obejmuje kwalifikacje niezbędne do wy-
konywania zadań złożonych w warunkach typowych oraz problemowych. Zada-
nia charakteryzują się różnorodnością wykonywanych czynności i wymagają sa-
modzielności i odpowiedzialności. Kwalifikacje na tym poziomie mogą dotyczyć
również umiejętności kierowania pracą innych osób. Poziom czwarty odnosi się
do kwalifikacji niezbędnych do wykonywania wielu różnorodnych, skompliko-
wanych zadań o charakterze technicznym, organizacyjnym lub specjalistycznym
dla danego obszaru działalności zawodowej. Zadania takie wymagają wysokiej,
osobistej odpowiedzialności i samodzielności, jak również umiejętności kiero-
wania zespołem pracowników. Poziom piąty to kwalifikacje niezbędne do wy-
konywania złożonych zadań, często w sytuacjach problemowych, wymagających
podejmowania decyzji o znaczeniu strategicznym dla organizacji. Zadania te są

⁹ Tamże.

¹⁰ Zob. S. M. Kwiatkowski, I. Woźniak, *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*. Warszawa 2003, s. 10-11.

związane z pełną odpowiedzialnością za pracę i rozwój innych osób a także wymagają umiejętności diagnozowania, analizowania, prognozowania, planowania oraz wdrażania nowych pomysłów¹¹.

Aktualne rozważania na temat kwalifikacji pracownika coraz częściej poszerza się o pojęcie kompetencji zawodowych. Kompetencje obejmują nie tylko wiedzę i umiejętności ale także i odpowiedzialność za wynik działania, zgodnie z zakresem uprawnień do działania. Kompetentny oznacza przygotowany i uprawniony do działania oraz decydowania, mający podstawy i kwalifikacje do wydawania odpowiedzialnych – zgodnie z jego polem odpowiedzialności opinii i sądów¹².

Zdaniem niektórych badaczy kompetencje od kwalifikacji rozróżnia granica, która leży między tym, co jest formalne, uznawalne i mierzalne a tym, co swoiste, niemierzalne, jednostkowe i niepowtarzalne¹³. Kompetencje zawodowe można rozumieć jako „nową jakość pracownika, pojawiającą się na skutek umiejętnego połączenia kwalifikacji formalnych i nieformalnych”¹⁴. Kompetencje ujawniają się podczas wykonywania konkretnej działalności zawodowej, umożliwiają identyfikowanie się z wykonywanym zadaniem, a przez to odczuwanie satysfakcji z efektów pracy zawodowej. Kwalifikacje uzyskuje się zazwyczaj przed podjęciem pracy i stanowią one o możliwości jej uzyskania i wykonywania. Zatem kompetencje wymagają kwalifikacji, które oznaczają formalny stopień przygotowania człowieka do pracy zawodowej i świadczą o zdolności jej wykonywania. Wraz z doświadczeniem wzrasta poziom kompetencji, świadczący o coraz wyższych umiejętnościach zawodowych¹⁵.

Kompetencje zawodowe można rozumieć jako strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności, opartą na wiedzy i doświadczeniu, zbudowaną na przekonaniu, że za pomocą tych zdolności warto i można inicjować oraz realizować skutecznie zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami. Chodzi tu o zdolność wykonywania określonych zadań oraz o uprawnienie do twórczego działania na każdym stanowisku pracy. Nie ma kompetencji zawodowych bez określonych zainteresowań, zdolności, określonej struktury czynności i umiejętności oraz sprawności i odpowiedzialności¹⁶. Kompetencje mają podmiotowy charakter, ponieważ zawsze określają konkretną osobę. Są stopniowalne i wymierne, różnią się poziomem i da się opracować skalę ich wartościowania. Umożliwiają skuteczne realizowanie zadań na odpowiednim poziomie. Kompetencje wiążą się

¹¹ Tamże.

¹² Zob. W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów 2000, s. 199.

¹³ Zob. S. M. Kwiatkowski, I. Woźniak, *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – modele – aplikacje*. Warszawa 2002, s. 28.

¹⁴ Tamże, s. 31.

¹⁵ Zob. B. Baraniak, *Metody badania pracy*. Warszawa 2009, s. 102.

¹⁶ Zob. Z. Wiatrowski, hasło encyklopedyczne *kompetencje zawodowe*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.* T. II. Warszawa 2003, s. 998.

z określoną sytuacją i zawsze są na coś ukierunkowane i czegoś dotyczą. Stanowią pewien zamknięty system, gdyż odnoszą się do określonego treściowo obszaru, czyli mają zróżnicowany zakres treściowy w zależności od sytuacji. Kompetencje są ujawnianiem swoich potencjalności w formie aktów motywacyjnych nie tylko w sytuacji zadania, ale także zawsze wobec kogoś. Mają charakter dynamiczny, a ich rozwój polega na rekonstrukcji, a nie zastępowaniu starych kompetencji przez nowe. Ma to bardzo ważne znaczenie dydaktyczne. Ukształtowane systemy kompetencji w jakimś stopniu odzwierciedlają stan przygotowania zawodowego i kierunek ich doskonalenia. Kompetencje mają własność przenoszenia na inne sytuacje zawodowe. Dlatego można stwierdzić, że optymalny rozwój zawodowy jednostki polega na aktywnej reorganizacji i integracji przez jednostkę kompetencji nabytych w ciągu życia, przy czym większość kompetencji zawiera w sobie potencjalną zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań, do różnorodnego kombinowania i przekształcania przyswojonych elementów¹⁷.

Kompetencje rozwijają się w trakcie zbierania doświadczeń zawodowych, przy tym mają charakter dynamiczny i mogą być zdobywane w ciągu całego aktywnego życia. Stanowią podstawowy czynnik decydujący o elastyczności i możliwościach zatrudnienia. Mają związek z określoną działalnością zawodową i możemy o nich wnioskować na podstawie obserwowalnych zachowań. Kompetencje nie są cechami osobowości, ponadto pojęcie *kompetencje* w znacznie większym stopniu niż pojęcie *osobowość* oddaje pełny zakres właściwości człowieka związanych z osiągnięciem sukcesu zawodowego¹⁸.

Kompetencje oznaczają zintegrowane wykorzystanie zdolności, cech osobowości, nabytej wiedzy i umiejętności, a także typowych zachowań i standardowych procedur „w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji w ramach przedsiębiorstwa, które obarczyło nią pracownika w duchu swoich strategii i swojej kultury”¹⁹. Kompetencje to „dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie”²⁰. Pojęcie kompetencji może być rozumiane jako zdolność do wykonywania pewnych czynności, albo w znaczeniu szerszym jako zestaw cech niezbędnych do wykonania konkretnej pracy. Elementy kompetencji to osobne wymiary zachowań związanych z wykonaniem określonej czynności zawodowej²¹. Dlatego należy oddzielić kompetencje dotyczące osób i odnoszące się do ich działania od kompetencji jako pojęcia związanego z pracą i odnoszącego się do dziedzin pra-

¹⁷ Por. K. Symela, *Kwalifikacje a kompetencje zawodowe*. Radom 1994, s. 28.

¹⁸ Por. G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa 2004, s. 13.

¹⁹ Zob. A. Szałkowski, *Rozwój pracowników. Przesłanki, cele, instrumenty*. Warszawa 2002, s. 49.

²⁰ Zob. G. Filipowicz, *dz. cyt.*, s. 17.

²¹ Zob. Ch. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju*. Kraków 2003, s. 92-93.

cy, w których dana osoba jest kompetentna²². W tym drugim znaczeniu obszary kompetencji są bardzo konkretne, ponieważ opierają się na analizie funkcjonalnej zadań zawodowych. Kompetencje dotyczące osób dotyczą zachowań będących podstawą efektywnych działań i mogą oznaczać cechy osobowości²³. Oba znaczenia kompetencji są często stosowane zamiennie, co nie powinno mieć miejsca, ponieważ są one nieporównywalne²⁴. Niekiedy jednak łączy się oba aspekty kompetencji. Dzieje się tak w sytuacji, kiedy rozpatrywane są kompetencje odnoszące się do ludzi i kompetencje odnoszące się do pracy, np. przy analizie wynagrodzeń, definiowaniu kompetencji pracowniczych, itp.²⁵. Rozróżnienie przedstawionych znaczeń kompetencji staje się czytelne, jeśli uświadomimy sobie, że są one analizowane innymi metodami. Kompetencje odnoszące się do wykonywanych zadań zawodowych są badane poprzez określenie czynności, jakie wykonuje pracownik, czyli w jakich działaniach musi wykazać się kompetencjami. Są to konkretne czynności odnoszące się do zadania, pracy lub stanowiska. Analiza kompetencji osobowych odbywa się w odwrotnym kierunku, zaczynamy od konkretnych zachowań i grupujemy je, tworząc kompetencje. Niezależnie od metody stosowanej do ustalenia kompetencji, celem jest określenie zestawu zachowań, które charakteryzują dobrego pracownika²⁶. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione oczekiwane kompetencje osobiste w odniesieniu do realizacji kariery zawodowej. Końcowa część artykułu będzie prezentować sposoby zarządzania osobistymi kompetencjami. Analiza kompetencji zostanie przeprowadzona w nawiązaniu do różnego rozumienia kariery zawodowej z uwzględnieniem kontekstu edukacji przez całe życie.

Koncepcja uczenia się przez całe życie jako perspektywa kształtowania kompetencji zawodowych

Prognozy dotyczące sytuacji na świecie zakładały, że w pierwszym dwudziestowiecu XXI nastąpi zaostrenie konkurencji rynkowej w skali światowej jako wynik globalizacji gospodarki oraz dalszy rozwój nauki i innowacji. Szybki rozwój nowych technologii miał stać się przyczyną zmiany charakteru pracy i spowodować zmniejszenie ogólnego popytu na pracę. Przewidywano powstawanie nowych zawodów i dezaktualizację dotychczasowej wiedzy i kwalifikacji. Prognozy mówiły też o rozwoju społeczeństwa informacyjnego i wzroście znacze-

²² Por. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków 2000, s. 243.

²³ Tamże.

²⁴ Por. Ch. Woodruffe, *dz. cyt.*, s. 94.

²⁵ Por. M. Armstrong, *dz. cyt.*, s. 244.

²⁶ Zob. Ch. Woodruffe, *dz. cyt.*, s. 99-100.

nia kwalifikacji jako czynnika ludzkiego²⁷. Przedstawione prognozy okazały się rzeczywistością, która spowodowała przełom w pojmowaniu życia zawodowego ludzi.

Postępująca globalizacja oraz integracja europejska sprawiły, że rynek pracy kształtuje wiele procesów, między innymi coraz większego znaczenia nabiera sektor usług. W tym obszarze można odnotować powstawanie sektora nowych usług: komputerowych, rozrywkowych, biznesowych i innych obok sektora usług tradycyjnych takich, jak: handel, transport, usługi fryzjerskie, itp. Jednocześnie na rynku pracy występuje stały wzrost udziału pracowników kreatywnych, dobrze wykształconych, wysoko wyspecjalizowanych, zdolnych do samodzielnej pracy²⁸. Coraz większy nacisk kładzie się na pracę elastyczną, pozwalającą na szybkie reagowanie wobec postępujących zmian. Jednocześnie zmniejsza się systematycznie liczba zatrudnionych posiadających status stałego pracownika, zwiększa zaś odsetek tych, którzy są zatrudnieni w niepełnym wymiarze. Kończy się epoka karier, rozpoczynających się zdobyciem wykształcenia, zatrudnieniem, stopniowym awansowaniem aż do emerytury. Odchodzi się dziś od tradycyjnego rozumienia edukacji eksponującej nauczanie; coraz bardziej istotna staje się edukacja, która kładzie nacisk na uczenie się, indywidualny wysiłek jednostki. Istotą uczenia się jest dziś budowanie kompetencji, a nie gromadzenie i zapamiętywanie wiedzy. Kompetencje w rozumieniu funkcjonalnym stanowią umiejętności i sprawności, które są niezbędne każdemu człowiekowi, aby mógł stać się elastycznym, kompetentnym pracownikiem, potrafiącym przystosować się do zmian, uczyć się i kształcić przez całe życie oraz być aktywnym i odpowiedzialnym obywatelem²⁹.

Przemiany w sferze pracy wymagają od człowieka podjęcia wysiłku związanego z koniecznością uzupełniania i odnawiania umiejętności, poszerzania wiedzy, uczenia się komunikatywności, rozwiązywania problemów i współpracy, aby być konkurencyjnym na rynku pracy i sprostać coraz to nowym wymaganiom. Koncepcja uczenia się przez całe życie obejmuje „rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. W tym podejściu uwzględnia się cały system, koncentrując się na standardach wiedzy i umiejętności, które powinni opanować wszyscy, niezależnie od wieku. Podkreśla się w nim potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie już od wczesnego wieku oraz ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwo-

²⁷ Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz 2005, s. 129.

²⁸ Por. A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*. Warszawa 2007, s. 51-52.

²⁹ Por. A. Bogaj, *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy*. Warszawa 2005, s. 18-21.

ści wszystkim pracującym i bezrobotnym, osobom dorosłym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swe kwalifikacje”³⁰.

Ustalenie kierunku ewolucji świata pracy jest dzisiaj niezmiernie trudne, dlatego edukacja powinna położyć nacisk na kształtowanie kompetencji umożliwiających radzenie sobie z szybko następującymi zmianami. Edukacja powinna objąć całe życie, aby każdy człowiek mógł przystosować się do zmieniającego się świata i zyskać możliwość kierowania swoim losem, zdobywania nie tylko wiedzy i umiejętności ale też rozwijania osobowości. Wydaje się, że należy zwrócić uwagę na kształtowanie kompetencji kluczowych, które ułatwią zdobycie nowych umiejętności zawodowych i przystosowanie do aktualnych wymagań. Umiejętności te mogą stanowić punkty odniesienia, które pozwolą na zaadoptowanie do zmieniającego się świata i umożliwią rozwój zawodowy. Edukacja powinna obejmować cztery zasadnicze aspekty kształcenia. Pierwszym z nich jest *uczyć się, aby wiedzieć*. Zdobywanie wiedzy umożliwia ćwiczenie uwagi, pamięci, myślenia. Umożliwia refleksję, zdobycie narzędzi rozumienia świata i krytycznego odbioru informacji. Daje podstawy do nauki przez całe życie. Kolejnym aspektem edukacji jest *uczyć się, aby działać*. Dotyczy on wykorzystywania zdobytej wiedzy w pracy zawodowej i środowisku społecznym. Obejmuje swym zasięgiem nie tylko kwalifikacje do wykonywania czynności zawodowych ale i zdolność nawiązywania trwałych relacji interpersonalnych. Jednym z największych wyzwań stojących przed edukacją jest *uczyć się, aby żyć wspólnie*. Celem jest zdobycie umiejętności, które pozwolą unikać konfliktów lub rozwiązywać je na drodze pokojowej. Może to nastąpić poprzez wzbogacanie wiedzy o kulturze i duchowości własnego środowiska, zdobywanie wiedzy o innych, kształtowanie empatii oraz zaangażowanie we wspólne projekty i dążenie do wspólnych celów. Istotnym aspektem edukacji jest *uczyć się, aby być*. Kształcenie powinno umożliwiać pełny rozwój każdego człowieka, wykorzystanie wszystkich jego zdolności i właściwości takich jak pamięć, myślenie, wyobraźnia, sprawność fizyczna, poczucie piękna, łatwość nawiązywania i utrzymania relacji z innymi. Każdy człowiek dzięki otrzymanej edukacji powinien kształtować samodzielne i krytyczne myślenie, aby podejmować optymalne decyzje dotyczące działań w różnych okolicznościach życia. Edukacja powinna stworzyć warunki doświadczania przeżyć intelektualnych, artystycznych, sportowych, kulturalnych i społecznych. W ten sposób zostaną stworzone warunki pełnego rozwoju osobowości i kompetencji człowieka wychodzących naprzeciw wymaganiom rynku pracy i zmianom społecznym³¹.

Kompetencje kluczowe były też przedmiotem opracowań w raportach Komii-

³⁰ Zob. Europejskie Biuro Eurydice, *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. Warszawa 2002, s. 10.

³¹ Por. J. Delors, *dz. cyt.*, Warszawa 1998, s. 85-98.

sji Europejskiej. Jednym z nich jest dokument *Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy referencyjne*, w którym kompetencje są zdefiniowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i odpowiednich do kontekstu postaw. Określono w nim zestaw ośmiu kompetencji kluczowych dla kształcenia ustawicznego. Należą do nich: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna³². Kluczowe kompetencje to te, których wszyscy ludzie potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, przyjmowania aktywnej postawy obywatelskiej, osiągania integracji społecznej i zatrudnienia. Kompetencje kluczowe powinny być rozwijane, utrzymywane i aktualizowane w toku uczenia się przez całe życie.

Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, w tym rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie. To również bogactwo języka w odpowiedniej i kreatywnej formie w kontekstach społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym. *Porozumiewanie się w językach obcych* opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie w języku obcym w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Umiejętność ta wymaga również takich kompetencji, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. *Kompetencje matematyczne* obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, a *kompetencje naukowe* odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. *Za kompetencje techniczne* uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli. *Kompetencje informatyczne* obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie wykorzystywania komputerów do zdobywania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowa-

³² Zob. Załącznik do Wniosku Komisji Wspólnot Europejskich dotyczącego Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady – COM (2005) 548 końcowy, *Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy referencyjne*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0548:FIN:PL:PDF>, [19 września 2011], s.15-22.

nia i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu. *Umiejętność uczenia się* to zdolność konsekwentnego i wytrwałego organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom na korzystanie z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych i życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. *Kompetencje społeczne i obywatelskie* obejmują pełny zakres zachowań przygotowujących ludzi do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa. *Inicjatywność i przedsiębiorczość* oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie. *Świadomość i ekspresja kulturalna* obejmuje twórcze wyrażanie idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych³³.

Obszary wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności informatycznych jest niezbędną podstawą uczenia się, a z kolei zdolność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom edukacyjnym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach kompetencji. Można

³³ Tamże.

do nich zaliczyć krytyczne myślenie, twórczość, podejmowanie inicjatyw, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka i konstruktywne kierowanie emocjami. Jednak nie ulega wątpliwości, że umiejętności te stanowią bazę do kształtowania kompetencji zawodowych i realizacji kariery.

Różne aspekty postrzegania kariery zawodowej

Kariera zawodowa jest połączona z indywidualnym rozwojem człowieka i jest realizowana przez całe życie zawodowe. W języku potocznym słowo *kariera* oznacza otrzymywanie kolejnych awansów, coraz wyższych stanowisk zawodowych, osiągnięcie sukcesu oraz określonej pozycji społecznej. Karierę określają zmieniające się obowiązki pracownika, okresy funkcjonowania na poszczególnych stanowiskach, sporadyczne lub systematyczne transfery, przeniesienia, rotacje. Kariera jest też rozumiana jako długi okres wykonywania zawodu oraz zdobywania w nim niezbędnego doświadczenia. Może oznaczać pionową lub poziomą mobilność pracownika³⁴. Przyjmuje się, że kariera jest czymś więcej niż pracą lub zawodem. Twierdzi się, że jest koncepcją stylu życia, która dotyczy sekwencji zajęć zawodowych i zajęć w czasie wolnym od pracy. Karierę zawodową można też rozumieć jako listę wydarzeń i ról życiowych oraz kolejno wykonywane zawody, które razem wyznaczają stosunek danej osoby do pracy w aspekcie rozwoju jej osobowości. Kariera zawodowa istnieje w takim stopniu, w jakim jednostki dążą do jej realizacji, a w węższym rozumieniu oznacza awans zawodowy³⁵.

Kariera zawodowa według Supera to „proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy i obejmujących całe życie człowieka”³⁶. Zdaniem Supera kariera zawodowa jest realizacją obrazu siebie. *Obraz siebie* jest definiowany jako subiektywne wyobrażenie własnej osoby w określonej roli, sytuacji lub pozycji społecznej. Stanowi źródło oceny własnych możliwości realizacji podejmowanych ról oraz źródło motywacji do podejmowania działań w zakresie własnego rozwoju³⁷. W koncepcji kariery zawodowej istotne jest też pojęcie *zawodowego obrazu siebie*, który kształtuje się w ramach ogólnego rozwoju jednostki związanego z wykonywaną pracą, środowiskiem społecznym, poczuciem wartości i sensu życia. Osobowość zawodowa jest czymś, co wyróżnia dorosłego człowieka, ale też podlega ciągłemu rozwojowi³⁸. Zawodowy obraz siebie jest definiowany jako „jasne i stabilne

³⁴ Por. A. Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*. Warszawa 2002, s. 13–14.

³⁵ Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*. Warszawa 2005, s. 21.

³⁶ Zob. A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*. Warszawa 2003, s. 83.

³⁷ Zob. B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. S. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*. Warszawa 2006, s. 73.

³⁸ Zob. A. Bańka, *Zawodownawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy*. Poznań 1995, s.135-136.

spostrzeganie swoich celów, zainteresowań, zdolności i wartości, uważanych za właściwe przy wyborze zawodu”³⁹.

Pojęcie kariery zawodowej ma szersze ramy czasowe niż wybór zawodu. Obejmuje okres aktywności przedzawodowej związanej z nauką szkolną, okres pracy zawodowej, a także okres pracy w niepełnym wymiarze godzin osób będących na rencie lub emeryturze. Istotnym aspektem kariery zawodowej nie są różnice między zawodami, ale raczej ciągłość indywidualnego rozwoju kariery lub brak tej ciągłości. Kariera zawodowa zależy od wzajemnych oddziaływań zachodzących między wyborami edukacyjnymi i zawodowymi w różnych okresach. Wpływa na nią kolejność specjalizacji zawodowych, typów pracy zawodowej, stanowisk zawodowych⁴⁰.

Kariera zawodowa to współczesna nazwa rozwoju zawodowego. Pojęcie *kariery zawodowa* może być też rozumiane jako wynik i przejaw sukcesu uzyskanego w działalności zawodowej, a szersze pojęcie *rozwoju zawodowego* akcentuje proces odbywający się w różnych etapach życia człowieka⁴¹. Według Czarneckiego rozwój zawodowy to „społecznie pożądaną proces przemian ilościowych i jakościowych jednostki, które warunkują jej aktywny, świadomy i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu siebie samego oraz swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego”⁴².

Rozwój zawodowy ukierunkowuje życie zawodowe człowieka od najwcześniejszych lat aż do późnej starości. Ma charakter ciągły, posiada społeczno-kulturowe uwarunkowania, a jego cechą szczególną jest potencjał rozwojowy każdego człowieka. Efektem tego rozwoju jest zbliżanie się do doskonałości zawodowej w określonej dziedzinie. Rozwój zawodowy jest zjawiskiem obserwowalnym, można go badać i opisywać. Ma zawsze określony kierunek i nieodwracalny przebieg. Wyraża się nie tylko w zachowaniach, ale i w postawach człowieka. Powstaje w wyniku interakcji środowiska pracy i człowieka zaangażowanego w tym środowisku poprzez aktywność zawodową. Wynikiem rozwoju zawodowego są zmiany zachodzące w świadomości człowieka. Rozwój zawodowy jest „procesem przemian jakościowych człowieka, związanych z przyjęciem systemu wartości dotyczących pracy zawodowej, warunkujących jego udział w procesach pracy zawodowej”⁴³.

Proces rozwoju zawodowego obejmuje nie tylko dzieci i młodzież, ale także pracujących dorosłych. Treść rozwoju zawodowego tworzą wiadomości, umiejęt-

³⁹ Zob. B. Bajcar i in., dz. cyt., s. 73.

⁴⁰ Por. E. L. Herr, S. H. Cramer, *Planowanie kariery zawodowej cz. I*. Warszawa 2001, s. 33.

⁴¹ Zob. Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom 2009, s. 66.

⁴² Zob. K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa 1985, s. 28

⁴³ Zob. W. Furmanek, dz. cyt., s. 272.

ności, doświadczenie zawodowe jednostki, a także samokształcenie i doskonalenie zawodowe. Zawód człowieka oraz wykonywana praca dają poczucie własnej wartości i godności. Rozwój zawodowy determinowany jest podejmowaniem odpowiedzialnych decyzji w obszarze zawodowym. Podstawą rozwoju zawodowego są zdolności, zainteresowania, aspiracje, wyznawane wartości, wizja własnej przyszłości, rozumienie sensu własnego życia oraz silna motywacja działań. Rozwój zawodowy przebiega w trzech kategoriach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Przeszłość to doświadczenie jednostki, teraźniejszość to konkretne działanie, a przyszłość to stawianie określonych celów i zadań do realizacji. Rozwój zawodowy człowieka przebiega na poziomach kwalifikacyjnych⁴⁴. Można wyróżnić następujące poziomy kwalifikacji: bardzo wysokie (mistrzowskie), wysokie, średnie, niskie i bardzo niskie. Formalne poziomy kwalifikacji nie zawsze są tożsame z kwalifikacjami rzeczywistymi, wyrażającymi się w jakości wykonywanych działań i czynności zawodowych. Może się zdarzyć, że ktoś ma bardzo wysokie kwalifikacje formalne i jednocześnie niskie kwalifikacje rzeczywiste lub odwrotnie, ktoś ma niski poziom kwalifikacji formalnych, a jest mistrzem w swojej dziedzinie. Istnieje więc rozbieżność między kwalifikacjami uzyskanymi w szkole a kwalifikacjami rzeczywistymi, które zdobywa się głównie w procesie pracy zawodowej⁴⁵.

Rozwój zawodowy człowieka jest dostrzegalny w zachowaniach i cechach jednostki, które dają się poznawać, badać i opisywać. Szczegółowe wyniki rozwoju zawodowego są określone przez: dojrzałość społeczno-zawodową oraz osiągnięcia szkolno-zawodowe, dotyczące młodzieży; kwalifikacje społeczno-zawodowe oraz przydatność społeczno-zawodową, odnoszącą się do absolwentów; sukcesy społeczno-zawodowe oraz osobowość zawodową, dotyczącą pracujących⁴⁶.

Osobowość zawodowa jest rozumiana jako „zespół wzajemnie współzależnych cech człowieka, uformowanych w toku kształcenia zawodowego i zdobywania doświadczenia osobistego, który zapewni aktywny i odpowiedzialny kontakt z materialnym i społecznym środowiskiem pracy oraz przyczynia się do dalszych jego twórczych przeobrażeń”. Głównymi składnikami osobowości zawodowej są: wiedza zawodowa, zarówno ogólna zawodowa jak i specjalistyczna, sprawności zawodowe takie jak: umiejętności, przyzwyczajenia i nawyki, zainteresowania i zamiłowania zawodowe, uzdolnienia zawodowe, motywy uczestnictwa w procesach danego zawodu, więź zawodowa i identyfikacja zawodowa. Do wskaźników określających poziom rozwoju osobowości zawodowej można zaliczyć: dojrzałość zawodową, dokładność, systematyczność, wytrwałość, zaufanie do siebie, od-

⁴⁴ Zob. K. Czarnecki, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 59 – 62.

⁴⁵ Por. K. Czarnecki, *Psychologia zawodowej pracy człowieka*. Sosnowiec 2006, s. 29.

⁴⁶ Tamże, s. 64.

powiedzialność, zdyscyplinowanie, cierpliwość, obowiązkowość, poziom uspołecznienia, dumę zawodową, odwagę i rozważę w działaniu. Są to jednocześnie wskaźniki kultury pracy człowieka. Osobowość zawodowa jest strukturą względnie stałą. Ulega przemianom wraz z narastaniem doświadczenia zawodowego, poszerzaniem kompetencji zawodowych, stopni identyfikacji z zawodem. Według niektórych badaczy rozwój osobowości zawodowej związany jest ze zdarzeniami krytycznymi, jakie pojawiają się w doświadczeniu człowieka, np. choroba, śmierć bliskich, bezrobocie, zmniejszenie popytu na pracę i określone jej wyniki, przemiany w kulturze i cywilizacji, dynamiczne zmiany w nauce i technice⁴⁷.

Rozwój kariery zawodowej może być postrzegany w sposób obiektywny, czyli określany przez otoczenie albo w sposób subiektywny, oparty na własnych ambicjach pracownika. Kariera może przebiegać w płaszczyźnie *poziomej* – wtedy oznacza rozwijanie umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Człowiek, który wybiera karierę poziomą chce być coraz lepszym specjalistą, „mistrzem” w swoim zawodzie. Awans związany ze zmianą stanowiska lub zmiany w zakresie obowiązków nie są jego celem lecz wiążą się z nabywaniem kolejnych kompetencji w danym zawodzie. W karierze poziomej ważniejsze jest bycie profesjonalistą niż awans zawodowy. Kariera *pionowa* oznacza osiągnięcie coraz wyższych stanowisk i pełnienie coraz wyższych funkcji zawodowych. Realizację tego rodzaju kariery można obserwować w miejscach pracy, w których występuje hierarchiczność stanowisk, np. w wojsku. Kariera *w głąb* zakłada zdobywanie władzy i wpływów w konkretnej organizacji i jest związana z długoletnią pracą w danej firmie i znajomością jej różnorodnych sekretów⁴⁸. Taką wiedzę może posiadać np. portier, sekretarka czy kierowca.

Zdaniem Scheina rodzaj kariery zawodowej jest związany z posiadanymi kompetencjami, potrzebami i wyznawanym systemem wartości. Ludzie, którzy cenią sobie pracę samodzielną, wymagającą specjalistycznych wiadomości i umiejętności wybierają *kariere ukierunkowaną na kwalifikacje*. Są zainteresowani karierą poziomą i raczej unikają stanowisk kierowniczych. Osoby zainteresowane karierą pionową wybierają *kariere ukierunkowaną na kompetencje menedżerskie*. Jest to typ kariery, w którym istotne są umiejętności organizacyjne, analityczne, przewodzenia w grupie. Celem zawodowym staje się zdobycie nowych doświadczeń w zakresie zarządzania, podejmowanie decyzji, zwiększanie zakresu władzy, dążenie do sukcesu finansowego. *Kariere ukierunkowaną na autonomię i niezależność* wybierają ci, którzy cenią sobie indywidualny sukces, niezależność i swobodę w pracy. Przeszkadzają im ograniczenia, związane np. z biurokracją i autokratyzmem przełożonych. Nie chcą być jedynie wykonawcami poleceń zwierzchników

⁴⁷ Por. W. Furmanek, *dz. cyt.*, s. 273-274.

⁴⁸ Zob. A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Warszawa 2004, s. 33-37.

i nie poszukują stanowisk kierowniczych. Ich celem jest praca na stanowisku samodzielnych specjalistów i związana z nimi odpowiedzialność. Dla ludzi, którzy cenią sobie przewidywalność wyników pracy i stabilne warunki finansowe typowa jest *kariera ukierunkowana na bezpieczeństwo i stabilizację*. Osoby takie nie podejmują ryzyka i nie szukają nowych rozwiązań, są związane z firmą poczuciem lojalności. Mogą mieć aspiracje uwzględniające stanowiska kierownicze ale najczęściej w tej samej organizacji. *Kariere ukierunkowaną na kreatywność* wybierają osoby, które stosują myślenie strategiczne, dążą do kreowania nowych koncepcji i wprowadzania innowacji. Dostrzegają problemy i rozwiązują je, są pozytywnie nastawione do zmian. Są to też osoby przedsiębiorcze⁴⁹.

Realizacja kariery zawodowej zależy od przyjętej strategii. Według Derra jeden z rodzajów strategii dominuje nad innymi, ale w czasie rozwoju kariery wybór przyjętej strategii może się zmieniać. Orientacja *idź naprzód* charakteryzuje początki kariery i może być kontynuowana w dalszych etapach jej rozwoju. Są to osoby zainteresowane karierą pionową i osiąganiem coraz wyższych stanowisk. Duże znaczenie mają dla nich finanse, władza i pozycja społeczna. Są nastawione na konkurencję i mają wysoką potrzebę osiągnięć i sukcesu. Strategię *bądź bezpieczny* wybierają osoby, dla których ważne jest budowanie poczucia bezpieczeństwa i przynależności do firmy. Ludzie, którzy nie lubią konformizmu i zależności wybierają strategię *bądź wolny*. Są pracowite, kreatywne, pomysłowe i oczekują wolności przy wykonywaniu zadań zawodowych. Nie są zainteresowane awansowaniem na coraz wyższe stanowiska. Osoby, które dążą do równowagi między pracą zawodową a życiem rodzinnym wybiorą strategię *zachowaj równowagę*. Strategię *osiągaj sukces* wybierają ludzie, których motywuje ciekawa praca związana z wykorzystywaniem specjalistycznych umiejętności i zdolności. Satysfakcja i zadowolenie z pracy nie muszą być związane z osiągnięciami finansowymi⁵⁰.

Zadania i właściwości kariery zawodowej powinny stanowić inspirację dla osób w różnym wieku chcących realizować swój rozwój osobisty nie tylko w miejscu pracy. Kariera to sekwencja ról i funkcji zawodowych w kolejnych fazach życia człowieka. Kariera rozumiana jako efekt rozwoju zawodowego jest utożsamiana z sukcesem. Rozumiana jako proces, który podlega ciągłemu rozwojowi i odbywa się w różnych okresach życia może stanowić drogę do osiągnięcia celów. Realizacja kariery związana jest z uświadomieniem sobie, jakich kompetencji wymaga praca, którą chcemy wykonywać; opracowaniem planu rozwoju osobistego oraz podjęciem działań, które będą miały na celu doskonalenie posiadanych kompetencji lub zdobycie nowych. Znajomość sposobów zarządzania kompetencjami ułatwia kształtowanie ścieżek kariery zawodowej i wspomaga rozwój osobisty.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

Zagadnienia te są poruszane w wielu opracowaniach z nurtu zarządzania zasobami ludzkimi. Metody zarządzania kompetencjami mogą też znaleźć zastosowanie w pedagogice jako sposoby wspierania rozwoju zawodowego wychowanków.

Metody zarządzania kompetencjami

Projektowanie kariery zawodowej oznacza „wyznaczenie drogi profesjonalnego rozwoju, którą pracownik zamierza lub powinien przejść w swoim życiu oraz warunki, jakie powinien spełnić, aby sprzyjały one jego ambicjom i rozwojowi jego kompetencji oraz doświadczeń zawodowych”⁵¹. Planowanie kariery jest pewnym modelem racjonalnego, sekwencyjnego postępowania jednostki dążącej do awansu zakładając, że ma ona duże możliwości kontroli wyników swego działania i spostrzega sytuację jako zależną od własnych stałych cech i własnego zachowania. Planowanie kariery opiera się na założeniu, że jednostka jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badacza wobec rzeczywistości, nie jest sterowana wyłącznie przez środowisko i spośród wielu możliwych działań wybiera te, które najbardziej zbliżają ją do celu. Planowanie kariery jest istotnym elementem procesu zarządzania karierą⁵². Na etapie planowania należy określić co i w jaki sposób należy zrobić. Istnieją cztery fazy planowania rozwoju osobistego: ocena obecnej pozycji, wyznaczenie celów, zaplanowanie działań i ich wdrożenie. Przy planowaniu kariery należy uwzględnić informacje na temat potrzeb rozwojowych i oczekiwanych rezultatów. Powinno to prowadzić do wyznaczenia działań mających na celu zaspokojenie potrzeb, ustalenie czasu rozpoczęcia i zakończenia działania, określenie rezultatu działania oraz wzięcie odpowiedzialności za własny rozwój⁵³.

Zarządzanie karierą zawodową można rozumieć jako „proces planowania, implementowania i monitorowania celów oraz strategii” odnoszących się do kariery danej osoby⁵⁴. Aby zarządzać własną karierą należy: pozyskiwać informacje o samym sobie oraz o obiektywnej przestrzeni kariery; kształtować wizerunek samego siebie uwzględniając wartości, zainteresowania, aspiracje i styl życia; kształtować wizerunek pracy, którą chcemy wykonywać, np. zawody, stanowiska pracy, warunki pracy i firmy, w których chcemy pracować; kreować realistyczne cele kariery na podstawie rzetelnych informacji; rozwijać i wprowadzać strategie ukierunkowane na osiągnięcie przyjętych celów; zapewnić sobie informację zwrotną na temat efektów podjętej strategii działania. Przy planowaniu kariery zawodowej

⁵¹ Zob. J. Porębska, *Kariera inaczej. Sposoby planowania indywidualnych karier pracowniczych*. „Personel” nr 1 (1996) s. 5.

⁵² Por. M. Armstrong, *dz. cyt.*, s. 485-493.

⁵³ Tamże, s. 442-447.

⁵⁴ Zob. A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa 2007, s. 311-312.

należy wziąć pod uwagę warunki, w których będzie ona realizowana. Ponadto planowanie kariery zależy od oczekiwań, które z nią wiążą pracownicy. Należą do nich: możliwości własnego rozwoju, uzyskanie większej władzy, prestiżu, dochodów, odpowiedzialności, zwiększenie samodzielności, wykonywanie bardziej interesującej pracy i inne. Stąd wynikają cele kariery zawodowej, formułowane w krótszym lub dłuższym czasie oraz przyjęte strategie rozwoju kariery zawodowej. Jedną z nich jest *strategia utrzymywania wysokich kompetencji i efektywności pracy na obecnie zajmowanym stanowisku lub w ramach pełnionej funkcji*. Może to być jednak niewystarczający warunek osiągnięcia celów kariery zawodowej. Innym rodzajem strategii jest *zwiększenie zaangażowania w wykonywaną pracę*. Kolejną strategią jest *doskonalenie umiejętności przez aktywny udział w różnego rodzaju programach szkoleniowych*, podejmowanych przez pracownika. Jednym ze sposobów jest wykonywanie dodatkowej pracy, co pozwala dostrzec inne aspekty kariery zawodowej nie występujące w głównym miejscu pracy. Następnym rodzajem jest strategia *rozszerzania opcji rozwoju kariery przez różne działania*, np. udział w pracach różnych zespołów, przyjmowanie dodatkowych zadań, itp. Celem strategii *pielęgnowania i rozwijania stosunków z kolegami, przełożonymi oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym organizacji* jest wypracowanie sytuacji posiadania jednego lub kilku mentorów, którzy udzielają wsparcia w osiągnięciu celów kariery zawodowej. Strategia *tworzenia własnego wizerunku osoby sukcesu mającej znaczący potencjał rozwojowy* jest prowadzona przez komunikowanie się z innymi przez określony sposób ubioru, zachowania i postępowania na co dzień. Ostatnim rodzajem strategii jest *prowadzenie politycznych gier wewnątrz organizacji*. Wyraża się ona przez wchodzenie w odpowiednie koalicje, stosowanie wymiany, wykorzystywanie posiadanej władzy, schlebianie przełożonym, przemilczanie spraw. Z etycznego punktu widzenia strategia ta jest naganna, jednak występuje w praktyce w wielu organizacjach⁵⁵. Uwzględnienie subiektywnych i obiektywnych aspektów kariery zawodowej prowadzi do indywidualizacji w jej planowaniu z włączeniem osobistych celów pracownika oraz perspektyw ich realizacji w danej firmie. Optymalny model zarządzania karierą powinien dawać pracownikowi szansę samodzielnego projektowania ścieżek rozwoju zawodowego, biorąc pod uwagę możliwości i potrzeby danej organizacji.

Przedstawione strategie dotyczą okresu życia człowieka dorosłego. Zdaniem Wiatrowskiego zadania związane z planowaniem kariery zawodowej dotyczą różnych okresów życia człowieka. Okres adolescencji i dorastania jest etapem *kształcenia i wychowania przedzawodowego*. W tym czasie następuje wstępne rozpoznanie wiedzy o zawodach i pracy zawodowej dorosłych, korzystanie z porad

⁵⁵ Tamże, s. 315-316.

dotyczących wyborów zawodowych. Młodzi ludzie w ramach wychowania przez pracę włączają się w różne obowiązki domowe i szkolne kształtując w ten sposób pozytywny obraz pracy. Planują wstępną ścieżkę kariery zawodowej z uwzględnieniem własnych zainteresowań, systemu wartości i możliwości. W okresie *kształcenia prozawodowego i ogólnego* młodzież poszerza swoją wiedzę o zawodach i czynnościach zawodowych oraz zdobywa wiedzę z zakresu przedsiębiorczości i dokonuje weryfikacji ustalonej wcześniej ścieżki kariery zawodowej. W okresie *kształcenia zawodowego* na poziomie średnim, policealnym i wyższym zawodowym młodzi ludzie kształtują wiedzę i umiejętności oraz system wartości dotyczące działań i wyborów zawodowych. Uświadamiają sobie, że sukcesy dotyczące kariery zawodowej zależą głównie od własnej aktywności, ale też od rozwoju społeczno-gospodarczego. We wczesnej i średniej dorosłości występuje *aktywność zawodowa dorosłych*. W tym okresie poszerzają się możliwości dotyczące własnej kariery zawodowej. Następuje stopniowe dochodzenie do coraz wyższych stanowisk zawodowych, dostosowanie własnych możliwości i oczekiwań do zmieniających się warunków oraz włączenie się w nurt edukacji przez całe życie, co daje możliwość nieustannego podwyższania kompetencji zawodowych. *Okres emerytalny i senioralny* to refleksje nad własną aktywnością zawodową, służenie swoim doświadczeniem i korzystanie z wcześniejszych sukcesów zawodowych⁵⁶.

Zarządzanie własnymi kompetencjami oznacza wzięcie odpowiedzialności za swój rozwój zawodowy. Do najważniejszych celów zarządzania kompetencjami należą: zapewnienie kompetencji gwarantujących wysoką jakość pracy i życia; osiąganie wysokiego poziomu efektywności i konkurencyjności; zapewnienie i rozwijanie zdolności ludzi do wykonywania pracy zawodowej, co w efekcie umożliwi im samorealizację, utrzymanie siebie i swojej rodziny oraz godnej egzystencji we wszystkich wymiarach życia; dostosowanie kompetencji do zmieniających się potrzeb, co oznacza uzupełnienie kwalifikacji lub ich zmianę, a czasami zmianę miejsc pracy oraz elastyczność⁵⁷.

Wszystkie metody zarządzania kompetencjami wymagają zidentyfikowania kompetencji oraz dokonania ich opisu⁵⁸. Identyfikacja kompetencji zależy od własnych predyspozycji, wyboru zawodu i rodzaju kariery oraz od specyfiki firmy, w której człowiek wykonuje, bądź chce wykonywać swoją pracę. Rozwój kompetencji to stopniowe przechodzenie na coraz wyższy poziom ich opanowania. Kompetencje, które warto rozwijać to: wiedza, praktyczne umiejętności, kreatywność i innowacyjność, samodzielność, odpowiedzialność, przedsiębiorczość, orientacja

⁵⁶ Por. Z. Wiatrowski, *Dorastanie...*, dz. cyt., s. 75-77.

⁵⁷ Zob. T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami*. Warszawa 2010, s. 40.

⁵⁸ Por. M. Sidor-Rządowska, *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*. Warszawa 2011, s. 32-43.

biznesowa jako pozytywny stosunek do aktywności gospodarczej, profesjonalizm, zdolność do podejmowania odpowiednich decyzji we właściwym czasie, skuteczność i efektywność, kompetencje komunikacyjne, zdolność do współpracy, etyczne postępowanie, inteligencję, kulturę osobistą i kulturę pracy oraz asertywność⁵⁹. Kompetencje można traktować jako specyficzny rodzaj zasobów niezbędnych do realizacji zadań zawodowych. Braki w obszarze kompetencji stanowią taką samą przeszkodę w efektywnej pracy, jak braki w innych zasobach⁶⁰.

Proces zarządzania kompetencjami należy rozpocząć od poznania swoich uzdolnień, zainteresowań i pasji. Trzeba wiedzieć, co się lubi robić, a czego nie i starać się wykorzystywać swoje mocne strony. Bardzo ważne jest określenie posiadanych kompetencji, a także ustalenie kompetencji niezbędnych do wykonywania interesującego nas zawodu i pracy na danym stanowisku. Następnie powinna nastąpić weryfikacja osobistych kompetencji zawodowych w odniesieniu do wymagań zawodu i stanowiska⁶¹. Można tu zastosować strategię pozytywną, która polega na znalezieniu jak największej ilości kompetencji zapewniających sukces w pracy oraz jak największej zgodności kompetencji osobowych z kompetencjami zawodu i stanowiska. Służyć temu może też strategia negatywna, czyli stwierdzenie niezgodności kompetencji związanych z zawodem i stanowiskiem z kompetencjami osobistymi⁶². Następnie należy wyznaczyć realne do osiągnięcia cele na okresy długie, średnie i krótkie oraz zaplanować działania prowadzące do osiągnięcia celów i mające wpływ na rozwój poszczególnych kompetencji. Działania powinny być podejmowane we właściwym czasie, z determinacją i wytrwałością, przy dobrej organizacji. Należy przy tym wykorzystywać wszystkie szanse dokształcania i doskonalenia zawodowego, pamiętając o właściwym rytmie pracy i wypoczynku⁶³.

Proces rozwoju kompetencji zależy od umiejętności diagnozowania swoich predyspozycji, analizowania doświadczeń, od zdolności rozpoznawania przyczyn problemów oraz od umiejętności wyciągnięcia wniosków. Kompetencje nie są cechami wrodzonymi i rozwijają się poprzez działania. Aktywna i uczestnicząca postawa odnosząca się do rozwoju kompetencji pozwala na kontrolowanie procesu ich zdobywania, a także umożliwia osiągnięcie zaufania do siebie i kształtowanie poczucia własnej wartości.

⁵⁹ Zob. T. Oleksyn, dz. cyt., s. 43-106.

⁶⁰ Zob. G. Filipowicz, dz. cyt., s. 22.

⁶¹ Por. G. Filipowicz, dz. cyt., s. 55-57.

⁶² Por. M. Suchar, *Rekrutacja i selekcja personelu*. Warszawa 2008, s. 69-70.

⁶³ Por. T. Oleksyn, dz. cyt., s. 283-300.

Podsumowanie

Zarządzanie kompetencjami zawodowymi łączy się z planowaniem i realizacją kariery zawodowej. Umożliwia kierowanie swoim losem i przystosowanie się do zmieniających się wymagań w obszarze zawodu i pracy. Wyraża się w pozytywnych i korzystnych oraz obserwowalnych zmianach postępowania. Warunkiem koniecznym rozwoju kompetencji jest aktywne uczestnictwo w edukacji przez całe życie. Należy przy tym pamiętać, że kierowanie rozwojem kompetencji nie jest techniką, a postawą, którą musi przyjąć ten, kto chce rozwinąć swoje kompetencje. Z tego punktu widzenia kształtowanie kompetencji wiąże się z wolą dokładnego określenia możliwości swojego rozwoju i znalezienia sposobów działania, które sprzyjają rozwojowi tych kompetencji. Każdy powinien stać się podmiotem swojego rozwoju zawodowego, a realizacja kariery powinna być postrzegana jako zależna od własnych cech i własnego działania, od wysiłku i pracy, a nie tylko okoliczności zewnętrznych. Rozwój zawodowy nie jest możliwy bez uświadomienia sobie znaczenia edukacji przez całe życie i bez własnej aktywności związanej z realizacją planów, które umożliwią osiągnięcie sukcesu.

Bibliografia

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000.
2. Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal Cz. S., *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*. MPiPS, Warszawa 2006.
3. Bańka A., *Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy*. Print-B, Poznań 1995.
4. Baraniak B., *Metody badania pracy*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
5. Bogaj A., *Człowiek w środowisku pracy*. W: S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 23-64.
6. Bogaj A., *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy*. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. IBE, Warszawa 2005, s. 16-23.
7. Czarnecki K., *Psychologia zawodowej pracy człowieka*. Wydawnictwo WSZiM, Sosnowiec 2006.
8. Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka*. IWZZ, Warszawa 1985.
9. Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
10. Europejskie Biuro Eurydice, *Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2002.
11. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
12. Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*. Wydawnictwo Fosze, Rzeszów 2000.
13. Herr E. L., Cramer S. H., *Planowanie kariery zawodowej cz. I*. Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001.
14. Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
15. Kwiatkowski S. M., I. Woźniak, *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – modele – aplikacje*. IBE, Warszawa 2002.
16. Kwiatkowski S. M., *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. IBE, Warszawa 2005, s. 7-15.
17. Kwiatkowski S. M., Woźniak I., *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
18. Levy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami*. POLTEXT, Warszawa 1997.
19. Nowacki T., *Zawodoznawstwo*. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1999.
20. Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami*. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
21. Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*. KOWEziU, Warszawa 2003.
22. Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. KOWEziU, Warszawa 2004.
23. Paszkowska-Rogacz A., *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*. KOWEziU, Warszawa 2002.
24. Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, War-

- szawa 2007.
25. Porębska J., *Kariera inaczej. Sposoby planowania indywidualnych karier pracowniczych*. „Personel”, nr 1, 1996, s. 5-7.
 26. Sidor-Rządowska M., *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
 27. Suchar M., *Rekrutacja i selekcja personelu*. Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa 2008.
 28. Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*. Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk 2003.
 29. Symela K.: *Kwalifikacje a kompetencje zawodowe*. W: T. Wujek (red.), *Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych*. MCNEMT, Radom 1994, s. 23-31.
 30. Szalkowski A., *Rozwój pracowników. Przesłanki, cele, instrumenty*. POLTEXT, Warszawa 2002.
 31. Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. ITE PIB, Radom 2009.
 32. Wiatrowski Z., hasło encyklopedyczne *kompetencje zawodowe*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w. Tom II*. Wydawnictwo Akademickie Żak. Warszawa 2003, s. 998.
 33. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
 34. Woodruffe Ch., *Ośrodki oceny i rozwoju*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
 35. Załącznik do Wniosku Komisji Wspólnot Europejskich dotyczącego Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady – COM (2005) 548 końcowy, *Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy referencyjne*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0548:FIN:PL:PDF>, [19 września 2011].

Streszczenie

Umiejętność zarządzania własnymi kompetencjami łączy się z planowaniem i realizacją kariery zawodowej. W sytuacji zmieniających się wymagań w obszarze zawodu i pracy jest sposobem na uniezależnienie się od okoliczności i pozwala na realizację celów życiowych. Warunkiem koniecznym rozwoju kompetencji jest aktywne uczestnictwo w edukacji przez całe życie. Kierowanie rozwojem kompetencji nie powinno być traktowane jako procedura postępowania; powinno być postawą, którą musi przyjąć ten, kto chce rozwinąć swoje kompetencje. W prezentowanym artykule przedmiotem analizy są kompetencje pracownika jako czynniki osiągania sukcesów zawodowych. Artykuł zawiera charakterystykę kwalifikacji i kompetencji zawodowych w kontekście uczenia się przez całe życie; ponadto przedstawia różne aspekty postrzegania kariery zawodowej oraz sposoby zarządzania kwalifikacjami z perspektywy osoby planującej swoją karierę zawodową.

COMPETENCE MANAGEMENT IN THE PERSPECTIVE OF CONSTANT EDUCATION

Summary

The ability of managing competences is connected with planning and realization of the professional career. In the situation of constantly changing requirements in job and work field this constitutes a possibility of being independent from circumstances and of realizing one's life goals. The sufficient condition of competences development is an active participation in lifelong education. Management of competences should not be treated as procedure. Just the opposite, it should be an attitude, adopted by these who want to develop their competences. In the article an analysis of worker's competences will be provided as well as description of the factors which contribute to being successful in professional life. The article contains a characterization of professional qualifications and competences in the context of lifelong education; it also provides different views on professional career and methods of managing the qualifications in the perspective of somebody who wants to plan their professional life.

Antoni Krauz

EWOLUCJA ZAWODÓW A POTRZEBY RYNKU PRACY

Współczesne rozumienie pojęcia zawodu, kwalifikacji

Autor Z. Wiatrowski w swoim artykule¹ stwierdza, iż podstawowe oczekiwania społeczne formułowane pod adresem szkoły zawodowej – której funkcją jest przygotowanie do określonego zawodu szkolnego² – dotyczą dwóch zakresów: kwalifikacyjnego, akcentującego wiedzę zawodową, umiejętności i postawy zawodowe, osobowościowego i społeczno-obywatelskiego. Tymczasem na temat aktualnie wprowadzanej reformy edukacji toczą się wśród pedagogów, socjologów i polityków liczne dyskusje i polemiki. Stawiane są pytania: *Jaka powinna być edukacja u progu XXI wieku? Jakie powinna oferować podstawowe wartości? Jaka jest rola państwa i społeczeństwa w edukacji zawodowej?* W formułowaniu odpowiedzi na te pytania odwołać się należy do licznych raportów prezentujących sytuację edukacji w różnych krajach świata. Według „Białej Księgi...³ *Podstawowym celem edukacji jest pomoc każdej jednostce w rozwijaniu jej zdolności..., a nie bycie narzędziem dla ekonomii. Nabywaniu umiejętności i kompetencji musi towarzyszyć kształtowanie charakteru, otwarcie kulturowe i przebudzenie odpowiedzialności społecznej*”. Także w raporcie pod znamienym tytułem „Edukacja ...⁴” – stwierdza się między innymi, iż reforma ma służyć – najprościej mówiąc – jakościowemu zdobywaniu wiedzy o określonym systemie wartości, bo jakość wiedzy przedkłada się na jakość i kulturę życia.

Zgodnie z wytycznymi Komisji Europejskiej, Europejskich Ram Kwalifikacji oraz według Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8.12.2004r.

¹ Z. Wiatrowski, *Przygotowanie do pracy jako podstawowe zadanie kształcenia i wychowania zawodowego*. „Ruch pedagogiczny” nr 4, 1978.

² Zawód – pojęcie wieloznaczne – określony zespół wiadomości i umiejętności wykonywania czynności koniecznych, określonej pracy w danej dziedzinie. (*Encyklopedia Popularna PWN 1982, s.507, 623, 889*). Termin *zawód* został również zdefiniowany m.in. przez socjologów i pedagogów pracy. Zdaniem T. Nowackiego (ITE Radom 1998, s.80-81) *zawód to wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny*. Nie negując treści słuszności powyższych definicji, proponuję definicję ujmującą pojęcie zawodu w kategoriach wartości dla życia, rozwoju i praktycznego działania człowieka (ucznia) w określonej sytuacji (pracy). Z tego punktu widzenia *zawód, to określona wartość dla człowieka (ucznia), którą nabywając posiada, i która jednocześnie dynamizuje, ukierunkowuje, reguluje jego życie poprzez rozwój posiadanych wiadomości i umiejętności przydatnych do samodzielnego praktycznego działania, a więc wykonywania zadania* (W. Furmanek 2000, s. 424). Łącznie występuje 2301 zawodów pracy.

³ *Biała księga kształcenia i doskonalenia nauczania i uczenia się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Komisja Europejska ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, Warszawa 1997, s. 26.

⁴ J. Delors, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. UNESCO Warszawa 1998.

w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz.U. Nr 265 z 16.12.2004r., poz. 2644); Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 stycznia 2005 r. współczesny zawód zdefiniowany został jako *zbiór zadań (zespół czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji (wiedzy i umiejętności), zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki. Wykonywanie zawodu stanowi źródło dochodów. Zawód może dzielić się na specjalności. Specjalność jest wynikiem podziału pracy w ramach zawodu, zawiera część czynności o podobnym charakterze (związanych z wykonywaną funkcją lub przedmiotem pracy), wymagających pogłębionej lub dodatkowej wiedzy i umiejętności, zdobytych w wyniku dodatkowego szkolenia lub praktyki, łącznie występuje 2301 zawodów na rynku pracy.*

Z kolei w ujęciu prawnym – według Międzynarodowej Klasyfikacji Standardów Edukacyjnych ISCED 97, przyjętej na 29 sesji UNESCO w 1997 r. – *kwalifikacje zawodowe*⁵ rozumiane są jako *układy wiedzy i umiejętności wymagane do realizacji składowych zadań zawodowych. Ponadto poziom kwalifikacji potraktowano jako funkcję kompleksowości i zakresu umiejętności, wynikających ze złożoności oraz zakresu zadań i obowiązków. Natomiast specjalizację kwalifikacji zdefiniowano przez rodzaj koniecznej wiedzy czy umiejętność posługiwania się określonymi urządzeniami i narzędziami. Pilna potrzeba kształcenia, rozwijania kwalifikacji zawodowych stała się faktem, wynika również ze szczególnego priorytetowego potraktowania przez państwa Unii Europejskiej w oparciu o *Program Europass*, który został przyjęty Decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r., obowiązuje od dnia 1 stycznia 2005 r. W Polsce rolę Krajowego Centrum EUROPASS pełni Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr. W ramach swobodnego przepływu i podejmowania pracy przez obywateli UE, *Europass – to jednolite ramy wspólnotowe dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji – to portfolio* pięciu dokumentów umożliwiających obywatelom Polski – Unii Europejskiej lepsze dokumentowanie i prezentowanie swoich kwalifikacji i kompetencji na obszarze całej Europy – EOG, w ramach EURESU: (*CV – Curriculum Vitae, Mobilność, Suplement do Dyplomu, Suplement do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe, Paszport Językowy*)⁶. Wymagania współczesnego płynnego rynku pracy (ujęcie europejskie i globalne) rozszerzają aspekt kwalifikacji zawodowych w tym i ich wartości - spośród dotychczasowych czynników składowych to jest: poziomu wykształcenia ogólnego, wiedzy zawodowej, umiejętno-*

⁵ RMGiP z dnia 08.12.2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Rozporządzenie obowiązuje od 01.01.2005 r. (Dz.U. Nr 265 z 16.12.2004r., poz. 2644).

⁶ Decyzja Nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15.12.2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (*Europass*), (Dz.U. UE. Nr 1. 390/6 z dnia 31.12.2004 r.), <http://europass.cedefop.eu.int> 20.12.2011r.

ści zawodowych a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe – zalicza się praktykę zawodową (staż), fachowość, wszechstronność przygotowania zawodowego, specjalizację.

Kompetencje kluczowe Europejskich Ram Kwalifikacji nowym wyzwaniem edukacji i zawodów

Do wszelkich zmian na rynku pracy trzeba będzie się dostosowywać się przez całe życie poprzez podwyższenie lub nabycie nowych kwalifikacji, kompetencji kluczowych. Poszukiwani będą pracownicy z wiedzą i doświadczeniem charakterystycznym nawet dla kilku różnych dziedzin, np. dwuzawodowcy, osoby posiadające kilka specjalności itp. Istnieją opracowane na podstawie analiz prognozy mówiące o redukcji zatrudnienia w pewnych zawodach (np. górniczy, hutniczy) oraz wzroście w przyszłości zatrudnienia w pewnych nowych obszarach, branżach zawodowych, co wiąże się z rozwojem społeczeństwa w dziedzinach związanych z doradztwem, informacją, mediami, oświatą, zdrowiem, czy z badaniami naukowymi. Podstawą rozwoju współczesnego społeczeństwa XXI wieku jest wiedza, nowoczesne technologie, technologie informacyjne, edukacja⁷, itp. Kompetencje kluczowe według Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) w uczeniu się przez całe życie obejmują⁸:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- zdolność uczenia się,
- kompetencje interpersonalne, między kulturowe, społeczne i obywatelskie,
- przedsiębiorczość,
- ekspresja kulturowa.

Według zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady dotychczasowe kompetencje w aktualnym świecie wiedzy, dotychczasowe kwalifikacje zawodowe (wiedza, umiejętności)⁹ postawy, już nie wystarczają istnieje potrzeba ich rozszerzenia do ośmiu elementów składowych, jak wyżej, które nabywa się w uczeniu się przez całe życie.

⁷ Zob. Walat W. *Konieczność podjęcia badań w zakresie przygotowanie uczniów do pracy zawodowej w szkole ogólnokształcącej*. W: W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice*. Uniwersytet Rzeszowski, 2007, s. 185 – 192.

⁸ Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 10.11.2005r. COM 2005/548.

⁹ Zob. A., Krauz A., M.Paluch, *Edukacja w okresie współczesnych przemian. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2011, s. 28-31.

Zawód współczesną potrzebą kształcenia przez całe życie

Nie ma jednej definicji kształcenia ustawicznego. Termin ten używany jest zamiennie z określeniami: kształcenie permanentne, kształcenie nieustające, oświata ustawiczna, kształcenie przez całe życie (LLL – *life long learning*)¹⁰. Obejmuje proces podnoszenia umiejętności i kwalifikacji ogólnych i zawodowych osób dorosłych, trwający, jak sama nazwa wskazuje, przez całe życie. Realizowane jest w edukacji systemem instytucjonalnym, pozaformalnym, poprzez szkolenia, kursy, konferencje i seminaria. Do kształcenia przez całe życie należy również kształcenie nieformalne – samokształcenie, podejmowane indywidualnie (nieinstytucjonalnie). Trzecim elementem kształcenia ustawicznego jest kształcenie instytucjonalne, formalne, organizowane w szkołach dla dorosłych i związane z uzyskiwaniem kwalifikacji powszechnie uznawanych w danym systemie prawnym¹¹. Według Memorandum dotyczącego kształcenia ustawicznego – Komisja Wspólnot Europejskich Bruksela, 30 października 2000 r., które mówi, iż „*W społeczeństwie opartym na wiedzy wiele zależy od samych ludzi. Najbardziej liczy się zdolność człowieka do efektywnego i rozsądnego wytwarzania oraz korzystania z wiedzy w obliczu ciągłych zmian. Edukacja i szkolenie trwające przez całe życie to najlepszy sposób, by sprostać wyzwaniom przynoszonym przez zmiany*”. Opublikowane przez GUS w lutym 2009 roku badanie „Kształcenie dorosłych” umożliwia rozpoznanie kluczowych kwestii w dziedzinie kształcenia ustawicznego i podejmowania różnego rodzaju aktywności edukacyjnej przez osoby dorosłe. Jedynie co trzecia osoba (35,8%) podjęła lub kontynuowała w badanym okresie jakąkolwiek formę aktywności edukacyjnej, 5,5% osób w wieku 25-64 lat uczestniczyło w kształceniu *formalnym*, a w kształceniu *pozaformalnym* 18,6%. Zdecydowanie największa grupa przebadanych osób zadeklarowała, że uczestniczyła w kształceniu *nieformalnym* (25,4%). Ponad 64% badanych nie uczestniczyło w żadnych formach kształcenia¹². Najbardziej popularnym, obecnie sposobem

¹⁰ Decyzja Nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 15 listopada 2006 r. *ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie*.

¹¹ Por. A. Krauz, *Kształcenie przez całe życie – standardem nowoczesności w życiu społecznym*. W: M., Duris (red.), *Technicke vzdelavanie ako súčasť všeobecneho vzdelávania*. Tom I, Velka Lomnica 2009, s. 217-222.

¹² www.stat.gov.pl 30.10.2011. Badanie dotyczy osób w wieku 25-64 lat i obejmuje takie działania edukacyjne jak kształcenie *formalne*, *pozaformalne* i *nieformalne*. Kształcenie *formalne* zostało zdefiniowane jako kształcenie w systemie szkolnym na każdym jego poziomie aż do studiów wyższych i doktoranckich; jest więc ściśle związane z regularną formą nauki; cechą charakterystyczną jest oparcie procesu edukacyjnego na standardach przyjętych w systemie oświaty i wychowania oraz szkolnictwa wyższego; jego celem jest uzyskanie kwalifikacji potwierdzonych świadectwem, zaświadczeniem o ukończeniu szkoły, dyplomem lub certyfikatem. Kształcenie *pozaformalne* obejmuje wszelkie działania edukacyjne, które nie odpowiadają definicji edukacji szkolnej; nie powoduje ono zmiany w poziomie wykształcenia, a prowadzone jest najczęściej w formie szkoleń, kursów, instruktaży, seminariów, konferencji lub wykładów; prowadzi zazwyczaj do rozwoju, poszerzenia i zdobywania umiejętności w różnych dziedzinach życia, w tym również zawodowego (analizowano uczestnictwo w tych formach w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie). Kształcenie *nieformalne* to po prostu samokształcenie.

w Europie i świecie podnoszenia kwalifikacji zawodowych dostosowawczych do potrzeb rynku pracy, zmieniających się zawodów jest uczestnictwo w kursach. Procentowy stan popularnych sposobów tego zjawiska przedstawia się następująco¹³:

- 84% uczestnictwo w kursach lub konferencjach,
- 80% lektura materiałów na tematy techniczne, biznesowe,
- 70% uczestnictwo w projektach zarządzanie projektami,
- 70% dyskusje grupowe uczenie się od innych,
- 57% korzystanie z Internetu lub centrów wiedzy,
- 55% programy szkoleniowe indywidualne szkolenia przez autorytety,
- 51% praca badawcza związana z pracą na obecnej posadzie,
- 45% zdobywanie innych kwalifikacji biznesowych,
- 45% członkostwo w organizacjach gremiach zawodowych,
- 40% rotacja na stanowiskach lub zastępstwa,
- 35% prowadzenie kursów i prezentacja nowości w dziedzinie techniki i biznesu,
- 25% uczestnictwo w kursach edukacyjnych, internetowych na odległość,
- 20% praca w ośrodkach oceniających, poddawanie się testom kwalifikacji,
- 20% testy lub zadania do wykonania,
- 10% badanie własne, pisanie artykułów,
- 10% członkostwo w komisjach specjalistycznych.

Zmiany w edukacji, na rynku pracy w kontekście zawodów

Obecne wykształcenie stało się zjawiskiem pierwszej potrzeby dla europejskich społeczeństw uczących się przez całe życie¹⁴. Świat informacyjny współczesnej globalnej wioski¹⁵ wymaga od każdego człowieka wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, kompetencji kluczowych¹⁶, miękkich i twardych¹⁷, przygotowania do życia w społeczeństwie. Świat jutra do całożyciowego kształcenia wnosi nowe wyzwania i wymagania w zakresie obecnego systemu edukacyjnego: dzieci, młodzieży i osób dorosłych a nawet osób trzeciego wieku. Podjęte dawniej i obecnie działania przez MEN w zakresie reformy systemu kształcenia zawodowego

¹³ <http://mmoblog.pl/2008/11/14/jak-wazne-jest-doskonalenie-zawodowe-z-dnia-10.12.2011r>.

¹⁴ Zob. A. Krauz, *Semiprogramowanie metodą współczesnej edukacji zawodowej*. FOSZE, Rzeszów 2010, s. 122-124.

¹⁵ Zob. J. Depeszowa, *Informacyjne i komunikacyjne technologie w pedagogicznej pracy nauczyciela*. W.T. Piątek (red.), *Cywilizacyjne wyzwania profesjonalnego kształcenia. Wybrane problemy w obszarze odbornej edukacji w Polsce i Słowacji*. Rzeszów 2010, s. 143-148.

¹⁶ Zob. A. Długosz, *Skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach jedną z kompetencji kluczowych*. W: M. Duriš (red.), *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania*. Banská Bystrica – Veľká Lomnica 2007.

¹⁷ Zob. W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*. FOSZE, Rzeszów 2010, s. 62-63, 132-136, 189-191.; Zob. T. Piątek, *Kultura informacyjna, komponentem kwalifikacji kluczowych nauczyciela*. FOSZE, Rzeszów 2010, s. 17-45.

w oparciu o projekty systemowe¹⁸ w ramach PO KL w latach 2007-2013 w priorytecie III – *Podnoszenie jakości systemu oświaty* realizowane przez niżej wymienione podmioty¹⁹, obejmują w kolejnych latach następujące kierunki przemian²⁰:

- 1) *Doskonalenie podstaw programowych kluczem do modernizacji kształcenia zawodowego*, sierpień 2008 – grudzień 2013;
- 2) *Opracowanie modelu poradnictwa zawodowego oraz internetowego systemu informacji edukacyjno-zawodowej*, marzec 2009 – grudzień 2012;
- 3) *System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego*, maj 2009 – grudzień 2013;
- 4) *Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie*, lipiec 2009 – czerwiec 2014;
- 5) reformowanie nauczania na wszystkich poziomach szkół, 2009-2016/2017r; w tym *Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru*, styczeń 2010 – grudzień 2012;
- 6) *Modernizacja egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe*, styczeń 2010 – grudzień 2013²¹.

Jedną z propozycji poprawy kształcenia przez MEN jest upowszechnienie edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku 3-5 lat, obniżenie wieku szkolnego i nauczanie 6-latków. Następnie podniesienie jakości kształcenia – koniecznym jest dostosowanie treści kształcenia do znacznie wyższego niż w przeszłości, tak by doprowadzić do istotnej poprawy efektów kształcenia. Modernizacja systemu edukacyjnego wynika między innymi z istotnymi zmianami na rynku pracy, dostosowania edukacji do nowych potrzeb, nowych zawodów i specjalności, zanikaniem dotychczasowych zawodów, związanych bezpośrednio z likwidacją stanowisk pracy, dostosowaniem edukacji do nowych technologii, np. nanotechnologii, biotechnologii, cybertechnologii, itp.

Edukacja interaktywna, formą prezentacji ewolucji zawodów

Jako podstawowe założenie przyjmuje się, że edukacja ma służyć społeczeństwu uczącemu się przez całe życie, to znaczy, że również i dorosłym. Obecnie szczególnie jest to adekwatne w odniesieniu do edukacji zawodowej, która powinna stwarzać wszystkim zainteresowanym możliwości nieskrępowanego rozwoju za-

¹⁸ Zob. A. Krauz, *Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013 w procesie przygotowania zawodowego – wybrane procedury*. W: W. Walat., W.Lib (red.), *Edukacja – Technika – Informatyka*. Rocznik Naukowy Nr 2 /2011/ Część 1, *Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej*. Wyd. FOSZE, Rzeszów 2011, s.162-174.

¹⁹ Informator, *Założenia projektowanych zmian, Kształcenie zawodowe i ustawiczne*. 2010, s. 31, 34-36.

²⁰ apfeiffer@kowieziu.edu.pl z dnia 10.11.2011r.

²¹ Zob. A. Krauz, *Vocational education in the period of transition, Vedecko-Pedagogicky casopis XVIII*. Rocnik 99, "Technologia vzdelavania", nr 9/2010, *Technology of education / professional journal on education*. (Casopis je vydavany v spolupraci s PF UKF Nitra a s financnou dotaciu MS SR), s 3-6.

wodowego. Zadaniem funkcjonujących zaś instytucji powinno być wspomaganie rozwoju jednostek w osiąganiu założonych i uznanych przez nich za ważne celów życiowych, a do takich należą wszystkie działania koncentrujące się wokół: nauki, kształcenia ustawicznego i pracy zawodowej, w tym kształtowania regionalnego patriotyzmu²². Jednym z wielu sposobów zachęcania młodych, żeby wybierali studia techniczne, pozostawali w swoim regionie, przez to nie emigrowali, lecz uzupełniali potrzeby specjalistów na regionalnym rynku pracy są „Placówki Edukacji Interaktywnej” – zwane inaczej „Centrami Techniki – Sztuki, itp.”. Chodzi o to, żeby uczyć, bawiąc – wzbudzać podziw, zachwyt i zainteresowanie każdej osoby zwiedzającej taką placówkę. Pierwsze centrum nauki powstało jeszcze w XIX wieku w Berlinie. Współczesne standardy zostały wypracowane dopiero w 1969 roku przez Exploratorium założone przez Francka Oppenheimera (brata znanego fizyka i laureata nagrody Nobla) w San Francisco. Obecnie na całym świecie funkcjonuje ponad 1000 centrów nauki, w tym ponad 300 w USA i co najmniej 300 w Europie²³. Międzynarodowa organizacja ECSITE (European Network of Science Centres and Museums)²⁴ zrzesza prawie 400 placówek, ponad 300 placówek w państwach Unii. Placówki ECSITE odwiedziło ponad 30 milionów gości w tym: 60% z nich było poniżej 25 roku życia, 40% to uczniowie²⁵. Podstawowym założeniem każdej placówki edukacji interaktywnej to promowanie odstąpienia od schematycznego i sformalizowanego przekazywania wiedzy. Obecna szkoła realizuje plan w oparciu o tradycyjne atrybuty: lekcja, ocena, nauczyciel, klasa, zadanie, rok szkolny, program, podręcznik, zeszyt. Z kolei placówka edukacji interaktywnej obowiązkowo wpisuje w swój charakter: zabawę, ciekawość, uczestniczenie, wyobraźnię, przeżywanie, odczuwanie, przygodę, atrakcyjność, aktywność. Ich połączenie z wykorzystaniem technologii informacyjnych oraz doskonalenia jakości w zakresie ACE, „Kazein”²⁶ może zmienić kierunek kształ-

²² Zob. M. Paluch, *Strategia edukacji w perspektywie wielokulturowej*. W: M. Paluch, B. Wyczawski (red.), *O wychowaniu, wartościach i myśli społecznej, dylematy i refleksje*. Sanok 2008, s. 10–16.

²³ T. Michalski, *Stowarzyszenie Upowszechniania Wiedzy – ExploRes*, Placówka Edukacji Interaktywnej, Warszawa 2008.

²⁴ ECSITE jest największą w Europie organizacją, zrzeszającą wszystkie znaczące muzea przyrodnicze, muzea nauki i centra nauk. 27 marca 2008 r. Zarząd Ecsite poinformował o wyborze Centrum Nauki Kopernik na gospodarza konferencji ECSITE w 2011 r.

²⁵ http://www.us.szc.pl/eureka_plany (30.10.2011).

²⁶ M. Fiszer, M. Bluj, *Od Pegasusa do F-100-PW229, 70 lat WSK*. Rzeszów, Warszawa 2007, s. 173–174; ACE (Achieving Competitive Excellence – Osiąganie Konkurencyjnej Doskonałości). Jest to program ukierunkowany na dążenie do doskonałości poprzez: wysoką jakość, optymalizację – jak najwyższe efekty przy możliwie najniższym nakładzie sił i środków, wysoką wydajność, specjalistyczny system oceny. „Kazein” koncepcja zaczerpnięta z japońskiej filozofii zarządzania, dotyczy nowoczesnego systemu doskonalenia jakości organizacji pracy przy założeniu, że stanu idealnego nie można osiągnąć (zawsze można coś poprawić), ale należy do niego systematycznie dążyć. Należy czerpać pomysły od każdego, kto je ma, natomiast wyjaśnienia, dlaczego czegoś nie da się zrobić, są nie do przyjęcia. Elementem koncepcji „Kazein” są częste narady wszystkich uczestników, którzy mogą swobodnie zgłaszać swoje pomysły zmierzające do udoskonalenia danego procesu, poprawienia organizacji itp., pomysły te należy realizować.

cenia zawodowego, przyczynić się do rozwoju edukacji przyszłości, w tym nauki – sposobu uczenia się młodzieży, tym samym uzupełnić potrzeby specjalistów na rynku pracy²⁷.

Najnowsze technologie stosowane w powstających „Centrach Doskonałości” (Centres of Excellence) wymagają wybitnych specjalistów z dziedziny technologii informatycznej, informacyjnej, mechatroniki, itp. Na podstawie ustawy z dnia 25 października 1991 roku o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej z póź. zm. w Polsce zrodził się pomysł tworzenia określonych placówek interaktywnych wspomagających kształcenie zawodowe, poprzez inspirowanie wśród młodzieży zainteresowania różnymi dziedzinami techniki, eksponowania preorientacji i orientacji zawodowej w celu wyboru określonej ścieżki kształcenia zawodowego i kariery zawodowej. Aktualnie w Polsce istnieje i tworzy się łącznie 17 centrów nauki lub wystaw interaktywnych, których organizatorami są: uczelnie wyższe, administracja rządowa i samorządowa, konsorcja prywatne, fundacje, stowarzyszenia. Do nich możemy zaliczyć następujących organizatorów placówek w miastach²⁸:

- Uczelnie wyższe w miastach: Szczecin, Kraków, Katowice,
- Administracja rządowa i samorządowa w miastach: Gdynia, Wrocław, Kraków, Gdańsk, Toruń, Warszawa, Łódź, Lublin,
- Organizacje pozarządowe, fundacje, stowarzyszenia w miastach: Bydgoszcz, Wałbrzych, Kraków, Toruń, Rzeszów (tworzy się od 2008 r.)
- Inwestorzy prywatni w mieście: Łódź.

Czynniki rynku pracy wpływające na ewolucję zawodów, specjalności

Rozwijająca się gospodarka, powstające nowe technologie sprawia, że niektóre zawody znikają a w ich miejsce pojawiają się nowe zawody dotychczas nieznanne. Zmiany w świecie techniki, ekonomii oraz w strukturze i charakterze społeczeństwa znajdują swoje odzwierciedlenie w zmianach zachodzących na rynku pracy. Struktura zatrudnienia pod ich wpływem ulega zatem dynamicznym przekształceniom. Istotne znaczenie dla kształtowania się rynku pracy w Polsce od 1.05.2004r. ma członkostwo w Unii Europejskiej. W sytuacji ciągłych zmian i przekształceń zawodowych na rynku pracy trudno jest obecnie wybrać jedyną ścieżkę edukacyjną oraz ścieżkę rozwoju zawodowego. W świecie globalnej wioski i rewolucji społecznej niestabilność rynku, wymusza nieustanną elastyczność w podejściu do wykonywanego zawodu. Obecnie, co staje się już normą jeden

²⁷ Zob. A. Krauz, *Centra nauki formą edukacji interaktywnej społeczeństwa – przez zabawę do wiedzy i pracy zawodowej*. W: W. Walat (red.), *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej*. T. 10, Rzeszów 2008, s. 43-52.

²⁸ <http://www.kopernik.org.pl> (30.10.2011).

zawód i specjalność lub specjalizacja nie wystarczają na całe życie. Pojawiające się ciągle zmiany na rynku pracy by nie zostać wykluczonym zmuszają nas do przekwalifikowania się, co najmniej kilka razy w życiu²⁹. W dobie globalizacji dotychczasowy system edukacyjny w Polsce zmuszony jest do przeobrażeń we wszystkich trzech formach kształcenia: *formalne, pozaformalne, nieformalne*. Współczesnymi czynnikami globalizacji wpływającymi na zmiany w treściach pracy i tworzeniu ofert usług edukacyjnych XXI wieku systemy szkolnego i pozaszkolnego w płaszczyznach gospodarki i rynku pracy, jest: globalizacja gospodarki, problemy ochrony środowiska, nowe formy zatrudnienia, nauka przez całe życie, osłabienie dominacji państwa, starzejące się społeczeństwo; rozwój społeczeństwa: informacyjnego, wielokulturowego, usługowego, cywilizacji naukowo-technicznej oraz nowe kwalifikacje i kompetencje.

Wymagania współczesnego świata, pojawiająca się cywilizacja wiedzy, rewolucji informacyjnej, społecznej, cyfrowej³⁰, w którym żyjemy wymaga stosownych alternatyw w edukacji człowieka. Wymaga także poszukiwania nowych reformowalnych systemów dotychczasowych tradycji edukacyjnych³¹. Poszukiwanie alternatyw w edukacji jutra³² coraz silniej przejawia się w aktywności różnych ruchów społecznych celem dostosowanie się do nowych zadań i warunków pracy, do szybkiego postępu technicznego. Obecnie należy przyzwyczaić się do ciągłych zmian w systemie edukacji i pracy, kierować sobą, zarządzać czasem, zarządzać sobą w czasie, pracując edukować się przez całe życie – zgodnie z czterema filarami edukacji XXI wieku: uczyć się, aby – wiedzieć, działać, żyć wspólnie, być³³.

Jednym z poziomów kształcenia, które współcześnie uzyskuje szczególne znaczenie jest system kształcenia pozaszkolnego. Zgodnie z art. 3 pkt. 16 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz.329 z późn. zm.)³⁴ za pozaszkolne kształcenie zawodowe należy rozumieć, jako *formę uzyskiwania i uzupełniania wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w placówkach*, o których mowa w art.2 pkt. 3a ustawy tj. *placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego oraz ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego*, umożliwiających uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Taki rodzaj kształcenia zawodowego możliwy jest również także w stosunku do osób dorosłych §8 ust.1 pkt. 2 i 3 oraz ust.2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej

²⁹ Zob. J. Pavelka, *K odborniej a pedagogickej sposobnosti absolventov technickej vychovy. Trendy technocneho vzdelavani.* Olomouc: UP 2001.

³⁰ Zob. W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*. FOSZE Rzeszów 2010, s. 44-45.

³¹ Zob. D. Lukacova, G. Banesz, *Premeny technicneho vzdelavania*, Nitre, 2007, s. 65-81.

³² Por. A. Zajac, *Ewaluacja jakości pracy szkoły*. W: K. Denek T.M., Zimny (red.), *Edukacja jutra*. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, MENOS, Częstochowa 2001.

³³ J. Delors j, *Edukacja a w niej ukryty skarb*. UNESCO Warszawa. 1998, s. 85-98.

³⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz.329 z późn. zm.).

i Sportu z października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U. Nr 103, poz.472)³⁵. Współczesne przeobrażenia w Europie, pojawiające się nowe uwarunkowania na światowym rynku pracy, w sposób istotny wpływają na edukację oraz na ewolucję zawodów³⁶. Powodują zmianę ich profili, zanikanie, pojawianie się nowych. Sytuacja ekonomiczna, pojawiające się kryzysy; finansowe, polityczne, ekonomiczne, gospodarcze dzisiaj swym zasięgiem obejmują Europę, Świat. Sytuacja geopolityczno-gospodarcza Polski jako państwa Unii Europejskiej w tej sytuacji nadaje kontekst nowych wyzwań w każdej dziedzinie życia w tym edukacji. Kontekst europejski wynikający z zaleceń Komisji Europejskiej obejmuje następujące cele: strategię uczenia się przez całe życie (LLL *life long learning*), odnowionej Strategii Lizbońskiej, wprowadzenie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji (ERK KRK); (EQF/NQF), wdrożenie kompetencji kluczowych, ECVET, EQARF, EUROPASS, mobilność i wzajemne uznawanie kwalifikacji w Unii Europejskiej. Odpowiednio do sytuacji i wymagań Unii kontekst Polski został określony na następujące cele wynikające z³⁷: potrzeby gospodarki i rynku pracy, strategii rozwoju: kraju, regionów, edukacji, priorytetów działania MEN – najważniejsza jakość, wdrożenia nowych podstaw kształcenia ogólnego, wsparcia w oparciu o projekty EFS (PO RZL, PO KL. Pojawiające się potrzeby rynku, aktualne generują nowe zawody w pewnych określonych branżach: informatycznej, ochronie zdrowia i opiece społecznej, edukacji, ochronie środowiska, usługi, nowoczesnych operacji finansowych, biotechnologii³⁸.

Zawody które ewoluują, zanikają przegląd problematyki

Niżej przedstawiona klasyfikacja zawodów i specjalności jest dziesięciopoziomym, hierarchicznie usystematyzowanym i uporządkowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy. Klasyfikacja została opracowana na podstawie Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-08. Nową klasyfikację opracowano w wyniku spotkania Ekspertów ds. Statystyki Pracy dotyczącego aktualizacji Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów (ISCO) w grudniu 2007r., zwołanego przez Organ Wykonawczy Międzynarodowego Biura Pracy (ILO) zgodnie z postanowieniami Rezolucji z 2003r. z XVII

³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U. Nr 103, poz.472).

³⁶ Zob. Krauz A., Krauz Ag., Paluch M., *Edukacja w okresie współczesnych przemian. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2011, s. 13-17.

³⁷ Ustawa z kwietnia 2004 r. o Promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2004 r. Nr 99, poz.1001, Nr 273, poz. 2703, 2005 r. Nr 64, poz. 565, Nr 94, poz. 788); Zarządzenie Nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 czerwca 2008 r.

³⁸ http://www.tu.kielce.pl/biurokarier/poradnik/zawody_przyszlosci.html dnia 10.11.2011r.

Międzynarodowej Konferencji Statystyków Pracy (ICLS). Efektem spotkania było podjęcie rezolucji o aktualizacji ISCO do końca 2007r. oraz o zwołaniu trójstronnego spotkania ekspertów w celu przyjęcia nowego standardu. Porządkujący zawody w Polsce dokument normatywny R.M.G i P w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności występujących na rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (przy stanie 1707 zawodów), które weszło w życie dnia 01.01.2005r. Stan zawodów z lipca 2010 przedstawia tabela 1. Aktualna struktura klasyfikacji oparta jest na systemie pojęć, z których najważniejsze to: zawód, specjalność, umiejętności oraz kwalifikacje zawodowe. Decydującym czynnikiem dla określenia, jak dany zawód powinien być sklasyfikowany, są wymagane kwalifikacje niezbędne do wykonania zadań i obowiązków, a nie sposób, w jaki te kwalifikacje są osiągane. Jednak przyjęte definicje mają zastosowanie, gdy niezbędne kwalifikacje zawodowe są nabywane poprzez formalne wykształcenie lub szkolenie³⁹.

Tab. 1. Wykaz zawodów i specjalności występujących na rynku pracy⁴⁰

Lp.	Nazwa grupy wielkiej	Liczba grup w ramach grupy wielkiej			Liczba zawodów i specjalności	Poziom kwalifikacji
		dużych	średnich	elementarnych		
1.	Przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy	4	11	31	126	-
2.	Specjaliści	6	30	108	649	4
3.	Technicy i inny średni personel	5	19	83	441	3
4.	Pracownicy biurowi	4	8	27	66	2+3
5.	Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy	4	13	42	131	2+3
6.	Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy	3	9	17	53	2
7.	Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	5	14	69	396	2
8.	Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń	3	14	41	335	2
9.	Pracownicy prac prostych	6	11	32	101	1
10.	Siły zbrojne	3	3	3	3	-
	Razem	43	132	393	2301	

Struktura klasyfikacji (tabela 1) obejmuje 10 grup wielkich, 43 grupy duże

³⁹ Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 8 grudnia 2004r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z dnia 16 grudnia 2004r. nr 265., poz. 2644, z póź. zm.).

⁴⁰ Tamże.

(wewnętrzny podział grup wielkich), 132 grupy średnie (wewnętrzny podział grup dużych) i 393 grupy elementarne (wewnętrzny podział grup średnich), przy czym grupy elementarne obejmują 2301 zawodów i specjalności⁴¹.

Wprowadzone rozporządzenie zmienia dotychczasową strukturę i ilość zawodów oraz specjalności występujących na rynku pracy. Nowa struktura porządkuje dotychczasowe zawody, niektóre z nich zostają skreślone, nowe wynikające z reform i potrzeb rynku pracy zostają ujęte w ewidencji. Analizując nowy wykaz zawodów należy stwierdzić, że brak zapotrzebowania na niektóre usługi oraz rozwój technologiczny spowodowały, że niektóre usługi i profesje nie są już tak potrzebne, jak to było w przeszłości, stąd zniknięcie między innymi takich zawodów jak np.: zecer, ceklarz, repasaż, konwisarz, , siodlarz, snycerz, stelmach, smolarz.

Zawody, które dotychczas nabywano w systemie kształcenia szkolnego przekwalifikowano na zawody, które można było nabyć w systemie kursowym, np. bednarz, flisak, garncarz, kołodziej, ludwisarz, pozłotnik, rymarz, sitarz. W niektórych dotychczasowych zawodach nabywanych w systemie szkoły średniej podwyższono poziom edukacyjny wprowadzając obowiązkowy system kształcenia wyższego, np. pielęgniarz, również wprowadzono do zapisu nowe zawody, np. negocjator, doradca zawodowy.

⁴¹ Tamże.

Bibliografia

1. *Biała księga kształcenia i doskonalenia nauczania i uczenia się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Komisja Europejska ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, Warszawa 1997.
2. Decyzja Nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15.12.2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass), (Dz.U. UE. Nr 1. 390/6 z dnia 31.12.2004 r.), <http://europass.cedefop.eu.int>
3. Decyzja Nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie.
4. Delors J., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. UNESCO Warszawa 1998.
5. Depeszowa J., *Informacyjne a komunikacyjne technologie w pedagogicznej pracy nauczycieli*. W: T. Piątek (red.), *Cywilizacyjne wyzwania profesjonalnego kształcenia. Wybrane problemy w obszarze zawodowego kształcenia w Polsce i Słowacji*. Rzeszów 2010, s. 143-148.
6. Długosz A., *Skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach jedną z kompetencji kluczowych*. W: M. Duriš (red.), *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania*. Banská Bystrica – Veľká Lomnica 2007.
7. *Encyklopedia Popularna* 1982, PWN.
8. Fiszer M., Bluj M., *Od Pegasus do F-100-PW229, 70 lat WSK Rzeszów*. Warszawa 2007.
9. Furmanek W., *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*. FOSZE, Rzeszów 2010.
10. Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*. FOSZE, Rzeszów 2000.
11. Informator, *Założenia projektowanych zmian, Kształcenie zawodowe i ustawiczne*. 2010.
12. Krauz A., Krauz Ag., Paluch M., *Edukacja w okresie współczesnych przemian. Wybrane zagadnienia*. FOSZE Rzeszów 2011.
13. Krauz A., *Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013 w procesie przygotowania zawodowego – wybrane procedury*. W: W. Walat, W. Lib (red.), *Edukacja – Technika – Informatyka*. Rocznik naukowy Nr 2 /2011/ Część 1, *Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej*, Wyd. FOSZE, Rzeszów 2011, s.162-174.
14. Krauz A., *Vocational education in the period of transition*. *Vedecko-Pedagogický časopis XVIII. Ročník 99, "Technológia vzdelávania"*, nr 9/2010, *Technology of education / professional journal on education*. (Casopis je vydávaný v spolupráci s PF UKF Nitra a s finančnou dotáciou MS SR), 2010, s 3-6.
15. Krauz A., *Semiprogramowanie metodą współczesnej edukacji zawodowej*. FOSZE, Rzeszów 2010.
16. Krauz A., *Kształcenie przez całe życie – standardem nowoczesności w życiu społecznym*. W: M., Duris (red.), *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania*. Tom I, Veľká Lomnica 2009, s. 217-222.
17. Krauz A., *Centra nauki formą edukacji interaktywnej społeczeństwa – przez zabawę do wiedzy i pracy zawodowej*. W: W. Walat, *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej*. T. 10, Rzeszów 2008, s. 43-52.
18. Lukacova D., Banesh G., *Premeny technického vzdelávania*. Nitra, 2007, s. 65-81.
19. Michalski T., *Stowarzyszenie Upowszechniania Wiedzy – ExploRes*. Placówka Edukacji Interaktywnej, Warszawa 2008.
20. *Multimedialna encyklopedia powszechna*. PWN, Warszawa 2005.
21. Nowacki T. *Zawodownictwo*. ITE Radom 1998.
22. Paluch M., *Strategia edukacji w perspektywie wielokulturowej*. W: M.Paluch, B.Wyczawski (red.), *O wychowaniu, wartościach i myśli społecznej, dylematy i refleksje*. Sanok 2008, s. 10–16.

23. Pavelka J., *K odbornéj a pedagogickéj sposobilosti absolventov technickej vychovy. Trendy technockeho vzdelavani 2001*. 1. vyd. Olomouc: UP 2001.
24. Piątek T., *Kultura informacyjna, komponentem kwalifikacji kluczowych nauczyciela*. FOSZE, Rzeszów 2010.
25. Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 8 grudnia 2004r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z dnia 16 grudnia 2004r. nr 265, poz. 2644, z póź. zm.).
26. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U. Nr 103, poz.472).
27. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz.329 z późn. zm.).
28. Ustawa z kwietnia 2004 r. o Promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2004 r. Nr 99, poz.1001, Nr 273, poz. 2703, 2005 r. Nr 64, poz. 565, Nr 94, poz. 788); Zarządzenie Nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 czerwca 2008 r.
29. Walat W. *Konieczność podjęcia badań w zakresie przygotowanie uczniów do pracy zawodowej w szkole ogólnokształcącej*. W: W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice*. Uniwersytet Rzeszowski, FOSZE 2007, s. 185 – 192.
30. Wiatrowski Z., *Przygotowanie do pracy jako podstawowe zadanie kształcenia i wychowania zawodowego*, „Ruch pedagogiczny” nr 4, 1978.
31. Zając A., *Ewaluacja jakości pracy szkoły*. W: K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra*. VII Tatrzzańskie Seminarium Naukowe, MENOS, Częstochowa 2001.
32. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 10.11.2005r. COM 2005/548.
33. http://www.tu.kielce.pl/biurokarier/poradnik/zawody_przyszlosci.html
34. <http://www.kopernik.org.pl>
35. http://www.us.szc.pl/eureka_plany
36. <http://mmoblog.pl/2008/11/14/jak-wazne-jest-doskonalenie-zawodowe>
37. www.stat.gov.pl
38. www.apfeiffer@koweziu.edu.pl

Streszczenie

W zamieszczonym artykule dokonano krótkiej charakterystyki problematyki występujących zmian na rynku pracy w zakresie ewolucji zawodów, specjalności, systemu kształcenia w XXI wieku, jego roli w zakresie dostosowania się do funkcjonowania w społeczeństwie technologii informacyjnych. Przedstawiono i scharakteryzowano różne formy i propozycje zmian w zakresie kształcenia się przez całe życie, w kontekście Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, edukacji interaktywnej, zmiany zawodów, specjalności w współczesnym świecie. Uwzględniono również, iż nowym wyzwaniem dla edukacji i zawodów oraz potrzeb rynku pracy w rozwoju społeczeństwa informacyjnego są nowe wymagania w zakresie kompetencji kluczowych Europejskich Ram Kwalifikacji, Krajowych Ram Kwalifikacji.

EVOLUTION OF CONTESTS AND NEED OF LABOUR MARKET

Summary

It the short profile of problems in put article was executed was the occurrent changes on labour market in range of evolution of contests, speciality, system education in XXI age, his part in range adjusting to kelter in society of informative technologies. It be educating were introduced was and the self - characterize in range the different forms and proposals of changes throughout the life, in context of Programme Operating the Human Capital, interactive education, change of contests, speciality in present the world. It was considered also that they are for education and contests as well as needs of labour market new challenge in development of informative society new requirements in range of key competences European Frames of Qualification, National Frames of Qualification.

Stanisława Nazaruk

GENEZA I ROZWÓJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA MODUŁOWEGO

Wstęp

Współcześnie obserwujemy jak w szkolnictwie zawodowym wprowadzana jest modularyzacja treści kształcenia. Dostępne są także opracowane nowe podstawy programowe dla zawodów w ujęciu modułowym. Coraz większe zainteresowanie wzbudza obecnie wśród nauczycieli szkół zawodowych zapowiadana przez MEN reforma szkolnictwa zawodowego, szczególnie w wymiarze podstaw programowych dla poszczególnych zawodów. Dlatego przybliżenie koncepcji kształcenia modułowego, jego rozwoju nie tylko w Polsce ale i w innych krajach było intencją niniejszego artykułu.

Modularyzacja treści kształcenia nie jest koncepcją nową, była wprowadzana w wielu dziedzinach życia, nie tylko w szkolnictwie w szerokim tego słowa znaczeniu, często w sposób intuicyjny, naturalny. Polegała na przyjmowaniu wspólnego miernika i konstruowaniu według jego wielokrotności np. elektrotechnika, przemysł budownictwa.

Moduł – oznacza stały czynnik, jednostkę o ustalonych cechach albo powtarzalny wymiar czegoś¹.

Zatem w przedstawionym ujęciu definicyjnym celem modularyzacji jest uporządkowanie elementów materialnych lub niematerialnych wchodzących w skład produktu końcowego, w odpowiednie podzbiory.

Czym jest modułowy program kształcenia? W najprostszym rozumieniu - może być on zdefiniowany jako zbiór jednostek modułowych, ukierunkowanych na osiągnięcie jasno sprecyzowanych celów kształcenia, przy czym kryterium ich doboru stanowią zbiory wiedzy i umiejętności dobrane pod kątem uzyskania określonych umiejętności (kompetencji) zawodowych. Nie zmienia to jednak nic z tradycyjnego sposobu organizacji procesu kształcenia zawodowego. Uczeń nadal, jak to od lat się dzieje, uczestniczy na terenie szkoły w lekcjach z kolejnych „teoretycznych przedmiotów zawodowych” (tyle tylko, że ich podstawa programowa jest „o budowie modułowej”) a następnie - jeśli jest to tak zwany „zawód robotniczy”, zdobywany w szkole zasadniczej - umiejętności praktyczne prowadzące do kwalifikacji nabywa na warsztatach szkolnych (jeśli jeszcze istnieją), w szkolnych pracowniach (laboratoriach) zawodowych, u pracodawcy (ale w grupie, z nauczycielem

¹ *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1998, s. 124.

zawodu) lub w nielicznych jeszcze centrach kształcenia praktycznego. Czyli najpierw nauczyciel-teoretyk opowie jak coś należy wykonać, a później fachowiec-praktyk pokaże uczniowi jak to się wykonuje i pokieruje procesem kształtowania u niego umiejętności praktycznych. Uczeń technikum realia wykonywania swego zawodu poznaje podczas kilkutygodniowych praktyk zawodowych.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja przy przejściu na system kształcenia modułowego. Oto, w dużym skrócie, jego istota: cele i treści kształcenia wynikają z przyszłych zadań zawodowych, czynności wykonywane przez uczniów podczas ćwiczeń praktycznych są bardzo zbliżone do tych, które są wykonywane na stanowisku pracy, nie ma podziału na zajęcia teoretyczne i praktyczne, jednostki modułowe integrują treści kształcenia z różnych dyscyplin wiedzy, proces uczenia się dominuje nad procesem nauczania, wykonywane zadanie jest podobne lub takie samo jak rzeczywiste zadanie zawodowe.

Doświadczenia zagraniczne

Idea modularyzacji zrodziła się na gruncie myśli technicznej, a na obszar edukacji została przeniesiona przez amerykańskiego pedagoga Johna Deweya ponad sto lat temu. Swój pionierski wymiar znalazła w programie edukacyjnym Uniwersytetu Harwardzkiego, zmieniającego obowiązujący, sztywny program kształcenia na swobodę wyboru indywidualnego programu². Były to początki filozofii edukacji zorientowanej na ucznia, która dzisiaj znajduje zastosowanie w systemie otwartego, elastycznego nauczania. W latach pięćdziesiątych system kształcenia modułowego stosowany był w kształceniu pilotów amerykańskich. Dopiero potem znalazł szerokie zastosowanie w edukacji zawodowej w kształceniu i doskonaleniu zawodowym, którego głównym celem było poszukiwanie nowych możliwości skutecznego przystosowania kwalifikacji pracowniczych do procesu pracy.

Pod auspicjami UNESCO w 1972 r. w Tokio odbyła się Światowa Konferencja Oświaty Dorosłych na której wypracowano obszerne materiały dotyczące systemu kształcenia modułowego i zalecono ten system jako szczególnie przydatny w kształceniu ustawicznym³.

Procesowi kształcenia modułowego przypisuje się wysoką efektywność i przydatność w kształtowaniu umiejętności zawodowych. Szczególnie w tym obszarze szkolnictwa, gdzie istnieje potrzeba indywidualizacji i różnicowania treści kształcenia.

Teoretyczne podstawy koncepcji modułowej znajdują swoje źródło w teo-

² G. Rogala, *Modularyzacja w edukacji*, „Kształcenie zawodowe”. Warszawa, ZG ZZDZ, 1994, s. 35-36

³ U. Jeruszka, S.M. Kwiatkowski, Cz. Plewka, *Podstawy kształcenia modułowego*. Szczecin, ZPCE, 1995, s. 98.

rii kształcenia programowanego opracowanego przez B. Skinnera i jego zespół w Stanach Zjednoczonych.

W koncepcjach kształcenia indywidualnego F. Kellera i G. Skermana, a także analizie zadaniowej R.B. Millera. Naprzeciw modułowej koncepcji kształcenia wychodzi opracowana taksonomia celów nauczania przez B. Blooma w 1972 r. oraz dydaktyki stosowane⁴. W tym ujęciu podejście modułowe jest dydaktyką aplikacyjną, sposobem projektowania, realizacji i oceniania całego procesu kształcenia. Kształcenie modułowe, organizowane w sposób systemowy, zapewnia optymalizację w osiąganiu założonych celów, powtarzalność procesów i ich wyników, a przede wszystkim dużą efektywność.

W latach sześćdziesiątych okazało się, że kształcenie modułowe może być przydatne prawie we wszystkich zakresach i na wszystkich poziomach kształcenia. Szczególnie może być stosowane wszędzie tam, gdzie istnieje możliwość różnicowania kształcenia poprzez wybór i gdzie określony zakres kształcenia daje się podzielić na niewielkie jednostki odpowiadające określonym umiejętnościom. Przy czym należy zaznaczyć, że umiejętności traktowane są szeroko, co oznacza, że do tej kategorii można zaliczyć każdą dyscyplinę, przedmiot, o ile mają walory praktycznej stosowalności. Moduły wykorzystuje się tam, gdzie można uzyskać kwalifikacje do wykonywania zadań zawodowych.

Koncepcje kształcenia modułowego wdrażają od lat siedemdziesiątych kraje, w których system przygotowania kwalifikowanych robotników opierał się na nowocześnie pojętym terminatorstwie np. Niemcy, Szwajcaria, Holandia, Dania, USA, Wielka Brytania. System terminatorski łączy praktyczną naukę zawodu realizowaną przemienne w zakładzie pracy z zajęciami teoretycznymi w szkole pozwala na wykorzystanie modułów, zwłaszcza w części, za którą odpowiadają przedsiębiorstwa.

Kształcenie modułowe wzbudziło zainteresowanie również w krajach, w których głównym nurtem przygotowania zawodowego jest szkolnictwo. Szczególnie w Szwecji i Francji w praktycznej nauce zawodu stosuje się coraz częściej formułę modułową.

W zawodowej oświacie dorosłych prowadzone są kursy oparte na modułach, co pozwala na stosunkowo szybkie przekwalifikowanie robotników lub przekwalifikowanie w związku z osiągnięciami techniki, rozwojem usług i technologii.

Z wymienionych tu niektórych powodów Międzynarodowa Organizacja Pracy rozwinęła technologię nauczania i uczenia się typu *know-how* pod nazwą „moduły umiejętności zawodowych - pracowniczych” (Module of Employable Skills) – MES. Koncepcja MES ma walor uniwersalności, zwłaszcza w części

⁴ Ibidem, 43-45.

metodologicznej, co pozwala na szerokie wykorzystanie.

Zastosowanie modułów wpływa na modyfikację tradycyjnych systemów kształcenia zawodowego pod wpływem kadrowym, materialnym i finansowym. Transformacji ulegają również funkcje nauczyciela, podręczniki, obudowa dydaktyczna. Zmiany obejmują zawodoznawstwo, techniki programowania treści kształcenia oraz proces uczenia się. To m.in. decyduje, że „moduły umiejętności zawodowych” zasługują na większe zainteresowanie.

Według koncepcji modułowego kształcenia zawodowego Międzynarodowej Organizacji Pracy przez analizę pracy w danym zawodzie lub obszarze zawodowym zmierza się do wyodrębnienia najmniejszych, logicznie uzasadnionych części pracy. Części te według MOP określone są jako „jednostki modułowe”. Zaś w każdej jednostce jest wyraźnie określony początek i koniec czynności, a jej rezultatem jest produkt, usługa lub istotna decyzja. Jednostka modułowa nie podlega zwykle dalszym podziałom, stanowi część modułu umiejętności zawodowych. Liczba jednostek modułowych, składających się na moduł umiejętności zawodowych może wahać się od jednej do kilkunastu, a nawet do kilkudziesięciu⁵. Moduły umiejętności zawodowych mogą składać się z jednostek modułowych pochodzących z różnych obszarów zawodowych i zakresów pracy. Natomiast treść pracy wyrażona daną jednostką modułową jest wykonywana w ramach określonej liczby zdefiniowanych „etapów pracy”, realizowanych w logicznej kolejności. Każdy etap pracy wykonanej zgodnie z obowiązującymi standardami i w określonych warunkach wymaga opanowania określonych umiejętności. Wymienione założenia stanowią w koncepcji MOP punkt wyjścia do tworzenia programu szkolenia zawodowego.

Metodologia tworzenia elementów dydaktycznych lub jednostek szkoleniowych opiera się na podobnych zasadach i procedurach: od zawodu do stanowiska pracy, od stanowiska pracy do zadania, od zadania do elementu zadania, od elementu zadania do wymaganej umiejętności, od wymaganej umiejętności do elementu dydaktycznego lub jednostki szkoleniowej.

W koncepcji modułów umiejętności zawodowych elementy dydaktyczne są sprawą najważniejszą, kluczem do całościowego podejścia modułowego.

Gromadzone materiały umożliwiają indywidualizację kształcenia, wpływają na elastyczność procesu nauczania, dostosowanie treści zarówno do potrzeb uczestników, jak i wymagań rynku pracy.

⁵ E. Chruściel, W. Plumbridge, *Podręcznik modułowych szkoleń umiejętności zawodowych*. Warszawa – Genewa, MP i PS, MOP, 1994, s. 56.

Rozwój koncepcji w Polsce

W Polsce koncepcja kształcenia modułowego jest stosunkowo mało znana i jeszcze nie została spopularyzowana na tyle, aby można ją było upowszechnić w kształceniu zawodowym.

W. Okoń wyróżnia dwie odmiany szkolnego systemu modułowego. Pierwsza odmiana rozwijana w szkolnictwie niemieckim, akcentuje znaczenie treściowych elementów w strukturze modułu. W terminologii niemieckiej przez pojęcie modułu rozumie się jednostkę programową względnie zamkniętą, całościową, stanowiącą element kursu kształcenia. W kursie wyróżnia się moduły początkowe oraz moduły będące ciągiem modułów poprzedzających: moduły poliwalentne, stanowiące podstawę następujących po nich sekwencji modułowych oraz moduły monowalentne, stanowiące podstawę tylko jednego kolejnego modułu ⁶.

Druga odmiana znana i rozwijana w USA, koncentruje uwagę na elementach organizacyjnych.

Z doświadczeń polskich znane jest modułowe ujęcie programu opracowane przez W. Ciczkowskiego ⁷ oraz eksperymentalne kształcenie w systemie modułowym na Wydziale Ekonomiczno-Społecznym Szkoły Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie⁸, a później na innych wydziałach wymienionej uczelni.

H. Kwiatkowska i A. Kotusiewicz są autorkami modułowej koncepcji pedagogicznego kształcenia nauczycieli, zweryfikowanej empirycznie w latach osiemdziesiątych na kilku wydziałach Uniwersytetu Warszawskiego. Kształcenie modułowe dotyczące przygotowania doradców zawodowych jest realizowane na Uniwersytecie Łódzkim oraz na innych uczelniach ekonomicznych. Brakuje jednak upowszechnienia wyników badań dotyczących wdrożeń programów o strukturze modułowej.

Modułowe kształcenie zawodowe było realizowane w formie eksperymentu pedagogicznego MEN w 44 szkołach zasadniczych i średnich (1994- 2000). Programy modułowe zostały skonstruowane na podstawie strukturalizacji treści kształcenia. Programy składają się z obszarów treściowych, zwanych modułami ogólnymi, które można uznać za odpowiadające treściom poszczególnych przedmiotów nauczania. Każdy z modułów ogólnych zawiera elementy składowe będące modułami jednostkowymi, które mogą występować samodzielnie lub tworzyć uporządkowane układy zwane modułami pośrednimi.

W wyniku ewaluacji eksperymentu przez zakład badań Edukacji zawodowej

⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, s. 23.

⁷ W. Wiczowski, *Podstawy edukacji*. Olsztyn 1992, s. 45.

⁸ W latach 1949–1991 Szkoła Główna Planowania i Statystyki, najstarsza uczelnia ekonomiczna w Polsce. W 1991 r. uczelnia zmieniła nazwę na SGH - Szkołę Główną Handlową.

Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu dokumentacje programowe zostały zweryfikowane i zatwierdzone przez Ministra Edukacji Narodowej.

Koncepcja konstruowania modułowych programów stanowiła podstawę do opracowania programów nauczania dla liceum technicznego. W 1996 r. zostały opracowane programy nauczania dla 12 profili. Struktura dokumentacji programowej dla określonego profilu obejmuje programy ogólnozawodowych bloków tematycznych i ich elementów składowych – modułów. Eksperymentem programowym objęto 145 liceów technicznych kształcących w 12 profilach. Badania efektywności kształcenia prowadził Instytut Badań Edukacyjnych na zlecenie MEN. Modułowe programy nauczania dla szkół policealnych na podbudowie programowej liceów technicznych zostały zatwierdzone przez Ministra Edukacji i dopuszczone do użytku szkolnego w szkołach publicznych⁹.

Programy szkolenia dorosłych oparte na MES – owskiej koncepcji modułów umiejętności zawodowych zostały opracowane z inicjatywy Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej i wdrożone w latach 1993-1997, przy współudziale Międzynarodowej Organizacji Pracy, w ramach projektu Banku Światowego – Szkolenie Dorosłych. Jednym z celów projektu było zwiększenie mobilności zawodowej osób dorosłych, a w szczególności bezrobotnych. Założono, że cel ten można osiągnąć przez opracowanie modułowych programów szkoleń i ich realizację przez przygotowaną kadrę w odpowiednio wyposażonych ośrodkach. W ramach realizacji projektu opracowano programy modułowe oraz sprawdzono empirycznie metodologię tworzenia programów w konwencji modułowej. Metodologia dotyczy szkolenia dorosłych w systemie pozaszkolnym, ale można ją również wykorzystać w konstruowaniu modułowych programów nauczania dla szkół zawodowych. Przykładem zastosowania metodologii MES w systemie szkolnym są moduły programy nauczania dla szkoły policealnej na podbudowie programowej liceum technicznego. Opracowane w ramach wymienionego projektu programy i pakiety edukacyjne stanowią bazę do wykorzystania w kształceniu młodzieży i dorosłych¹⁰.

Wiele modułowych programów kursów zawodowych zostało opracowanych i wdrożonych przez Zarząd Główny Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w Warszawie oraz ogólnopolską sieć placówek szkoleniowych ZDZ¹¹.

Przytoczone przykłady rozwiązań programowych prezentują podobną koncepcję kształcenia zawodowego, polegającą na określeniu zadań dydaktycznych oraz modułowej struktury programu zapewniającej jego elastyczność, kontrolę stopnia

⁹ E. Strojna, *Przygotowanie modułowego programu szkolenia zawodowego w systemie MES – doświadczenia polskie*, „*Pedagogika Pracy*”, nr 35, 1999, s. 34-37.

¹⁰ K. Smela, *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkolenia dorosłych*. Warszawa, MP i PS 1997, s. 34.

¹¹ *Ibidem*, s. 23.

opanowania danego modułu kształcenia zanim przejdzie się do realizacji następnego.

Mimo zauważalnych doświadczeń i dorobku w projektowaniu programów modułowych, poziom wiedzy na ten temat jest niewystarczający, występują sprzeczności i niejasności dotyczące terminologii, niepełny i niewystarczający jest opis procedur, metod oraz technik projektowania, wdrażania i ewaluacji programów. Skłania to do podejmowania prac badawczych związanych z projektowaniem modułowego kształcenia zawodowego.

Podsumowanie

Pomimo niepodważalnych zalet kształcenia modułowego występują trudności, które mogą mieć niekorzystny wpływ na idee kształcenia modułowego, szczególnie na etapie projektowania programów i w fazie ich wdrażania. Należy jeszcze podkreślić przełamanie stereotypowego myślenia o programie nauczania, w którym treści kształcenia posiadają układ przedmiotowy i są podstawowym narzędziem pracy nauczyciela.

Inne problemy to: nowe zadania i funkcje, jakie będą podejmować nauczyciele i organizatorzy kształcenia modułowego. Jednak najpoważniejszą barierą do pokonania jest trudność ze znalezieniem źródeł sfinansowania dla tego systemu. Będzie to bariera nie do pokonania zwłaszcza w sytuacji, w której MEN decyzję o przejściu na system kształcenia modułowego pozostawia w gestii szkół. W jaki sposób szkoły przełożą podstawę programową kształcenia w zawodzie na realizowany program nauczania, zależy od ich innowacyjności i kreatywności. Opracowane w szkole programy nauczania dla zawodów mogą przybierać układ treści o strukturze przedmiotowej lub modułowej.

Bibliografia

1. Chruściel E., Plumbridge W., *Podręcznik modułowych szkoleń umiejętności zawodowych*. MP i PS, MOP, Warszawa – Genewa 1994.
2. Kuzitowicz W., *Założenia projektowanych zmian - Kształcenie zawodowe i ustawiczne*. „Gazeta Szkolna”, nr 6, 2010. s.56-57.
3. Jeruszka U., Kwiatkowski S.M., Plewka Cz., *Podstawy kształcenia modułowego*. ZPCE, Szczecin 1995.
4. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa, 1995.
5. Rogala G., *Modularyzacja w edukacji, „Kształcenie zawodowe”*. ZG ZZDZ, Warszawa, 1994.
6. Smela K., *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkolenia dorosłych*. MP i PS Warszawa 1997.
7. Smela K., *Polska i europejska sieć kształcenia modułowego*. „Meritum”, nr 3/14, 2009.
8. Strojna E., *Przygotowanie modułowego programu szkolenia zawodowego w systemie MES – doświadczenia polskie*. „Pedagogika Pracy”, nr 35, 1999. s. 34-37.
9. Wiczkowski W., *Podstawy edukacji*. Olsztyn 1992.

Streszczenie

Celem artykułu „Geneza i rozwój koncepcji kształcenia modułowego” było przybliżenie istoty modularyzacji treści w kształceniu zawodowym. Autorka zwróciła uwagę na zalety i efektywność realizacji podstaw programowych w ujęciu modułowym. Zarysowanie wymienionej problematyki wydaje się słuszne w kontekście wprowadzania nowych podstaw programowych dla poszczególnych zawodów. Zauważono także uwarunkowania ujemne, które dotyczą źródeł finansowania i ich ograniczający wpływ na realizację efektywności kształcenia modułowego.

GENESIS AND DEVELOPMENT OF IDEA OF MODULAR EDUCATION

Summary

The purpose of article: „Genesis and development of conception of modular education“ was to explain the reasons behind the idea of subjects modularization in apprenticeship. Author pointed out benefits and effectiveness of following the programme basis from modular point of view. Issues mentioned above seem to be very important when we are facing introduction of newly developed programme for various apprenticeships. Also reasons against like sources of funding and its negative influence on programme effectiveness were highlighted.

Ewa Domagała-Zyśk

DOROSŁE OSOBY Z TRUDNOŚCIAMI W CZYTANIU I PISANIU A IDEA KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Wstęp

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu (dysleksja) często określane są w literaturze jako *ukryta niepełnosprawność*, lub też *niepełnosprawności w typie Kopciuszka* (*Cinderella disability*)¹. Dotknięte nimi osoby zdają się uczyć i pracować w miarę zwyczajnie, nie dostrzega się w nich żadnych ułomności fizycznych, a ich ogólne funkcjonowanie intelektualne pozostaje w szeroko rozumianej normie. Wybiórcze trudności w zakresie dekodowania dźwięków mowy, często przybierające bardzo duże rozmiary, nie są przez społeczeństwo uznawane za zbyt poważny problem, a osobom z dysleksją często dobroduszenie radzi się, aby „wzięły się w garść”, „popracowały więcej nad swoim pismem”, „zaczęły wreszcie dużo czytać” – a to zakończy ich problemy w czytaniu, pisaniu i mówieniu. Sytuacja zdaje się być jeszcze bardziej trudna w przypadku dorosłych osób z dysleksją. W społeczeństwie dość powszechna jest już wiedza na temat zaburzeń czytania i pisania u dzieci, jednak powszechny jest także mit o tym, że z tego typu trudności „się wyrasta”, a pracowitość, wytrwałość i zaangażowanie ucznia może wyeliminować jego trudności dyslektyczne. Dorosłe osoby z dysleksją doświadczają w związku z tym wielu przykrych sytuacji niezrozumienia dla swoich trudności, są zagrożone utratą pracy i dobrego imienia w sytuacji, kiedy ich trudności przejawiają się w postaci publicznie dostrzeżonego błędu językowego.

Szczególną trudność dla dorosłych osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu stanowi konieczność stałego uczenia się, nawet po zakończeniu edukacji formalnej, zgodnie z ideą edukacji całożyciowej (*life-long learning*). Czynności czytania i pisania także w okresie dorosłości są dla nich trudne, podejmowane są niechętnie, a nawet wrogo. Osoby takie częściej wybierają prace o niższym prestiżu, ale nie wymagające dużego nakładu uczenia się, podejmowania systematycznych szkoleń i nabywania nowych kwalifikacji.

Celem artykułu jest scharakteryzowanie rodzajów trudności przeżywanych przez dorosłe osoby z dysleksją w sytuacji konieczności ciągłego uczenia się, a zwłaszcza udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: Jakiego rodzaju trud-

¹ S. Bell, *Exploring support for dyslexic adults in the English workforce: lessons learnt from the story of an adult dyslexia group*, „Support for Learning”, 2009; Vol. 24, 2.

ności w zakresie czytania, pisania, mówienia i liczenia doznają osoby z trudnościami dyslektycznymi? W jakim zakresie dysleksja modyfikuje funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu? Jakie są stosowane przez nich strategie radzenia sobie z tymi trudnościami? Odpowiedzi na powyższe pytania zostaną udzielone dzięki szczegółowej analizie najnowszej literatury przedmiotu oraz analizę wyników badań pilotażowych przeprowadzonych w grupie dorosłych osób z dysleksją.

Nowe potrzeby członków społeczeństwa wiedzy

Zmiany społeczne i ekonomiczne lat osiemdziesiątych i kolejnych nie tylko pozwoliły na godziwe zaspakajanie potrzeb osób niepełnosprawnych, ale i wykreowały nowe potrzeby. O ile w latach zgrzebnego ubóstwa socjalizmu prawie wszyscy cierpieli niedostatek materialny i to właściwie oznaczało „normalność”, o tyle symbolem lat po przełomie stał się człowiek sukcesu: umiejący zarabiać godziwe pieniądze i tym się chlubiący. Bieda przestała być *trendy*: dzisiaj w dobrym tonie jest posiadać określone dobra materialne i cieszyć się nimi. Pomijając sytuacje patologiczne zdobywania fortun z pominięciem prawa należy przyznać, że dobra praca i wiążący się z tym określony dobrobyt materialny najczęściej łączy się z wysokim poziomem zdobytego wykształcenia. Obserwując społeczeństwo polskie można skonstatować, że od czasu transformacji potrzeba uczenia się urosła do niespotykanych wcześniej rozmiarów. Nie oceniając jednoznacznie tego trendu należy jednak zauważyć, że poziom bezrobocia jest najniższy wśród osób najlepiej wykształconych. Z tego też powodu już w szkole podstawowej dzieci zmuszane są do uczestnictwa w swoistym „wyścigu szczurów”, w którym istotna jest liczba zaliczonych dodatkowych godzin nauki języka obcego, pozycja w klasie zdobyta dzięki punktom z kolejnych sprawdzianów, egzaminów, konkursów i olimpiad. W zajęciach artystycznych czy sportowych udział bierze się nie z chęci pogłębienia pasji, ale po to, by „budować CV”. Radość poznania czegoś nowego znika, zakryta koniecznością rozwiązania kolejnych podobnych zadań, ćwiczących przede wszystkim „technikę zdawania egzaminu”.

Dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu w takim środowisku od samego początku nie pasują do grupy: zaniżają poziom klasy swoimi niskimi wynikami, niepokoją nauczycieli koniecznością poświęcenia im dodatkowego czasu, martwią rodziców, którzy są przekonani, że jedynie sukces edukacyjny mierzony ocenami oraz wynikami sprawdzianów i egzaminów będzie w stanie zapewnić dzieciom dobrą przyszłość. Współcześnie psychologiczna sytuacja dzieci z trudnościami w nauce wydaje się być bardziej niekorzystna niż sytuacja dobrze uczących się dzieci z niepełnosprawnością zmysłową czy fizyczną, ponieważ ci, jeśli otrzy-

mają wsparcie polegające na pokonaniu bariery dostępności fizycznej czy bariery komunikacyjnej, mogą stać się pełnoprawnymi członkami „społeczności uczących się”, zaimponować wiedzą, ocenami, błyskotliwym dodatkowym projektem. Takich możliwości nie mają dzieci z trudnościami w nauce: nawet otrzymując wsparcie ze strony rodziców, nauczycieli czy pedagogów, giną w gąszczu zadań, nie nadążają za tempem pracy grupy, ich zaległości powiększają się, a szansa na sukces edukacyjny staje się coraz bardziej nikła. Najtrudniejszą sytuację mają jednak dzieci niepełnosprawne zmysłowo lub fizycznie, które w dodatku mają trudności w sprawnym przyswajaniu wiedzy: to ten fakt, a nie niepełnosprawność sama w sobie powoduje, że są niemile widziane w klasach integracyjnych, postrzeganych przecież często jako miejsca lepszych warunków edukacyjnych, także dla dzieci zdrowych.

Należy także dodać, że wymagania intelektualne stawiane dzieciom są coraz wyższe: o ile trzydzieści lat temu nikt nie oczekiwał od przeciętnego pierwszoklasisty wiedzy o kosmosie czy o zwyczajach dinozaurów, o tyle współcześnie znacznie wzrosła znajomość różnych faktów wśród coraz młodszych dzieci. Coraz wcześniej uczą się one także języków obcych, obsługują komputer, już w wieku 3 - 4 lat korzystają z podręczników stymulujących ich rozwój poznawczy. Oznacza to, iż dzieci zagrożone trudnościami w uczeniu się czy niepełnosprawnością intelektualną są w coraz wcześniejszym wieku izolowane od zajęć charakterystycznych dla ich rówieśników: nie radzą sobie z zadaniami przewyższającymi ich możliwości, nie uczestniczą w zajęciach językowych, mają trudności z nauczaniem się obsługi różnych urządzeń czy nawet zabawek.

O rodzaju wybranej przez dziecko edukacji częściej w sposób wolny decydują uczeń i jego rodzice: szukają szkoły innej niż rejonowa, opłacają szkołę prywatną, wybierają kierunek studiów i uczelnię. Kluczem otwierającym drzwi tych instytucji przestała być przynależność partyjna i „punkty za pochodzenie”, a stał się nim poziom wiedzy. Możliwość ubiegania się o różne stypendia i granty powoduje, że także zdolne dzieci z rodzin ubogich mają większe szanse na zdobywanie wysokiej jakości edukacji. Znowu należy jednak stwierdzić, że do tego modelu społecznego nie należą uczniowie z trudnościami w uczeniu się: zdobyte przez nich „punkty” zazwyczaj pozbawiają ich szansy wyboru ścieżki edukacji, pozostawiając możliwość uczenia się w gimnazjach i liceach o kiepskiej renomie oraz szkołach wyższych oferujących „zawody bez przyszłości”.

Transformacja sprawiła, że współcześnie nie jest wstydem być osobą z niepełnosprawnością: jest to często nawet swego rodzaju kapitał, który umiejętnie wykorzystany, przynosi osobie niepełnosprawnej określone korzyści: podziw nauczycieli i rówieśników, dzięki idei wyrównywania szans dobre warunki zewnętrzne do uczenia się (np. możliwość otrzymania częściowego wsparcia finansowego

przy zakupie sprzętu elektronicznego), równe osobom sprawnym możliwości edukacyjnej i kulturowej samorealizacji. Pojawił się jednak innego rodzaju wstyd: bycia osobą, która sobie nie radzi z intelektualnymi wyzwaniami współczesności. To tej grupie osób najtrudniej jest znaleźć niszę społeczną, w której poczują się akceptowani takimi, jakimi są, także ze swoimi intelektualnymi trudnościami.

Idea kształcenia ustawicznego w europejskiej polityce edukacyjnej

Idea kształcenia ustawicznego jest obecna w edukacji europejskiej już od wielu dziesięcioleci. Także w Polsce funkcjonowały i funkcjonują instytucje promujące kształcenie przez całe życie, np. Uniwersytety Ludowe, Uniwersytety Trzeciego Wieku i inne. Współcześnie ważnym wydarzeniem w tym zakresie jest uchwalenie memorandum dotyczącego uczenia się przez całe życie – *A Memorandum on Lifelong Learning: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*². W dokumencie tym kształcenie ustawiczne zostało zdefiniowane jako „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej”. Celem kształcenia ustawicznego jest przede wszystkim rozwijanie społecznej aktywności oraz kształtowanie umiejętności szybkiej adaptacji do zmieniających się warunków na rynku pracy. Kształcenie ustawiczne dokonuje się poprzez różne formy edukacji, zarówno te formalne, które oferowane są przez szkoły i inne instytucje edukacyjne, nieformalne, organizowane dzięki świadomej działalności kształcącej i wychowującej instytucji poza oficjalnym systemem szkolnym, oraz kształcenie incydentalne, rozumiane jako „proces nabywania wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia i wpływów wychowawczych innych osób”³.

Polska także uczestniczy w uchwalaniu, zatwierdzaniu i implementacji strategii kształcenia ustawicznego. W opracowanym dokumencie pt. *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego*, przyjętym w roku 2003, określono 6 strategii rozwoju kształcenia ustawicznego: zwiększenie dostępności kształcenia ustawicznego, podnoszenie jego jakości, zwiększenie obszarów współdziałania i partnerstwa, wzrost inwestycji w zasoby ludzkie, uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego, ułatwianie dostępu do rzetelnych informacji dotyczących poradnictwa i doradztwa zawodowego. Jednocześnie w dokumencie tym podano, iż zakres kształcenia ustawicznego w Polsce jest istotnie niższy niż w innych krajach UE: jest to 8-10% osób pracujących, podczas gdy w innych krajach europejskich

² Por. R. Mark, *The quality debate in Lifelong Learning: what are we measuring and for whom?* On-line: <http://equipe.up.pt>, pobrano 12.10.2011.

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, 1992.

wskaźnik ten wynosi około 20%. Znacząco niższa jest też liczba godzin kształcenia: w Polsce pracownicy na szkolenia przeznaczają średnio około 2 godziny rocznie, podczas gdy w krajach rozwiniętych jest to 50-70 godzin rocznie.

Dostęp do kształcenia ustawicznego jest poważnie utrudniony dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, dlatego też w omawianej strategii wymienia się jako jeden z priorytetów opracowywanie i wdrażanie programów lokalnych dla usuwania barier w dostępie do edukacji przez osoby z różnymi niepełnosprawnościami.

Zasięg występowania i przejawy trudności w czytaniu i pisaniu u osób dorosłych

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, czyli dysleksja rozwojowa⁴ oznaczają syndrom zaburzeń w czytaniu, (dysleksja w sensie wąskim), w opanowaniu poprawnej pisowni (dysortografia) i zaburzenia poziomu graficznego pisma (dysgrafia). Obowiązująca współcześnie pełna definicja, sformułowana w 1994 roku przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji im. Ortona mówi, że są to „specyficzne zaburzenia uwarunkowane konstytucjonalnie, charakteryzujące się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów. Trudności te są niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych”⁵. Oznacza to, że dysleksję diagnozuje się u osób o prawidłowym rozwoju intelektualnym (z inteligencją przeciętną lub wyższą), nie wykazujących poważnych wad zmysłów wzroku czy słuchu, w których rozwoju nie stwierdzono zaniedbań środowiskowych ani dydaktycznych. Istnieje wiele koncepcji tłumaczących mechanizm powstawania dysleksji. Wśród najbardziej znanych należy wymienić koncepcje: genetyczną, hormonalną, koncepcję minimalnych uszkodzeń mózgu oraz koncepcję opóźnionego dojrzewania układu nerwowego. Należy zauważyć, że każda z nich wskazuje na biologiczne (konstytucjonalne) przyczyny trudności dziecka, błędem jest więc ocenianie uczniów z dysleksją rozwojową jako mało pracowitych czy ogólnie „mało zdolnych” - pierwotną przyczyną ich trudności są niezależne od nich fragmentaryczne uwarunkowania wewnętrzne. Jednocześnie oznacza to, że uczniowie ze stwierdzoną dysleksją nie wykazują globalnych deficytów poznawczych, wprost przeciwnie: dysponują dużym potencjałem, który może zostać rozwinięty nie tylko poprzez zrozumienie istoty przeżywanych przez nich trudności w zakresie pisania i czytania, ale i poprzez stawianie wymagań

⁴ Por. M. Bogdanowicz *Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce*. W: M. Wojciszke, M. Płopa *Osobowość a procesy psychiczne i poznanie*. Kraków 2003, s. 357 - 381003, dz. cyt.

⁵ M. Bogdanowicz 2003, Dz.cyt. por. też M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci - nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, *Psychologia Wychowawcza*, 1, 13-23.

i ciągle motywowanie do pokonywania własnych ograniczeń.

Współcześnie znanych jest wiele doniesień naukowych potwierdzających utrzymywanie się trudności o charakterze dyslektycznym także w okresie dorosłości. Jedne z bardziej znanych badań zostały w tym zakresie przeprowadzone w Norwegii⁶. Porównywano w nich symptomy dysleksji przejawiające się u dzieci w wieku postawienia pierwszej diagnozy (10 rok życia) z objawami obserwowanymi później, w 16 i 23 roku życia. W badaniach przeprowadzonych w 23 roku życia respondentów stwierdzono u wszystkich uczestników utrzymywanie się symptomów dysleksji, a zwłaszcza niższe zdolności w zakresie dekodowania języka w porównaniu z rówieśnikami. Badani niżej niż ich rówieśnicy oceniali swoje umiejętności czytania i pisania, jednak formalny poziom ich osiągnięć edukacyjnych nie odbiegał od formalnego poziomu edukacji w grupie kontrolnej. Oznacza to, że pomimo trudności w kontynuowaniu edukacji młodzi ludzie z dysleksją nie przerwali nauki, ale kontynuowali ją w szkołach policealnych i na uniwersytetach. Undheim⁷ konsekwentnie jednak określa tę grupę jako „osoby osiągające wyniki poniżej swoich możliwości” (*underachievers*), które na skutek niepowodzeń edukacyjnych, ciągłego stresu i frustracji związanych z edukacją decydują się na jak najszybsze zakończenie edukacji. Jest to tendencja nadal podobna do tej obserwowanej przez polskich autorów w badaniach longitudinalnych⁸, w których osoby z dysleksją zazwyczaj nie kontynuowały nauki po zakończeniu obowiązkowego etapu edukacji.

Trudności w czytaniu i pisaniu u osób dorosłych przybierają inną formę niż w dzieciństwie. Na skutek wieloletniej pracy wyrównawczej i terapeutycznej osoby z dysleksją opanowują umiejętność czytania oraz stosowania reguł ortograficznych w piśmie, a ich trudności określamy jako „dysleksję skompensowaną”⁹. Trudności dorosłych osób z dysleksją nie manifestują się w postaci mylenia liter czy też zupełnej nieumiejętności pisania, lecz dotyczą trudności np. czytania głośnego, rozumienia nowego, trudnego, specjalistycznego tekstu, popełniania błędów w pisowni w sytuacjach stresowych lub pod presją czasu. Zauważa się także, że na skutek braku ćwiczenia czytania i pisania u osób z dysleksją może dojść do zaniku umiejętności wypracowanych w czasie edukacji i pojawienia się tzw. wtórnego analfabetyzmu.

U dorosłych osób z dysleksją zdiagnozowano także trudności w zakresie kom-

⁶ A.M. Undheim, *Dyslexia and psychosocial factors. A followup study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood*, „Nord Journal of Psychiatry” 2003, 57, 3.

⁷ Tamże.

⁸ B. Lewandowska, M. Bogdanowicz, *Trudności w czytaniu i pisaniu oraz zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych u dzieci z dysleksją i dysortografią. Wyniki badań katamnesticznych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, Gdańsk, 1982, 4, 5-18.

⁹ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia 2005.

petencji pragmatycznych odbioru języka¹⁰. Przez kompetencję pragmatyczną rozumie się umiejętność dotarcia do znaczenia języka wynikającego nie z literalnego brzmienia słów i wyrażen, ale kontekstu społecznego wypowiedzi. Badacze problematyki kompetencji pragmatycznych u dyslektyków stwierdzili, że te osoby wykazują zaburzenia w zakresie rozumienia pragmatycznego kontekstu języka i mowy, ponieważ istotą dysleksji są zaburzenia w pracy pamięci krótkotrwałej, zaburzenie procesu automatyzacji i opóźnień w zakresie przebiegu procesów przetwarzania informacji¹¹. Te trudności nasilają się zwłaszcza pod wpływem doświadczania sytuacji stresowej lub presji czasowej. Badania pokazują, że dyslektycy ciągle narażeni są na sytuacje stresowe, ponieważ biorą oni wszystkie sytuacje jako dosłowne, nie rozumieją dystansu, ironii, poezji.

Dysleksja w życiu dorosłym ogranicza także możliwości realizowania ścieżki kariery zawodowej. Taylor i Walter¹² stwierdzili, że dorośli dyslektycy znacznie rzadziej niż ich rówieśnicy wybierają zawody wymagające systematycznego posługiwania się liczbami, symbolami i pisaniami, zatem rzadko studiują technologie komputerowe, rachunkowość, finanse, rzadziej także wybierają karierę zawodową nauczyciela w szkole czy też na uczelniach wyższych. Dorośli dyslektycy często pracują zarazem w zawodach wymagających kontaktu z drugim człowiekiem: kobiety zostają opiekunkami osób starszych i niepełnosprawnych lub pielęgniarkami, pracownikami socjalnymi, pedagogami. Fakt ukończenia przez osobę z dysleksją szkoły średniej, a nawet studiów wyższych nie oznacza automatycznie osiągnięcia przez nią sukcesu edukacyjnego. W związku z tym niektórzy badacze zwracają uwagę na fakt, że w przypadku osób z dysleksją należy analizować nie tylko osiągnięte wykształcenie (efekt), ale i koszty psychologiczne poniesione przez daną osobę: często sukces nie jest proporcjonalny do włożonego w jego osiągnięcie wysiłku i przeżytego w związku z tym stresu.

Wyniki badań prowadzone w wielu krajach (Norwegia, Holandia, Szwecja i Wielka Brytania)¹³ pokazują, że dorośli dyslektycy często nie osiągają takiego wykształcenia, do jakiego predysponuje ich iloraz inteligencji i status socjo-ekonomiczny. Podstawowe trudności dotyczą nauki języków obcych i matematyki¹⁴. Ograniczenia dotyczą także zubożonej oferty poszerzania wiedzy poprzez czyta-

¹⁰ CCB Griffiths, *Pragmatic Abilities in Adults With and Without Dyslexia: A Pilot „Study Dyslexia”* 2007, 13: 276–296.

¹¹ Tamże.

¹² K.E. Taylor J. Walter, *Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia*. „Dyslexia” 9, 177-185.

¹³ S.E. Shaywitz, J.M. Fletcher, J.M. Holahan, A.E. Shneider, K.E. Marchione, K.K. Stuebing, D.J. Francis, K.R. Pugh, B.A. Shaywitz, *Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence*. „Pediatrics” 1999, vol.104, No. 6, s. 1351 – 1359; A.M. Undheim, *Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood*. „Nord Journal of Psychiatry”, 2003, 57, 221-226; J. Helendoorn, *Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia*. „Remedial and Special Education” 2000, 21, 4, s. 227-240.

¹⁴ R.S. Shalev, i in. *Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis*. „European Child and Adolescent Psychiatry” 2000, vol.9, supl.2, s. 58-64

nie: osoby z dysleksją rzadziej czytają dla przyjemności, rzadziej też korzystają z bibliotek¹⁵. Bardziej optymistyczne rezultaty ukazały badania prowadzone przez B. Wszeborowską-Lipińską¹⁶, w których uczestniczyli maturzyści ze stwierdzoną dysleksją, ale uczestniczący w zajęciach wyrównawczych. Ich wyniki wskazują na fakt, że wysoki potencjał intelektualny ucznia w połączeniu z systematycznymi oddziaływaniami terapeutycznymi w szkole i w domu pozwala osobom u których w dzieciństwie zdiagnozowano dysleksję na kontynuowanie edukacji (78% badanych planowało podjąć studia wyższe), nie zaobserwowano także dużego nasilenia trudności osobowościowych.

Osobom z dysleksją częściej zdarza się przerwać naukę przed ukończeniem obowiązkowej edukacji, lub też przerwać naukę w wybranej przez nich szkole. W związku z powyższym, nie uzyskują oni kwalifikacji i umiejętności niezbędnych do wykonywania określonego zawodu, pracują więc na stanowiskach mniej prestiżowych i mniej płatnych.¹⁷ Wśród badanych przez Hellendoorn¹⁸ 27 dorosłych dyslektyków tylko 8 osób było zadowolonych z osiągniętego wykształcenia, 4 były zupełnie niezadowolone, zaś 11 wykazywały ambiwalentne uczucia, zazwyczaj sądząc, iż gdyby nie dysleksja, mogłyby osiągnąć więcej. Także polskie badania pokazują, że często osoby te nie kontynuowały edukacji poza poziom szkoły zawodowej lub średniej, a w pracy zawodowej zajmowały niższe stanowiska zawodowe niż osoby z grupy kontrolnej.¹⁹ Ciekawe badania nad problemem wyboru zawodu przez osoby z dysleksją przeprowadzili Taylor i Walter²⁰, stwierdzając na podstawie danych pochodzących z Wielkiej Brytanii, iż dysleksja znacząco wpływa na wybór zawodu: osoby z dysleksją częściej wybierają zawody charakteryzujące się koniecznością kontaktu z innymi ludźmi, np. pielęgniarka lub sprzedawca, rzadziej zaś zawody związane z uprawianiem nauki, przetwarzaniem danych, finansami i zarządzaniem, prawdopodobnie dlatego, że są to zawody wymagające sprawnego operowania symbolami, często także pod presją czasu. Stwierdzono także, że dyslektycy są szczególnie predysponowani do pracy w zawodach wymagających dobrych umiejętności wzrokowo-przestrzennych (np. inżynieria) oraz tych zawodach, które wymagają globalnego, holistycznego stylu

¹⁵ S.E. Shaywitz, J.M. Fletcher, J.M. Holahan, A.E. Shneider, K.E. Marchione, K.K. Stuebing, D.J. Francis, K.R. Pugh, B.A. Shaywitz, *Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence*, „Pediatrics” 1999, vol.104, No. 6, s. 1351 – 1359.

¹⁶ A.M. Undheim, *Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood*. „Nord Journal of Psychiatry”, 2003, 57, 221-226.

¹⁷ E.E. Werner, *Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from Kauai longitudinal study*. „Learning Disabilities Research and Practice”, 1993, 8, 28-34.

¹⁸ J. Hellendoorn, *Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia*. „Remedial and Special Education” 2000, 21, 4, s. 227-240.

¹⁹ B. Wszeborowska-Lipińska, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, a funkcje poznawcze, osobowość i edukacja młodzieży*. Praca doktorska - archiwum UG, Gdańsk 1996.

²⁰ K.E. Taylor J. Walter, *Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia*. „Dyslexia” 9, 177-185.

pracy umysłowej²¹.

Duża grupa osób z dysleksją doświadcza trudności w relacjach społecznych: w badaniach Hellendorn²² ponad połowa z nich przyznała, że nie jest zadowolona z kontaktów społecznych: nie mają przyjaciół, czują się inni, trudno jest im nawiązywać nowe relacje. Z okresu nauki w szkole szczególnie wyraźnie pamiętają ciągłe poczucie upokorzenia i brak zrozumienia.²³ Osoby z dysleksją często ukrywają swój problem, zwłaszcza w środowisku pozaszkolnym, nie chcąc się wyróżniać czy być traktowanym w szczególny, często „ulgowy” sposób: w badaniach Hellendorn²⁴ było to połowa respondentów. Niekiedy dyslektycy ujawniają prawdę o swoich trudnościach, ale jest to niestety często wykorzystywane przeciwko nim: badane przez Helledoorn osoby mówiły o pozbawieniu ich możliwości awansu, uczestnictwa w kursach doszkalających, plotkach i żartach na temat ich niepełnosprawności. Fakt ukrywania faktu tej niepełnosprawności niesie jednak ze sobą kolejne implikacje: ukrywanie części prawdy o sobie pozbawia te osoby spontaniczności i otwartości w kontaktach z innymi, rodzi uczucia podejrzliwości i skrytości, a w efekcie pozbawia szansy na satysfakcjonujące kontakty z innymi.

Współcześnie niepełnosprawność – a jedną z nich jest dysleksja - postrzegana jest nie tylko jako zaburzenie o charakterze medycznym, które dotyka określoną osobę, lecz jako konstrukt społeczny – niepełnosprawność pojawia się tam, gdzie nieprzygotowane na różnorodność społeczeństwo nie zapewnia osobie z daną niepełnosprawnością możliwości swobodnego dostępu do edukacji i kultury, tworząc bariery. W odniesieniu do głównych rodzajów niepełnosprawności (ruchowej, sensorycznej, intelektualnej) będą to dobrze znane bariery architektoniczne czy też komunikacyjne. W przypadku dysleksji bariery będą miały znacznie bardziej subtelną postać, przyjmując formę np. niedostępności określonego modułu kształcenia ze względu na rodzaj i wielkość użytej czcionki, niedostępność stanowiska pracy ze względu na wymóg pisania odręcznych notatek ze spotkań załogi itp.

Metodologia pilotażowych badań własnych

Celem badań pilotażowych było określenie rodzaju i zakresu problemów przeżywanych przez dorosłe osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu. W badaniach postawiono następujące pytania: 1. Jakich trudności doznawały badane osoby

²¹ G. Reid, J. Kirk, *Dyslexia in adults. Education and employment*. Chichester: John Wiley & Sons, 2001.

²² J. Hellendoorn, *Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia*. „Remedial and Special Education” 2000, 21, 4, s. 227-240.

²³ A.M. Undheim, *Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood*. „Nord Journal of Psychiatry”, 2003, 57, 221-226.

²⁴ J. Hellendoorn, *Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia*. „Remedial and Special Education” 2000, 21, 4, s. 227-240.

w okresie nauki w szkole podstawowej i średniej? 2. W jakim zakresie badane osoby doświadczają trudności o charakterze dyslektycznym w życiu codziennym w dorosłości? 3. Jakie są stosowane przez badane osoby strategie radzenia sobie z trudnościami?

Narzędziem badawczym była skonstruowana przez autorkę artykułu ankieta, składająca się z pytań pogrupowanych w trzy zakresy: 1. Doświadczenia związane z uczeniem się, diagnozą i terapią trudności w czytaniu i pisaniu w szkole podstawowej i średniej; 2. Zakres trudności o charakterze dyslektycznym doświadczanych w życiu dorosłym; 3. Strategie radzenia sobie z trudnościami w czytaniu i pisaniu stosowane przez badane osoby.

Badania trwały w okresie od września 2010 do września 2011 i prowadzone były wśród studentów uczelni wyższych w Lublinie. Niestety, pomimo wielokrotnie powtarzanych zachęt do udziału w badaniach (zaproszenie kierowano przy okazji zajęć dydaktycznych dla studentów różnych kierunków studiów, nawiązano także kontakt z biurami Studentów Niepełnosprawnych uczelni lubelskich, ogółem ogłoszono badania w grupie około 450 osób), wzięło w nich udział osiem osób. Przedstawione analizy mają zatem charakter badań pilotażowych. Wszystkie badane osoby były kobietami. W przypadku 4 osób dysleksja była poświadczona diagnozą wykonaną w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, natomiast kolejne cztery spośród badanych osób samodzielnie określiły zakres swoich trudności w czytaniu i pisaniu poprzez wykonanie testu *Kwestionariusz Objawów Dysleksji u Dorosłych* Michaela Vinegrada, uzyskując w nim wyniki wskazujące na występowanie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

Prezentacja i analiza wyników badań

Wszystkie badane kobiety były w czasie badania studentkami różnych kierunków studiów, w tym 2 osoby studiów podyplomowych. Wiek badanych mieścił się w przedziale 22-43 lata. Poziom wykształcenia rodziców badanych osób nie był wysoki: wszystkie matki badanych osób z wyjątkiem jednej oraz dwóch ojców posiadało wykształcenie średnie, jedna z matek oraz czterech ojców posiadało wykształcenie zawodowe, w przypadku jednego z ojców nie określono poziomu wykształcenia. Osoby, które miały zdiagnozowaną dysleksję, otrzymały diagnozy odpowiednio w wieku 8,10,12 i 18 lat, pozostałe 4 osoby podejrzewały u siebie trudności dyslektyczne, jednak nie umiały ich określić do chwili wykonania testu Vinegrada.

1. Zakres doświadczanych trudności sposoby radzenia sobie z nimi w szkole podstawowej i średniej

Wszystkie badane osoby doświadczały trudności w zakresie poprawnego czytania i pisania. Trzy z badanych kobiet opisują szczegółowo trudności związane z nieumiejętnością głośnego czytania i ich trudnymi przeżyciami związanymi z obawą, że brak takich umiejętności może zostać odkryty (*nawet jak się przygotowałam, trudność sprawiało mi czytanie na głos*²⁵ (7), *wstydziłam się czytać na głos ze względu na to, że czasem przekręcałam słowa* (1), *nie mogłam przeczytać „Dzieci z Bullerbyn”, bo nie umiałam odczytać tych nazw* (3). Znaczący jest fakt, że cztery spośród badanych osób opisują szczegółowo swoje trudności w zakresie budowania odpowiedzi ustnych- mimo, iż powszechnie ta forma zaliczania materiału uznawana jest za łatwiejszą dla osób dyslektycznych: *pomimo przygotowania do lekcji denerwowałam się, zapominałam, co miałam powiedzieć; dużą trudność sprawiało mi wypowiedzenie słów nowych, trudnych, długich, przekręcałam ich formę „gubiąc” głoski* (4), *nie umiałam opowiedzieć o czym myślę – w głowie miałam obrazy, a trudno jest opowiedzieć obraz* (3). Dwie z badanych osób miały także problemy z matematyką, a szczególnie z nauczeniem się tabliczki mnożenia (3,6) oraz nauczeniem się definicji (5).

Pomimo różnorodnych trudności o charakterze dyslektycznym, niewiele osób uczęszczało na zajęcia terapeutyczne i wyrównawcze: tylko dwie osoby korzystały z zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w wymiarze jednej godziny tygodniowo, trzy osoby uczęszczały na dodatkowe zajęcia indywidualne, zaś dwie osoby na zajęcia wyrównawcze. Żadna z osób nie uczęszczała na zajęcia logopedyczne lub inne zajęcia terapeutyczne. Wyniki ilustruje tabela 1.

Tab. 1. Rodzaje terapii podejmowanych przez badane osoby

Rodzaj terapii	Liczba osób korzystającej z tej formy (N)
Reedukacja, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	2
Dodatkowe zajęcia wyrównawcze	2
Dodatkowe zajęcia indywidualne z nauczycielem	3
Terapia w poradni pedagogicznej	0
Zajęcia logopedyczne	0
Inne terapie	0

W kolejnej części ankiety poproszono uczestników o przedstawienie strategii, przy pomocy których próbowali sobie radzić z trudnościami w czytaniu, pisaniu,

²⁵ Numer w nawiasie (1-8) oznacza numer ankiety, z której zaczerpnięto informację lub cytata

liczeniu i mówieniu. W intuicyjny sposób wykorzystywali oni w tym celu swoje mocne strony: wysoką inteligencję (6), zamiłowaniu do czytania (7, 3, 4), łatwość do graficznego przedstawiania treści do nauczenia (4), pracowitość (2), zdolności muzyczne (3). Ostatnia z badanych osób tak opisuje stosowane przez siebie strategie: *Wyobrażałam sobie wiersz, alfabet śpiewałam w myśli i dopiero mówiłam, liczyłam na palcach - przy odejmowaniu też dodawałam, np. 13-7 wyglądało tak: pokazywałam na palcach, np. lekko dotykając jeden do drugiego: 8,9,10,11,12,13 – palców było 6, zatem 13-7=6. Tworzyłam skróty, aby zapamiętać nazwę, np. „escherichia coli” - to „kołnierz”, albo zdania, np. „idzie powtórny środek i czwarty piątek a po nim sobota i niedziela – to żeby zapamiętać dni tygodnia (3). Ta sama osoba opisuje także, jak poradziła sobie z czytaniem długich nazw: *mój dziadek powiedział mi, żebym udawała, że tych wyrazów tam nie ma – i rzeczywiście to przestawał być problem (3). Pomocą służyli też badanym rodzice, robiąc z dziećmi dyktanda, czy też pomagając w wyborze określonej poprawnej formy w zapisie pracy pisemnej (pomoc rodziców trwa w niektórych przypadkach nadal – na pytanie o to, jak badane osoby radzą sobie obecnie z trudnościami w pisaniu, jedna z osób pisze: *Dzwonię do mamy – ona zawsze mi podpowie (8).***

W wypowiedziach badanych pojawia się niewiele fragmentów opisujących specyficzne strategie stosowane przez nauczycieli. Należy zauważyć, że badane kobiety uczęszczały do szkół w latach 80-tych i 90-tych, kiedy to obowiązywały inne uregulowania prawne dotyczące pomocy uczniom z dysleksją. Uczestniczki badań otrzymywały więc najczęściej dwie oceny za prace pisemne – jedną pozytywną, zaś drugą niedostateczną lub mierną - za brak poprawności ortograficznej, lub też ich prace pisemne otrzymywały obniżoną ocenę za zbyt dużą liczbę błędów. Z wypowiedzi przebija rezygnacja i przekonanie, iż badane osoby zawsze należały do grupy uczniów słabszych, pomimo wewnętrznej ich świadomości, że mogłyby osiągać lepsze wyniki (8) i nie istniał mechanizm, który mógłby pomóc im w odnoszeniu sukcesów.

2. Zakres doświadczanych trudności i sposoby radzenia sobie z nimi w okresie dorosłości

Wszystkie badane osoby przyznają, że trudności o charakterze dyslektycznym towarzyszą im także w okresie dorosłości. Zaliczają do nich przede wszystkim brak motywacji do uczenia się, zwłaszcza, gdy wiąże się to z czytaniem długich tekstów z niezrozumiałymi słowami (5, 6, 3, 4). Opanowanie nowego materiału wymaga od nich więcej czasu i wielokrotnych powtórzeń, zwłaszcza kiedy pojawiają się w nim daty i nazwy własne (1, 2, 6). Bardzo uciążliwy dla studentów jest brak umiejętności przygotowania notatki z zajęć (6).

Trzy spośród badanych osób przyznają, że ich trudności dyslektyczne wpływają na jakość ich relacji rodzinnych – trudności w zakresie używania i szybkiego przywoływania słów powodują zaburzenia w relacjach i niecierpliwość bliskich, zaś brak umiejętności organizacyjnych, mylenie dat i godzin spotkań przyczyniają się do pojawiania się atmosfery napięcia i niezrozumienia (3,4,6).

Trzy spośród badanych osób szczegółowo opisują doświadczanie przez siebie trudności w miejscu pracy: trudności w zakresie przekazywania informacji odbieranych przez telefon (konieczne jest ich dokładne zapisania (3, 2), trudności w zakresie organizacji porządku w miejscu pracy, takie jak nie odkładanie narzędzi na swoje miejsce czy też pomyłki w segregowaniu materiałów (3). Dużą trudność powoduje konieczność przygotowywania pism –niezbędne wtedy jest żmudne kontrolowanie poprawności napisanego tekstu (2), co jednak nie zawsze się udaje: *Notorycznie przedstawiałam litery w nazwie jednej z ulic, więc przełożeni sprawdzali moje pisma bardzo wnikliwie, brak skrupulatności przypisywali natomiast moim średnim zdolnościom intelektualnym* (1). Świadomość doświadczanych trudności wymusza na dorosłych osobach stosowanie określonych strategii: *kiedy piszę protokół, mam ukrytą ściągawkę często pojawiających się wyrazów* (1); *piszę bardzo niewyraźnie, ponieważ wtedy nie widać ewentualnych błędów* (1).

Badane osoby nie wiążą zasadniczo swoich trudności w zakresie nawiązywania relacji społecznych z doświadczanymi trudnościami dyslektycznymi, raczej przypisują to cechom charakteru, typowi osobności, wychowaniu. W odpowiedzi na to pytanie wymieniają jednak szereg trudności, które w głębszej analizie mogą wiązać się z doświadczanymi przez nich trudnościami dyslektycznymi. Podstawową cechą tych trudności jest niechęć do opowiadania o sobie, brak otwartości w kontaktach towarzyskich (2,4). Osoby z trudnościami podkreślają, że ich znajomi i przyjaciele akceptują ich zaburzenie i nie dziwią się, że zdarza im się popełnić jakiś błąd lub nie rozpoznać osoby (3, 6), ale jest to dla nich krępujące. W nowych środowiskach osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu mają problemy w zakresie stania się osobą akceptowaną przez innych (5).

Trudności doświadczane są przez badane osoby także w czasie przebiegu innych sytuacji dnia codziennego, np. w kinie, gdzie trudno jest osobom z dysleksją nadażyć z czytaniem napisów, (6), w czasie wycieczek, kiedy to trudno jest im orientować się w nieznanym dla nich terenie (4, 2), a nawet odróżniać stronę prawa od lewej (2), przestrzegać miejsca, daty i godziny umówionych spotkań - wszystkie te treści muszą zostać zapisane (3). Dla większości trudnością jest prawidłowe wypełnienie druków np. przekazów (2,3).

3. Strategie stosowane w radzeniu sobie z trudnościami

Uczestnicy badań stosują specyficzne strategie w zakresie radzenia sobie z koniecznością czytania, pisania, liczenia i mówienia w życiu codziennym oraz zawodowym. Problemem wszystkich badanych osób są też trudności z koncentracją uwagi.

Choć sygnalizują, że pogodzili się ze swoimi trudnościami w czytaniu (*po prostu czytam wolniej*, 6), problemem nie jest tylko kwestia dłuższego czasu. Wiąże się to z tym, że w tekstach, które muszą czytać, pojawia się wiele nowych, nieznanych słów np. wynikających z wykonywanego zawodu. W takiej sytuacji tekst musi być przez niech przeczytany powoli i kilkakrotnie (3,5). Jedna z osób tak opisuje ten proces: *Najpierw oglądam tekst, czyli czytam bardzo szybko, jeśli w tekście jest wyraz, którego nie mogę odczytać, udaję, że go nie ma. Po pierwszym czytaniu wyobrażam sobie o czym jest tekst, potem czytam uważnie, aż w pewnej chwili po prostu wiem, o co chodzi* (3). Inne strategie stosowane przez badanych to dotykanie czytanego słowa palcem, zakładką lub ołówkiem (5), zgadywanie znaczenia danego słowa lub zdania (2), samotne głośne czytanie w celu usprawnienia poziomu czytania tekstu i jego rozumienia (4,7).

Pisanie sprawia trudność wszystkim badanym osobom. Aby poradzić sobie z tym wyzwaniem, badane osoby unikają pisania ręcznego, starają się wszystkie konieczne prace wykonywać na komputerze z włączoną funkcją sprawdzania pisowni (2,4,5,6,8,). Wychodząc z założenia, że nie ma innego sposobu na nauczenie się pisania, jak pisanie, badane osoby przepisują potrzebne im notatki na czysto (7, 3), korzystając cały czas ze słownika ortograficznego (2,4,5).

U sześciu z badanych osób problemom w czytaniu i pisaniu towarzyszą trudności w matematyce, które polegają na nieznanomości tabliczki mnożenia, myleniu znaków operacji arytmetycznych oraz braku umiejętności dodawania i odejmowania liczb dwucyfrowych. Stosowanymi strategiami są korzystanie z komputera i kalkulatora (2,6,7), wykonywanie działań matematycznych tylko w formie pisemnej (1,3,4), korzystanie z palców (2) i kilkakrotne sprawdzanie wykonanych działań (2).

Publiczne wypowiedanie się stanowi trudność dla wszystkich badanych osób: w chwilach napięcia zdarza im się przekręcać długie słowa, tracić wątek wypowiedzi, mają także trudności z przywoływaniem i używaniem bardziej skomplikowanych słów. Wszystkie badane osoby unikają wystąpień publicznych (2,6), świadomie nie pełnią żadnych funkcji wymagających publicznego zabierania głosu (6), proszą o możliwość zamiany formy wypowiedzi z ustnej na pisemną (6), korzystają w trakcie wypowiedzi z prezentacji Power Point (2), przed wystąpieniem przygotowują plan wypowiedzi i ćwiczą jej wykonanie (4).

Badane osoby zapytano także, w jakim zakresie uważają się za osoby szczególnie uzdolnione. Odpowiadając na to pytanie, dwie z badanych osób określiły siebie jako uzdolnione manualnie i plastycznie, jednak z osób przyznaje się do posiadania talentu prozatorskiego, jedna z osób uznaje za swoją mocną stronę umiejętność pomagania innym, zaś dwie kolejne przyznają, iż czują, że ich potencjał jest znacznie większy, natomiast nie potrafią określić swoich mocnych stron i w pełni zrealizować swoich marzeń.

Implikacje pedagogiczne

Jak uzasadniano powyżej, dysleksja nie jest wyłącznie problemem dzieciństwa, lecz problemem całego życia. Jej symptomy nie znikają w dorosłości, zmianie ulega jedynie ich forma. Realizując ideę kształcenia ustawicznego, nauczyciele osób dorosłych spotykać się będą więc coraz częściej z dorosłymi uczniami dotkniętymi syndromem dysleksji, jej objawami pierwotnymi ale i wtórnymi. Niestety, dorosłe osoby z dysleksją nie mogą liczyć na kompleksową opiekę psychologiczną i pedagogiczną, co często prowadzi do zaniku nabytych umiejętności oraz narastania trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym. W związku z powyższym bardzo istotne jest programowanie oddziaływań terapeutycznych w okresie, w którym dziecko pozostaje pod opieką specjalistów: dysleksja powinna być ukazywana dzieciom i młodzieży jako problem całego życia, wymagający aktywnej postawy od osoby nią dotkniętej. Konieczne jest zatem kontynuowanie terapii także po zakończeniu formalnej edukacji, aby utrzymać umiejętności czytania, pisania i liczenia na optymalnym poziomie. Ważną rolę w funkcjonowaniu dorosłych osób z dysleksją mogą pełnić grupy wsparcia, zrzeszające osoby z tym samym problemem. Spotkanie ludzi z podobnym doświadczeniem życiowym pozwoli na konfrontację własnych trudności z trudnościami innych i pozwoli zobiektywizować doświadczane przez siebie trudności.

Nauczyciel pracujący z dorosłą osobą z dysleksją powinien uświadomić sobie kilka podstawowych zasad:

- Pracując z dorosłym uczniem z dysleksją, pracujemy nie z kaleką²⁶, ale z osobą, której jedną z wielu cech (wśród nich są i pozytywne i negatywne) są trudności w czytaniu i pisaniu. Działania nauczyciela dorosłych osób z dysleksją powinny więc mieć charakter wyrównywania szans, wspierania w tych zakresach, w których uczeń potrzebuje wsparcia, przy jednoczesnej trosce o organizowanie procesu edukacji w tak zwyczajny sposób, jak to tylko jest możliwe.

²⁶ Już Maria Grzegorzewska (1964) powiedziała: „Nie ma kaleki, jest człowiek”.

- Dorośli uczniowie z dysleksją są w pełni świadomi zakresu i form pomocy, których oczekują. Po otrzymaniu informacji o obecności w grupie takiej osoby, a jeszcze przed rozpoczęciem zajęć zawsze należy zatem ustalić, jakie są oczekiwania dorosłego ucznia co do rodzaju pomocy i sposobu, w jaki należy ją okazać: np. czy potrzebny jest większy druk na kserokopiach, czy konieczne jest przygotowywanie wcześniejsze schematu zajęć w postaci np. wydruku prezentacji czy tzw. handoutów, czy uczeń potrzebuje dodatkowego czasu na rozwiązywanie zadań pisemnych/odrabianie prac domowych itp.
- Dla dorosłych osób z dysleksją, podobnie jak i dla innych osób dotkniętych różnymi dysfunkcjami, często najistotniejszym problemem jest „bycie traktowanym normalnie”²⁷ istotne jest zatem, by w działaniach wspierających dorosłego ucznia z dysleksją zachować niezbędny takt, szacunek dla drugiej osoby, serdeczność i pełną świadomość faktu, że uczniowie z dysleksją to osoby zazwyczaj bardzo sprawne intelektualnie, posiadające często wyjątkowe umiejętności w pewnych dziedzinach, zatem należy im stawiać wymagania i proponować ambitne cele edukacyjne, które jednak będą realizowane w nieco odmienny sposób.
- Udzielanie pomocy zbyt często lub w zbyt dużym zakresie, pobłażliwość i zbytnia wyrozumiałość nie są miarą nauczycielskiego zaangażowania we wspieranie ucznia z dysleksją, ale dowodem niedojrzałości i niezrozumienia potrzeb osób z dysfunkcjami.
- Stosowanie pobłażliwych kryteriów oceniania czy też zaniżanie wymagań może oznaczać wyrządzenie osobom z trudnościami w czytaniu i pisaniu krzywdy, poprzez uniemożliwienie im nabycia rzetelnej wiedzy i kontynuowania edukacji po ukończeniu liceum oraz naraża ich na niezrozumienie czy też ostracyzm ze strony rówieśników. W ocenianiu należy zatem uwzględniać rzeczywiste możliwości ucznia, wysiłek włożony w zdobywanie wiedzy, ale i realne rezultaty jego pracy.
- Nauczyciel jest także odpowiedzialny za kształtowanie postaw sprawnych uczniów wobec osób z dysleksją. Badania dowodzą, że postawy młodzieży wobec niepełnosprawnych rówieśników częściej nacechowane są chęcią niesienia pomocy niż emocjami takimi jak lęk, obawa, czy bierne współczucie.²⁸ Postawy takie szczególnie widoczne są wśród tych osób, które na co dzień spotykają się z problemami określonej niepełnosprawności czy zaburzenia, a wynika to z faktu codziennego przebywa-

²⁷ Por. np. T. Witkowski, *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa 1993.

²⁸ A. Golinkiewicz *Postawy młodzieży szkół średnich wobec osób niepełnosprawnych ruchowo*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem E. Domagała-Zyśk, Stalowa Wola 2005.

nia z osobami niepełnosprawnymi, co daje okazję do pozbycia się lęków i uprzedzeń oraz nabycia wiedzy o określonej trudności i kompetencji potrzebnych w pomaganiu. Nauczyciel jednak powinien przyjąć rolę moderatora takich zachowań, dbając o kształtowanie własnej dojrzałości i organizując sytuacje, w których sprawni uczniowie będą mieli okazję udzielenia pomocy osobie z trudnościami, np. poprzez udostępnienie notatek z zajęć, przypomnienie polecenia do danego zadania, sprawdzenia pracy pisemnej, wyrozumiałości w czasie potknięć językowych w odpowiedzi ustnej itp.

Bibliografia

1. Bell S., *Exploring support for dyslexic adults in the English workforce: lessons learnt from the story of an adult dyslexia group Support for Learning*. 2009, Vol. 24, s. 2-12.
2. Bogdanowicz M., *Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce*. W: M. Wojciszke, M. Plopa *Osobowość a procesy psychiczne i poznanie*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 357 - 381.
3. Crispiani P. *Dyslexia - Dysgraphia as sequential dyspraxia: the global - dynamic treatment*. W: A. Lascioli, M. Onder (red.) *Proceedings of the Symposium on Special Pedagogy. State of the Art in Practical Work, Research and Education*, Liberia Editrice Universitaria, Verona, 2006, s. 221 - 242.
4. Domagała – Zyśk E., *Specyfika problemów młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych z różnymi rodzajami niepełnosprawności*. W: J. Stala *Wychowanie młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych*. Cz. I, s. 383 - 402.
5. Domagała – Zyśk E., *Rola rodziców we wspomaganiu dziecka z trudnościami w uczeniu się* W: Kornas-Biela (red) *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* Lublin 2000, s.407-416.
6. Domagała - Zyśk E., *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 2004, s. 272.
7. Drózd B., Drózd W., *Problemy emocjonalne osób z trudnościami w uczeniu się*. *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*. 2003, 4, 169-176.
8. Dale M. & Taylor B. *How Adult Learners Make Sense. of Their Dyslexia Disability & Society*, Vol. 16, No. 7, 2001, pp. 997–1008
9. Everatt J. *The abilities and disabilities associated with adult development Dyslexia Journal of Research in Reading*, 2003, Vol. 20, 1, 13- 21.
10. Fawcett A.J., Nicolson R.I. *Screening and diagnosis of dyslexia in adults in the United Kingdom*. W: S.A. Vogel, S. Reder (red.) *Learning disabilities, literacy, and adult education*. Paul H. Brookes Publishing Company, Baltimore 1998, s. 155-178.
11. Frisk M., *A complex background in children and adolescents with psychiatric disorders: developmental delay, dyslexia, heredity, slow cognitive processing and adverse social factors in a multifactorial entirety*. *European Child and Adolescent Psychiatry* 1999, 8, s. 225-236.
12. Gobel S.M., and Snowling M.J., *Number-processing skills in adults with dyslexia*. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology* 2010, 63 (7), 1361–1373
13. Griffiths C.C.B. *Pragmatic Abilities in Adults With and Without Dyslexia*. *A Pilot Study Dyslexia* 2007, 13: 276–296.
14. Hellendoorn J., *Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia*. *Remedial and Special Education* 2000, 21, 4, s. 227-240.
15. Jaklewicz H., Bogdanowicz M., *Zaburzenia emocjonalne i ich wpływ na kształtowanie się niektórych cech osobowości, na podstawie badań katamnesticznych dzieci z dysleksją i dysortografią*. *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, "Psychologia"*, Gdańsk 1982, 4, 19-28.
16. Jameson M., *Delivering basic skills to adults with dyslexia*. *Adults Learning*, 2001, 12, 9, s. 25-27.
17. Kosmos K.A., Kidd A.H., *Personality characteristics of dyslexic and non-dyslexic adults*. *Psychological Reports*, 1991, 69, 231-234.
18. Lewandowska B., Bogdanowicz M., *Trudności w czytaniu i pisaniu oraz zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych u dzieci z dysleksją i dysortografią*. *Wyniki badań katamne-*

- stycznych. *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, "Psychologia"*, Gdańsk, 1982, 4, 5-18.
19. Rack J. *Issues in the assessment of dyslexia in adults: theoretical and applied perspectives. Journal of Research in Reading*, 1997, vol. 2, 1, s. 66-76.
 20. Ransby M.J., Swanson H.L., *Reading Comprehension Skills of Young Adults with Childhood Diagnoses of Dyslexia. Journal Of Learning Disabilities* 2003, 36, 6, 538-555.
 21. Reid G. Kirk J., *Dyslexia in adults. Education and employment*. John Wiley & Sons Chichester 2001.
 22. Rice M., Brooks G. *Developmental Dyslexia in Adults. A Research Review*. Research and Developmental Centre for Adult Literacy and Numeracy, London 2004.
 23. Sayles H. A., *Rights of dyslexic children in Europe*, Gdańsk 2004.
 24. Scarborough H.S., *Continuity between childhood dyslexia and adult reading. British Journal of Psychology*, 1984, 75, 329-348
 25. Schiff R., Calif S., *An academic intervention program for EFL university students with reading disabilities. Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2004, 48, 2, s. 102-113.
 26. Schiff R., Calif S., *An academic intervention program for EFL university students with reading disabilities. Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2004, 48, 2, s. 102-113.
 27. Shalev R.S., i in. *Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. European Child and Adolescent Psychiatry* 2000, vol.9, supl.2, s. 58-64
 28. Shaywitz S.E., Fletcher J.M., Holahan J.M., Shneider A.E., Marchione K.E., Stuebing K.K., Francis D. J., Pugh K. R., Shaywitz B. A. *Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. Pediatrics* 1999, vol.104, No. 6, s. 1351 - 1359.
 29. Siegel L.S., Smythe I.S., *Supporting Dyslexic Adults - A Need for Clarity (and More Research)*. Critical Review of the Rice Report "Developmental Dyslexia in Adults: A Research Review". *Dyslexia*, 2003, 12, 68 - 79.
 30. Siegel L.S., Smythe I.S., *Supporting Dyslexic Adults A Need for Clarity (and More Research): A Critical Review of the Rice Report 'Developmental Dyslexia in Adults. A Research Review' Dyslexia* 2006, 12: 68-79.
 31. Simmons F.R., Singleton Ch., *The Mental and Written Arithmetic Abilities of Adults with Dyslexia. Dyslexia* 2006, 12: 96-114.
 32. Spekman N.J., Goldberg R.J., Herman K.L., *Learning disabled children grow up: a search for factors related to success in the young adult years. Learning Disabilities Research and Practice*, 1992, 7, 161-170.
 33. Tanner K., *Adult dyslexia and the 'conundrum of failure' Disability & Society* 2009, Vol. 24, No. 6, 785-797.
 34. Taylor K. E., Walter J., *Occupation Choices of Adults with and without Symptoms of Dyslexia. Dyslexia*, 2003, 9, 177-185.
 35. Taylor K.E., Walter J., *Occupation Choices of Adults with and without symptoms of Dyslexia. Dyslexia* 2003, 9: 177-185.
 36. Undheim A.M., *Dyslexia and psychosocial factors. A followup study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. Nord J Psychiatry* 2003, 57, 3.
 37. Undheim A.M., *Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. Nord Journal of Psychiatry* 2003, 57, 221-226.
 38. Undheim A.M., *A Thirteen-year Follow-up Study of Young Norwegian Adults with Dyslexia in Childhood: Reading Development and Educational Levels Dyslexia* 2009, 15: 291-303.
 39. Werner E.E., *Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned*

- from Kauai longitudinal study. Learning Disabilities Research and Practice, 1993, 8, 28-34.*
40. Wolff U., Lundberg L., *A technique for group screening of dyslexia among adults. Annals of Dyslexia, 2003, 53, 324-339.*
41. Wszeborowska-Lipińska B., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, a funkcje poznawcze, osobowość i edukacja młodzieży.* Praca doktorska - archiwum UG, Gdańsk 1996.

Streszczenie

Trudności w czytaniu i pisaniu przejawiają się nie tylko w latach edukacji szkolnej dziecka, ale towarzyszą mu także w dorosłości. Oznacza to, że dysleksja jest problemem, który powinien być dostrzegany także w instytucjach kształcących dorosłych w ramach kształcenia ustawicznego. Celem artykułu jest scharakteryzowanie rodzajów trudności przeżywanych przez dorosłe osoby z dysleksją w sytuacji konieczności ciągłego ucznia się, a zwłaszcza udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: Jakiego rodzaju trudności w zakresie czytania, pisania, mówienia i liczenia doznają osoby z trudnościami dyslektycznymi? W jakim zakresie dysleksja modyfikuje funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu? Jakie są stosowane przez dorosłe osoby z dysleksją strategie radzenia sobie z tymi trudnościami? W części empirycznej artykułu zaprezentowano badania pilotażowe przeprowadzone w grupie ośmiu dorosłych osób z dysleksją. Wyniki wskazują na doświadczanie przez badane osoby licznych trudności w zakresie uczenia się a także funkcjonowania rodzinnego i społecznego; świadczą też o dużych zdolnościach badanych osób w zakresie radzenia sobie z trudnościami.

ADULTS WITH READING AND WRITING DISORDERS AND LIFE-LONG LEARNING

Summary

Reading and writing difficulties manifest not only in school children but also in adults. It means that the problem of dyslexia should be recognised also in institutions of adult education, in the framework of life-long learning. The aim of the paper is to characterise the types of difficulties experienced by adult persons with dyslexia facing the challenge of life-long learning. The detailed research problems were as following: What type of difficulties experience adult persons with reading and writing disorders? To what extent does dyslexia modify the social and occupational functioning of dyslexic adults? What are the strategies used by them in coping with these difficulties? In the empirical part of the paper the pilot study is presented. The results gained after interviewing eight adult dyslexic show that they experience numerous difficulties in both the educational, social and family areas and try to invent innovative strategies of coping with their everyday problems.

ks. Marian Nowak

KONCEPCJE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO MIĘDZY DYKTATEM RYNKU A HUMANIZACJĄ

Kształcenie zawodowe i ustawiczne są dążeniami ostatnich dziesięcioleci, które najwydatniej wiążą się z próbą odpowiadania na wyzwania aktualnego życia, odpowiadania na potrzeby rynku, ale też problemy związane z człowiekiem i jego godnością, jego życiem naprawdę godnym miana człowieka. Te wszystkie dążenia sprawiają jednocześnie, że kształcenie – zwłaszcza zawodowe – w Polsce i w ogóle w Europie wydaje się obecnie przeżywać poważny kryzys, spowodowany u nas m.in. zniknięciem szkół zawodowych średnich i uzawodowieniem szkolnictwa wyższego, które pomimo wielu transformacji w istocie nie potrafi, przynajmniej w obecnej chwili, ale może w ogóle nie jest w stanie zastąpić – przynajmniej częściowo tej roli, jaką pełniły wcześniej szkoły zawodowe, zwłaszcza na poziomie liceum zawodowego. Wprawdzie podaje się jako uzasadnienie podejmowanych transformacji fakt postępu i zapotrzebowanie na szerszą wiedzę zawodową i specjalistyczną, jak również potrzebę uczenia się przez całe życie, to jednak jakiś błąd wydaje się zostać jednak popełniony.

Tę sytuację zdaje się dodatkowo pogłębiać rozdźwięk jaki powstaje w samym szkolnictwie wyższym, wywołany z jednej strony dążeniem do odpowiadania na potrzeby rynku, a z drugiej pragnieniem pozostawania przy klasycznej idei kształcenia humanistycznego.

W niniejszym artykule chcę dokonać przybliżenia samej idei kształcenia zawodowego i ustawicznego ukazując jego specyfikę w kontekście procesów socjalizacyjnych, aby nie tylko ukazać powstające w tej sytuacji zagrożenia, ale także zachęcać do poszukiwania twórczych rozwiązań i bardziej złożonych rozwiązań od tych obecnie lansowanych.

Kształcenie zawodowe i ustawiczne w kontekście procesów socjalizacji

Bliższa refleksja nad sytuacją kształcenia zawodowego owocuje konstatacją, że mamy dzisiaj do czynienia rzeczywiście z jakimś poważnym kryzysem, spowodowanym z jednej strony odejściem od idei kształcenia humanistycznego (znanego z ujęcia Humboldta) a z drugiej strony zbyt łatwym poddawaniem się dyktatowi rynku, co rodzi czasami wrażenie, że szkoły i w ogóle kształcenie dorosłych wkracza w fazę kryzysu, który może okazać się kryzysem wzrostu (i tak zwykle

bywa), ale też z powodu braku wysiłku, aby ten kryzys rozwiązywać twórczo, może stać się momentem dość krytycznym i owocującym niepowetowanymi stratami zarówno w obszarze indywidualnym, jak i w obszarze społecznym, a nawet kulturalnym. Wyjdźmy zatem od samej idei kształcenia zawodowego i kształcenia ustawicznego.

Opierając ideę kształcenia zawodowego i w ogóle koncepcję kształcenia ustawicznego na analizach związanych z procesem socjalizacji, rozumianym zwykle jako przygotowanie i wprowadzenie jednostki do życia w społeczeństwie, możemy w nim wyróżnić, idąc za podstawowymi rozróżnieniami w tej dziedzinie:

- *socjalizację pierwotną* – taką, „którą jednostka przechodzi w dzieciństwie i z której pomocą staje się członkiem społeczeństwa”¹;
- *socjalizację wtórną* – stanowi ją „każdy następny proces, który wprowadza jednostkę, mającą już za sobą socjalizację pierwotną, w nowy sektor obiektywnego świata jego społeczeństwa”². Z tym ostatnim rodzajem socjalizacji wiąże się także często *socjalizację zawodową* – i o niej z bezpośrednimi odniesieniami także do idei kształcenia ustawicznego chcemy mówić obecnie.

W tej drugiej socjalizacji możemy wyodrębnić bliższe jej fazy: 1) dziecięcą i młodzieńczą oraz 2) fazę dorosłą. Każda z nich jest odrębna i specyficzna, ale wszystkie stanowią podstawę i dostarczają cennych elementów do socjalizacji zawodowej.

Socjalizacja młodzieńcza i dziecięca rozwija osobowość i wyposaża dziecko w poczucie tożsamości. Jest ona w istocie włączająca i funkcjonuje zwykle z takimi określeniami – jak i co należy oraz powinno się czynić, wskazując raczej na to, co ludzie mają lub powinni robić, a nie co faktycznie czynią. Podkreśla się też, że socjalizacja młodzieńcza jest ukierunkowana bardziej na uczenie się wartości, natomiast *socjalizacja dorosłych* – na uczenie się zachowań, postaw i stylu życia. Są one zróżnicowane również pod względem struktury. Dorosła socjalizacja zwykle nie wymaga od osoby odgrywania roli ucznia, podczas gdy w *socjalizacji młodzieńczej* tego rodzaju rola jest nieodzowna i dominująca, a na socjalizowanego oddziałują osoby wyposażone w autorytet i władzę.

Biorąc pod uwagę te cechy socjalizacji młodzieńczej, możemy stwierdzić, że na etapie kształcenia student może być wyposażony w wiedzę o tym, co należy robić i jak się zachowywać, a ponadto mogą zostać mu przedstawiane podstawowe, czy też obowiązujące normy. Wiedza przekazywana studentowi w czasie studiów, posiada charakter bardziej ogólny i abstrakcyjny niż szczegółowy i konkretny i jako taka nie przygotowuje studenta do pełnienia specyficznej roli zawo-

¹ P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa 1983, s. 204.

² Tamże.

dowej, jaką mu przyjdzie odgrywać w przyszłości. Jego edukacja akademicka jest ukierunkowana na bycie studentem, a nie na bycie przedstawicielem określonego zawodu. Dopiero po ukończeniu studiów ich absolwent, podlega socjalizacji dojrzałej, tj. przyswaja sobie zarówno wartości, jak i odpowiednie postawy i role bezpośrednio już związane z wykonywanym zawodem. Wie nie tylko, jak wykonać określone czynności, ale również jak się zachować wobec innych ludzi czy swoich współpracowników.

Dopiero w pracy zawodowej absolwenci poszczególnych kierunków studiów doświadczają, że ich hierarchia wartości może być inna niż osób z którymi i dla których pracują. Praca zawodowa domaga się też dojrzałej socjalizacji, w której uznaje się także konieczność działania, kontaktu i współdziałania z innymi, mającym dość złożoną sytuację, z wieloma niewiadomymi i licznymi dodatkowymi okolicznościami ich funkcjonowania. Na etapie kształcenia akademickiego, student nie jest do tego jeszcze zdolny, aby ująć czy też zrozumieć złożoną rzeczywistość życia ludzkiego, stąd niemożliwe jest przygotowanie go w pełni do przyszłej pracy w czasie studiów, ani też nigdy nie zdołają te studia odpowiedzieć na wymagania rynku.

Drugim aspektem często odkrywanym jest istotna różnica pomiędzy wartościami przekazywanymi w kształceniu a wartościami wymaganymi w pracy zawodowej. Rodzi to pytanie: Czy nie gubimy zdrowego rozsądku w tym właśnie momencie, gdy nie zważając na wyżej opisane okoliczności, bezkrytycznie i bez należytego dystansu ulegamy nawoływaniu do większego dostosowania całego kształcenia uniwersyteckiego do tzw. potrzeb rynku? Czy nie prowadzi to do zniknięcia podstawowych wartości kształcenia akademickiego, wypracowanych i sprawdzonych w wielowiekowej tradycji uniwersyteckiej, w której podstawą stawała się tzw. nieintencjonalność, bronią m.in. przez Humboldta w ramach postulatu kształcenia humanistycznego (*humanistische Bildung*), a wyrażana m.in. w uczeniu się także rzeczy nieprzydatnych bezpośrednio na rynku pracy np. martwych już dzisiaj języków starożytnych (łaciny lub greki)?

Ku roztropnym rozwiązaniom problemów kształcenia zawodowego i ustawicznego

Stawianie powyższych pytań nie oznacza oczywiście jakiegokolwiek zachęty do rezygnacji z wysiłków dynamizowania oferty kształceniowej szkół wyższych, dążenia do coraz większej elastyczności naszych programów i przewycięzania zbyt sztywnej listy kierunków studiów, aby w ten sposób jeszcze lepiej odpowiadać zarówno na oczekiwania poszczególnych studiujących, jak i potrzeby rynku. Te wszystkie dążenia są jak najbardziej wskazane i znajdują pełne uzasadnienie,

ale jednocześnie możemy zauważyć, jak te właśnie powody otwierają nas na możliwość i potrzebę kształcenia ustawicznego, rozumianego jako wspieranie absolwenta studiów w ustawicznym dokształcaniu się i rozwijaniu swoich umiejętności zawodowych, aby go wspierać w osiąganiu stałego i związanego z jego życiem osobistym i zawodowym rozwoju i adaptacji do zmieniających się uwarunkowań.

Gdy zatem z jednej strony student nie jest w pełni przygotowany do odpowiadania na wyzwania własnego zawodu, to właśnie idea kształcenia ustawicznego powinna przychodzić mu z pomocą, aby wielu rzeczy po ukończeniu studiów mógł się szybko nauczyć, ale z drugiej możemy też z pozycji właśnie idei kształcenia ustawicznego jeszcze wiele zmienić, aby naszego aktualnego studenta przygotować z jednej strony do postawy gotowości do ustawicznego kształcenia się, a z drugiej dać mu takie przygotowanie, które umożliwi aktualnemu studentowi odpowiednie wejście w dorosłe życie zawodowe i sprawi, by nie było ono czymś dramatycznym na samym już jego początku.

W tym względzie konieczna wydaje się być większa doza realizmu, związana także z przekonaniem, że przejście od etapu socjalizacji dziecięcej do etapu socjalizacji zawodowej dojrzałej, jest i zawsze będzie poniekąd koniecznym i nieuniknionym momentem kryzysu, z racji swoistego braku ciągłości między procesem kształcenia a późniejszą pracą zawodową. Kryzys ten określany jest czasami nawet jako *szok* związany z pierwszym kontaktem z rzeczywistością (reality shock), przez co oddaje się te przeżycia, jakich doznaje absolwent studiów w kontakcie z konkretną rzeczywistością w pierwszej swojej pracy, gdy konstatuje, że wprawdzie otrzymał pewne przygotowanie, ale niestety nie posiada wielu umiejętności, które aktualnie wydają się być mu potrzebne. Jeśli w tej sytuacji, absolwent nie jest odpowiednio przygotowany i odporny na tego rodzaju rozbieżności, a jeszcze otrzyma wraz z dyplomem ukończenia studiów wyższych wyliczone wszystkie kompetencje jakie konkretnie posiada, albo stanie się robotem realizującym w swoistym automatyzmie to, do czego został „zaprogramowany”, albo też zacznie ulegać takim stanom jak: lęk, złość, nienawiść, użalanie się nad sobą, oburzenie, wycofywanie. Tego rodzaju reakcje w działalności wychowawczej, w kontaktach ze współpracownikami i wychowankami oznaczają i otwierają łatwe do przewidzenia pasmo niepowodzeń i stresów.

Pod względem oczekiwań i planów na przyszłość, konieczne staje się również wyposażanie wychowanków i studentów w szczególną dozę intuicji i wyobraźni, pomagającej w twórczym i aktywnym ukierunkowywaniu ich na przyszłe zawodowe zadania oraz oczywiste dążenie do zmniejszenia poziomu stresu, także warunkowanego często szeroko zakrojonym i trwającym już dłuższy czas zmianom społecznym, np. transformacjom ustrojowym. Jest wręcz oczywiste, że szok ab-

solwentów podejmujących pierwszą pracę może się negatywnie odbić zarówno na efektywności ich pracy, jak i na funkcjonowaniu samej instytucji, w którą wchodzi. Początkujący pracownik, jeśli czuje się obco w otaczającym go środowisku, nie zna całego klimatu związanego z pracą, której składową jest przecież jego funkcjonowanie jako przedstawiciela danego zawodu i z pewnością nie będzie wpływał pozytywnie na jego pracę. Tymczasem człowiek może się uczyć i może zdobywać nowe doświadczenia i to w całym swoim życiu.

Priorytetowość ludzkiego doświadczenia i potrzeba ustawicznego jego interpretowania

Człowiek jest istotą, która poznaje, doświadcza i przeżywa. W tym względzie podkreśla się, że każdy człowiek czyni trzy podstawowe doświadczenia, a mianowicie, że:

1. musi on ciągle wychodzić na spotkanie świata i musi posiadać siłę woli, by to czynić i potrafić zmierzyć się z pojawiającymi się problemami;
2. musi on ciągle na nowo otwierać się na innych i poświęcać się w spotkaniach z nimi, gdyż dopiero pod tymi warunkami jest możliwe autentyczne, wzajemne spotkanie;
3. człowiek powinien poznać swoje ukryte siły i dążenia wewnętrznych impulsów i potrzeb, które go ciągle doświadcniają, aby mógł je rzeczywiście i odpowiedzialnie kształtować³.

Kształcenie zawodowe i ustawiczne powinny temu wychodzić naprzeciw.

Nieodzowne w tym względzie staje się zatem wyposażenie przyszłego pracownika w danym zawodzie już w okresie studiów w zdolność rozumowania, pojmowania i uczenia się ze świadomością bycia podmiotem poszukiwanych rozwiązań i podejmowanych decyzji. Wskazywał na to dobitnie bł. Jan Paweł II m.in. w swoim przemówieniu do profesorów i studentów KUL w 1979 r. podczas audyencji w Częstochowie: „Uniwersytet wtedy spełnia swój własny cel, gdy w określonej wspólnocie ludzi, przy pomocy środków o charakterze naukowo-twórczym, naukowo-badawczym prowadzi do tego, że się rozwija człowiek, że się wyzwala jego wszechstronny potencjał duchowy. Potencjał umysłu, woli i serca; formacja całego człowieka. [...] chodzi o to, czy się wyzwoliło ten olbrzymi potencjał duchowy człowieka, przez który człowiek urzeczywistnia swoje człowieczeństwo”.

W procesie studiowania, nauczania i uczenia się ma miejsce owszem również socjalizacja, ale jest tu nade wszystko wysiłek intelektualny. Gdy zatem mowa o kształceniu zawodowym i ustawicznym, to chodzi najpierw o konkretne przy-

³ H.-B. Kaufmann, *Religionsunterricht und Schulreform, Zum Religionsunterricht morgen. T. I: Perspektiven künftiger Religionspädagogik*. München – Wuppertal, Verlag J. Pfeiffer – Jugenddienst Verlag, 1970, s. 247.

gotowanie do zawodu, ale też ukierunkowanie na dalsze ustawiczne i twórcze kształcenie. By taki proces mógł mieć miejsce, ważnym aspektem w kształceniu zawodowym i ustawicznym, wymagającym radykalnej zmiany jest podjęcie wreszcie rozbratu z ideologizacją wszelkiego rodzaju systemów i programów kształcenia. Obserwując sytuacje życia społecznego, to wszystko, co się dzieje chociażby w mediach, zauważamy niemal namacalnie zamiast rozbratu, nawet swoiste wzmocnienie stanowisk ideologicznych, zamiast merytorycznych dyskusji i budzenia krytycznej postawy wobec podawanych informacji, mamy ideologiczne i emocjonalne narzucanie gotowych już rozwiązań – niemal, a nawet jeszcze bardziej niż za czasów Polski Ludowej – jedynie słusznych! W takiej sytuacji niewielkie znaczenie posiada kurs etyki określonego zawodu, jeśli jest on realizowany zgodnie z zasadami obowiązującej „poprawności politycznej”, a nie w formie problematyzowania sytuacji i ukazywania złożoności aktualnej sytuacji egzystencjalnej współczesnych. Odejście od tych stanowisk, zbyt ideologicznych jest nieodzowne dla ocalenia idei kształcenia zawodowego i ustawicznego i mogłoby stanowić podstawowy rys koniecznej reformy kształcenia w Europie i w Polsce.

Absolwent np. pedagogiki, ale też każdego innego zawodu i kierunku studiów, który potrafi przezwyciężyć kryzys między wartościami programu kształcenia a wartościami konkretnej pracy wychowawczej, potrafi pokonać rozbieżność między szkołą a życiem, czuje się zdolny do zaprowadzania zmian naprawdę istotnych. Wymaga to także przezwyciężenia tylko profesjonalnego, niemal technicznego podejścia do pracy zawodowej, na rzecz kształtowania podejścia bardziej humanistycznego z umiejętnością indywidualizacji i wyzwiania zasobów twórczości jaką dysponuje każdy człowiek czujący się podmiotem w swoim działaniu, także tym zawodowym.

Jako podstawowe zasady pedagogiki uwzględniającej kształcenie zawodowe i ustawiczne możemy wymienić:

1. nabycie wiedzy co do tego, dlaczego należy się uczyć i ustawicznie zauważać różnicę między stanem aktualnym swojej wiedzy a tym, jaki może być;
2. nabycie poczucia odpowiedzialności własnych decyzji życiowych i w tym kontekście zauważanie potrzeby ustawicznej troski o własny rozwój i ustawiczne kształcenie;
3. doświadczenie dorosłości i tego czym ona jest w obliczu konkretnych sytuacji rozwiązywania problemów, ale też przezwyciężania stereotypów, przesądów, rutyny i pokonywania przeszkód jakie stają na drodze kształcenia;
4. motywacja do uczenia się pozwalająca na przezwyciężanie sytuacji trudnych i wymagań kształcenia. Wiedza, cnoty, wartości są o tyle bardziej

przyswajane im bardziej są związane z konkretną sytuacją;

5. rozwijanie poczucia własnej wartości przez ćwiczenie się w jakości życia, jaką promuje i wspiera ustawiczne kształcenie⁴.

Koniecznością w idei kształcenia ustawicznego i zawodowego byłoby odejście od jakiejś roli związanej z wypełnianiem ściśle biurokratycznych procedur. Otwiera to zatem kolejny problem, a mianowicie przechodzenia od monolitycznego sposobu kształcenia do alternatywnych form kształcenia i alternatywnych sposobów naprawiania i poprawiania aktualnej sytuacji.

Oczywiście w programach kształcenia pracowników poszczególnych zawodów, należy ciągle ustalać podstawowe umiejętności, jakie powinni nabywać adepci poszczególnych zawodów, ale ich lista powinna być zwłaszcza w naszych czasach wnikliwie studiowana i (jak podkreśla M. Kramer – co prawda w odniesieniu do pielęgniarstwa i kierunków lekarskich) przynajmniej co pięć lat na nowo poddawana weryfikacji, a zwłaszcza przy pojawieniu się jakiegoś rodzaju innowacji ważnych dla tej pracy, na nowo przyjęta⁵.

Bibliografia

1. Berger P.L., T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW, 1983.
2. Kaufmann H.-B., *Religionsunterricht und Schulreform, Zum Religionsunterricht morgen*. T. I: *Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München – Wuppertal, Verlag J. Pfeiffer – Jugenddienst Verlag, 1970.
3. Kramer M., *Educational preparation for nurse roles*. W: J.A. WILLIAMSON (ed.), *Current perspectives in nursing education. The changing scene*, Saint Louis, The C.V. Mosby Company, 1976, s. 95-118.
4. Pastiaux G. et J., *Précis de pédagogie*. Paris, Éditions Nathan, 1997.

⁴ Zob. G. et J. Pastiaux, *Précis de pédagogie*. Paris, Éditions Nathan, 1997, s. 123.

⁵ Zob. M. Kramer, *Educational preparation for nurse roles*. W: J.A. WILLIAMSON (ed.), *Current perspectives in nursing education. The changing scene*. Saint Louis, The C.V. Mosby Company, 1976, s. 105.

Streszczenie

Artykuł dokonuje przybliżenia samej idei kształcenia zawodowego i ustawicznego ukazując jego specyfikę w kontekście procesów socjalizacyjnych, dążąc do ukazania nie tylko powstających w tej sytuacji zagrożeń, ale także do motywowania i zachęcania studentów i pracowników oświaty i szkolnictwa każdego stopnia oraz odpowiedzialnych za edukację do poszukiwania twórczych rozwiązań i bardziej złożonych rozwiązań od tych obecnie lansowanych.

CONCEPTIONS OF THE PROFESSIONAL TRAINING AND LIFELONG LEARNING BETWEEN DICTATE OF THE MARKET AND HUMANISATION

Summary

The article makes approximations to idea of the professional- and constant education showing his specificity in the context of the processes of socialization, endeavoring to the exhibition not only nascent in this situation threats, but also to giving reasons and encouraging of students and workers of the education and of the educational system of every degree and responsible for the education to the research of creative solutions and more composite solutions from these at nowadays promoted.

CZEŚĆ II

PROCES KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO I JEGO PRAWIDŁOWOŚCI

Piotr Czech

USTAWICZNE KSZTAŁCENIE ZAWODOWE PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W ŚWIETLE ZMIENIAJĄCYCH SIĘ ZADAŃ POMOCY SPOŁECZNEJ

Do roku 1989 pomoc społeczna w Polsce traktowana była marginalnie. Przemiana dziejowa lat dziewięćdziesiątych związana z transformacją systemową wpłynęła znacząco na społeczno-gospodarczą rzeczywistość naszego kraju. Zmiany te spowodowały także ujawnienie się sytuacji wywołujących komplikacje w prawidłowym funkcjonowaniu części społeczeństwa. Pojawienie się problemów społecznych wywołały konieczność uruchomienia działań interwencyjnych polityki społecznej państwa o charakterze pomocowym oraz konieczność stworzenia efektywnego systemu łagodzenia skutków transformacji, jak również *modernizacji kształcenia profesjonalnych kadr zdolnych do podejmowania nowych wyzwań*¹. Okoliczności te stały się bodźcem do gruntownych przemian, jak również zasadniczo wpłynęły na pozycję i zadania pomocy społecznej. Udzielanie pomocy osobom potrzebującym to zadania dla instytucji pomocowych, ale również dla organizacji, fundacji i stowarzyszeń powstałych do niesienia pomocy. W naszym kraju głównymi realizatorami zadań pomocowych są ośrodki pomocy społecznej, na które polityka społeczna nałożyła obowiązek udzielania pomocy i wsparcia tym wszystkim obywatelom, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji i nie potrafią samodzielnie jej zmienić. Zadania te zawarte są w treści ustawy o pomocy społecznej art. 2 § 1: *pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającej na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości,*² oraz art. 3 § 1: *pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwienia im życia w warunkach odpowiadających godności człowieka a także § 2 ... podejmowanie działań zmierzających do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin oraz ich integracji ze środowiskiem*³.

Ośrodki pomocy społecznej są zobowiązane do udzielenia takiego wsparcia, które pozwoli osobom i rodzinom na zaspokojenie ich niezbędnych potrzeb życiowych oraz umożliwi im życie w warunkach odpowiadających godności człowieka. Równocześnie potrzeby korzystających ze wsparcia powinny mieścić się w możli-

¹ E. Trafiałek, *O modernizacji systemu kształcenia kadr pomocy społecznej*. „Praca Socjalna” 6 (2008), s. 3.

² Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz. U. nr 64, poz. 593 z późn. zmianami).

³ Tamże.

wościach pomocy społecznej, a przede wszystkim w możliwościach ośrodka. Tym samym rodzaj, forma i rozmiar świadczenia winno odpowiadać okolicznościom uzasadniającym jej udzielenia. Instytucja ma możliwość udzielenia pomocy w formie świadczenia pieniężnego, świadczenia niepieniężnego, poradnictwa specjalistycznego oraz pracy socjalnej. W procesie wspomagania praca socjalna stanowi bodajże najważniejszy jego element. Pojęcie pracy socjalnej zostało sformułowane w art. 6 pkt. 12 ustawy o pomocy społecznej, jako: *działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi*⁴.

Realizacją zadań polityki państwa w zakresie pomocy społecznej zajmują się pracownicy socjalni, którzy mogą być zatrudniani w ośrodkach pomocy społecznej i innych instytucjach zajmujących się udzielaniem pomocy i wsparcia, takich jak: domy pomocy społecznej, schroniska i noclegownie dla bezdomnych, ośrodki interwencji kryzysowej, zakłady karne, placówki opiekuńczo – wychowawcze, szpitale, organizacje pozarządowe. *To zarazem liczna i silna grupa zawodowa, odpowiedzialna i współodpowiedzialna za skuteczne rozwiązywanie wszelkich problemów społecznych nawet takich jak: prostytutka, narkomania, przestępczość, bezrobocie, dysfunkcjonalność rodzin, problemy adopcyjne, przemoc, choroba, niepełnosprawność, czy skutki pożarów, powodzi, huraganów, bankructwa firm*⁵.

Obecne czasy stawiają nowe oczekiwania wobec pracownika socjalnego, formułowane są wymogi formalne wskazujące na oczekiwane wykształcenie oraz pożądane kierunki studiów wyższych predestynujące do wykonywania zawodu. Zgodnie z ustawą o pomocy społecznej z art. 116 § 1 pkt. 1 – 3 *pracownikiem socjalnym może być osoba, która spełnia co najmniej jeden z niżej wymienionych warunków: posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych, ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna, do dnia 31 grudnia 2013r. ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: pedagogika, pedagogika specjalna, politologia, polityka społeczna, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie*⁶.

Początki kształcenia pracowników socjalnych w Polsce sięgają roku 1907, kiedy uruchomiono w Warszawie katolickie „kursy społeczne”. Kilka lat później utworzono w Krakowie Wydział Pracy Społecznej przy Wyższych Kursach dla Kobiet im. Baranieckiego. Kolejnym było Studium Pracy Społeczno – Oświatowej Woli Wszechnicy Polskiej w Warszawie. W tym czasie działały również: Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu oraz Studium Pracy Socjalnej we Lwowie. Po

⁴ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz. U. nr 64, poz. 593 z późn. zmianami).

⁵ E. Trafiałek, *O modernizacji systemu kształcenia kadr pomocy społecznej*. „Praca Socjalna” 6 (2008) s. 13.

⁶ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (Dz. U. nr 64, poz. 593 z późn. zmianami).

wojnie tradycje kształcenia kontynuował Polski Instytut Służb Społecznych oraz Katedra Pedagogiki Społecznej, którego inicjatorką była Helena Radlińska, a które w 1949 roku zostały zlikwidowane. Dopiero w 1958 roku ponowiono tradycje Wolnej Wszechnicy Polskiej. Kolejne lata to reaktywacja studiów wyższych na Uniwersytecie Warszawskim oraz Łódzkim w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Powstały również pierwsze Państwowe Szkoły Pracowników Socjalnych w Łodzi i Warszawie. Za początek kształcenia na poziomie magisterskim uznaje się uruchomienie na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego w Instytucie Polityki Społecznej zaocznego Studium Pracowników Służb Społecznych⁷.

Zawód pracownika socjalnego ma w naszym kraju swoją tradycję, choć jako profesja na tle innych zawodów pomocowych jest stosunkowo młody. Systematyczny proces kształcenia pracowników socjalnych został zapoczątkowany w 1966 roku przez ówczesne Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, kiedy zostały powołane państwowe szkoły pracowników socjalnych.

Lata dziewięćdziesiąte to intensywny rozwój kształcenia na poziomach zawodowym i uniwersyteckim. Ustawowo zawarte wytyczne dotyczące wymogów formalnych spowodowały rozkwit form kształcenia na różnym poziomie i aktualnie mamy do czynienia z bogatą ofertą edukacyjną dotyczącą przygotowania zawodowego pracowników socjalnych, jak również inne możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Obecnie pracownicy socjalni kształcą się w szkołach dla pracowników socjalnych, na uczelniach wyższych, mają również możliwość podwyższania swoich kwalifikacji poprzez specjalizację zawodową I-go i II-go stopnia. Od roku 2013 praca socjalna ma zostać samodzielną dyscypliną nauki, jako oddzielny kierunek studiów wyższych kształcących pracowników socjalnych.

Oprócz wymogów formalnych od pracowników socjalnych wymaga się rozległej wiedzy humanistycznej z dziedziny: pedagogiki, psychologii, socjologii, nauki o rodzinie, a także wachlarza umiejętności między innymi z zakresu: ekonomii, terapii, prawa i medycyny. Muszą znać przepisy ustawy o pomocy społecznej, ale również orientować się w obowiązujących regulacjach wynikających z ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, ustawy o świadczeniach rodzinnych, ustawy o postępowaniu wobec dłużników alimentacyjnych, ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych, kodeksu postępowania administracyjnego, kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, kodeksu pracy i wielu innych. Bieżące zmiany związane z wprowadzeniem ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, (będzie ona obowiązywała od

⁷ Zob. Trawkowska D., *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*. Katowice 2006. s. 20 – 28.

stycznia 2012 roku) już dziś nakładają obowiązek zapoznania się pracowników socjalnych z jej treścią, gdyż na mocy jej przepisów ośrodki pomocy społecznej a tym samym pracownicy socjalni zostaną obarczeni nowymi zadaniami wynikającymi z możliwości przydzielenia rodzinie asystenta rodziny.

Pracownik socjalny powinien dysponować sprawnością w diagnozowaniu problemów, prawidłowo rozpoznawać trudności w funkcjonowaniu jednostki, rodziny i społeczności. Tym samym powinien dostrzegać możliwości i potencjał tkwiący w środowisku i jego mieszkańcach, powinien aktywizować, mobilizować, wspierać, a przede wszystkim stanowić oparcie, służyć radą i pomocą potencjalnym podopiecznym. Zróżnicowane i często dynamicznie zmieniające się sytuacje życiowe osób korzystających ze wsparcia powodują, iż pracownik socjalny musi opierać się nie tylko na wiedzy zdobytej podczas nauki w szkole, czy w czasie studiów, ale również na wiedzy kumulowanej przez lata pracy, na doświadczeniu oraz mądrości życiowej. Oczekiwania wobec „profesjonalnego pomagacza” są bardzo wygórowane. Poprzeczka została umieszczona wysoko i wymaga od reprezentantów zawodu określonych cech, do których zaliczyć należy: dużą odporność na stres, dobrą kondycję psychiczną i fizyczną oraz nietuzinkowe umiejętności. Większego znaczenia nabiera ustawiczny proces kształcenia i doskonalenia pracowników socjalnych, nie tylko na płaszczyźnie doskonalenia zawodowego. Już od kandydata do profesji wymaga się, aby przejawiał pewne zdolności jak: łatwość nawiązywania kontaktów, umiejętność słuchania, samodzielność, ale i umiejętność współpracy w zespole, łatwość w podejmowaniu decyzji, umiejętność pracy w stresie, okazywania ciepła i zrozumienia sytuacji innych. Ponadto od przyszłego pracownika oczekuje się, aby był dobrze zorganizowany i skuteczny w działaniu, powinien być również osobą dyskretną, która potrafi uszanować prawo innej osoby do prywatności. *Wśród umiejętności niezbędnych do profesjonalnego działania pracownika socjalnego wskazane są następujące kategorie: umiejętności związane ze skutecznym komunikowaniem się, umiejętności związane z metodyką i techniką pracy socjalnej oraz umiejętności sprawnego działania. Obraz ten dopełniałyby cechy charakteru, które powinien posiadać pracownik socjalny takie jak: ciepło i otwartość, a następnie życzliwość, odpowiedzialność, lojalność, prawdomówność, wyrozumiałość i tolerancję*⁸. To profesja, która powinna skupiać ludzi o specyficznych predyspozycjach obejmujących poszanowanie godności i odmienności drugiego człowieka, życzliwość i wrażliwość, rozumienie potrzeb, tolerancję. Profesjonalny pracownik socjalny musi łatwo nawiązywać kontakty, być konsekwentny, bezstronny, jednocześnie nie ulegać stereotypom i unikać etykietowania, a nade wszystko *pracownika so-*

⁸ D. Trawkowska, *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*. Katowice 2006, s. 246 – 247.

cialnego winno cechować wysokie morale zawodowe i osobiste⁹. Bez wątpienia to nieodzowny element pełnionej misji, a fachowe pomaganie nie może być bez niego prawidłowo realizowane.

Przeznaczeniem pracownika socjalnego nie jest branie na swoje barki problemów innych ludzi, nie może on być wyłącznym twórcą lepszego otoczenia i lepszego jutra. Jego zadaniem jest zachęcanie i stymulacja osób potrzebujących do większej aktywności, do poszukiwania możliwych rozwiązań trudnych sytuacji, a tym samym do sięgania przez te osoby po własne zasoby, możliwości i uprawnień. Niezwykle ważne jest poszukiwanie wraz z podopiecznym możliwości wyjścia z trudności i doprowadzenie do zmiany sytuacji życiowej. To klient ma być twórcą swojej lepszej przyszłości. Realizacja pracy socjalnej w ten sposób wymaga doświadczenia weryfikowanego własnym życiem, jak również dystansu wobec problemów innych. Pracownik socjalny, jako „profesjonalny pomagacz”, nie raz zetknie się z problemami innych osób. Owe zetknięcie, to często wejście w nowy i obcy świat, którego reguły są niezrozumiałe. Stąd też niezwykle ważna jest wiedza zdobyta podczas kształcenia, podczas praktyk lub stażu oraz dodatkowe wiadomości i umiejętności zdobyte w czasie uczestnictwa w szkoleniach, z literatury fachowej, czy pomoc otrzymywana od kolegów i koleżanek. Poruszanie się w tym świecie nie jest łatwe, pracownicy socjalni rozpoczynający swą drogę zawodową narażeni są na porażki. Powodem tego może być brak doświadczenia i umiejętności, te zaś zdobywane są z czasem z niemałym wysiłkiem. Natomiast pracownicy z wieloletnim stażem mogą być narażeni na rutynowe podejście i działanie oraz na wypalenie zawodowe. Wypalenie jest wynikiem długotrwałego i powtarzającego się obciążenia intensywną pracą na rzecz innych ludzi. Zaangażowanie emocjonalne w problemy i pomaganie jest charakterystyczne nie tylko dla pracowników socjalnych, równie często dotyczy m. in.: psychologów, terapeutów, kuratorów sądowych. Wypaleniu zawodowemu, czyli pozbawieniu energii, witalności i radości ulegają często ludzie, którzy wykonywali swą pracę z dużym zaangażowaniem i entuzjazmem. To, czy wypalenie nastąpi jest zależne od wielu czynników osobistych i środowiskowych.

Nie bez znaczenie jest, aby debiutant pracy socjalnej umiał dostrzec granice swoich możliwości i kompetencji, aby umiał zwrócić się o pomoc i jednocześnie, nie unikał trudniejszych spraw. Natomiast pracownik z wieloletnim doświadczeniem powinien wystrzegać się rutyny i nie lekceważyć sygnałów ostrzegawczych wypalenia zawodowego.

Na pracownikach socjalnych ciąży wyjątkowa odpowiedzialność dotycząca możliwości sprawowania swoistej kontroli nad życiem innego człowieka, który

⁹ Kodeks Etyczny Polskiego Towarzystwa Pracowników Socjalnych. Dział I pkt 1.

w pewnym sensie powierza im swój los, swoje troski i kłopoty. W oczach przeciętnego obywatela to sprawy bagatelne, nierzadko jednak decydujące o byciu lub niebyciu. Pracownik socjalny nie zawsze będzie ocierał się o ludzką egzystencję, ale z perspektywy klienta prawie zawsze będzie miał możliwość „panowania” nad życiem (świadczeniobiorcy) drugiego człowieka. W opinii osób korzystających z pomocy społecznej to do pracownika socjalnego należy decyzja o przyznaniu świadczenia, odmowie jego przyznania lub wstrzymaniu wypłaty świadczenia pieniężnego, ma również wpływ na jego wysokość. Niemniej jednak świadczenia z pomocy społecznej przyznawane są na podstawie ustawy o pomocy społecznej i zawartych w niej wytycznych. Decydowanie o losie innych ludzi to rodzaj władzy, ale i odpowiedzialności, to także niebezpieczeństwo związane z możliwością przekraczania granicy. Żeby nie doprowadzić do przekraczania granicy pracownik socjalny musi być świadomy swojej roli i powinien sprawować pełną kontrolę nad samym sobą. *Ludzie podejmują pracę w zawodzie pracownika socjalnego z różnych powodów. Wielu jest motywowanych nieegoistyczną postawą wobec innych. Inni chcieliby ulepszyć społeczeństwo przez poprawę warunków ludzkiego życia i zwiększenia sprawiedliwości społecznej. Jeszcze inni zaczęli uprawiać ten zawód, aby odwzajemnić pomoc, którą kiedyś otrzymali. Prawie wszyscy bez wyjątku podjęli tę pracę, ponieważ byli motywowani, ponieważ ich to obchodziło*¹⁰. Niektórzy wybierają zawód kierując się osobistą motywacją, niektórzy trafiają przypadkiem, jeszcze inni podejmują zadanie „na chwilę”, „na przeczekanie”. Powodów podjęcia pracy w zawodzie pracownika socjalnego jest tyle, ilu przedstawicieli profesji, najważniejsze będzie to, aby z należytą starannością, rzetelnie i sumiennie realizowali powierzone zadania.

Pracownik socjalny angażuje swoje siły w rozwiązywanie problemów, jakie dotyczą członków naszego społeczeństwa, szczególnie tych najsłabszych i najgorzej sobie radzących. Niepokojące jest jednak, iż z biegiem lat zakres zadań dla pracy socjalnej nie maleje, a wręcz przeciwnie w ostatnim czasie znacząco wzrasta. Do powszechnie znanych i trudnych kwestii społecznych takich jak: bezrobocie, bezdomność, nadużywanie alkoholu, zjawisko przemocy domowej dochodzą inne problemy, wśród których wymienić możemy m. in.: handel ludźmi, trudności w integracji cudzoziemców i uchodźców, migracje, eurosieroctwo. Tendencja przybywania problemów społecznych i zadań dla ośrodków pomocy społecznej zachowuje swoją wzrostowość. Zdawać by się mogło, że pracownicy socjalni na co dzień przeładowani nadmiarem obowiązków, wyczerpani i zmęczeni nie uniosą dokładanych zadań, ale przyzwyczajeni do ciężkiej pracy, zaprawieni w boju, przyjmują wyzwania nowych czasów i podejmują wszelkie starania w jak najlep-

¹⁰ B. Du Bois, K., K. Miley. *Praca socjalna zawód, który dodaje sił*. Katowice 2006, s. 33.

szym ich wypełnieniu. *Realizacja tak pojętych zadań wymaga od pracowników socjalnych dużego profesjonalizmu i szerokiej wiedzy społecznej*¹¹.

Pracownik socjalny niejednokrotnie pierwszy zjawia się na miejscu w sytuacji kryzysu. Od jego umiejętności i doświadczenia często zależy dalszy przebieg interwencji, od jego fachowej wiedzy może zależeć dalsze postępowanie, propozycje i działania prowadzące do pomyślnego rozwiązania niejednokrotnie beznadziejnej sytuacji. Codziennosc zawodowa pracownika socjalnego, to styczność z przemocą, biedą, bezradnością i zwątpieniem, to nierozzerwalne elementy pracy socjalnej, z którymi musi dawać sobie radę. Do tego w naszej rzeczywistości pojawiły się nowe sytuacje problemowe, które wymagają całkowicie odmiennych od dotychczasowych innowacyjnych rozwiązań. Dlatego pracownicy socjalni muszą stale podnosić poziom swojej wiedzy i umiejętności. *O profesjonalizmie pracy socjalnej świadczy stopień, w jakim jednostka posiada wymaganą wiedzę i umiejętności oraz w jakimi kieruje się należącymi do zawodu wartościami i etyką podczas pomagania potrzebującym*¹².

Praca pracownika socjalnego jest ryzykowna, często realizuje on swoje zadania w niezwykle trudnym środowisku patologii społecznej. Na co dzień styka się z wieloma niebezpieczeństwami i podejmuje interwencję w miejscu, w którym przedstawiciele innych służb podejmując działanie są uzbrojeni w gaz obездwładniający, kajdanki, czy broń palną. W poczuciu obowiązku, jaki na nim spoczywa, wykonuje swoją profesję ryzykując własnym życiem. Aby pracownik socjalny mógł realizować swoje zadania musi w pełni wykorzystywać posiadaną wiedzę i zdobywane przez lata doświadczenie. Działanie pośród osób uzależnionych, bezdomnych, bezrobotnych, dotkniętych chorobą psychiczną, niejednokrotnie wśród ludzi bezsilnych wymaga od pracownika socjalnego pełnego profesjonalizmu.

W naszym społeczeństwie funkcjonuje pogląd, że przedstawiciele takich grup zawodowych jak: lekarze, prawnicy, farmaceuci czy nauczyciele, muszą nieustannie kształcić się, aby nadażyć za „nowinkami”. Pośród tych grup zawodowych o ile już, to niezmiernie rzadko wymienia się pracowników socjalnych, jako przedstawicieli profesji, którzy również są zobowiązani do ustawicznego kształcenia zawodowego i rozwoju osobistego.

Jednocześnie niezmiernie często obowiązek doksztalcenia wynika z nowelizacji przepisów prawa dotyczących realizacji zadań pomocy społecznej. Podstawowy akt prawny, jakim jest ustawa o pomocy społecznej od 1990 roku była nowelizowana trzy razy (w roku 1994, 2004, 2011) i każdorazowo rozszerzając zakres jej zadań, które nie zawsze dotyczą pierwotnych zadań pomocy społecznej.

¹¹ M. Adamczyk, *Problemy pracowników socjalnych sektora publicznego pomocy społecznej*. W: J. Kędzior, A. Ładyżyński (red), *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*. Wrocław 2006. s. 37.

¹² B. Du Bois, K., K. Miley, *Praca socjalna zawód, który dodaje sił*. Katowice 2006, s. 33.

Tym samym wymóg ustawicznego kształcenia nie wynika z chęci czy nawet konieczności nadszycia za „nowinkami” dotyczącymi poszczególnej branży, ale jest wynikiem konieczności zawodowej umożliwiającej realizację zadań pomocy społecznej. Praca socjalna wymaga ustawicznego poszerzenia oferty pomocowej, wachlarza usług, opieki, jak i kompleksowej pracy pedagogicznej, kompensacyjnej, terapeutycznej, profilaktycznej prowadzonej z różnymi grupami wiekowymi¹³.

Aby zostać profesjonalistą potrzebne są godziny, tygodnie, lata poświęcone nauce w szkole, na uczelni, ukończenia specjalizacji w zawodzie, a potem jeszcze kursy, szkolenia, konferencje, konsultacje i inne formy doskonalenia. Wszystkie te zabiegi mają umożliwić właściwe rozpoznanie sytuacji osób i rodzin, które otrzymują świadczenia z pomocy społecznej, zaplanowanie stosownej pomocy i realizację wyznaczonych zadań oraz ich monitorowanie. Jednocześnie profesjonalista winien każdorazowo planować swój warsztat pracy i efektywnie organizować swoją pracę. W związku z różnorodnością problemów z jakimi styka się na co dzień powinien efektywnie współpracować ze specjalistami różnych dziedzin. Jego działania powinny również zmierzać w kierunku popularyzacji celów pomocy społecznej. *Profesjonalistę cechuje umiejętność nawiązywania kontaktu ze środowiskiem, właściwej oceny sytuacji życiowej. Także wiedza, która wystarcza nie tylko do zawnioskowania odpowiedniej ilości i formy pomocy, ale głównie do udzielenia wsparcia w sensie psychologicznym, co może prowadzić do korzystnych zmian i usamodzielnienia środowiska*¹⁴.

Wobec ogromu zadań może pojawić się zwątpienie, niepewność i obawa o prawidłowe wywiązywanie się z powierzonych obowiązków. Nie zawsze poświęcony sprawie czas i zaangażowanie przynosi wymierny efekt, co nie świadczy o nieudolności pracownika. Często w takich sytuacjach pracownik chcąc zrealizować wszystkie zadania poświęca się swój prywatny czas, kosztem życia rodzinnego i własnego odpoczynku.

Zmieniające się czasy powodują przekazywanie nowych zadań do systemu pomocy społecznej, zmiana systemu opieki nad dzieckiem i rodziną spowodowała przekazanie zadań dotyczących udzielania pomocy w sytuacji kryzysu służbom socjalnym. Zmiana w ustawie o świadczeniach rodzinnych przekazała ich realizacji do ośrodków pomocy społecznej, które dokonują wypłaty tych świadczeń, zadania te do niedawna realizowało kilka podmiotów takich jak: zakłady pracy, ZUS. Ośrodki pomocy społecznej realizują również zadania dotyczące uprawnień do otrzymywania świadczeń z funduszu alimentacyjnego.

Nie ma na chwilę obecną innej instytucji, która zostaje obciążona tak wieloma zadaniami, z którymi potrafi sobie poradzić. Jest to niewątpliwie efekt profesjona-

¹³ E. Trafiałek, *O modernizacji systemu kształcenia kadr pomocy społecznej*. „Praca Socjalna” 6 (2008), s. 4.

¹⁴ D. Trawkowska, *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*. Katowice 2006, s. 247.

lizmu pracowników socjalnych i pozostałych pracowników pomocy społecznej. *Pracownicy socjalni muszą wierzyć w sens tego, co robią by uzyskiwać pomyślne efekty swoich działań na rzecz jednostki i społeczeństwa*¹⁵.

Pomimo znacznego obciążenia różnorodnymi zadaniami, wskazaniem na predyspozycje osobowościowe, sformułowanym wykazem norm, zasad i wartości oraz wyraźnie określonymi formalnymi wymogami w zakresie kwalifikacji, zawód pracownika socjalnego jest zawodem o niskim statusie społecznym. Status ten wyraża się między innymi poprzez niski poziom społecznego zaufania, brak szacunku dla przedstawicieli profesji, jak również niski poziom wynagrodzenia. Często status społeczny osiągnięty przez pracowników socjalnych jest równy z poziomem życia, jaki osiągają klienci pomocy społecznej. Wskazana sytuacja pozostaje w sprzeczności z istotą pracy socjalnej, ponieważ *status materialny pracownika socjalnego nie może być zbliżony do statusu potencjalnego podopiecznego, bo obie strony borykają się wówczas z podobnymi deficytami*¹⁶. *Oczekiwania wobec przedstawicieli tego zawodu są zatem niewspółmiernie wysokie w stosunku do możliwości równoczesnego, harmonijnego rozwoju ... autonomii działania, statusu społecznego i adekwatnego wynagrodzenia za pracę*¹⁷.

Niemniej dla uhonorowania tych wysiłków, dla potwierdzenia znaczenia i roli pomocy społecznej ustanowiono Święto Pracownika Socjalnego wprowadzając zapis do ustawy o pomocy społecznej, art. 121 ust. 4. *Dzień 21 listopada ustanawia się Dniem Pracownika Socjalnego*¹⁸.

To forma wyróżnienia pracowników służb społecznych, dostrzeżenia ich roli w poprawie jakości życia i niesienia pomocy tym wszystkim, którzy nie potrafią poradzić sobie w otaczającej rzeczywistości. Pracownicy socjalni są potrzebni, konieczni dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa od ich profesjonalizmu będzie zależała jakość świadczonej pomocy.

*Biorąc pod uwagę ogrom problemów i wyzwań, przed jakimi obecnie stawiany jest pracownik socjalny, jego profesjonalne przygotowanie w żadnej mierze nie należy ograniczyć do jakiegokolwiek poziomu kształcenia: policealnego, czy licencjackiego,*¹⁹ *jak również kursów, szkoleń, specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego. Kształcenie pracowników socjalnych na miarę potrzeb przyszłości winno być, zatem kształceniem bez granic, kształceniem ustawicznym, tak rozległym, jak rozległy jest obszar odpowiedzialności związanej z kreacją życia innych ... profesjonalizm pracownika socjalnego nie może być sprowadzony do nazwy*

¹⁵ B. Du Bois, K., K. Miley, *Praca socjalna zawód, który dodaje sił*. Katowice 2006, s. 33.

¹⁶ E. Trafiałek, *O modernizacji systemu kształcenia kadr pomocy społecznej*. „Praca Socjalna” 6 (2008), s. 14.

¹⁷ Podkońska A., *Profesjonalizacja pracy socjalnej a rzeczywistość Polska*. „Praca Socjalna” 6 (2008), s. 56 – 74.

¹⁸ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004r. (Dz. U. nr 64, poz. 593 z późn. zmianami).

¹⁹ E. Trafiałek, *O modernizacji systemu kształcenia kadr pomocy społecznej*. „Praca Socjalna” 6 (2008), s. 15.

*ukończonej szkoły, kierunku, czy specjalizacji studiów*²⁰.

Pracownicy socjalni to szczególnie grupa zawodowa, która na co dzień styka się z przedstawicielami tej części naszego społeczeństwa, która w szczególnie sposób doświadcza skutków aktualnej społeczno – gospodarczej rzeczywistości. To przedstawiciele tej profesji podejmują wysiłki w celu umożliwienia ponownego prawidłowego funkcjonowania wszystkim tym obywatelom, którzy samodzielnie nie są w stanie poradzić sobie z powstałymi trudnościami. Z jednej strony praca socjalna odnosi się do kompetencji zawodowych, wiedzy i umiejętności a z drugiej strony odwołuje się do podstaw zawodów pomocowych (służebnych). Aby być profesjonalistą nie wystarczy dyplom potwierdzający zdobycie kwalifikacji zawodowych, to predyspozycje i powołanie, z którymi człowiek się rodzi.

Rozmaitość wyzwań wymaga od tej grupy zawodowej profesjonalnego przygotowania, jak również dostosowania swojej wiedzy i umiejętności nie tylko do aktualnych problemów społecznych, ale także do zadań polityki społecznej, do oczekiwań kadry zarządzającej instytucją oraz osób, które zwracają się o pomoc. Nie wystarczy być już „opiekunem społecznym”, którego podstawowym zadaniem było przyznanie zasiłku na zaspokojenie podstawowych potrzeb i który dosłownie „sprawował opiekę”.

²⁰ Tamże, s. 15 – 16.

Bibliografia

1. Adamczyk M., *Problemy pracowników socjalnych sektora publicznego pomocy społecznej*. W: J. Kędzior, A. Ładyżyński (red), *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Wrocław 2006. s. 37 – 49.
2. DuBois B., Miley K. K., *Praca socjalna zawód, który dodaje sił*. Wydawnictwo Śląsk. Katowice 2006.
3. Granosik M., *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*. Wydawnictwo Śląsk. Katowice 2006.
4. Olech A., *Etos zawodowy pracowników socjalnych. Wartości, normy, dylematy etyczne*. Wydawnictwo Śląsk. Katowice 2006.
5. Podkońska A., *Profesjonalizacja pracy socjalnej a rzeczywistość Polska*. „Praca Socjalna” nr 6. Wydawnictwo Instytut Rozwoju Służb Społecznych. Warszawa 2008. s. 56 – 74.
6. Trafiałek E., *O modernizacji systemu kształcenia kadr pomocy społecznej*. „Praca Socjalna” nr 6. Wydawnictwo Instytut Rozwoju Służb Społecznych. Warszawa 2008.s. 3 – 17.
7. Trawkowska D., *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Śląsk. Katowice 2006.
8. Zbyrad T., *Pracownik socjalny – zawód czy powołanie?* „Praca Socjalna” nr 3. Wydawnictwo Instytut Rozwoju Służb Społecznych. Warszawa 2007. s. 15 – 38.
9. Kodeks Etyczny Polskiego Towarzystwa Pracowników Socjalnych.
10. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004r. (Dz. U. nr 64, poz. 593 z późn. zmianami).

Streszczenie

Początki kształcenia pracowników socjalnych w Polsce sięgają roku 1907, choć zawód i kształcenie zawodowe pracownika socjalnego mają w naszym kraju swoją tradycję, to na tle innych zawodów pomocowych są stosunkowo młode. Systematyczny proces kształcenia został zapoczątkowany w 1966 roku. Lata dziewięćdziesiąte to intensywny rozwój kształcenia na poziomach zawodowym i uniwersyteckim. Ustawowo zawarte wytyczne dotyczące wymogów formalnych spowodowały rozkwit form kształcenia na różnym poziomie i aktualnie mamy do czynienia z bogatą ofertą edukacyjną dotyczącą przygotowania zawodowego pracowników socjalnych, jak również z dużymi możliwościami podnoszenia kwalifikacji zawodowych i rozwoju osobistego.

Oprócz wymogów formalnych od pracowników socjalnych wymaga się rozległej wiedzy humanistycznej między innymi z dziedziny: pedagogiki, psychologii, socjologii, nauki o rodzinie, a także wachlarza umiejętności z zakresu: ekonomii, terapii, prawa i medycyny.

Do tego pracownik socjalny powinien dysponować sprawnością w diagnozowaniu problemów, prawidłowo rozpoznawać trudności w funkcjonowaniu jednostki, rodziny i społeczności. Tym samym powinien dostrzegać możliwości i potencjał tkwiący w środowisku i jego mieszkańcach, powinien aktywizować, mobilizować, wspierać, a przede wszystkim stanowić oparcie, służyć radą i pomocą potencjalnym podopiecznym.

Zróżnicowanie i często dynamicznie zmieniające się sytuacje życiowe osób korzystających ze wsparcia powodują, iż pracownik socjalny musi być osobą wyjątkową, która opiera się nie tylko o wiedzę zdobytą podczas nauki w szkole, czy w czasie studiów, ale również o wiedzę kumulowaną przez lata pracy, o doświadczenie oraz mądrość życiową.

W naszym społeczeństwie funkcjonuje pogląd, że przedstawiciele takich grup zawodowych jak: lekarze, prawnicy, farmaceuci czy nauczyciele, muszą nieustannie kształcić się, aby nadażyć za „nowinkami”. Pośród tych grup zawodowych o ile już, to niezmiernie rzadko wymienia się pracowników socjalnych, jako przedstawicieli profesji, którzy również są zobowiązani do ustawicznego kształcenia zawodowego i rozwoju osobistego.

CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF SOCIAL WORKERS IN LIGHT OF ALTERING TASKS OF SOCIAL SERVICES

Summary

In Poland education of social workers began in 1907. Although this profession and system of education of social workers has a long tradition in our country, it is younger than other aid occupations. The systematic process of social worker training started in 1966. The nineties was a period of an intensive development of vocational and university education. A development of education on different levels was caused by new law directives of formal requirement. At present there are a lot of possibilities to develop professional and individual skills and varied educational offers.

A social worker is also required to have extensive humanistic knowledge from such disciplines as pedagogy, sociology and learning about family. In addition he should have skills in economy, therapy, law and medicine.

Moreover, a social worker should have practise in diagnosing problems and correctly recognises difficulties in functioning individual, family and society. He should notice opportunities and possibilities of environment and people, who live there. A social worker should stimulate, mobilize, support and especially advise and help a person who is under his charge.

Because of diverse and fast-changes in the life situation of people who need social welfare, a social worker must be a special person. He can use no only his knowledge from school or university, but also he must have a lot of life experience and wisdom.

In our society professional groups such as i.e. doctors, lawyer, pharmacists and teachers are believed to should learn constantly and acquire new information. A social worker should be included among this group of vocations who have to continue professional education and develop individual skills.

Anna Lendzion

**ROLA ZAWODOWA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY
W PERCEPCJI STUDENTÓW.
IMPLIKACJE DLA KSZTAŁCENIA PSYCHOLOGICZNEGO
I PEDAGOGICZNEGO NAUCZYCIELI**

Wprowadzenie

Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli ograniczone do nabywania kompetencji technicznych (dydaktycznych i metodycznych) jest zredukowaniem tego zawodu do realizowania zewnętrznie przepisanych celów z użyciem środków, które zapewniają efektywność działania¹. Jednak wykonywanie zawodu nauczyciela nie musi być stosowaniem ujednoczonych algorytmów postępowania nawet w procesie nauczania-uczenia się, a tym bardziej w wychowaniu w instytucjach edukacyjnych. Wychowanie jest bez wątpienia domeną aktywności podlegającej myśleniu heurystycznemu, zaś stosowanie bezrefleksyjnie i odtwórczo przyjmowanych sposobów postępowania w relacji z uczniem-wychowankiem często prowadzi do manipulacji, przedmiotowego i instrumentalnego traktowania dziecka lub nastolatka.

W tej perspektywie pojawia się pytanie o miejsce przedmiotów psychologicznych i pedagogicznych w kształceniu nauczycieli-wychowawców, treści i metod nauczania, adekwatnych do pomocy w nabywaniu bardziej kompetencji praktyczno-moralnych niż kompetencji technicznych, tych uczestników procesu kształcenia². Z pewnością model nauczania przez słuchanie jest mniej przydatny w rozwijaniu kompetencji interpretacyjnych i komunikacyjnych niż model współpracy lub inspirowania do własnych poszukiwań³. Do namysłu nad zasobem i jakością wiedzy teoretycznej służącej refleksyjnej praktyce wychowawczej oraz *stricte* praktycznej dotyczącej zasad postępowania, radzenia sobie z trudnościami występującymi w pracy zawodowej wykorzystałam 75 wypowiedzi studentów kierunków filologicznych, którzy ukończyli zajęcia z psychopedagogiki w trakcie studiów licencjackich w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Białej Podlaskiej. Za-

¹ „Kształcenie rozumiane jest jako wyposażenie kandydatów na nauczycieli w pełne kwalifikacje zawodowe, do kształcenie jako uzupełnianie tych kwalifikacji prowadzące do pełnego przygotowania zawodowego, a doskonalenie jako dostarczanie nauczycielom takiej wiedzy i takich umiejętności, które pozwalają wzbogacić pełne kwalifikacje zawodowe i wykroczyć poza nie”, R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Sliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II, Warszawa 2004, s. 293.

² Tamże, s. 300-301.

³ G. Sędek, *Psychologia kształcenia*. W: J. Strelau (red) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. III, Gdańsk 2005, s. 266-269.

dałam im trzy pytania: o istotę wychowania; zasady, postawy, wartości, którymi będą kierować się w przyszłej pracy nauczyciela –wychowawcy, oraz o sposoby radzenia sobie z trudnościami, przewidywanymi w wykonywaniu zdobywanego zawodu. Sondaż przeprowadziłam w kwietniu 2006. Wśród uczestniczących w badaniach przeważały kobiety (85% <64 kobiety> do 15% < 11 mężczyzn>). Najwięcej osób studiowało język rosyjski (61 % <46 osób>), następnie język niemiecki (35% < 26 osób>), a najmniej język angielski (4% <2 osoby>).

Analizę i interpretację uzyskanych rezultatów przeprowadzę w odniesieniu do zawartych w wypowiedziach badanych studentów modeli (wzorców) nauczyciela-wychowawcy, cech osobowości i rodzaju kompetencji ważnych w tym zawodzie oraz strategii stosowanych w sytuacjach trudnych, problemowych.

Modele (wzorcy) nauczyciela wychowawcy w pedeutologii i psychologii wychowania

Zawód nauczyciela najczęściej bywa określany w języku potocznym jak i na gruncie nauk społecznych jako rola społeczna. Rola ma trzy aspekty: społeczny, osobowościowy i behawioralny⁴. Rola przepisana jest pochodną oczekiwań społecznych, wzorców jej realizowania w danym środowisku, norm funkcjonowania w różnych sytuacjach związanych z jej pełnieniem. Rola subiektywna dotyczy indywidualnej interpretacji, rozumienia jej przez konkretną osobę, która identyfikuje się z daną rolą. Subiektywne określenie roli społecznej jest uwarunkowane motywacją i emocjonalnym stosunkiem do „zadanej” roli. Rolę spełnianą wiąże A. Olubiński z wykonywaniem pewnego rodzaju czynności, ze sposobem zachowania w określonych warunkach urzeczywistniania jej.

Przez pryzmat roli przepisanej można patrzeć na tradycyjne w pedeutologii podejście do zawodu nauczyciela, skoncentrowane na jego osobowości bądź kompetencjach, ale również modelach (wzorcach) osobowych nauczyciela⁵. Modele-wzorcy nauczyciela-wychowawcy są ugruntowane w różnych nurtach pedagogiki, psychologii i socjologii.

Z psychologii poznawczej wywodzi się podejście funkcjonalne, w świetle którego nauczyciel jest badaczem, kierującym się w swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej wiedzą zorganizowaną w formie otwartych, złożonych, aktywnych i abstrakcyjnych struktur poznawczych oraz uzyskiwaną w udoskonalonym procesie przetwarzania informacji. J. Koziński stawia wychowaniu sprawcy takie zadania, jak: kształtowanie postawy eksploracyjnej (badawczej) i wrażliwości problemowej; pomoc w zdobywaniu wiedzy operacyjnej (proceduralnej); „wiem

⁴ A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Toruń 2002, s. 13.

⁵ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 16.

jak⁶), która jest w tym podejściu bardziej wartościowa niż wiedza deklaratywna (opisowo-wyjaśniająca, „wiem, że⁷”); rozwijanie uczuć poznawczych, estetycznych i społecznych oraz kształtowanie wartości sokratejskich (poznanie i doskonalenie siebie), apollinijskich (piękno) i prometejskich (altruizm); budowanie podmiotowości ucznia w dialogu i współdziałaniu⁶. Rola badacza bliska jest modelowi refleksyjnego praktyka, któremu w codziennej pracy towarzyszy namysł nad działaniem ukierunkowany na wprowadzanie modyfikacji, eksperymentowanie i wieloaspektowe interpretowanie sytuacji. Twórczy wymiar działalności nauczyciela-badacza i refleksyjnego praktyka znajduje swój wyraz w modelu „profesjonalnego twórcy”, który w swoim stylu pracy i postawie wychodzi poza rzemiosło i poza naukowe badanie. „Profesjonalny twórca” urzeczywistnia wychowanie i nauczanie, które jest sztuką (kunsztem, mistrzostwem). Na kunszt dydaktyczny i wychowawczy składa się pogłębiona refleksją wnikliwa i szeroka wiedza o nauczaniu i wychowaniu; biegle realizowane umiejętności; duży zasób doświadczeń, z których nauczyciel wyprowadza przydatne w dalszej praktyce wnioski.

Psychologia humanistyczna i progresywizm w dydaktyce spostrzegają w nauczycielu przede wszystkim facylitatora, który tworzy warunki całościowego rozwoju, dzięki takim cechom postawy wskazywanym przez C. Rogersa jak akceptacja, rozumienie, empatia i autentyczność⁷. Zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej nauczyciel, który wspiera rozwój dziecka sam dba o rozwój osobisty, czyli samoaktualizację, urzeczywistnianie własnych możliwości w twórczej aktywności. W innym przypadku jego działania będą skażone manipulacją.

Pod wpływem pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej pozostaje model nauczyciela-tłumacza rzeczywistości. Nauczyciel pośredniczy między wychowankiem i światem, wspólnie z nim poszukuje znaczeń i interpretuje je, zachęca do własnych poszukiwań i odkryć⁸. Zbliżoną rolę pełni nauczyciel-przewodnik, który pomaga wejść wychowankowi w świat kultury; pokazuje nowe znaczenia; wskazuje różne drogi rozwoju, nie narzucając własnej; buduje porozumienie; daje poczucie wolności wyboru⁹.

Innym modelem zakorzenionym w pedagogice krytyczno-emancypacyjnej jest „transformatywny intelektualista”. Nauczyciel, któremu bliski jest ten wzorzec, osobiście i profesjonalnie angażuje się w działalność, będącą wyrazem buntu (kontestacji, krytyki) zastanego porządku społecznego¹⁰. W perspektywie

⁶ por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1996.

⁷ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 24.

⁸ por. J. Rutkowiak, *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków 1995, s. 306-308; za: D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 25.

⁹ por. M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń 2001, s. 14-15; za: D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 25.

¹⁰ por. Z. Kwieciński, *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Toruń 2000, s. 279-283; za: D. Pan-

transgresjonizmu opracowanego przez J. Kozieleckiego „transformatywny intelektualista” jest nastawiony na przekraczanie granic, co nie tyle oznacza bunt, ile aktywny stosunek do otoczenia, zastępowanie działań zachowawczych, transgresyjnymi, czyli innowacyjnymi, niekonwencjonalnymi, reformatorskimi¹¹.

Na gruncie pedagogiki personalistycznej nauczyciel – wychowawca jest tak samo jak dziecko-uczeń podmiotem osobowym, który ma ludzką godność wymagającą bezwarunkowej afirmacji. W pracy edukacyjnej (dydaktycznej i wychowawczej) jest natomiast kooperatorem, współpracownikiem w procesie nauczania i wychowania z uczniem i jego rodzicami¹². Wychowanie polega przede wszystkim na pokazywaniu kim jest osoba (jej szczególnej wartości) i „budzeniu osoby” w wychowanku poprzez wprowadzanie w świat odkrywanej prawdy, wolności (wyboru; kierowania sobą; samokontroli emocji i popędów; nieulegania presji czynników ubezwłasnowalniających), miłości (daru z siebie, nie tylko głodu bliskości). Nauczyciel jest pomocnikiem dziecka (nastolatka) w uczeniu się, ale nauczanie polega również na kierowaniu i kontrolowaniu pracy uczniów, jak też systematyzowaniu procesu przekazywania i zdobywania wiedzy¹³.

Cechy osobowości efektywnego nauczyciela – wychowawcy

Ze względu na interakcyjność procesu kształcenia i wychowania cechy osobowości nauczyciela mają wpływ na skuteczność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i sukces w pracy edukacyjnej¹⁴.

Według D. Pankowskiej osobowość nauczyciela jest opisywana w trzech podejściach: aksjologiczno – etycznym, pedagogicznym i interakcyjnym¹⁵. Stanowisko aksjologiczno – etyczne przyjmował między innymi J. W. Dawid, który akcentował takie cechy dobrego nauczyciela jak odpowiedzialność, obowiązkowość, odwaga moralna, wysoki poziom rozwoju duchowego¹⁶.

Podejście psychologiczne łączy się z określaniem cech osobowości składających się na talent pedagogiczny bądź stanowiących predyspozycje do właściwego wykonywania zawodu nauczyciela. Często jest wyodrębnianie cech charakteryzujących skutecznych nauczycieli na przykład przez S. Baleya, S. Korczyńskiego,

kowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 26.

¹¹ J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa 2001.

¹² M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Sliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2004, s. 244 – 245.

¹³ Tamże, s. 245.

¹⁴ por. S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*. Opole 2002, s. 8; za D., Pankowska *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 16.

¹⁵ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 16 – 18.

¹⁶ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, s. 33–51; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin, 2010, s. 16

M. Kreutza, A. Nalaskowskiego¹⁷. Natomiast S. Szuman reprezentujący funkcjonalne podejście do osobowości nauczyciela uznaje, że każda cecha psychiczna jest neutralna¹⁸. Nauczyciel może ją konstruktywnie wykorzystać w swojej pracy wychowawczej, włączając tę właściwość do składników talentu pedagogicznego. Nie ma jednego ideału dobrego nauczyciela, każdy może nim być, jeśli odnajdzie swój indywidualny styl, uwzględniający własne ograniczenia i atuty.

W podejściu psychologicznym odnajdujemy również wskazywanie takich strukturalnych składników osobowości nauczyciela – wychowawcy, jak postawy (wobec wartości, do zawodu nauczyciela, uczniów, samego siebie); istotne struktury osobowości (światopogląd, motywacja, zainteresowania, zdolności, inteligencja, temperament, charakter, sumienie, doskonalenie siebie)¹⁹; pożądane cechy osobowości nauczycieli w świetle teorii psychologicznych na przykład relacyjnej, samoregulacyjnej, interpersonalnej²⁰ lub orientacji humanistycznej²¹.

Podejście interakcyjne skupia się na właściwościach osobowości, szczególnie ważnych w tworzeniu relacji z wychowankiem. Na przykład Z. Mysłakowski wyróżnia takie składniki talentu pedagogicznego, ułatwiające kontakty międzyludzkie jak empatia, ekspresyjność i tym podobne²². Z. Zaborowski pisze o „osobowości podnoszącej” jako konstruktywnym modelu osobowości nauczyciela, dzięki której gwarantuje on uczniom poczucie bezpieczeństwa i tworzy korzystne warunki rozwoju psychospołecznego²³.

Ważnym źródłem pożądanych cech nauczyciela są wyniki badań dotyczące oczekiwań wobec nauczycieli formułowanych przez uczniów, rodziców, dyrektorów szkół²⁴. Postrzeganie roli nauczyciela przez pryzmat cech osobowości lub osobowych wzorców jest krytykowane z pozycji stanowiska pozytywistycznego. Neguje ono normatywność takich ujęć i zasadność charakteryzowania sposobu

¹⁷ por. S. Baley, *Psychiczne właściwości nauczyciela – wychowawcy*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, s. 169–209; S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*. Opole 2002, s. 22–27; M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, s. 113–164; A. Nalaskowski, *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej polskiej szkole*. Kraków 2001, s. 60–61; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 17.

¹⁸ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, s. 73–108; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 17.

¹⁹ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*. Warszawa 1997, s. 20–43 i 110–120; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 17.

²⁰ M. Lejman, *Osobowość zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 1985; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 17.

²¹ J. Jankowska, *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Lublin 2002, s. 34–69; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 17.

²² Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1959, s. 61–68; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 17.

²³ Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy wychowania*. Warszawa 1977, s. 125–128; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 17.

²⁴ D. Wosik-Kawala, *Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość*. W: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin 2007, s. 87–98; za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 17.

funkcjonowania nauczyciela w aspekcie pożądanых cech osobowości lub talentu pedagogicznego oraz traktowanie zawodu nauczyciela jako misji bądź powołania. Zgodnie z pozytywistycznym paradygmatem akcentuje się zadania, czynności i kompetencje nauczycieli²⁵.

Niemniej jednak w zawodach społecznych trudno pominąć koncepcję dojrzałej osobowości osób wykonujących je, ze względu na istotne znaczenie dość stałych tendencji do konstruktywnych zachowań w przestrzeni interakcji interpersonalnych i grupowych, czyli właśnie cech dojrzałej osobowości, szczególnie w sferze emocjonalnej i społecznej. Na przykład G. Allport uwzględnia takie kryteria dojrzałej osobowości o charakterze emocjonalnym jak dojrzały stosunek do seksualności (akceptacja płciowości człowieka bez pruderii i lubieżności); dojrzałe radzenie sobie z lękiem (wyrażanie go w sposób nieobciążający otoczenia, bez dokonywania represji – wyparcia i reagowania ucieczką, wycofywaniem się); równowaga emocjonalna wynikająca z poczucia bezpieczeństwa; akceptacja słabości i porażek bez poczucia klęski; wysoka tolerancja na frustrację (cierpliwość w znoszeniu przykrego stanu udaremnienia zaspokojenia ważnej potrzeby i duża gotowość do odraczania zaspokojenia potrzeby na pewien czas)²⁶. Natomiast dojrzałość społeczna według G. Allporta przejawia się w serdecznym kontakcie z innymi ludźmi. Stosunki społeczne osoby dojrzałej wynikają ze zdolności do utrzymywania głębokich, zażytych kontaktów w związkach emocjonalnych i małych wspólnotach, bez powierzchownych i skażonych dominacją relacji oraz przyjaznego, otwartego, opartego na szacunku i rozumieniu nastawienia do spotykanych osób.

Kompetencje wychowawcze nauczycieli

Choć w polskim systemie edukacji można zauważyć wyraźny prymat nauczania²⁷, analiza celów szkoły wskazuje, że cele *stricte* wychowawcze, związane z rozwijaniem sfery emocjonalnej i społeczno-moralnej uczniów są równie ważne co cele dydaktyczne²⁸. Nauczyciel nie jest pedagogiem, aczkolwiek potocznie bywa tak nazywany. Niemniej jednak ma realizować zadania wymagające kwalifikacji psychologiczno-pedagogicznych.

Do typologii kompetencji, które uwzględniają złożoność zadań stojących przed

²⁵ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*. Warszawa 2008, s. 33–34; za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 18.

²⁶ Z. Plużek, *Psychologia pastoralna*. Kraków 2002, s. 74–75.

²⁷ K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*. T. I, Warszawa 1992, s. 299–300; za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 18.

²⁸ B. Śliwowski, *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa 2001, s. 125–134; za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 18.

nauczycielem oraz ich kontekst społeczny, biorąc pod uwagę specyfikę pracy nauczyciela (m. in. interakcyjność, odpowiedzialność), określają osobowe i sprawnościowe uwarunkowania efektywnej realizacji zadań można zaliczyć klasyfikację opracowaną przez R. Kwaśnicę²⁹.

Kompetencje nauczycielskie w świetle tego podziału tworzą dwie grupy: praktyczno-moralne i techniczne. Do praktyczno-moralnych należą: kompetencje interpretacyjne (rozumienia świata i ludzi przez odkrywanie znaczeń i interpretowanie zdarzeń, zjawisk i procesów), moralne (refleksji nad własnym i cudzym postępowaniem oraz dokonywaniem wyborów w aspekcie oceny dobra), komunikacyjne (porozumiewania się z innymi na poziomie poznawczo-emocjonalnym, obejmujące empatię, akceptację innych, otwartość na drugiego, szacunek dla odmiennych poglądów). Do kompetencji technicznych R. Kwaśnica zalicza: kompetencje postulacyjne (właściwie można by je określić również jako teleologiczne, ponieważ dotyczą wyboru celów, sformułowanych przez innych lub ustalonych samodzielnie), metodyczne (umiejętności stosowania efektywnych metod działania), realizacyjne (odpowiedniego doboru środków i tworzenia optymalnych warunków działania).

Nauczyciel-badacz i refleksyjny praktyk jest wyposażony w kompetencje interpretacyjne³⁰, poznawcze³¹, krytyczne³², metodologiczne i diagnostyczne³³, twórcze³⁴ oraz kompetencje moralne³⁵ związane przede wszystkim z podejmowaniem osobistej odpowiedzialności za realizowane działania.

Kluczowymi kompetencjami dla nauczyciela-facylitatora będą kompetencje interpersonalne i psychospołeczne³⁶, w tym komunikacyjne³⁷, „terapeutyczne”³⁸

²⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2004, s.291-323.

³⁰ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995, s. 37-42, za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 24.

³¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997, s. 97-104, za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 24.

³² J. Michalski, *Warsztat zawodowy nauczyciela*. "Nowa Szkoła", 5 (1995) s. 44, za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 24.

³³ B. D. Gołębiak, *Język-myślenie-uczenie się. Co z tej triady może wynikać dla nauczyciela?* W: B. D. Gołębiak, G. Teusz (red.), *Edukacja poprzez język*. Warszawa 1996, s. 20, za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 24.

³⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997, s. 116-118, za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 24.

³⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2004, s.298-305.

³⁶ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa 1994, s. 36-133, za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 25.

³⁷ J. Jankowska, *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Lublin 2002, s. 74-85, za D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 25.

³⁸ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk 2003.

oraz autokreacyjne³⁹ i moralne⁴⁰.

Dla nauczyciela „tłumacza rzeczywistości” i przewodnika najważniejsze są kompetencje interpretacyjne i poznawcze (intelektualne)⁴¹, kulturowe⁴² i komunikacyjne, w których ważna jest nie tylko sprawność porozumiewania się, ale także korzystania z języka jako systemu znaczeń pojęć, które stanowią reprezentację świata w umyśle podmiotu⁴³.

„Transformatywny intelektualista” dysponuje „kompetencjami emancypacyjnymi” obejmującymi indywidualną autonomię, uczestnictwo w życiu zawodowym i w życiu społecznym⁴⁴. Odmiana „transformatywnego intelektualisty” z perspektywy transgresji w formie nauczyciela innowatora wiąże się z kompetencjami twórczymi⁴⁵ w ujmowaniu zadań, wprowadzaniu zmian, realizowaniu autorskich projektów.

Dla nauczyciela w ujęciu pedagogiki personalistycznej istotne będą sprawności w wyborze i realizacji dobra wychowanka, jego integralnego rozwoju; nauczania, wychowania i opieki. Nauczyciel dążący do dojrzałości osobowości, rozwoju psychiczno-duchowego ku pełni człowieczeństwa jest zaangażowany w tworzenie i uczestnictwo w kulturze rozumianej humanistycznie, jako nauka, sztuka, religia i moralność. Okazuje szacunek każdemu człowiekowi ze względu na jego ludzką godność. Potwierdza własną godność w sposobie postępowania i działania. Postępuje sprawiedliwie zgodnie z zasadą dania drugiemu, co mu się słusznie należy. Odważnie przeciwstawia się destruktywnym i manipulacyjnym oddziaływaniom pseudowychowawczym. Jego kontakt ze światem jest receptywny, otwarty, bez projekcyjnych zniekształceń, płynących ze strony emocji i potrzeb pierwotnych⁴⁶. Angażuje się również w realizację celów ponadindywidualnych i nieegoistycznych. Umie okazywać współczucie i chętnie udziela wsparcia potrzebującym pomocy. Potrafi żyć w zgodzie i współdziałaniu z innymi.

³⁹ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne-czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa 1994, s. 199-213, za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 26.

⁴⁰ W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli polskich. Aspiracje, styl życia i pracy-w świetle badań autobiograficznych*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa 1997, s. 349-362, za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 25.

⁴¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997, s. 91-104, za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 25.

⁴² J. Michalski, *Warsztat zawodowy nauczyciela*. „Nowa Szkoła”, 5 (1995), s. 44, za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 25.

⁴³ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2000, s. 137-150, za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 26.

⁴⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje emancypacyjne-ich znaczenie w procesie przemian społecznych (O niektórych zastosowaniach pedagogiki emancypacyjnej)*. „Forum Oświatowe”, 2 (1994) s. 115-125, za D. Pankowską, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin 2010, s. 26

⁴⁵ H. Kwiatkowska, *Czy nauczyciel w swym działaniu pedagogicznym może nie być twórczy?* W: J. Chmielewska (red.), *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998, s. 200-206.

⁴⁶ Z. Płużek, *Psychologia pastoralna*. Kraków 2002, s. 104-107.

Podejście normatywne-osobowościowe wynika z przeświadczenia o misyjnym charakterze zawodu nauczyciela, ujmowania go jako „służby społecznej” i powołania⁴⁷. Stanowi ono tradycyjny nurt myślenia o zawodzie nauczyciela- wychowawcy. Nacisk kładzie się na walory osobiste, postawę moralną wychowawcy. Z pragmatyzmu i postulatów wysokiej profesjonalizacji zawodu nauczyciela wynika podejście pragmatyczno-kompetencyjne. Akcentuje się w nim technologicznie opisywane umiejętności, podporządkowane ściśle określonym sytuacjom i warunkom, będące metodami uzyskiwania pożądaných efektów. Podejście normatywno-kompetencyjne godzi pożądanę cele ze sposobami ich realizowania, aspekt treściowy nauczania i wychowania z formami urzeczywistniania tych treści.

Strategie radzenia sobie z problemami wychowawczymi

Problemy wychowawcze są trudnościami w interakcji nauczyciel – uczeń (wychowawca – wychowanek), które mogą mieć swoje przyczyny w konfliktach (motywacyjnych i międzyosobowych), stresie (nadmiernym napięciu emocjonalnym), kryzysach (organizmicznych; powodujących zagrożenie dla wewnętrznej integracji; powodujących duże zmiany w przestrzeni życiowej; interpersonalnych i socjokulturowych; rozwojowych; samobójczych; spowodowanych osłabieniem strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych)⁴⁸, we frustracji (silnych, przykrych emocjach związanych z niezaspokojeniem ważnej potrzeby).

Strategia to sposób zachowania stosowany przez podmiot w celu zmiany trudnej sytuacji lub złagodzenia jej skutków⁴⁹. Strategie radzenia sobie z trudnościami obejmują dwa kryteria: modalność radzenia sobie (poznawcze i behawioralne wysiłki) oraz kryterium funkcjonalne (ukierunkowanie na rozwiązanie problemu bądź na regulację emocji)⁵⁰.

C. S. Carver, M. F. Scheier i J. K. Weintraub rozróżnili radzenie sobie jako styl i jako strategię⁵¹. Styl ma charakter dyspozycyjny, opisuje uogólniony sposób radzenia sobie preferowany przez daną osobę w wielu różnych okolicznościach. Jest analogiczny do cechy osobowości (na przykład lęk w rozumieniu lęklivości lub agresja ujmowana jako agresywność). Strategia dotyczy sytuacyjnego radzenia sobie. Odnosi się do konkretnego rodzaju warunków występujących w ściśle

⁴⁷ A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Toruń 2002, s. 27-33.

⁴⁸ Z. Płużek, *Psychologia pastoralna*. Kraków 2002, s. 136 – 155.

⁴⁹ I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. III, Gdańsk 2005, s. 465 – 492.

⁵⁰ R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*. New York 1984; za I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. III, Gdańsk 2005, s. 482.

⁵¹ C. S. Carver, M. F. Scheier i J. K. Weintraub, *Assessing coping strategies: A theoretically based approach*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 56 (1989), s. 267–283; za I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. III, Gdańsk 2005, s. 482 – 483.

określonej trudnej sytuacji. Przypomina stan emocjonalny (np. lęk przed egzaminacyjnym lub agresję w sytuacji prowokacji przez atak słowny).

C. S. Carver, M. F. Scheier i J. K. Weintraub konstruując kwestionariusz badający „kierunki radzenia sobie z aktualnymi problemami”⁵² wyodrębnili 13 uogólnionych sposobów zachowania się w sytuacjach trudnych lub stresowych. Znalazły się wśród nich następujące: aktywne radzenie sobie (np. „Robię krok po kroku to co jest do zrobienia”); planowanie (np. „Sporządzam plan działania”); stosowanie instrumentalnego wsparcia społecznego (np. „Rozmawiam z kimś, aby dowiedzieć się więcej o tej sytuacji”); akceptacja (np. „Uczę się z tym żyć”); zwrot w kierunku religii (np. „Pokładam ufność w Bogu”) itp.

Radzenie sobie jako forma zachowania jest przeciwieństwem reagowania obronnego, ponieważ zachowanie obronne, czyli ucieczkowe jest sztywne, przymusowe, zniekształcające rzeczywistość i niezróżnicowane, podczas gdy radzenie sobie (*coping*) jest elastyczne, celowe, zorientowane na rzeczywistość i zróżnicowane⁵³. „Elastyczność zachowania, jego dostosowanie do wymagań sytuacji jest warunkiem skuteczności radzenia sobie. W przebiegu czasowym sytuacyjny kontekst procesu radzenia sobie podlega nieustannym zmianom. Wymaga to odpowiednich zmian w procesie radzenia sobie. Ludzie różnią się nie tylko liczbą strategii i różnorodnością repertuaru zaradczego, ale także elastycznością procesu radzenia sobie, łatwością jego dostosowania do aktualnych wymagań konkretnej sytuacji stresowej”⁵⁴. Tę elastyczność, która jest pochodną orientacji w otoczeniu (okolicznościach sytuacyjnych) i znajomości posiadanych zasobów (osobistych i energetycznych, przedmiotów, warunków środowiska) Z. Uchnast określa jako prężność *ego*, na gruncie teorii J. Blocka⁵⁵. Na przykład strategia radzenia sobie zależy od rodzaju sytuacji trudnej: zagrożenia, wyzwania lub straty/krzywdy.

Rola zawodowa nauczyciela - wychowawcy w percepcji studentów

W tej części artykułu przedstawię analizę danych ze zgromadzonego materiału badawczego, które ukazują wzór osobowy nauczyciela-wychowawcy; cechy osobowości i kompetencje oraz strategie radzenia sobie z trudnościami.

⁵² Coping Orientations to Problems Experienced COPE- C. S. Carver, M. F. Scheier i J. K. Weintraub, 1989; za I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. III, Gdańsk 2005, s. 482 – 483.

⁵³ N. Hann, *Coping and defense mechanisms related to personality inventories*. „Journal of Consulting Psychology, 29 (1965), s. 373-378; za I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. III, Gdańsk 2005, s. 476.

⁵⁴ I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. III, Gdańsk 2005, s. 485.

⁵⁵ Z. Uchnast, *Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru*. „Roczniki Filozoficzne”, 45 (1997) s. 2-26; Z. Uchnast, *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*. „Roczniki Psychologiczne”, 1 (1998), s. 7-25.

1. Model nauczyciela- wychowawcy na podstawie sposobu określania istoty wychowania w szkole

Wyniki analizy wypowiedzi badanych studentów na temat istoty wychowania pod kątem modelu nauczyciela- wychowawcy zawiera tabela 1.

Tab 1. Wzorzec osobowy nauczyciela wychowawcy

Rodzaj wzoru osobowego	Liczebność (n)	Procent %	Przykłady
Badacz, refleksyjny praktyk, profesjonalny twórca	7	6,14	„Należy wykorzystywać wszelkie dostępne metody wychowawcze, by osiągnąć pożądany cel: publikacje, książki pedagogiczno psychologiczne, a także obserwować otoczenie” (wyp. 4kr) „W przyszłej pracy będę się starała rozwijać inwencję uczniów. Zajęcia powinny być urozmaicone, pozbawione monotonii” (wyp. 11kn) „Uczeń dzięki wzorcom osobowym reprezentowanym przez nauczyciela wychowawcę dąży do rozwijania swojej kreatywności” (wyp. 14kn)
Facylitator, osoba zaangażowana w samoaktualizację	46	40,35	„ Nauczyciel powinien być powiernikiem w różnych sprawach osobistych i znać przyczynę niepowodzeń ucznia, trzeba zawsze mieć dla niego czas” (wyp. 4kr) „Uważam, że najważniejsze są dobre relacje, stosunek wychowawcy do wychowanka” (wyp.5kn) „Według mnie istotą wychowania jest odpowiednie podejście do osoby wychowywanej (tj. zrozumienie jej potrzeb, zainteresowań itd.) Proces wychowania nie może przypominać reguł wojskowych czy tresury” (wyp. 7mn)
Tłumacz rzeczywistości, przewodnik w świecie kultury	19	16,67	„ Pragnę otworzyć umysły nastolatków na kulturę Niemiec, pogłębić ich wiedzę i zaszczyć chociaż w niewielkim stopniu sympatię do tego języka” (wyp. 27kn) „: Ważne w wychowaniu jest przekazanie wiedzy w taki sposób ażeby ona została zrozumiana. Nie wystarczy uczyć, ale trzeba nauczyć i do tego powinien dążyć każdy uczący” (wyp 45kr) „ Wychowanie to kształtowanie pożądanych postaw etycznych, kulturalnych. Wychowanie odbywa się także poprzez ukazanie jego związku z kulturą, tradycjami, religią, historią” (wyp. 2kr)
Osoba pokazująca godność każdego człowieka, współpracownik ucznia i rodzica	40	35,09	„ Posiadanie szacunku dla innych osób” (wyp. 1mr) „ Wychowanie powinno opierać się na respekcie dla drugiej osoby” (wyp. 9kn) „ Nauczyciel odgrywa pewną rolę w wychowaniu ucznia. Powinien być sprawiedliwy, oceniać prawdziwe osiągnięcia uczniów, a nie według własnych upodobań. Obiektywne ocenianie jest bardzo ważne” (wyp. 10kn)
Brak odpowiedzi	2	1,75	„Wywieranie presji na osobę” (wyp. 56mr)
Razem	114	100	

40% wypowiedzi zawiera odniesienia do nauczyciela facylitatora, osoby zaangażowanej w samoaktualizację. Akcentują one akceptację wychowanka, rozumienie jego potrzeb i zainteresowań, pomoc w trudnościach i rozwiązywaniu problemów, uznanie podmiotowości ucznia, przyjazne ustosunkowanie do niego. Te cechy postawy nauczyciela-wychowawcy mają służyć budowaniu dobrych relacji poprzez zaangażowaną rozmowę i zaufanie.

35% wątków wyodrębnionych w zebranych pisemnych raportach dotyczy nauczyciela, który jest osobą pokazującą godność każdego człowieka i będącą współpracownikiem ucznia oraz jego rodziców w procesie wychowania. Ich autorzy odwołują się do szacunku dla innej osoby; pokazywania wartości moralnych i społecznych; współpracy z uczniami i ich rodzicami. Ponadto podkreślają znaczenie wychowania w rodzinie i zasadę pomocniczości w relacjach szkoła-rodzina.

17% wypowiedzi wiąże się ze wzorcem nauczyciela-tłumacza rzeczywistości i przewodnika w świecie kultury. Znajduje się w nich nawiązanie do ścisłych związków nauczania i wychowania, wprowadzania w świat kultury, zachęcania do szukania głębszego rozumienia rzeczywistości. Studenci piszą o nauczycielu przewodniku, jako wzorze osobowym, którego charakteryzuje dążenie do poznawania świata, przeżywania własnej egzystencji w okresie dorosłości w sposób świadomy, wolny i odpowiedzialny.

6% odpowiedzi na pytanie o istotę wychowania wskazuje na nauczyciela refleksyjnego praktyka, badacza i twórcę. Łączą się one z podkreśleniem inspirującej roli fachowej literatury i uważnego obserwowania otoczenia w planowaniu i korygowaniu własnych oddziaływań wychowawczych; wysokim wartościowaniem twórczego, interesującego organizowania sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, przyjmowaniem opcji poszukiwania innowacji w stosunku do stosowania utartych wzorców.

2 osoby (2% wypowiedzi) nie udzieliły odpowiedzi na postawione pytanie. Jedna w ogóle uchyliła się od określenia istoty wychowania, druga napisała o manipulacji, wywieraniu presji na osobę.

Uzyskane rezultaty analizy znaczenia denotacyjnego i konotacji emocjonalnych pojęcia „wychowanie” zawiera tabela 2. Ukazują one zróżnicowanie postaw wyrażonych w zgromadzonych wypowiedziach, ze względu na kierunek tego ustosunkowania (stosunek pozytywny, negatywny, ambiwalentny, obojętny) prezentowany najczęściej pośrednio, poprzez sposób opisu istotnych wymiarów wychowania.

Tab. 2. Znaczenie denotacyjne i konotacyjne pojęcia „wychowanie”

Rodzaj definicji	Liczebność (n)	Procent %	Przykłady
Pozytywne znaczenie denotacyjne i konotacyjne	65	86,67	Oddziaływanie całą osobowością, wychowanie humanistyczne (wyp. 2kr) Dobre relacje, zachęcanie do samodzielności (wyp. 6kn) Respekt dla drugiej osoby, współpraca(wyp. 9kn)
Negatywne konotacje	1	1,33	Wywieranie presji (wyp. 56mr)
Ambiwalentny stosunek	1	1,33	„Jeszcze nie wiem, czy chciałabym zostać nauczycielem”, trudny i odpowiedzialny zawód, w wychowaniu ważny jest kontakt, pomoc wychowankowi, towarzyszenie mu (wyp. 59kr)
Obojętny stosunek	7	9,34	Przygotowanie do dorosłości i socjalizacja (wyp. 5kn) Trening, podawanie wzorów, wyznaczanie granic (wyp. 72kr) Deklaratywnie ujmowane powinności do obiektywizmu, sprawiedliwego traktowania i pomocy wychowankom (wyp. 10kn)
Brak odpowiedzi	1	1,33	wyp. 3mr
Razem	75	100	

87% badanych studentów formułuje wypowiedź na temat istoty wychowania zawierającą pozytywne znaczenie denotacyjne i konotacyjne tego procesu. Podkreślają osobiste odniesienie do definiowania wychowania poprzez używanie takich określeń jak: „według mnie”, „moim zdaniem”, „dla mnie”, „uważam”. Treść odzwierciedlająca istotne cechy wychowania obejmuje takie aspekty jak: uczestniczenie w wychowaniu wspierające rodzinę; przekazywanie wartości; budowanie kontaktu opartego na szacunku, zrozumieniu, przyjaznym nastawieniu. Niektóre osoby wprost deklarują chęć zostania nauczycielem (np. „marzyłam, aby zostać nauczycielką” <wyp. 23kn>; „chciałabym pracować jako nauczyciel” <22 kn>; „Im więcej nauczycieli poznawałam, tym bardziej chciałam być takim właśnie człowiekiem, potrafiącym w sposób umiejętny przekazać wiedzę i wartości moralne dorastającej młodzieży” <wyp 25kn>).

Obojętny stosunek do wychowania rozpoznałam w 9% raportów pisemnych. Nie ma w nich osobistych odniesień. Są konwencjonalnym, fragmentarycznym określeniem wychowania jako socjalizacji, przygotowania do dorosłości; wskazywaniem niektórych sposobów wychowania, jak trening lub podawanie wzorów; ogólnikowym ujęciem o charakterze postulatycznym (np. opieka, pomoc, rozmowa <21kn>) lub powinnościowym (należy być obiektywnym, sprawiedliwym, gotowym do pomocy <10kn>).

Jedna osoba w sposób negatywny określiła istotę wychowania pisząc o pseudowychowaniu w postaci wywierania presji i jedna osoba ma ambiwalentny stosunek do wychowania. Wynika on z faktu, że studentka jeszcze nie wie, czy chciałaby zostać nauczycielem (wyp. 59kr).

2. Zasady, wartości i postawy ważne w pracy nauczyciela-wychowawcy

W tabeli 3 zamieszczone są wskaźniki procentowe mówiące o częstości występowania trzech rodzajów ustosunkowania do zasad, wartości i postaw związanych z rolą zawodową nauczyciela: podejście normatywno-osobowościowe, pragmatyczno-kompetencyjne i mieszane, normatywno-kompetencyjne.

Tab. 3. Rodzaje ustosunkowania do zasad, wartości i postaw w wychowaniu w szkole

Rodzaj ustosunkowania	Liczebność (n)	Procent %	Przykłady
Podejście normatywno-osobowościowe	15	20	Troska o dobro, przyjaciel, okazywanie szacunku; Powiernik, sprawiedliwe traktowanie uczniów, gotowość do kontaktu; Obowiązkowość, dobro wychowanka, pomoc w przystosowaniu do życia społecznego
Podejście pragmatyczno-kompetencyjne	19	25,33	Stopniowanie trudności, pobudzanie motywacji uczniów; Nawiazywanie kontaktu, stawianie jasnych wymagań, utrzymanie dyscypliny, budzenie zainteresowań; Zachęcanie do samodzielności, pobudzanie inwencji, otwartość, podkreślanie indywidualności, egzekwowanie konsekwencji
Podejście mieszane, normatywno-kompetencyjne	39	52	Pokazywanie wartości symbolicznych, dyscyplina i szacunek dla innych; Dobro dziecka, odpowiedzialność, konsekwencja, udzielanie wsparcia, otwartość, empatia, zachęcanie do samodzielności; Podmiotowość uczniów, kompetencje komunikacyjne, bliski i serdeczny kontakt, słuchanie, dzielenie się własnymi myślami i uczuciami
Brak odpowiedzi	2	2,67	
Razem	75	100	

Najczęściej reprezentowane w grupie badanych studentów jest podejście mieszane, normatywno-kompetencyjne (52%). Łączy ono istotne wartości i postawy (np. przekazywanie wartości symbolicznych, podmiotowość uczniów itd.) z konkretnymi umiejętnościami (np. otwartość, empatia, udzielanie wsparcia itp.).

Dużo rzadziej występuje czyste podejście pragmatyczno-kompetencyjne (25%) i normatywno-osobowościowe (20%). Studenci mający nastawienie pragmatyczno-kompetencyjne koncentrują się na takich sprawnościach i umiejętnościach jak: pobudzanie inwencji, utrzymanie dyscypliny, nawiązywanie kontaktu, otwartość itd. Wśród pożądanych cech nauczyciela-wychowawcy badani o ustosunkowaniu normatywno-osobowościowym wymieniają: bycie „przyjacielem” wychowanków, ich „powiernikiem”, osobą sprawiedliwą i obowiązkową itd.

3. Sposoby określania antycypowanych trudności w pracy nauczyciela-wychowawcy

Wyodrębniłam trzy kategorie odpowiedzi na pytanie o radzenie sobie z trudnościami występującymi w pracy wychowawczej nauczyciela, ze względu na poziom ogólności w określaniu sposobów reagowania na problemy. Ogólne określanie sposobów pokonywania trudności w wychowaniu w szkole łączy się ze wskazywaniem zasad odnoszących się do orientacji zadaniowej bądź poszukiwania wsparcia. Konkretnie ujęcia sytuacji problemowych wiążą się z kontekstowym uwzględnianiem relacji z innymi uczestnikami procesu wychowania lub dookreśleniem czynności składających się na strategię eliminowania trudności. Ogólnikowe określanie sposobów radzenia sobie z trudnościami dotyczy wzmiankowo sygnalizowanych zasad rozwiązywania problemów. Wskaźniki procentowe mówiące o częstotliwości występowania poszczególnych kategorii odpowiedzi zawiera tabela 4.

Tab. 4. Sposób nazywania przewidywanych trudności w przyszłej pracy zawodowej

Sposób określania trudności	Liczebność (n)	Procent %	Przykłady
Ogólnie	51	68	Zapobieganie trudnościom, szukanie rozwiązań kompromisowych, wytrwałość w dążeniu do pokonania trudności; Nie zniechęcać się, szukać pomocy, otwarcie mówić o problemie; Otrzymywanie wsparcia od innych nauczycieli
Konkretnie	12	16	Szukanie przyczyn trudności wychowawczych, korzystanie z pomocy specjalistów, rozmowa z dzieckiem, rodzicami, rówieśnikami, plan pracy nad pokonywaniem trudności; Samodzielne rozwiązywanie problemów, optymistyczne nastawienie, twórcze poszukiwanie rozwiązań, analiza przyczyn trudności
Ogólnikowo	2	2,67	„Będę starała się sumiennie wykonywać swoje obowiązki. Trudności pojawiające się na mojej drodze będę rozwiązywać” (wyp.43kr) „Mam nadzieję, że nie napotkam w swojej pracy żadnych trudności. Jeżeli tak by było to będę starała się wszystkie trudności zwalczać poprzez stosowanie kar i nagród”
Brak odpowiedzi	10	13,33	
Razem	75	100	

68% odpowiedzi zaliczyłam do ogólnie określanych sposobów radzenia sobie z trudnościami w pracy zawodowej. Studenci wskazują na orientację zadaniową, w przeciwieństwie do ucieczki od trudności; podkreślają zapobieganie trudno-

ściom, akcentują otwarte mówienie o problemach wychowawczych, opowiadają się za wytrwałym działaniem zorientowanym na pokonywanie problemów, doceniają wsparcie informacyjne i emocjonalne otrzymywane od innych nauczycieli.

Znacząco mniejsza grupa badanych (16%) konkretnie dookreśliła strategię radzenia sobie z trudnościami w przyszłej pracy zawodowej. Obejmuje ona na przykład takie czynności jak: szukanie przyczyn trudności związane z dogłębną analizą sytuacji problemowej, planowanie działań korekcyjnych w stosunku do trudności, poszukiwanie różnorodnych rozwiązań, korzystanie z pomocy specjalistów, itp.

Dziesięć osób (13%) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o sposoby radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi w przyszłości, po podjęciu pracy nauczyciela-wychowawcy. Dwie osoby ogólnikowo opisały własne nastawienie do antycypowanych trudności.

4. Ocena *credo* zawodowego badanych studentów

Wypowiedzi badanych studentów różnią się stopniem samodzielnej refleksji nad istotą i zasadami wychowania poznawanymi z literatury fachowej (pedagogicznej i z nauk pokrewnych), gromadzonych aktualnie doświadczeń, retrospektywnej analizy własnych przeżyć wychowawczych z dzieciństwa i adolescencji. Również zakres treści ujmowanych w *credo* jest odmienny. Są wypowiedzi zdawkowe, nie ujmujące istoty, szablonowe. Część raportów jest opracowana wnikliwie, w sposób przemyślany, samodzielny. Dane zamieszczone w tabeli 5 obejmują wskaźniki procentowe dotyczące trzech kategorii wypowiedzi wyróżnionych ze względu na ich ocenę w aspekcie stopnia osobistego namysłu nad istotą i zasadami wychowania oraz zakresu uwzględnionej w wypowiedziach wiedzy o wychowaniu.

Tab. 5. Charakter *credo* zawodowego badanych studentów

Charakter <i>credo</i> pedagogicznego	Liczebność (n)	Procent %	Przykłady
Szkicowe, ubogie w treści, powierzchowne	62	82,67	Słabo przemyślane i mało uporządkowane poglądy; Zwięzłe ujęcie <i>credo</i> ; <i>Credo</i> konkretne, niepogłębione
Zreflektowane, zawierające złożoną wiedzę aksjologiczno-kompetencyjną	10	13,33	<i>Credo</i> pogłębione na bazie identyfikacji z rolą nauczyciela; Przemyślane poglądy, wielowątkowe, dość rozbudowane; spójne określenie wartości i sposobu postępowania

Wyłącznie deklaratywne i fasadowe	3	4	Ogólnikowe stwierdzenia; Stereotypowe ujęcia; Banalne określenie
Razem	75	100	

Największy procent wypowiedzi przyporządkowałam do kategorii „*credo* powierzchowne, ubogie w treści, szkicowe” (83%). Wspólne cechy dla tej grupy raportów są następujące:

- słabo uporządkowana, chaotyczna, mało spójna odpowiedź na pytanie o istotę, zasady wychowania i przewidywane trudności w pracy zawodowej,
- trudno zauważyć systemowe podejście uwzględniające złożoność procesu wychowania i jego ścisły związek z socjalizacją, personalizacją i inkulturacją,
- często pomijane są podstawy wychowania; wzorzec osobowy wychowanka, cele, wartości (wątki z zakresu antropologii pedagogicznej, teleologii i aksjologii),
- pojawiają się dość często nieprecyzyjne sformułowania, które są ogólnikowe czy sugerujące manipulacyjny charakter oddziaływań wychowawczych, np. „wpajanie”,
- wypowiedzi są fragmentaryczne, niekompletne, prawdopodobnie z powodu zbyt małej liczby godzin przeznaczonych na zajęcia z pedagogiki i psychologii (psychopedagogiki) i/lub zbyt słabej motywacji do aktywnego udziału w nich.

10% wszystkich wypowiedzi można ocenić jako „przemyślane, zawierające złożoną wiedzę aksjologiczno-kompetencyjną”. Charakterystyczne dla tej grupy raportów pisemnych są następujące właściwości:

- uwzględnianie wielowymiarowości wychowania, aspektu indywidualnego i społeczno-kulturowego; biopsychicznego, społeczno-moralnego i religijnego,
- jasne sprecyzowanie ogólnego celu wychowania,
- źródłem pogłębionej wiedzy o wychowaniu jest identyfikacja z rolą zawodową nauczyciela i silna motywacja do pracy zgodnej ze zdobytym wykształceniem,
- ujęcie *credo* jest wielowątkowe (zagadnienia istoty i celu wychowania spletają się z problematyką pożądaných postaw i cech osobowości nauczyciela-wychowawcy oraz kwestiami metod i strategii działania),
- występuje spójność między określeniem wartości ukierunkowujących oddziaływanie wychowawcze a sposobami postępowania nauczyciela-wychowawcy.

Tylko 4% badanych określiło *credo* zawodowe w sposób deklaracyjny i fasadowy. W tych wypowiedziach występują ogólnikowe stwierdzenia. Ujawnia się stereotypowe myślenie o wychowaniu, np. jako „wpajaniu norm i wartości”. Pojawiają się banalne, nie mające głębszej treści sformułowania.

Podsumowanie

Analiza uzyskanych danych pozwala na wyprowadzenie następujących wniosków:

1. W badanej grupie studentów kierunków filologicznych dominuje model nauczyciela-wychowawcy jako facylitatora, osoby zaangażowanej w samoaktualizację (41%) i osoby pokazującej godność każdego człowieka, współpracownika ucznia i rodzica (35%); natomiast modele: badacza, refleksyjnego praktyka, twórcy (6%) i tłumacza rzeczywistości, przewodnika w świecie kultury (17%) występują rzadziej.
2. Badani mają pozytywne konotacje z wychowaniem, o różnej intensywności ładunku dodatnich uczuć (87%), ale treść pojęcia „wychowanie” dość często jest niepełna i mglista (por. 83% raportów zawiera szkicowe, ubogie w treści, powierzchowne *credo*).
3. Podejście mieszane, normatywno-kompetencyjne przeważa nad pragmatyczno-kompetencyjnym i normatywno-osobowościowym (52% do 25% i 20%). Jest optymalne z punktu widzenia wielowymiarowego ujmowania roli nauczyciela-wychowawcy.
4. Ogólne nazywanie przewidywanych trudności zdecydowanie góruje nad konkretnym (68% do 16%). Dość duży procent badanych (13%) w ogóle nie wskazał sposobu przezwyciężania problemów w przyszłej pracy zawodowej. Prawdopodobnie wynika to nie tyle ze słabej znajomości rodzaju trudności wychowawczych i rozwojowych najczęściej występujących współcześnie u dzieci i nastolatków, ile z braku głębszej refleksji nad strategiami działania w obliczu trudności.

Zatem obraz wyłaniający się z przeprowadzonego sondażu diagnostycznego jest dość zadowalający gdy chodzi o modele nauczyciela-wychowawcy oraz normatywno-kompetencyjne ujęcie zasad, wartości i postaw ważnych w wychowaniu w szkole. Gorzej jest ze znajomością strategii radzenia sobie z trudnościami, systemowym myśleniem o wychowaniu uwzględniającym jego wielopłaszczyznowość i wieloaspektowość. Z pewnością warto wciąż prowadzić refleksję nad kształceniem przyszłych nauczycieli w zakresie pedagogiki i psychologii pod kątem jego optymalizacji tak, aby studenci otrzymywali jak najbardziej wartościowe „tworzywo” do budowania podmiotowego wymiaru roli zawodowej, kształtowania

tożsamości nauczyciela-wychowawcy, formułowania *credo* zawodowego. Wydają mi się ważne następujące zagadnienia:

1. Inspirowanie krytycznej oceny podstaw oddziaływań wychowawczych i pseudowychowawczych (manipulacyjnych).
2. Podkreślanie heurystycznego, a nie algorytmicznego myślenia w szukaniu rozwiązań problemów wychowawczych.
3. Pokazywanie walorów naukowej wiedzy o wychowaniu , szczególnie w jej funkcji krytycznej i inspirującej wobec praktyki wychowania, w tym wypadku w szkole.

Bibliografia

1. Baley S., *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*. W: Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela*. PZWS Warszawa 1959, s. 169-209.
2. Carver C. S., Scheier M. F. i Weintraub J. K., *Assessing, coping strategies: A theoretically based approach*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 56 (1989) s. 267-283.
3. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor, Toruń 1997.
4. Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje emancypacyjne-ich znaczenie w procesie przemian społecznych (O niektórych zastosowaniach pedagogiki emancypacyjnej)*. „Forum Oświatowe”, 2 (1994), s. 115-125.
5. Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*. W: Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela*. PZWS Warszawa, 1959, s. 33 – 51.
6. Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli polskich. Aspiracje, styl życia i pracy-w świetle badań autobiograficznych*. W: Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Wyd. WSP ZNP, Warszawa 1997, s. 91-112.
7. Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne - czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994.
8. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wyd. UAM, Poznań 1995.
9. Gołębiak B. D., *Język-myślenie-uczenie się. Co z tej triady może wynikać dla nauczyciela?* W: Gołębiak B. D., Teusz G. (red.), *Edukacja poprzez język*. CODN, Warszawa 1996, s. 13-25.
10. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Veda, Warszawa 1994.
11. Hann N., *Coping and defense mechanisms related to personality inventories*. „Journal of Consulting Psychology”, 29 (1965), s. 373-378.
12. Heszen-Niejodek I., *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. III, GWP, Gdańsk 2005, s. 465-492.
13. Jankowska J., *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Wyd. UMCS, Lublin 2002.
14. King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. GWP, Gdańsk 2003.
15. Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
16. Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*. W: Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania*. T.I, PWN, Warszawa 1992, s. 284-345.
17. Korczyński S., *Obraz nauczyciela*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.
18. Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*. Agencja Wydawnicza CB, Warszawa 1997.
19. Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. Żak, Warszawa 1996.
20. Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Wyd. Żak, Warszawa 2001.
21. Kreutz M., *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*. W: Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela*. PZWS, Warszawa 1959, s. 113-164.
22. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* T. II, PWN, Warszawa 2004, s. 291-323.
23. Kwiatkowska H., *Czy nauczyciel w swym działaniu pedagogicznym może nie być twórczy?* W: Chmielewska J. (red.), *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*. Wyd. WSP ZNP, Warszawa 1998, s. 200-206.
24. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

25. Kwieciński Z., *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Edytor, Toruń 2000.
26. Lazarus R. S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*. Springer Verlag, New York 1984.
27. Lejman M., *Osobowość zawodowa nauczyciela*. Wyd. WSP, Częstochowa 1985.
28. Michalski J., *Warsztat zawodowy nauczyciela*. "Nowa Szkoła", 5 (1995), s. 43-45.
29. Myślakowski Z., *Co to jest „talent pedagogiczny”?* W: Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela*. PZWS, Warszawa, 1959, s. 57 – 68.
30. Nałaskowski A., *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej polskiej szkole*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
31. Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. PWN, Warszawa 2004, s. 232-247.
32. Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
33. Olubiński A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
34. Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
35. Płużek Z., *Psychologia pastoralna*. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków 2002.
36. Rutkowiak J., *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*. W: Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 285-289.
37. Sędek G., *Psychologia kształcenia*. W: J. Strelau (red) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T III, GWP, Gdańsk 2005, s. 259-280.
38. Szuman S., *Talent pedagogiczny*. W: Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela*. PZWS, Warszawa 1959, s. 73-108.
39. Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*. WSiP, Warszawa 2001.
40. Uchnast Z., *Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru*. „Roczniki Filozoficzne”, 45 (1997), s. 2-26;
41. Uchnast Z., *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*. „Roczniki Psychologiczne”, 1 (1998), s. 7-25.
42. Wosik-Kawała D., *Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość*. W: Bartkiewicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 87-98.
43. Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.

Streszczenie

Celem artykułu było zbadanie problemu w jaki sposób studenci kierunków filologicznych spostrzegają rolę zawodową nauczyciela-wychowawcy. Problem ten obejmował pytania o wzorzec osobowy nauczyciela-wychowawcy, znaczenie konotacyjne i denotacyjne pojęcia „wychowanie”, stosunek do zasad, postaw i wartości ważnych w wychowaniu, sposób określania przewidywanych trudności w pracy zawodowej i strategii radzenia sobie z nimi. Ponadto interesowało mnie również całościowe ujęcie *credo* zawodowego nauczycieli. Badania zostały przeprowadzone w 2006 roku wśród studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Białej Podlaskiej studiujących kierunki filologiczne. W czasie prowadzenia sondażu diagnostycznego kończyli oni zajęcia z psychopedagogiki. Badana grupa liczyła 75 osób. W teoretycznej części artykułu odnoszę się do ujęcia koncepcji kształcenia nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem klasyfikacji kompetencji pedagogicznych R. Kwaśnicy. Zawiera ona również szersze omówienie podziału kompetencji nauczycieli-wychowawców z przyporządkowaniem ich do odmiennych modeli, wzorców osobowych nauczycieli. Inspirowałam się opracowaniem D. Pankowskiej. Wykorzystałam również klasyfikację sposobów definiowania roli zawodowej nauczyciela według A. Olubińskiego. Autor ten wyróżnił podejście normatywno-osobowościowe, pragmatyczno-kompetencyjne i mieszane, które określił jako normatywno-kompetencyjne.

THE PROFESSIONAL ROLE OF A CLASS TUTOR AS PERCEIVED BY UNIVERSITY STUDENTS. IMPLICATIONS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION OF TEACHERS

Summary

The aim of the article was to examine the ways in which philology students perceive the professional role of a class tutor. The research consisted in questions about the class tutor's role model; the connotative and denotative meaning of the word "education"; the approach to the rules, attitudes and values important in the educating process; the way of assessing possible difficulties in one's professional career and the strategies of coping with them. Moreover, I also found of interest the holistic presentation of teachers' professional *credo*. The research was carried

out in 2006 among the philology students of the State School of Higher Education in Biała Podlaska, who were near the end of their psychopedagogy course as the diagnostic survey was conducted. The research group consisted of 75 people. In the theoretical part of the article I address the concept of teacher education, taking into account in particular R. Kwaśnica's classification of pedagogical competences. It also includes a broader discussion of the distribution of class tutors' competences and assigning them to various teacher role models. The article was inspired by D. Pankowska's work. I also made use of A. Olubiński's classification of the ways of defining the professional role of a teacher. The last of the abovementioned authors identified a normative-personality approach, a pragmatic-competence approach, and a mixed approach which he described as normative-competence.

Translated by Piotr Szczypa

ks. Dariusz Tylutki

WYKORZYSTANIE LOGOTERAPII V. E. FRANKLA W PORADNICTWIE ZAWODOWYM

Aby skutecznie prowadzić kształcenie zawodowe, trzeba przyjąć właściwą koncepcję człowieka, uwzględnić wymiar duchowy. Tylko wtedy będzie można właściwie pokierować rozwojem osobowym, duchowym i zawodowym człowieka. Oparcie się na wymiarze duchowym i jego właściwościach dostarcza siły i motywacji do wysiłku, pracy i rozwoju. Dlatego trzeba uzdolnić człowieka do życia tym wymiarem, rozbudzać w nim potrzebę rozwoju duchowego, co będzie miało pozytywny wpływ na jakość pracy, kształcenia. Konieczne jest ukazywanie znaczenia wymiaru duchowego, który ma porządkować pozostałe wymiary, nadawać sens codziennym wysiłkom. Bez korzystania z mocy ducha może nastąpić wypalenie zawodowe, utrata motywacji do pracy i nauki.

Istotnym problemem dla szkolnictwa zawodowego i ustawicznego jest częste występowanie u współczesnych ludzi braku motywacji do zdobywania nowych doświadczeń, braku mocy wewnętrznej do podejmowania pracy nad swym rozwojem. Logoterapia ukazuje przyczyny tego zjawiska i rozwiązania służące zaangażowaniu w życie.

Obecny rynek pracy potrzebuje osób zdolnych do ciągłego rozwijania się, poszerzania swych kwalifikacji, odpornych na trudne sytuacje, stres, niepowodzenia, o poczuciu wartości, pełnych energii i otwartych na innych. W kształceniu zawodowym i ustawicznym należy zwracać uwagę na wychowanie do dojrzałości, odpowiedzialności, zaangażowanie, gotowość do poświęcenia, ofiarność. Można to osiągnąć jedynie poprzez oparcie się na wymiarze duchowym, jego mocy i motywacji.

Celem wychowania i nauczania jest integralny rozwój człowieka. Istnieje niebezpieczeństwo jednostronnego kształcenia człowieka, sprowadzanie go jedynie do zdobycia praktycznych umiejętności. Umiejętności te mogą być owocne tylko wtedy, gdy człowiek będzie dojrzały duchowo. Nie można pomijać wymiaru duchowego. Papież Jan Paweł II tak mówił na ten temat: „...wychowanie ulega degradacji, kiedy zmienia się w czyste kształcenie. Proste, wrywkowe gromadzenie umiejętności, metod i informacji, nie może bowiem zadowolić głodu i pragnienia prawdy”¹.

Żyjemy w czasach, w których zanika tęsknota za rozwojem duchowym. Dą-

¹ Jan Paweł II, *Przemówienie do nauczycieli i wychowawców*. Nikaragua, León, 4 marca 1983 r.

zenie do dojrzałości w wymiarze duchowym jest koniecznym elementem wychowania. Pustka duchowa niszczy człowieka, szczególnie gdy towarzyszy jej dobrobyt materialny. Dzięki duchowości człowiek może zrozumieć samego siebie, to, kim jest i po co żyje. Bez dojrzałości w sferze duchowej niemożliwe jest zajęcie właściwej postawy wobec siebie i życia. Człowiek, podporządkowując się jedynie sferze cielesnej czy psychicznej, nie może zrozumieć siebie i sobą kierować. Skoncentrowany na własnej cielesności dostaje się w jej niewolę. Gdy skupia się na swych przeżyciach emocjonalnych, czy subiektywnych przekonaniach, pozabawia się możliwości zrozumienia siebie i rozwoju. Psychika nie jest źródłem prawdy o człowieku, o jego istocie. Bez dojrzałej duchowości człowiek nie może w sposób świadomy i wolny kierować swym życiem. Łatwo poddaje się zniewoleniom.

Kryterium dojrzałości duchowej jest sposób odnoszenia się do własnych stanów emocjonalnych. Dojrzałość wyraża się w podejmowaniu decyzji w oparciu o miłość, prawdę i odpowiedzialność, a nie emocje. Polega na uświadomieniu sobie, że celem życia jest postępowanie zgodne z prawdą i miłością, a nie dążenie do poczucia szczęścia za wszelką cenę. Poczucie szczęścia nie jest osiągalne bezpośrednio, gdyż jest owocem właściwego życia. Zadaniem wychowawcy jest uświadomienie wychowankowi, że rozwój duchowy osiąga wtedy, gdy odkrywa obiektywny sens życia i realizuje go, gdy odkrywa obiektywną prawdę o sobie, o tym, co go rozwija i prowadzi do szczęścia, a co go niszczy. Tylko dojrzały wymiar duchowy może pokierować życiem².

Duchowość posiada duże znaczenie dla zdrowia i prawidłowego rozwoju psychicznego i osobowego jednostki³. Wymiar duchowy stanowi zdrowe centrum człowieka, nie podlegające chorobie. Ciało lub psychika mogą stać się chore, ale wymiar duchowy może zostać co najwyżej zablokowany przez fizyczną bądź psychiczną chorobę. Zadanie logoterapeuty polega na uzdolnieniu danej osoby do oparcia się na tym właśnie wymiarze. Posiada on właściwości, które mogą pomóc w odzyskaniu zdrowia psychicznego. Chodzi zwłaszcza o dążenie do sensu, skierowanie na cel, wartości, a także takie czynniki jak ideały, uzdolnienia, wiara religijna, zdolność do relacji interpersonalnych, sumienie⁴.

Dążenie do sensu jako źródło dynamizmu człowieka

Problemy, z jakimi zmagają się często młodzi ludzie, takie jak brak poczucia sensu, frustracja egzystencjalna, brak odpowiedzialności, są przyczyną zabloko-

² M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce 2002, s. 87 – 95.

³ K. Popielski, *Koncepcja logoteorii V. E. Frankla i jej znaczenie w poradnictwie psychologiczno-pastoralnym*. W: Z. Chlewiński (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*. Lublin 1989, s. 87.

⁴ S. Kuczkowski, *Psychologia religii*. Kraków 1993, s. 166.

wania rozwoju osobowego i zawodowego. W lepszym zrozumieniu i rozwiązywaniu tych problemów logoterapia może być bardzo pomocna. Według logoterapii zasadniczą siłą motywującą człowieka jest dążenie do sensu. Dlatego zadaniem poradnictwa zawodowego korzystającego z założeń logoterapii będzie odblokowanie tej siły, aby uczynić człowieka zdolnym do zaangażowania, wysiłku, nauki, pracy.

Podstawową dynamiką człowieka jest zdaniem Frankla tzw. noodynamika, czyli dynamika związana z wymiarem duchowym - noetycznym⁵. Źródłem dynamizmu człowieka i jego najważniejszą potrzebą jest dążenie do sensu, zwane przez Frankla „wołą sensu”. To podstawowe dążenie do sensu jest wyrazem duchowości człowieka. „Tym, o co człowiekowi chodzi ostatecznie, jest istnienie duchowe. Człowiek nie chce istnieć za wszelką cenę, ale to, czego naprawdę chce, to żyć z sensem. Dla egzystencji miarodajne i decydujące nie jest jej trwanie, ale pełnia jej sensu”⁶. Dążenie do sensu w człowieku jest tak silne, że jego realizacja w sposób istotny przyczynia się do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, a z kolei brak realizacji wywołuje frustrację egzystencjalną i w konsekwencji może prowadzić do nerwicy noogennej. Frankl uważa wolę sensu za podstawową siłą motywacyjną, która pozwala przeżyć bardzo trudne sytuacje. Wiąże ją wyraźnie z wymiarem duchowym.

Ze swej natury człowiek bardziej potrzebuje pewnego stanu napięcia aniżeli braku napięcia. Chodzi tu o napięcie związane z dążeniem do sensu. Dążenie do sensu i wartości wywołuje wewnętrzne napięcie wynikające z ludzkiej natury, które jest konieczne do dobrego samopoczucia i zdrowia psychicznego. Przekonanie o sensie swojego życia, o jakimś celu, pomaga przeżyć nawet bardzo trudne sytuacje⁷. Człowiek znajduje się więc w polu napięcia pomiędzy rzeczywistym stanem a ideałem do urzeczywistnienia⁸. Gdy to napięcie słabnie, powstaje poczucie pustki i lęk⁹. Dla zdrowia i rozwoju to napięcie musi być jednak umiarkowane i dozowane. Gdy człowiek znajduje za mało napięcia, stwarza je sobie w sposób sztuczny¹⁰. Utrata sensu życia należy do najpoważniejszych problemów człowieka. Powstaje wówczas „egzystencjalna pustka”. Jeżeli ten stan się przedłuża, może doprowadzić do zaburzeń psychicznych czy nerwicy noogennej¹¹. Liczba nerwic noogennych obecnie wzrasta, gdyż ludzie pochłonięci mentalnością kon-

⁵ M. Wolicki, *Człowiek w analizie egzystencjalnej Viktora Emila Frankla*. Przemysł 1986, s. 298.

⁶ V. E. Frankl, *Homo patiens*. Warszawa 1984, s. 82.

⁷ Tenże, *Man, s Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*. New York 1971, s. 164 – 166.

⁸ Tenże, *The Will to Meaning. Foundations and Applications of Logotherapy*. New York 1969, s. 52.

⁹ Tenże, *Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse*. München-Basel 1956, s. 147 – 148.

¹⁰ Tenże, *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. München- Zürich 1985, s. 87-88.

¹¹ Tenże, *Nadać życiu sens, wywiad z prof. V. E. Franklem*. „Życie i Myśl”, 1973 nr 1, s. 16 – 22.

sumpcyjną zaniedbują potrzeby duchowe. Egzystencjalną pustkę próbuje się bezskutecznie wypełnić alkoholem, narkotykami, seksem itp. Te zjawiska powiększają jeszcze poczucie bezsensu. Życie ludzkie, jeżeli nie jest ukierunkowane na cel nadający mu sens, staje się uciążliwe i nie do zniesienia. Tylko człowiek jako istota duchowa jest zdolny do poszukiwania sensu. Dążenie do sensu jest wyrazem duchowości człowieka i tylko dzięki niej może być zrealizowane. Człowiek transcenduje płaszczyznę życia ekonomicznego, biologicznego i sensorywnego dzięki wymiarowi duchowemu. Dlatego sens jego życia także wykracza poza te płaszczyzny rzeczywistości. Sens życia tkwi w realizacji wartości, transcendowaniu aktualnego stanu i sytuacji, wychodzeniu poza siebie¹². Jest to istotna wskazówka dla poradnictwa logoterapeutycznego. Człowiek nie zrealizuje siebie poprzez koncentrację na sobie i swoich problemach. Jest to możliwe tylko dzięki wyjściu poza siebie, dzięki zaangażowaniu w jakieś obiektywne dobro, w relacje z innymi, a szczególnie w relację z Bogiem.

Noodynamika przejawia się w otwarciu na inne byty przez poznanie i miłość, a tym samym w zdrowym rozwoju osobowości. W noodynamice człowiek w sposób wolny jest pociągany przez wartości¹³. Czuje się odpowiedzialny za podjęty wybór. Rozwój zależy od wyboru odpowiednich wartości. U osób zdrowych istnieje dominacja noodynamiki nad psychodynamiką. Dynamika jest prawidłowa, gdy psychodynamika jest podporządkowana noodynamice. Dominacja noodynamiki nad psychodynamiką uwidacznia się w nastawieniu osoby na świat realny poza nią, na świat sensów i wartości, na inne osoby, a przede wszystkim na Osobę Absolutu.

Zdarza się, że dochodzi do przewagi psychodynamiki nad noodynamiką. Taka sytuacja występuje zwykle u małych dzieci i nie jest wtedy czymś patologicznym. Natomiast jeśli zachodzi u osób starszych, mamy wtedy do czynienia z dynamiką neurotyczną czy patologiczną. Jest ona ukierunkowana na zaspokojenie popędów, neurotycznych potrzeb. Człowiek kręci się wtedy wokół siebie, swoich pragnień, odcina się od świata sensu i wartości. Obraz człowieka zbudowany jedynie na psychodynamice jest modelem człowieka neurotycznego. Neurotyczna dynamika pojawia się na skutek zerwania z obiektywnymi sensami i wartościami, a także osobowymi relacjami. To zamyka człowieka w sobie, rozbudza neurotyczne, nierealne dążenia. Powoduje pogoń za realizacją sztucznych potrzeb, które nie mogą być zaspokojone. Nie przynoszą zadowolenia i szczęścia, ponieważ jest ono efektem realizacji wartości i sensu. Neurotyk realizuje pseudowartości i fałszywe sensory. Dynamika neurotyczna jest dynamiką „błędnego koła”, pozbawioną otwartości. Neurotyk wciąż szuka siebie, ale siebie nie znajduje. Kontakty ze światem

¹² S. Kowalczyk, *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*. Wrocław 1986, s. 429.

¹³ V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 32 – 33.

zewnątrznym, a zwłaszcza relacje z innymi, są pozorne¹⁴.

Jeżeli dążenie do sensu i wartości zostanie sfrustrowane, wtedy na jego miejsce może pojawić się dążenie do mocy i przyjemności. Są one zdegenerowanymi formami dążenia do sensu. Im bardziej ktoś czyni rozkosz, szczęście, poczucie mocy jedynym celem życia, tym bardziej oddalają się one od niego. Szczęście pojawia się dopiero wraz z osiągnięciem obiektywnego celu, jest skutkiem, a nie celem samym w sobie¹⁵.

Następnym elementem do wykorzystania w poradnictwie logoterapeutycznym jest fakt, że sensowne życie zależy mniej od warunków zewnętrznych, a bardziej od samego człowieka. Jest to teza szczególnie ważna. Frankl odwołuje się tutaj do swoich doświadczeń z obozu koncentracyjnego. Na ich podstawie stwierdza, że nawet w ekstremalnych warunkach możliwe jest dostrzeżenie sensu, jeżeli ma się wyraźny cel¹⁶. Zadaniem poradnictwa logoterapeutycznego jest wyjaśnić, że pomimo najtrudniejszych sytuacji życie nie traci swego sensu. Cierpienie niesie ze sobą specjalne możliwości sensu. Człowiek nie jest zdeterminowany popędami, lecz ukierunkowany na sens, nie dąży przede wszystkim do przyjemności, lecz do realizacji wartości¹⁷.

Dążenie do sensu jest aspektem samotranscendencji¹⁸. Świadczy o zadaniowym charakterze ludzkiego życia, ma charakter zobowiązujący¹⁹. Domaga się odpowiedzialności. Człowiek dąży do spełnienia jakiegoś zadania, misji, która jest właściwa tylko jemu. Sens może być znaleziony nie tyle we własnej psychice, co poprzez zaangażowanie w świat zewnętrzny, przez relację do świata. Chodzi nie tylko o świat materialny, ale przede wszystkim o obiektywny świat sensu i wartości²⁰. Frankl uważa, że „woli sensu” odpowiada istnienie obiektywnego sensu. Jest on czymś istniejącym poza nami²¹. Każda osoba stanowi kogoś jedynego i niepowtarzalnego. Do tej jedyności jest dostosowane konkretne zadanie życiowe. Sens jest obiektywny, ponieważ tkwi realnie w rzeczywistości, a jednocześnie subiektywny, bo jest dostosowany do każdej osoby. Ów sens musi być konkretny, odkrywany przez daną jednostkę w jej konkretnym i niepowtarzalnym istnieniu i aktualnej sytuacji²². Jednostka musi znaleźć swój własny, jedyny i niepowtarzalny sens. Nie chodzi tylko o sens całego życia, ale także każdej jego chwili i sytuacji. Ponieważ sens ten jest jedyny i niepowtarzalny, związany z konkret-

¹⁴ M. Wolicki, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 303 – 306.

¹⁵ V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 43, 30 – 32, 39.

¹⁶ Tenże, *Psycholog w obozie koncentracyjnym*. Warszawa 1962, s. 46.

¹⁷ Tenże, *Homo...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁸ Tenże, *Der Wille...*, dz. cyt., 17.

¹⁹ Tenże, *Man's Search for Meaning*, dz. cyt., s. 172 – 173.

²⁰ Tenże, *Der Mensch...*, dz. cyt., s. 59, 155.

²¹ M. Wolicki, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 364.

²² K. Popielski, *Viktor E. Frankl – analiza egzystencjalna i logoterapia*. „Zeszyty Naukowe KUL”, 2(1977) s. 71.

na osobą i sytuacją życiową, zmienia się on z dnia na dzień, z sytuacji na sytuację, ale nigdy nie przestaje całkowicie istnieć. Dlatego konieczna jest tu postawa aktywności, odpowiedzialności i miłości²³. Frankl twierdzi, że życie ma sens w każdych okolicznościach i niezależnie od jego trwania²⁴. Nieraz życie krótsze może być pełne sensu, a długie może być go pozbawione. Nawet takie sytuacje jak nieuleczalna choroba, cierpienie czy śmierć, chociaż pozornie wydają się bezsensowne, mogą nabrać najgłębszego sensu, jeżeli przerodzą się w ofiarę²⁵. Sens nie zależy całkowicie od powodzenia i sukcesu życiowego. Ogólny sens egzystencji jest sumą zrealizowanych sensów częściowych, sytuacyjnych²⁶.

Kolejną płaszczyzną, na której rozwiązania logoterapii mogą znaleźć zastosowanie w poradnictwie, jest sposób realizacji sensu życia. Pierwszym etapem realizacji sensu jest rozpoznanie celu życia, swego życiowego powołania. Czasem jest to trudne. Aby tego dokonać, człowiek musi uwzględnić swoje zainteresowania, uzdolnienia, realne możliwości, zewnętrzną sytuację itd. Konieczna jest także zdolność rozróżniania dobra i zła. W tym pomaga człowiekowi sumienie, które ma być otwarte na obiektywne normy. Odkrycie sensu życia nie jest wynikiem wykształcenia, ale zależy od własnego zaangażowania. Konieczna jest refleksja, która u wierzącego przechodzi w modlitwę²⁷.

Drugim najważniejszym etapem jest osobowe zaangażowanie w realizację sensu. Nie wystarczy tylko teoretyczne uznanie, że coś ma sens, pozbawione potwierdzenia w codziennym życiu. Sens życia można osiągnąć poprzez realizację wartości. Wartości te nie mogą być jednak narzucone z zewnątrz, ale muszą zostać zaakceptowane wewnętrznie przez danego człowieka. Przymus sprawia, że wartości przestają nadawać sens. Dlatego sens życia dostrzega tylko człowiek wolny wewnętrznie²⁸.

Sens życia może i powinien być odnaleziony przez człowieka w każdej konkretnej sytuacji życiowej. Pomocą w jego znalezieniu jest sumienie, które Frankl nazywa „organem sensu”. Określa je jako zdolność odczucia jednorazowego i jedynego sensu, który jest „ukryty” w każdej sytuacji. Człowiek nie tyle nadaje sens swemu życiu, co go odszukuje i przyjmuje. Sumienie rozstrzyga, za co w danej sytuacji człowiek jest odpowiedzialny i jaką wartość ma realizować²⁹. Sumienie jako organ sensu łączy subiektywną „wolę sensu” istniejącą w wymiarze duchowym z obiektywnym i specyficznym sensem, który człowiek winien odkryć i re-

²³ M. Wolicki, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 367.

²⁴ V. E. Frankl, *Nieuświadomiony Bóg*. Warszawa 1978, s. 162.

²⁵ Tenże, *Homo...*, dz. cyt., s. 79 – 85.

²⁶ Tenże, *Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern – Stuttgart – Wien 1975, s. 20 – 21.

²⁷ S. Kowalczyk, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 430.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. Wolicki, *Człowiek...*, dz. cyt., s.370 - 371.

alizować w konkretnych sytuacjach.

Sens ogólny musi być włączony w szerszy sens, czyli w sens świata - nad-sens³⁰. Sumienie, aby ukazać jedyny i niepowtarzalny sens, dokonuje interpretacji danych sytuacji życiowych³¹. Kierowanie się sumieniem nadaje egzystencji ludzkiej charakter jedyności i niepowtarzalności, charakter osobowy³². Zadaniem sumienia jest przystosować ogólne prawo do danej sytuacji³³.

Frankl uważa, że bycie człowiekiem oznacza bycie odpowiedzialnym za realizację sensu związanego z daną sytuacją życiową. Sens życia można odnaleźć w tworzeniu czegoś, podejmowaniu jakichś wartościowych czynów. Można go odnaleźć również w spotkaniu z innymi osobami, szczególnie przez miłość, w doświadczeniu jakichś pozytywnych przeżyć. Można też doświadczyć go, gdy właściwy sposób znosimy cierpienie³⁴. Poszukiwanie sensu życia jest przywilejem człowieka. Frankl przypomina o potrzebie cierpliwości w odkrywaniu sensu.

Frankl mówi o Bogu jako Nadsensie. Ostatecznym celem życia ludzkiego jest Bóg. Wiara w Boga pozwala nawet w najtrudniejszej sytuacji dostrzec sens. Tylko Bóg może nadać życiu ludzkiemu sens wieczny. Dlatego człowiek wierzący jest w o wiele lepszej sytuacji, jeżeli chodzi o znalezienie ostatecznego sensu swojego życia. Poszukiwanie sensu życia nie musi koniecznie wiązać się z postawami religijnymi. Z reguły jednak ludzie niereligijni przeżywają większe trudności z usensownieniem swojego życia niż ludzie religijni. Zamknięcie się w wymiarach teraźniejszości i codzienności może pozbawić życie głębszego sensu. Dlatego w poradnictwie logoterapeutycznym należy zwracać uwagę na znaczenie prawdziwej religijności dla poczucia sensu życia³⁵.

Duże znaczenie dla poradnictwa wydaje się mieć teza logoterapii mówiąca o ukierunkowaniu człowieka na innych. Człowiek przeżywa sens życia, jeżeli wychodzi poza siebie, poświęca się dla innych, angażuje w miłość i bezinteresowną służbę na rzecz innych. Ukierunkowanie na innych swą pełnię osiąga przez życie duchowe: umysłu, woli, uczuć, sumienia, miłości, przyjaźni³⁶.

Utrata relacji ze światem sensu i wartości powoduje jakby utratę samego siebie. Bez poczucia własnej wartości, bez posiadania siebie, człowiek nie może wejść w prawdziwy, realny i osobowy dialog z innymi czy z Osobą Boga. Ten mechanizm błędnego koła można pokonać tylko wtedy, gdy przywróci się intencjonalne ukierunkowanie osoby na sens i wartości, na osoby ludzkie i Osobę Boga. Ozna-

³⁰ V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 246.

³¹ Tenże, *Nieuświadomiony Bóg*, dz. cyt., s. 145.

³² Tamże, s. 29.

³³ Tenże, *Homo...*, dz. cyt., s. 89.

³⁴ Tenże, *Nieuświadomiony Bóg*, dz. cyt., s. 154 – 155.

³⁵ S. Głaz, *Sens życia*. Kraków 1998, s. 63.

³⁶ S. Kowalczyk, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 432.

cza to zarazem dominację noodynamiki nad psychodynamiką³⁷.

Konsumpcyjny styl życia wyraża się w nastawieniu człowieka przede wszystkim na wartości materialne zapewniające luksus, przyjemności i pozycję społeczną. W społeczeństwie konsumpcyjnym ludzie upatrują sens życia w tym, aby jak najwięcej mieć i jak najwięcej znaczyć. Chcą „kupić” poczucie sensu. Tymczasem konsumpcyjny model życia prowadzi często do utraty sensu życia, towarzyszy mu niejednokrotnie dotkliwe poczucie pustki egzystencjalnej. Cele gospodarczo – społeczne, polityczne czy kulturalne nie stanowią ostatecznego sensu życia. Nawet praca, chociaż jest bardzo ważna, nie jest celem samym w sobie³⁸.

Zadaniem poradnictwa logoterapeutycznego jest ukazać człowiekowi, że życie ludzkie nie ogranicza się tylko do wymiaru społecznego, do posiadania czy konsumowania. Ma ono wskazywać na wielowymiarowość osoby ludzkiej, uświadomić człowiekowi jego duchowość i konsekwencje, które z niej wynikają, ukazać wartości wyższe. Sensem życia jest to, aby człowiek stał się pełnym człowiekiem. Staje się nim wówczas, gdy mocą swego ducha transcenduje siebie i kieruje się ku nieskończoności³⁹.

Trzeba wpoić uczniom potrzebę samodzielnej i ciągłej pracy nad swym rozwojem duchowym i zawodowym. Kształcenie zawodowe ma przygotować do samodzielnego i twórczego rozwiązywania zadań. Zdobycie konkretnego zawodu nie może być jedynym sposobem doświadczania sensu u młodych ludzi. Muszą oni nastawić się na to, że w swoim życiu będą musieli prawdopodobnie zmieniać swój wyuczony zawód. Wynika to ze zmieniającej się sytuacji na rynku pracy. Szkoła ma rozwijać u uczniów motywację osiągnięć, wytrwałość w pracy, odporność na frustrację, dążenie do doskonałości. Uczeń ma stawać się zdolny do podejmowania różnych czynności i funkcji, do samodzielnego rozwiązywania problemów. Zdobywając wiedzę, ma dostrzegać możliwości sensu, uczyć się odpowiedzialnego i sumiennego działania. Wtedy nauka osiągnie swój wymiar kształcący. Przyczyną problemów w nauczaniu może być to, że nowe treści nie pobudzają do twórczego myślenia, do nowych możliwości działań. Uczenie wydaje się bezsensowne, jeśli nowe treści nie łączą się z dotychczasowymi i nie mogą być zastosowane w życiu⁴⁰. Dotyczy to szczególnie kształcenia zawodowego.

Aby nauczyciele mogli pomagać uczniom w odkrywaniu sensu, sami muszą odczuwać sens i cel swojego życia. Mają wspomagać ucznia w realizowaniu własnych celów i znajdowaniu odpowiednich środków i metod, muszą uczyć brania odpowiedzialności za dokonywane wybory. Powinni stwarzać okazje do wybiera-

³⁷ M. Wolicki, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 307.

³⁸ S. Kowalczyk, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 425.

³⁹ Tamże, s. 431.

⁴⁰ K. Biller, *Die Sinnproblematik im Zusammenhang der Bildungssysteme*. W: *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse*. hrsg. von W. Kurz, F. Sedlak, Tübingen 1995, s. 493, 496 – 497.

nia przez uczniów wartości w ich postępowaniu i omawianych problemach⁴¹. Wychowanie jest oparte na kontakcie osobowym, dlatego istotną rolę odgrywa w nim osobowość wychowawcy. Ma być on świadkiem w dążeniu do sensu i wartości⁴², dawać przykład poświęcenia, zaangażowania w wykonywane zadania. Wychowawca będzie skuteczny wtedy, gdy będzie potrafił zajmować się wartościami i ideałami, gdy będzie wspierał dążenie do sensu i wartości u uczniów, uczył krytycznego i twórczego myślenia⁴³. Nauczyciel ma przeżywać radość z przyczyniania się do rozwoju umysłowego, zawodowego i duchowego swych uczniów. Ma budzić w uczniu jego duchowe siły do zaangażowania, pobudzać do szukania prawdy i rozwijania duchowej i osobowej dojrzałości⁴⁴.

Wolność i odpowiedzialność jako warunki poczucia sensu

Wolność i odpowiedzialność wynikają z duchowości⁴⁵. „Wolność i odpowiedzialność przesądzają o duchowości człowieka, stanowią jego istotę”⁴⁶. Fakt wolności człowieka jest przez Frankla bardzo wyakcentowany. Jej przyjęcie jest w logoteorii pierwszym warunkiem jakiegokolwiek psychoterapii⁴⁷. Wolność osoby ujawnia się poprzez możliwość zajęcia określonej postawy wobec danej sytuacji wewnętrznej lub zewnętrznej, w której człowiek się znajduje, poprzez możliwość jej afirmowania i angażowania się w nią, bądź też przeciwstawiania się jej⁴⁸.

Noodynamika wewnętrzna przejawia się w takich zjawiskach jak: zdolność samodystansowania się, możliwość zajmowania postawy, „siła oporu ducha”, antagonizm noopsychiczny, zdolność rozstrzygania i podejmowania decyzji. Zdolność samodystansowania się jest dystansowaniem się duchowej osoby wobec psychofizycznego organizmu. Jest to przejaw duchowości, ale także wolności wewnętrznej. Człowiek może dystansować się od popędów, potrzeb i stanów psychicznych. Ta zdolność jest oznaką zdrowia psychicznego. Zdrowie psychiczne jest wolnością od różnych przymusów wewnętrznych. Przejawem tej zdolności jest zdrowy dystans wobec samego siebie. Opiera się na niej działalność wychowawcza, psychoterapeutyczna, duszpasterska. Dzięki niej człowiek może zachować dystans wobec swych problemów, wobec choroby⁴⁹.

⁴¹ A.G. Wirth, *New Directions in Schools*. W: J.B. Fabry, R.P. Bulka, W.S. Sahakian, *Logotherapy In Action*. New York-London 1979, s. 233-234.

⁴² V. E. Frankl, *Nieświadomiony Bóg*, dz. cyt., s. 87.

⁴³ E. Fizzotti, *Educational Aspects in the „International Forum”*. „The International Forum for Logotherapy”, 1990 nr 1, s. 36.

⁴⁴ M. Addad, *Self-Transcendence in the Schools*. „The International Forum for Logotherapy”. 1994 nr 2, s. 93.

⁴⁵ M. Wolicki, *Koncepcja osoby u Viktora Emila Frankla*. „Premisla Christiana”, 4 (1990/91) s. 303 - 304.

⁴⁶ V. E. Frankl, *Psychoterapia dla każdego*. Warszawa 1978, s. 34.

⁴⁷ K. Popielski, *Koncepcja logoteorii...*, dz. cyt., s. 88.

⁴⁸ M. Wolicki, *Koncepcja osoby...*, art. cyt., s. 304.

⁴⁹ Tenże, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 310 - 311, 313.

Antagonizm noopsychiczny istnieje między sferą duchową a psychiczną. Dzięki niemu duch może sprzeciwiać się niższym dążeniom i popędom, integrować je. Jest on podstawą wewnętrznego rozwoju, kształtowania osobowości, charakteru, woli, wszelkiej psychoterapii, a szczególnie logoterapii. Dopiero gdy człowiek odwoła się do tej duchowej siły, gdy uzyska dystans wobec chorego organizmu psychofizycznego, może przezwyciężyć chorobę⁵⁰.

Bardzo ważnym przejawem noodynamiki jest zdolność podejmowania decyzji. Każda decyzja kształtuje tego, który ją podejmuje. Decyzje dotyczące samego siebie wpływają na to, kim człowiek jest, a raczej kim się staje. Tej zdolności nikt człowiekowi nie może odebrać. Człowiek nie może uniknąć podejmowania decyzji. Ta zdolność do kształtowania samego siebie, do sposobu bycia i postępowania musi być uwzględniona w obrazie człowieka. Tylko wtedy będzie on pełny i prawdziwy. Jest ona nierozzerwalnie związana z duchowym wymiarem człowieka. Samokształtowanie dokonujące się przez wolne wybory zależy od realizacji bądź też zaniedbania sensów. Zależy też od wyboru interpretacji ostatecznego sensu, od wyboru wiary religijnej⁵¹.

Wolność u Frankla nie oznacza braku zależności od czegośkolwiek lub kogośkolwiek. Należy raczej mówić o autonomii mimo zależności. Człowiek podlega uwarunkowaniom psychofizycznym. Ma również popędy, ale nimi nie jest. Mimo że zależy od różnych warunków, nie jest od nich zależny do końca. Nie stanowią one istoty człowieka. Oznacza to, że może je przekraczać. Człowiek może zdystansować się od swych uwarunkowań oraz przyjąć wobec nich niezależną postawę. Frankl nazywa tę zdolność „siłą oporu ducha”. Określa człowieka jako „istotę rozstrzygającą”⁵² ze względu na możliwość przeciwstawiania się czynnikom zewnętrznym i własnym popędom.

Coraz częściej uważa się, że człowiek jest bezwzględnie wolny, że może sam tworzyć i dowolnie ustalać zasady podstawowe, normy moralne czy etyczne, żyć całkowicie według własnego pomysłu i postępować według własnych zasad. Tego rodzaju myślenie i działanie prowadzi do zamieszania w świecie wartości i wyborów ludzkich, do relatywizmu moralnego. Wolność jest zależna od prawdy⁵³.

Wolność nie jest swobodą czynienia wszystkiego, co tylko się podoba, w tym także i zła. Nie jest samowolą. Pod pozorem wolności nie można odrzucać wszelkiej zależności i posłuszeństwa. Wolność nie daje człowiekowi prawa do czynienia wszystkiego⁵⁴. Wolność nie jest utożsamiana przez Frankla z samowolą, nie jest czymś absolutnym. Może się realizować tylko poprzez wybór dobra, zaangażowania

⁵⁰ V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 279 – 281.

⁵¹ M. Wolicki, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 320 – 321.

⁵² V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 60.

⁵³ VS 32 – 34.

⁵⁴ KDK 17.

zowanie w wartości. W przeciwnym wypadku prowadzi do zniewolenia.

Niewłaściwe rozumienie i przeżywanie wolności przez uczniów może być przyczyną wielu problemów w kształceniu zawodowym. By było ono skuteczne, uczniowie muszą być otwarci na krytykę, na stawianie wymagań, nie mogą traktować ich jako ograniczania swej wolności. Tylko człowiek wolny wewnętrznie, o poczuciu własnej wartości nie będzie odbierał krytyki jako zagrożenia, lecz jako sposób na rozwijanie się. Stawianie wymagań, ukazywanie prawdy jest koniecznym warunkiem formowania wartościowych pracowników.

W wolności człowieka można dostrzec dwa wymiary: negatywny – brak przymusu i pozytywny – wewnętrzna autonomia. Frankl określa te dwa wymiary jako wolność „od” i wolność „do”. Pierwszy dotyczy niezależności człowieka od sił oraz innych czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Niezależność ta nie jest absolutna. Drugi rodzaj wolności to zdolność dążenia do ideałów, do wartości i sensu oraz wewnętrznego rozwoju. Wolność „od” dotyczy przede wszystkim trzech kategorii:

1. wolność od popędów,
2. od dziedziczności,
3. od otoczenia.

Frankl przypomina, że wolność nie powinna być oderwana od obiektywnej hierarchii wartości. Ma być otwarta na prawdę, dobro i uniwersalne wartości, a zwłaszcza na miłość.

Z duchowości wynika także odpowiedzialność. Odpowiedzialność jest koniecznym skutkiem wolności i zarazem jej kryterium. Wolność pociąga za sobą odpowiedzialność. Człowiek nie może wyzbyć się swej odpowiedzialności⁵⁵. Jest odpowiedzialny za to, co wybiera, jak również za kształt egzystencji, jaki jej nada je przez swoje wybory⁵⁶. Logoterapia chce pomóc człowiekowi w podejmowaniu odpowiedzialności za kształt jego egzystencji. Wydaje się to być bardzo ważnym postulatem dla poradnictwa zawodowego. Dzisiejszy człowiek coraz częściej albo zwalnia się z odpowiedzialności za kształt swej egzystencji, albo boi się podejmować teje odpowiedzialności. Odpowiedzialność ma skłaniać człowieka do zajmowania określonej postawy wobec wymagań życiowych. Jeżeli jego postawa jest pasywna, prowadzi to do pustki i rezygnacji z samodzielnego działania. Tym samym życie samo podejmuje za niego decyzje.

Odpowiedzialność jest odpowiedzialnością za coś, przed czymś lub kimś. Człowiek jest, ogólnie biorąc, odpowiedzialny za swój byt. Aby odpowiedzieć na pytanie, przed czym lub kim jesteśmy odpowiedzialni, konieczne jest odwołanie się do zjawiska sumienia. Sumienie jako „organ sensu” rozpoznaje poszczególne

⁵⁵ M. Wolicki, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 253.

⁵⁶ K. Popielski, *Koncepcja logoterapii...*, dz. cyt., s. 88.

sensy i wartości. Ogólne prawa moralne nie zawsze wystarczą, by określić, jak w danej sytuacji należy postąpić⁵⁷. Sumienie jest organem, za pomocą którego dokonuje się właściwych wyborów. Sumienie jednak nie jest ostateczną instancją w ocenie sensów i wartości, nie ustala samo norm postępowania, ale raczej je odkrywa. Gdyby sumienie samo ustanawiało normy postępowania, mogłoby czynić to w sposób dowolny. Tymczasem „...poprzez sumienie osoby ludzkiej rozbrzmiewa głos jakiejś siły pozaludzkiej”⁵⁸. Głos sumienia jest odbierany przez człowieka jako zobowiązujący. Tym samym sumienie wskazuje na transcendencję jako na swoje źródło. Frankl mówi wprost, że to Bóg „przemawia” do człowieka w sumieniu. Dlatego też ludzka odpowiedzialność jest odpowiedzialnością przed Bogiem⁵⁹. Absolut jest źródłem obiektywnych zasad etycznych i moralnych. Logoterapia jest wychowaniem do odpowiedzialności. Stawia sobie za zadanie uświadomienie ludziom ich odpowiedzialności⁶⁰. Wychowuje do poczucia odpowiedzialności, która jest warunkiem odkrywania sensu oraz stawiania się dojrzałym i wartościowym człowiekiem i pracownikiem. Kształcenie zawodowe musi uczyć brania odpowiedzialności za swe działania, szczególnie związane z pracą i rozwojem zawodowym. Tylko człowiek kierujący się poczuciem odpowiedzialności i dojrzałym sumieniem może być pełnowartościowym uczniem i pracownikiem. Dlatego trzeba formować te właściwości w procesie kształcenia. Sumienie odgrywa istotną rolę nie tylko w poszukiwaniu sensu, ale też we właściwym wykonywaniu swych obowiązków i zadań.

Realizacja wartości koniecznym warunkiem spełnienia sensu

Frankl często podkreśla, że spełnienie sensu jest ściśle związane z realizacją wartości. Sposobem na doświadczenie sensu jest zaangażowanie w wartości⁶¹. Terminu „sens” używa na określenie tego, co ma znaczenie dla określonej jednostki w jej konkretnej sytuacji życiowej. Natomiast termin „wartość” odnosi się do powszechnie znaczących sensów⁶². Frankl wartości nazywa „powszechnikami sensu” albo „ogólnymi możliwościami sensu”⁶³.

Ukierunkowanie na sens i wartości, realizacja wartości pozwala osobie w pełni się rozwinąć. Człowiek wybiera wartości w sposób wolny. Wartości nie popychają człowieka, ale go pociągają. Dążenie ku wartościom angażuje w swą służbę

⁵⁷ D. Mastalska, *Wolanie Wielkich Przestrzeni*. „W drodze”, 2 (1987) s. 68.

⁵⁸ V. E. Frankl, *Nieuświadomiony Bóg*, dz. cyt., s. 47.

⁵⁹ D. Mastalska, *Zagadnienie transcendencji w ujęciu V. E. Frankla*. „Summarium”, 1981 s. 235.

⁶⁰ S. Kuczkowski, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 167.

⁶¹ K. Popielski, *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*. Lublin 1996, s. 69.

⁶² M. Wolicki, *Człowiek...*, dz. cyt., s. 375.

⁶³ V. E. Frankl, *Nieuświadomiony Bóg*, dz. cyt., s. 91.

popędy⁶⁴.

Zdaniem Frankla każda prawdziwa wartość jest związana z osobą. Dlatego też wartość najwyższa będzie związana z najdoskonalszą Osobą – z Absolutem. W życiu ludzkim znaczące miejsce zajmują nie tylko pojedyncze wartości, ale bardzo ważny jest fakt ich uhierarchizowania i zharmonizowania⁶⁵. Istnienie Absolutu jest gwarancją obiektywizmu wartości i ich hierarchii. „Układem odniesienia dla wartości jest Bóg”⁶⁶. To pozwala nam ustalać hierarchię wartości. Przy każdym wartościowaniu powinniśmy przyjmować za podstawę, chociaż czasem nieświadomie, osobę o absolutnej wartości, czyli Boga. Ostatecznie miarą wartości, w tym wartości rzeczy, jest zawsze Absolut. Pominięcie Boga jako ostatecznego układu odniesienia dla wszystkich wartości, może prowadzić do absolutyzacji jakichś wartości względnych. W takim przypadku może pojawić się na przykład rozpacz. Rozpacz jest dowodem absolutyzacji jakiejś wartości relatywnej. Bóg jest więc absolutnym układem odniesienia dla wszystkich wartości. Wartości są relatywne, ale tylko w stosunku do wartości najwyższej, bezwzględnej – do osoby Absolutu, a nie do człowieka⁶⁷.

Frankl wyróżnia trzy kategorie wartości, których realizacja nadaje sens życiu ludzkiemu. Są to wartości twórcze, przeżyciowe i wartości postawy. Pracując, człowiek realizuje przede wszystkim wartości twórcze. Przetwarza rzeczywistość, wytwarza nowe rzeczy, a także kształtuje samego siebie. Praca jest środkiem do celu, a nie celem samym w sobie. Praca ćwiczy w człowieku zdolność do wychodzenia poza siebie. Transcendencja siebie nadaje życiu sens. Celem pracy jest nie tylko przetrwanie, ale rozwój osoby i służba innym. Praca ma być traktowana jako służba Bogu i człowiekowi, a nie tylko sposób na przetrwanie⁶⁸. Praca poszerza horyzonty, otwiera nowe możliwości sensu i rozwoju, może służyć nabywaniu zdolności transcendencji siebie.

Wartości postawy aktualizują się zwłaszcza w sytuacji nieuniknionego cierpienia. Wartości związane z postawą Frankl uważa za najwyższe. W wartościach działaniowych i przeżyciowych człowiek może być egoistycznie nastawiony. Natomiast w wartościach postawy przyjęte cierpienie wypala egoizm. Ponadto realizacja wartości twórczych czy przeżyciowych jest ograniczona i zależna od różnych czynników. Natomiast możliwości realizacji wartości postawy są nieograniczone. Do realizacji wartości postawy potrzebne są nie tylko zdolności wrodzone, ale

⁶⁴ M. Wolicki, *Koncepcja wartości w analizie egzystencjalnej V. E. Frankla*. „Collectanea Theologica”, 59 (1989) s. 46.

⁶⁵ K. Popielski, *Wartości...*, dz. cyt., s. 62.

⁶⁶ V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 96.

⁶⁷ Tamże, s. 96.

⁶⁸ J. Kikiela, *Zagadnienie poszukiwania sensu życia i wartości w poradnictwie pastoralnym w świetle logoterapii Viktora Emila Frankla*. Wrocław 1997, s. 195.

także nabyte i wypracowane. Najważniejszą z nich jest zdolność cierpienia⁶⁹.

Następną tezą logoterapii użyteczną w poradnictwie jest fakt, że człowiek jest zorientowany ze swej natury na wartości wyższe: prawdę, dobro, piękno. Ich realizacja stanowi o pełnym rozwoju człowieka. Logoterapii nie chodzi tylko o to, aby wyprowadzić człowieka z jego choroby, ale o doprowadzenie go do prawdy. Wychowawca nie ma prawa narzucać uczniowi swojego światopoglądu. Człowiek musi sam uznać daną prawdę za swoją i za obowiązującą go. Prawda posiada obiektywno – absolutny charakter i kieruje człowieka ku osobowej Prawdzie⁷⁰.

Dobro jest drugą wartością wyższą. Nabiera ono uniwersalno – absolutnego charakteru poprzez oparcie się na prawie naturalnym. Dobro i zjawisko sumienia dają się wyjaśnić dopiero poprzez odwołanie się do Boga. Dobro porusza wolę człowieka i w wyniku tego pojawia się miłość. Według Frankla miłość stanowi o sensie bytu. Jednocześnie miłość jest zawsze miłością kogoś drugiego, a więc posiada osobowy charakter. Nie można kochać czegoś abstrakcyjnego, na przykład jakiegoś nakazu etycznego czy wartości moralnej samej w sobie. Kochać można wartości tylko u kogoś, u jakiejś osoby. Może to być osoba ludzka lub też osoba Boga. A zatem miłość zakłada stosunek do drugiej osoby⁷¹. Obejmuje ona całego człowieka, aktywizuje go i kierunkuje. Zawiera w sobie szczególne możliwości sensu. Im bardziej jest bezinteresowna i związana z prawdziwym dobrem, tym pełniejszy nadaje sens.

Rozwój wyższych wartości w życiu daje szansę bycia wolnym i odpowiedzialnym. Hierarchia wartości ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju człowieka i jego dążenia do szczęścia. Poziom rozwoju i dojrzałość osoby, jak również poczucie sensu życia, zależą od stopnia realizacji określonej hierarchii wartości, od sposobów realizowania tych wartości w życiu⁷². Frankl wielokrotnie podkreśla, że samorealizacja człowieka, osiągnięcie poczucia sensu dokonuje się poprzez realizację wartości. Rozwój człowieka nie dokonuje się poprzez nerwową koncentrację na sobie i swoich problemach. Jest on możliwy tylko poprzez zaangażowanie w realizację sensów i wartości, poprzez wyjście poza siebie. Jednocześnie musi uwzględniać Absolut jako układ odniesienia dla wartości i sensów.

Byt ludzki jest jakby rozpięty pomiędzy tym, co jest mu dane jako wyposażenie a tym, co jest mu zadane do osiągnięcia poprzez rozwój. Struktura ludzka jest więc nacechowana transcendencją. Prawdziwy człowiek może stać się tylko dzięki nieustannemu transcendowaniu, przekraczaniu tego, co już zostało osiągnięte, dzięki rozwojowi. Życie jawi się tu jako zadanie. Transcendencja i rozwój dokonu-

⁶⁹ M. Wolicki, *Koncepcja wartości...*, art. cyt., s. 48.

⁷⁰ V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 15.

⁷¹ Tamże, s. 41.

⁷² Cz. Cekiera, *Staraj się o rozwój wyższych wartości, będziesz miał szansę być wolnym i odpowiedzialnym*. W: W. Szewczyk, (red.), *Jak sobie z tym poradzić*. Tarnów 1994, s. 231.

ją się poprzez realizację sensów i wartości, a przede wszystkim poprzez właściwe odniesienie do Absolutu⁷³. Otwartość człowieka należy do jego istoty. Bycie człowiekiem oznacza wychodzenie poza samego siebie, samotranscendowanie, skierowanie na coś lub kogoś. Oznacza bycie oddanym jakiemuś dziełu, poświęcenie człowiekowi, którego kochamy lub Bogu, któremu służymy. Człowiek nie jest istotą interesującą się tylko samym sobą, swoimi potrzebami⁷⁴. Człowiek ze swej natury jest otwarty na Boga⁷⁵. Egzystencja ludzka zawsze kieruje się ku czemuś lub komuś innemu niż ona sama, na sens, który wypełnia, czy na inną osobę, którą spotyka w miłości. Tę cechę egzystencji ludzkiej Frankl nazywa samotranscendencją. Im bardziej zapominamy o sobie, oddając się sprawie czy drugiej osobie, tym bardziej jesteśmy ludzcy. Im bardziej jesteśmy zanurzeni i pochłonięci czymś lub kimś innym niż my sami, tym bardziej stajemy się sobą, realizujemy siebie. Dzięki samotranscendencji człowiek staje się sobą, gdy zapomina o sobie.

Człowiek niedoceniony, zwłaszcza młody, może ulec zniechęceniu. Jeżeli natomiast uświadamiamy mu wyższe aspiracje, takie jak jego wola sensu, jesteśmy również w stanie zrozumieć i zmobilizować go. Jeśli bierze się człowieka za takiego, jakim jest, wyrządza mu się krzywdę. Jeśli zaś bierzemy go za takiego, jaki powinien być, sprawiamy, że staje się taki, jaki może być.

Szczęście jest skutkiem ubocznym przeżywania samotranscendencji⁷⁶. W pojęciu dojrzałej osobowości zawiera się dążenie do stawania się, do bycia coraz bardziej doskonałym i szczęśliwym. Frankl mocno podkreśla, że rozwój, poczucie sensu życia, szczęście pojawiają się tylko w następstwie dobra, poprzez otwarcie się na wartości, spotkanie z osobą, ze wspólnotą i ze światem, poświęcenie się jakiemuś celowi. Natomiast beztreściowa pogoń za przyjemnością jest skazana na frustrację. Korzenie licznych nerwic tkwią w skierowaniu się ku wewnątrz, ku własnemu „ja”, w zapatrzeniu się tylko w siebie. Do prawdziwego uzdrowienia może dojść tylko wtedy, gdy pacjent zostanie uwolniony od tego zablokowania poprzez świadome poszukiwanie sensu życia w osobowym spotkaniu z drugim człowiekiem oraz Bogiem⁷⁷. Człowiek nie może osiągnąć tego szczęścia sam, nie może rozwijać się bez relacji z innymi⁷⁸. Logoterapia zwraca uwagę, że zarówno sensu życia jak i szczęścia nie można znaleźć wyłącznie poprzez koncentrację na sobie, ale poprzez wyjście poza siebie, zaangażowanie w wartości, w relacje z innymi. Logoterapia zachęca do rozwijania relacji międzyosobowych, wchodzenia w kontakty, przechodzenia z postawy egocentrycznej i egoistycznej do altru-

⁷³ D. Mastalska, *Wolanie...*, art. cyt., s. 68.

⁷⁴ V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 145-148.

⁷⁵ KKK 27-49, 355-379, 456-478 itd.

⁷⁶ V. E. Frankl, *Nieuświadomiony Bóg*, dz. cyt., s. 105-112.

⁷⁷ B. Häring, *W służbie człowieka*. Warszawa, 1975. s. 169.

⁷⁸ Cz. Cekiera, *Staraj się...*, dz. cyt., s. 243.

istycznej. Człowiek dojrzewa wtedy do wartości wyższych. Prawdziwy rozwój osobowy dokonuje się poprzez rozwój miłości, czyli realizowanie w sobie coraz wyższej hierarchii wartości. Punktem odniesienia dla wartości jest Bóg. Ukie-runkowanie na sens i wartości, realizacja wartości pozwala osobie w pełni się rozwinąć. W przeciwstawieniu do potrzeb, które czegoś się domagają, wartości pociągają człowieka. Pozwalają mu przekraczać uwarunkowania i mobilizować siły. Przyjęcie wartości jako rzeczywistości obiektywnej uzdalnia człowieka do przekraczania siebie i uwarunkowań biologiczno - środowiskowych⁷⁹. Jest to teza bardzo ważna nie tylko w logoterapii, ale też w poradnictwie.

Logoterapeuta musi uzmysłwić danej osobie, że samorealizacja, poczucie sensu życia nie jest celem samym w sobie. Nie może się dokonać poprzez uporczywą koncentrację na sobie, poprzez dążenie za wszelką cenę do jej osiągnięcia. Frankl mówi tu o tzw. „paradoksach szczęścia”. Szczęście unika człowieka tym bardziej, im bardziej bezpośrednio dąży do jego osiągnięcia. Jest ono jakby efektem ubocznym zaangażowania, poświęcenia, miłości, zapomnienia o sobie, bezinteresownej służby. Logoterapia twierdzi, że w dążeniu do sensu naczelne miejsce zajmuje pojęcie Nadsensu, czyli Boga. Podprowadza w ten sposób do wiary, a przynajmniej do uznania Boga jako układu odniesienia dla życia ludzkiego.

System wartości wiąże się w sposób istotny z rozwojem człowieka. To właśnie rodzaj realizowanych wartości decyduje o poziomie i rozwoju osobowym człowieka. Stopień i sposób realizowania wartości stanowi też o jego zdrowiu psychicznym i postawach moralnych. Dlatego tak ważna jest refleksja nad przyjmowaną hierarchią wartości⁸⁰. Logoterapia wskazuje na potrzebę uwzględnienia hierarchii wartości. Ostatecznym punktem odniesienia dla wartości ma być wartość absolutna, czyli Bóg. Pominiecie i nieliczenie się z Absolutem we własnych wyborach może prowadzić do tragicznych rozczarowań, do nieszczęścia. Prawda ta powinna być mocno podkreślana w poradnictwie. Aby życie człowieka mogło być udane i szczęśliwe, powinno być przepełnione właściwie ustawionymi wartościami.

Dojrzałym człowiekiem jest ten, kto wybiera wartości, kieruje się sumieniem, nie zaś zewnętrznymi powinnościami. Sens moralności opiera się na tym, że zewnętrzne zarządzenia poddajemy osądowi sumienia. Sumienie dostarcza nam ocen pochodzących od samego Boga, opartych na obiektywnych zasadach. Należałoby więc mniej koncentrować się na stawianiu i egzekwowaniu wymagań, bardziej zaś na wychowaniu sumień. Wysiłki wychowawcze mają współpracować z wewnętrznym głosem uczniów. Wychowanie sumień nie jest możliwe bez wzajemnego zaufania i bezwarunkowej akceptacji ucznia. Polega na takim jego kształtowaniu, by umiało rozpoznawać prawdę moralną danej sytuacji i w świetle

⁷⁹ K. Popielski, *Pomoc w byciu i stawianiu się człowieka*. W: W. Szewczyk (red.), *Jak...*, dz. cyt., s. 48.

⁸⁰ Cz. Cekiera, *Staraj się...*, dz. cyt., s. 235.

tej prawdy podejmować właściwe decyzje. Istota sprawy nie leży w wyrażanych przez młodzież emocjach, lecz w tym, czy postępuje się zgodnie z głosem sumienia. Kształtowanie sumienia wymaga:

- ukazywania konsekwencji decyzji,
- okazywania szacunku dla wyboru młodych ludzi,
- cierpliwego towarzyszenia błądzącym,
- powstrzymywania się od oceniania i narzucania gotowych rozwiązań,
- wyjaśniania, że posłuszeństwo sumieniu nie jest zniewoleniem lecz wolnością.

Człowiek staje się wolny tylko wtedy, gdy poznaje i wybiera prawdę, obiektywną rzeczywistość. Wychowanie ma być przede wszystkim dzieleniem się odkrytymi wartościami, świadczeniem o prawdzie. Doświadczenie prawdy daje poczucie wolności, satysfakcji, oparcia⁸¹. Człowiek może być istotą wolną tylko wtedy, gdy odda się dobrowolnie na służbę dobru, prawdzie i pięknu. Dopiero wówczas istnieje w pełni⁸². Logoterapia nie tylko szanuje hierarchię wartości pacjenta, ale także w razie potrzeby pomaga mu we właściwym ukształtowaniu tej hierarchii. Doradca ma pomóc danej osobie w odkryciu prawdziwych wartości, we właściwym umotywowaniu i otwarciu się na ich realizację.

Wartości i sensu nie można nauczyć, nadać. Musimy je przeżywać. Nauczyciel może dać uczniom przykład własnego oddania wartościom⁸³. Trzeba również pomagać w odkryciu sensu i wartości poprzez sposób prowadzenia zajęć, ale również przez materiał nauczania. Ma on zostać przedstawiony w taki sposób, by był zdolny obudzić pragnienie dążenia do sensu.

Nie może być prawdziwego rozwoju osoby w warunkach, gdzie nie szanuje się godności osoby, wartości duchowych⁸⁴. Frankl mówi o wartości rzeczowej, którą może mieć jakaś rzecz. Natomiast osoba posiada godność i ta godność jest wartością samą w sobie. Z godnością człowieka nie należy mylić wartości użytkowej, jaką może mieć osoba. Społeczna wartość użytkowa człowieka nie może decydować o jego godności osobistej. Nie można oceniać wartości człowieka tylko po użyteczności społecznej, pomijając jego osobową godność. Wartość użytkową człowieka można mierzyć sprawnością życiową, zdolnością działania jednostki, jej biologiczną i społeczną przydatnością. Ale godność człowieka jako osoby duchowej nie zmniejsza się i pozostaje nienaruszona mimo utraty wartości użytkowej⁸⁵. Godność osoby wynika z jej powiązania z osobą Absolutu i podobieństwa do Niej. To rozróżnienie jest bardzo ważne dla poradnictwa. O wartości człowieka

81 M. Pisarski, *Wychowanie sumienia i wolność działania*. „Wychowawca”, 1 (99) s. 16 - 17.

82 R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*. Kraków 1987, s. 68-69.

83 V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 143-144.

84 DK 6.

85 V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 26-27, 54, 223.

nie decyduje to, że jest silny, że potrafi coś zrobić, załatwić, że jest zdolniejszy od innych. Jeśli człowiek zapomni o swej godności, jeśli utraci poczucie własnej wartości, to będzie szukał potwierdzenia tego poczucia w jakiś inny sposób, nie zawsze właściwy. Będzie ciągle z siebie niezadowolony, nawet bez wyraźnego powodu, niezdolny do współpracy z innymi.

Akceptacja siebie wypływa z poznania siebie i uznania własnej, niepowtarzalnej wartości. Potrzeba szacunku dla siebie, docenianie własnej osoby należy do podstawowych potrzeb człowieka. Jeżeli zostanie ona zaspokojona, wówczas wytwarza się w człowieku poczucie szczęścia. Staje się on zdolny do życia dla innych i w ten sposób szczęśliwy⁸⁶. Poczucie bezwarunkowej i stałej akceptacji możemy czerpać z relacji z Bogiem⁸⁷.

Należałoby budować w młodym człowieku poczucie własnej godności, wartości, niezależnej od czynników zewnętrznych, opinii innych ludzi. Nie znaczy to jednak, że trzeba być ślepym na zdanie innych. Należy podkreślać w młodym człowieku to, co jest wartościowe, chwalić go nie tyle za wyniki, co za włożony wysiłek, pomagać mu w odnajdywaniu spełnienia się na różnych płaszczyznach życia.

Podmiotowe traktowanie uczniów jest koniecznym warunkiem sukcesu pedagogicznego, wpływania na ich rozwój duchowy i zawodowy. Jest ono jednak ograniczane ich własnym dobrem oraz wolnością innych uczniów i nauczycieli. W podejściu tym chodzi o liczenie się z autonomią i niepowtarzalnością uczniów, o poszanowanie prawa do bycia niezależnym, aktywnym, samodzielny, uszanowanie godności osobistej oraz wdrażanie do odpowiedzialności za swoje postępowanie i kierowanie własnym rozwojem. Sposobem podmiotowego traktowania jest akceptacja uczniów, wczuwanie się w ich sytuację, umiejętność bycia autentycznym, prawdziwym⁸⁸.

Poradnictwo logoterapeutyczne wobec osób przeżywających sytuacje trudne

We współczesnym świecie często podkreśla się, że jedynie sukces ma rację bytu. Ten, kto przegrywa, jest bez wartości. Dążenia życiowe wielu ludzi nastawione są na zysk finansowy, psychiczny, czy nawet duchowy. Logoterapia natomiast ukazuje całkowicie inny sposób myślenia. Podkreśla, że w stracie jest zysk. Ukazuje wartość ofiary, poświęcenia, rezygnacji, cierpienia. Logoterapia również odrzuca konsumpcyjny sposób myślenia przez ukazywanie sensu życia, w tym również sensu cierpienia. Uczy dostrzegania w przegranych życiowych zwycięstwa.

⁸⁶ J. Augustyn, L. Słup, *Jak zgadzać się na własne życie*. Kraków 1995, s. 9-19.

⁸⁷ J. McDowell, D. Bellis, *Powód do radości*. Kraków 1989, s. 120, 136, 146-147, 150.

⁸⁸ M. Lobocki, *Podmiotowe traktowanie uczniów*. „Wychowawca”, 7-8 (1998) s. 36-37.

Wielu ludzi, realizując niewłaściwą koncepcję życia opartą na uznaniu, sukcesie, przyjemności, ulega frustracji. Sens życia nie zależy od tych zewnętrznych wartości. Koncentracja na nich prowadzi do uzależnienia, frustracji. Tylko wyrzeczenie może przed tym uchronić. Wezwanie do nawrócenia oznacza konieczność zmiany poglądów i postaw. Przemiana polega na odkryciu, że nie jest ważne, co myślą o nas inni, lecz co myśli Bóg. Szczęście nie może zależeć od zaspokojenia niższych potrzeb, od osiągnięcia sukcesu.

Zaburzenia powstają, gdy człowiek pielęgnuje destrukcyjne, skoncentrowane na sobie myśli. Konieczne jest więc odrzucenie chorobliwych sposobów myślenia, nałogowych przyzwyczajzeń. W terapii chodzi nie tylko o przewyciężenie cierpienia, ale także o odkrycie jego sensu. Niewłaściwe zachowania i postawy ustępują wtedy, gdy nie są wzmacniane, lecz ignorowane oraz gdy wzmacnia się przez uznanie zachowania pozytywne.

Człowiek może egzystować, nie odnosząc się do Boga, ale nie może żyć pełnią życia. Pełnia ta oznacza wewnętrzną niezależność, pokój, uwolnienie od służenia niszczącym bożkom. Wiele cierpień wynika z iluzji szczęścia, jakie oferują wewnętrzni bożkowie. Posiadając zdolność darowania siebie, człowiek doświadcza, że posiada siebie. Możliwość złożenia siebie w darze, bezinteresownego ofiarowania siebie Bogu i ludziom, jest warunkiem pełnego i sensownego życia⁸⁹.

Logoterapia stara się pomóc osobom przeżywającym trudne sytuacje, odwołując się do poczucia odpowiedzialności, dzięki któremu człowiek może kształtować swoje życie. Zwraca uwagę na możliwość wolnej i odpowiedzialnej decyzji. Zachęca do realizacji wartości, które nadają życiu sens. Wartości te mają być zhierarchizowane. Przeniesienie jakiejś względnej wartości prowadzi do rozpacz, załamania. Frankl tak mówi o tej rzeczywistości: „Ten, kto rozpacza, tym samym zdradza, że coś ubóstwił, że z tego, co ma wartość tylko względną, uczynił coś bezwzględnego, absolutnego – coś co jest celem samym w sobie, uczynił sensem ostatecznym, wartością najwyższą”⁹⁰. Wartością ostateczną i absolutną w życiu człowieka ma być Bóg. Człowiek często przywiązuje swe serce do wartości względnych, absolutyzuje je i ubóstwia. Kiedy je traci, popada w rozpacz. Wyzwolenie z rozpacz możliwe jest poprzez oderwanie się od siebie, od tego, co się uczyniło wartością absolutną oraz poprzez zwrot ku wartościom wyższym. Samobójstwo może być spowodowane załamaniem się w człowieku hierarchii wartości. Wartość względna, od której uzależniło się sens całego życia, uległa dezaktualizacji. Tym samym dalsze życie przestaje mieć sens dla tej osoby. Logoterapeuta ma pomóc takiej osobie w dostrzeżeniu innych możliwości sensu, ma ukazać zadania i cele, które osoba ma do zrealizowania. Przy zagadnieniu my-

⁸⁹ R. Jaworski, *Ku pełni życia*, dz. cyt., s. 47 – 49, 66, 68, 75.

⁹⁰ V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 97.

śli samobójczych należy wspomnieć, że wynikają one często z braku odporności psychicznej na trudności życiowe. Dlatego należy wychowywać ludzi zadowolonych z życia, dla których nie jest ono ciężarem, ale radością⁹¹.

Wartość rzeczy i spraw polega na tym, że mogą być one ofiarowane w imię czegoś wyższego. Tylko ofiarując coś, nadaje się temu wartość i sens. Nadawanie sensu łączy się z poświęceniem. Wartość posiada nie to, co zatrzymuje się dla siebie, ale to, co zostaje ofiarowane. Kiedy człowiek nie chce nadawać rzeczom i sprawom sensu przez ofiarę, nie podejmuje ofiary i wyrzeczenia, wówczas staje się to źródłem zwątpienia i rozpacz. Uleganie rozpacz świadczy, że człowiek coś ubóstwił, że z wartości względnej uczynił coś bezwzględnego, absolutnego, wartość najwyższą. Człowiek zdolny do ofiary uznaje istnienie czegoś wartościowszego niż to, co poświęca. W ten sposób uznaje pewną hierarchię wartości. Rezygnując z nadawania rzeczom i sprawom wartości przez ofiarowanie ich, odmawiając wyrzeczeń, burzy układ wartości i usamodzielnia jakąś wartość względną. Przykładem może być nieszczęśliwa miłość, z powodu której ktoś może zniechęcić się do życia. Popada w rozpacz, ponieważ coś ubóstwił. W tym wypadku ta absolutyzacja polega na myśleniu, że szczęście w miłości jest czymś najważniejszym. Kimś najważniejszym może być tylko Bóg, którego trzeba kochać bezwarunkowo, ponad wszystko, nawet będąc pozbawionym możliwości realizacji wartości względnych. Człowiek ma być zdolny do całkowitego oddania siebie, do ofiary z siebie. Możemy uodpornić się na rozpacz, jeżeli będziemy starali się wypełnić jakieś zadanie, zmierzyć się z trudnościami⁹².

Nakaz sumienia jest czymś, czego nie możemy zlekceważyć. Sumienie zobowiązuje nas do stawiania czoła różnym okolicznościom. Domaga się od nas kształtowania naszego losu, przyjęcia cierpienia⁹³.

Świadomość celu, poczucie stojącego przed nami zadania, pozwala nam wytrwać nawet w najcięższych okolicznościach. Wtedy zewnętrzne trudności nie załamują nas, ale pomagają ukształtować prawdziwe człowieczeństwo, dojrzałą osobowość, odporność psychiczną⁹⁴.

Im trudniejsze warunki zewnętrzne i materialne, tym więcej wysiłku trzeba włożyć w rozwój życia duchowego. Aby przetrwać te warunki, konieczny jest wysoki poziom życia duchowego, religijnego. Duch ludzki posiada właściwości, które pozwalają przetrwać bardzo trudne warunki. Warunki te właściwie przeżywane mogą przyczynić się do uszlachetnienia i udoskonalenia człowieka. Frankl

⁹¹ J. Kikiela, *Zagadnienie poszukiwania sensu...*, dz. cyt., s. 222 – 223.

⁹² V. E. Frankl, *Homo...*, dz. cyt., s. 97-102.

⁹³ Tenże, *Psychoterapia...*, dz. cyt., s. 42.

⁹⁴ Tamże, s. 19-23.

nie odrzuca walki o polepszenie sytuacji materialnej, ale jest świadomy, że nie zawsze jest to możliwe. Dlatego chce przygotować człowieka do ludzkiego przeżywania jej. Uczy przyjmowania rzeczywistości taką, jaka jest i odnajdywania sensu w trudnościach. Uważa za błędny pogląd, że najpierw trzeba poprawić materialny poziom życia, a dopiero później zajmować się szukaniem celu i sensu życia.

Od nastawienia danego człowieka zależy to, czy jakieś trudne doświadczenie załamie go. Nieskuteczne jest zapobieganie zaburzeniom nerwicowym polegające na chronieniu danej osoby przed jakimikolwiek trudnościami. Jest to ważne stwierdzenie dla wychowania i kształcenia. Należy hartować psychicznie osobę, ponieważ wtedy uodparnia się na sytuacje kryzysowe. Dzięki temu zaburzenia maleją. Obciążenie przez właściwe wymagania działa psychicznie uzdrawiająco. Niebezpieczne jest natomiast nagłe uwolnienie od długotrwałego i ciężkiego nacisku psychicznego czy braku wymagań. Człowiek, jeśli chce być zdrowy na duszy i ciele, potrzebuje przede wszystkim odpowiedniego celu, dostosowanego do siebie zadania. Potrzebuje tego, by stale stawiano mu wymagania. Oczywiście chodzi o takie wymagania, którym może sprostać. Kto zna sens swego życia, może przewyciężyć trudności. Ta podstawowa zasada ludzkiej egzystencji winna zaowocować w poradnictwie. Z kręgu własnych myśli, lęków, krążenia wokół siebie można wyrwać człowieka, jeżeli nauczy się go odwracać uwagę od siebie, od objawów i zwracać ją ku jakiejś obiektywnej sprawie. Im bardziej postawi się na pierwszym planie swej świadomości jakąś sprawę, która mogłaby nadać życiu sens i wartość, tym bardziej cofną się na dalszy plan przeżycia związane z własną osobą, własną niedoskonałością, grzesznością, egoizmem. Ważniejsze od szukania kompleksów, konfliktów i walki z objawami, jest podjęcie wysiłku mającego na celu odwrócenie uwagi od samego objawu. Łatwo jest zniechęcić się do swe niedoskonałości. Chodzi jednak o to, by o sobie zapomnieć. Trzeba oddać się wewnętrznie konkretnemu zdaniu. Dopiero w oddaniu się jakiejś sprawie kształtujemy własną osobę. Od lęku, słabości czy problemów nie możemy uwolnić się przez kontemplowanie siebie, samouwielbienie, skupianie się na tych problemach, lękach. Czynimy to przez poświęcenie, ofiarę, oddanie się sprawie godnej takiego oddania. Jest to tajemnica kształtowania siebie⁹⁵. Jeżeli ktoś nie myśli przede wszystkim o sukcesie, o użyciu, o sobie, ale z miłością oddaje się jakiejś sprawie czy osobie, osiąga sukces i szczęście. Im bardziej odda się komuś lub czemuś, tym większe szczęście i sukces osiągnie. Najpierw jednak musi zapomnieć o sobie, gdyż w tym tkwi tajemnica udanego życia⁹⁶.

⁹⁵ Tenże, *Nieuświadomiony Bóg*, dz. cyt., s. 50-53.

⁹⁶ V. E. Frankl, *Psychoterapia...*, dz. cyt., s. 61-62.

Bibliografia

1. Addad, M., *Self-Transcendence in the Schools*. „The International Forum for Logotherapy”, 1994 nr 2, s. 92 – 96.
2. Augustyn, J., Słup L., *Jak zgadzać się na własne życie*. Kraków 1995.
3. Biller, K., *Die Sinnproblematik im Zusammenhang der Bildungssysteme*. W: *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse*. hrsg. von W. Kurz, F. Sedlak, Tübingen 1995, s. 486 – 497.
4. Cekiera, Cz., *Staraj się o rozwój wyższych wartości, będziesz miał szansę być wolnym i odpowiedzialnym*. W: W. Szewczyk, (red.), *Jak sobie z tym poradzić*. Tarnów 1994, s. 231 - 243.
5. DK
6. Dziewiecki, M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce 2002.
7. Fizzotti, E., *Educational Aspects in the „International Forum”*. „The International Forum for Logotherapy”, 1990 nr 1, s. 34 - 37.
8. Frankl, V. E., *Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern – Stuttgart – Wien 1975.
9. Frankl, V. E., *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*, München - Zürich 1985.
10. Frankl, V. E., *Homo patiens*. Warszawa 1984.
11. Frankl, V. E., *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*. New York 1971.
12. Frankl, V. E., *Nadać życiu sens, wywiad z prof. V. E. Franklem*. „Życie i Myśl”, 1973 nr 1, s. 16 - 22.
13. Frankl, V. E., *Nieuświadomiony Bóg*. Warszawa 1978.
14. Frankl, V. E., *Psycholog w obozie koncentracyjnym*. Warszawa 1962.
15. Frankl, V. E., *Psychoterapia dla każdego*. Warszawa 1978.
16. Frankl, V. E., *Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse*. München-Basel 1956.
17. Frankl, V. E., *The Will to Meaning. Foundations and Applications of Logotherapy*. New York 1969.
18. Głaz, S., *Sens życia*, Kraków 1998.
19. Häring, B., *W służbie człowieka*. Warszawa 1975.
20. Ingarden, R., *Książeczka o człowieku*. Kraków 1987.
21. Jan Paweł II, *Przemówienie do nauczycieli i wychowawców*. Nikaragua, León, 4 marca 1983 r.
22. KDK
23. Kikiela, J., *Zagadnienie poszukiwania sensu życia i wartości w poradnictwie pastoralnym w świetle logoterapii Viktora Emila Frankla*. Wrocław 1997.
24. Kowalczyk, S., *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*. Wrocław 1986.
25. Kuczowski, S., *Psychologia religii*. Kraków 1993.
26. Łobocki, M., *Podmiotowe traktowanie uczniów*. „Wychowawca”, 7 - 8(1998) s. 36 - 37.
27. Mastalska, D., *Wołanie Wielkich Przestrzeni*. „W drodze”, 2 (1987) s. 64 – 72.
28. Mastalska, D., *Zagadnienie transcendencji w ujęciu V. E. Frankla*. „Summarium”, 1981, s. 229 – 240.
29. McDowell J., Bellis, D., *Powód do radości*. Kraków 1989.
30. Pisarski, M., *Wychowanie sumienia i wolność działania*. „Wychowawca”, 1 (99) s. 16 - 17.
31. Popielski, K., *Koncepcja logoteorii V. E. Frankla i jej znaczenie w poradnictwie psychologiczno-pastoralnym*, W: Z. Chlewiński (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoral-*

- nej. Lublin 1989, s. 69 – 101.
32. Popielski, K., *Pomoc w byciu i stawianiu się człowieka*. W: W. Szewczyk (red.), *Jak sobie z tym poradzić*. Tarnów 1994, s. 33 – 51.
 33. Popielski, K., *Viktor E. Frankl – analiza egzystencjalna i logoterapia*. „Zeszyty Naukowe KUL”, 2 (1977) s. 63 - 77.
 34. Popielski, K., *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*. Lublin 1996, s. 61 – 69.
 35. VS
 36. Wirth, A.G., *New Directions in Schools*. W: J.B. Fabry, R.P. Bulka, W.S. Sahakian, *Logotherapy In Action*. New York-London 1979, s. 229 – 238.
 37. Wolicki, M., *Człowiek w analizie egzystencjalnej Viktora Emila Frankla*. Przemyśl 1986.
 38. Wolicki, M., *Koncepcja osoby u Viktora Emila Frankla*. „Premisla Christiana”, 4 (1990/91) s. 303 – 312.
 39. Wolicki, M., *Koncepcja wartości w analizie egzystencjalnej V. E. Frankla*. „Collectanea Theologica”, 59 (1989) s. 43 – 50.

Streszczenie

Kształcenie zawodowe musi zmagać się z wieloma problemami wpływającymi negatywnie na jego przebieg. Jednym z nich jest utrata przez wielu młodych ludzi poczucia sensu życia. Potrzeba sensu jest najważniejszą siłą motywacyjną osoby ludzkiej. Jeżeli osoba nie odnajduje sensu, doświadcza frustracji egzystencjalnej, poczucia pustki. Frustracja potrzeby sensu może prowadzić do agresji, uzależnień, depresji, rozpacz i samobójstwa, może wywoływać lub nasilać choroby psychosomatyczne, zaburzenia psychiczne, prowadzić do nerwicy noogennej. Nerwica noogenna może być rezultatem przedłużającej się pustki egzystencjalnej, kryzysu wartości wynikającego z konfliktu sumienia. Zjawiska te, dotyczące wielu młodych, wpływają negatywnie na ich rozwój osobowy i zawodowy. Dlatego kształcenie zawodowe powinno skutecznie wspierać te osoby w przewyciężaniu ich problemów. Pomocna w tym może być logoterapia.

Chociaż osoba może doświadczać psychofizycznych zaburzeń, duch ludzki pozostaje zdrowy. Może zostać jedynie zablokowany przez te zaburzenia. Zdaniem logoterapii człowiek może odnaleźć w wymiarze duchowym właściwości służące uzdrowieniu. Głównym celem logoterapii jest pomoc w odkryciu sensu, w przewyciężaniu biologicznych i psychicznych ograniczeń oraz uzdolnienie człowieka do wykonywania jego zadań życiowych. Wymiar duchowy łączy się z takimi zjawiskami jak: sumienie, wola sensu, zdolność do wyboru, etyka, kreatywność, samoświadomość, odpowiedzialność, zaangażowanie, zdolność do przebaczenia, empatia, miłość, zdolność do samotranscendencji, siła oporu ducha, religijność. Dzięki oparciu się na tych właściwościach możliwe jest uzdrowienie, rozwój osobowy.

Logoterapia opiera się na trzech podstawowych twierdzeniach: wolność woli, wola sensu, sens życia. Są one ze sobą powiązane. Człowiek posiada wolę sensu, może wybierać wartości nadające sens, ponieważ sens można odnaleźć we wszystkich okolicznościach życia.

Logoterapia nie dostarcza gotowych sensów, lecz pomaga w odkrywaniu i realizacji indywidualnych sensów. Poczucie sensu jest warunkiem zdrowia osoby, rozwoju. Jest ono uzależnione od wyboru właściwie ustawionych wartości. Realizacja wartości jest koniecznym warunkiem spełnienia sensu, rozwoju osobowego. Człowiek nadaje życiu sens realizując wartości twórcze, przeżyciowe i wartości postawy.

Według Frankla istnieją trzy sposoby odnajdywania sensu: tworzenie czegoś lub podejmowanie jakichś czynów, doświadczenie czegoś lub spotkanie kogoś, przyjmowanie nieuniknionego cierpienia.

Logoterapia wychowuje do poczucia odpowiedzialności, która jest warunkiem

odkrywania sensu, stawania się dojrzałym i wartościowym człowiekiem i pracownikiem.

Logoterapia może być wykorzystywana w wielu dziedzinach: medycynie, poradnictwie i opiece duszpasterskiej, edukacji, zarządzaniu, biznesie. Może być wykorzystywana we wszystkich dziedzinach naszego życia, abyśmy mogli spełniać nasze życiowe zadanie.

THE APPLICATION OF V. E. FRANKL'S LOGOTHERAPY IN CAREER COUNSELLING

Summary

Looking for meaning is the primary motivation of every human being. When a person cannot find his or her "Will to Meaning" they feel their lives are empty and meaningless. The frustration of the existential need for meaningful goals may lead to aggression, addiction, depression and suicidality, and it may cause or increase psychosomatic illnesses and neurotic disorders, noogenic neurosis. Noogenic neurosis can result from existential vacuum that continues for a long time or a crisis of values that result in conflicts in conscience. Even though a person may experience psycho-physical sickness, the human spirit remains healthy. Nevertheless, access to that healthy spirit can be blocked. According to logotherapy humans in their spiritual dimension may find self-healing capacities. Due to the spiritual dimension every person can liberate themselves. The main purpose of logotherapy is to remove various blockages of biological and psychological nature and free the human spirit so that it can fulfil its tasks. The spiritual dimension of man is connected to attributes such as ethics, responsibility, commitment to task, love, the ability to transcend oneself, the power of defiance in the human spirit. Logotherapy accepts religious values and the religious dimension.

Logotherapy is based on three primary tenets: (1) freedom of will, (2) will to meaning, and (3) meaning of life. Every human has the intrinsic motivation for meaning; they are allowed to choose and live a life that is meaningful. One may find meaning in all circumstances. Freedom is linked to responsibility. Will to meaning is fundamental for a person to be healthy. Creating meaning without any reference to horizontal and vertical values is not possible.

According to Frankl there are three ways of finding meaning: (1) being involved in meaningful matters through our work; (2) experiencing something or

encountering someone; and (3) accepting suffering that is unavoidable.

Logotherapy treats its clients not by offering specific meanings but by guiding them in the realization of those meaning possibilities they have detected themselves. Logotherapy can be utilized by disciplines such as medicine, counseling, pastoral care, education, management, and business, as an additional level in professional training. It can also be employed in all areas of our lives so that we can fulfill our potentials.

Zbigniew Ostrach

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELA PRZEDSZKOLA I DOSKONALENIE JEGO ROZWOJU ZAWODOWEGO

Wstęp

Bardzo ważną rolę w procesie edukacji dzieci w wieku przedszkolnym pełni obok rodziców nauczyciel przedszkola. Decyduje on o kierunku i treści pracy wychowawczo – dydaktycznej, dobiera skuteczne metody oddziaływań pedagogicznych. W rejestrze warunków skuteczności wszelkich sposobów postępowania wychowawczego na pierwszym miejscu wymienia się postawę nauczyciela, czyli ogół jego względnie trwałych przekonań o dziecku, dyspozycji do jego oceniania i emocjonalnego nań reagowania oraz względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec niego¹.

Nauczyciel przedszkola powinien nie tylko znać i rozumieć potrzeby dziecka, lecz także umieć je zaspokajać, uczyć dzieci radzenia sobie w sytuacjach, gdy pewne potrzeby nie mogą być zaspokojone, lub przygotowywać je do sytuacji gdy z jakiejś wartości trzeba zrezygnować na rzecz innej, wynikającej z potrzeb innych ludzi. Warunkiem realizacji przez nauczyciela przedszkola tych zadań jest nie tylko ogólna znajomość psychiki dziecka oraz prawidłowości jej funkcjonowania i rozwoju, lecz także wnikliwe poznanie dzieci, z którymi pracuje. Dobrze jeżeli wychowawca zna sytuację rodzinną i historię życia dziecka, gdyż te uwarunkowania w znacznej mierze przyczyniają się do ukształtowania określonych sposobów zachowania i reagowania, specyficznie do osobowości każdego dziecka².

Gruntownej wiedzy i niektórym praktycznym umiejętnościom nauczyciela w przedszkolu powinny towarzyszyć określone dyspozycje psychiczne, a więc pewne skłonności i zdolności predestynujące go do wykonywania specyficznych zadań w placówce przedszkolnej. Spośród wielu cech i przymiotów najczęściej wymienia się opanowanie wewnętrzne, zrównoważenie psychiczne, takt, łatwość nawiązywania kontaktów i przyjaźni z dziećmi, zdolność przejmowania się losem dzieci i ich życiowymi trudnościami oraz umiejętność odczuwania pewnego zapału i entuzjazmu wobec przejawów życia dzieci w przedszkolu. Szczególnie mocno akcentuje się pogodne usposobienie nauczyciela, które przeciwstawia się oschłości, wybuchowości i agresywności. Stosunek nauczyciela przedszkola do dzieci powinien wyrażać się w życzliwości i sympatii, poszanowaniu i szacunku

1 M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*. Warszawa 1990, s. 33.

2 H. Filipczuk, *Dziecko w placówce opiekuńczo – wychowawczej*. Warszawa 1988, s. 227-228.

dla dziecka, w chęci niesienia mu czynnej i przyjacielskiej pomocy. Stałe obcowanie z dziećmi, ciągła troska o ich codzienne potrzeby, udział we wszystkich mniej i bardziej ważnych sprawach, towarzyszenie porażkom i sukcesom, powinny przypominać pożądane postawy rodzicielskie³.

Podstawowe pojęcia i zadania dotyczące rozwoju zawodowego nauczyciela

Omówienie podstawowych pojęć związanych z rozwojem zawodowym należy zacząć od uściślenia określenia pojęcia zawód. Wg powszechnie panującego rozumienia jest to zajęcie, w którym się ktoś wyspecjalizował i które wykonuje czerpiąc z niego środki utrzymania⁴. Zawód jest jednym z czynników kształtujących osobowość jednostki, określa jej intelektualny rozwój, wyznacza miejsce w społecznym podziale pracy i w skali prestiżu. Określa przyjmowane systemy wartości, wzory zachowania, wpływa na aspiracje i ambicje życiowe⁵.

Drugim pojęciem wymagającym uściślenia jest określenie obowiązków nauczyciela. Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz z podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą ze szczególnym uwzględnieniem zapewnienia bezpieczeństwa uczniów. Powinien wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a działalność ta powinna się odbywać w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka. Ponadto nauczyciel musi dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów⁶.

Mając na uwadze, że doskonalenie często oznacza rozwój można więc zauważyć, że jest to proces stopniowych zmian i przeobrażeń, prowadzący do osiągnięcia wyższego poziomu lub doskonalszej formy⁷. Tak rozumiane pojęcie jest ściśle związane z pojęciem postępu⁸. Postęp pedagogiczny zaś, to proces pozytywnych przemian w dziedzinie wychowania i oświaty, polegający na wzbogacaniu wiedzy i doświadczeń pedagogicznych w wyniku, których młode pokolenia osiągają coraz

³ A. Klim-Klimaszewska, *Sylwetka nauczyciela przedszkola w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli*. W: K. Żegnałek (red.) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Warszawa 2008, s. 196-204; P. E. Kaniok, *Poczucie powołania małżeństwa a udział ojców w opiece nad dzieckiem niepełnosprawnym i w jego wychowaniu*. Opole 2011, s. 33-35.

⁴ *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa 2002, s.1254; Z. Wiatrowski, *Zawód i zawodoznawstwo*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T.VII, Warszawa 2008, s. 848.

⁵ *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*. Warszawa, 1969, s. 665.

⁶ *Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela*, Dz.U. 1982 Nr 3 poz. 19 z późn. zm. art. 6.

⁷ *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa 2002, s. 877.

⁸ Tamże, s. 725.

lepsze wyniki w przygotowaniu do życia w społeczeństwie⁹, którego integralną częścią są różne placówki wychowania i kształcenia. Przedszkole jest tą placówką z którą człowiek styka się najpierw. W niej ma dokonywać się ukształtowanie człowieka elastycznego, z bogatą wyobraźnią i zdolnością ekspresji twórczej, cechującego się nowatorstwem i oryginalnością¹⁰. Pomagać w tych przeobrażeniach ma nauczyciel, który sam ciągle musi rozwijać się zawodowo.

Rozwój zawodowy jest ukierunkowanym procesem przemian w świadomości człowieka, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie dziecka i nauczyciela. Uwidacznia się w jakościowych zmianach jednostki¹¹.

Nauczyciel edukacji przedszkolnej postrzegany jest najczęściej jako osoba, która zajmuje się opieką nad małymi dziećmi. Ma zadbać o ich bezpieczeństwo i powodować żeby nie działa im się krzywda. Najczęściej określana jest przez dzieci i ich rodziców jako „nasza pani”. Już samo to określenie sugeruje pewien stan spokoju i spolegliwości w trakcie opiekowania się. Tymczasem od nowoczesnego i ambitnego nauczyciela wymaga się, żeby oprócz samej opieki i zapewnienia bezpieczeństwa dzieci, realizował inne zadania. Można je podzielić na kilka grup:

- pierwsza grupa zdań obejmuje transmitowanie wiedzy i doświadczenia w celu przygotowania dziecka do życia w społeczności ludzi dorosłych;
- druga grupa podejmowanych obecnie w różnych krajach zadań, dotyczy rozwijania sił twórczych i zdolności innowacyjnych wychowanków. Mają one na celu wspomaganie umiejętności rozwiązywania problemów;
- trzecią grupę powinności nauczycielskich, można odnieść do kształtowania postaw i charakteru wychowanków. Dotyczą one wyrobienia poczucia sprawiedliwości i moralności;
- zadania grupy czwartej polegają na organizowaniu działalności praktycznej dzieci oraz na stwarzaniu warunków do ich samoistnej działalności nastawionej na twórczą ingerencję;
- piątą grupą zadań polega na wdrażaniu dzieci do posługiwania się środkami kształcenia i wychowania, zarówno tradycyjnymi jak i nowoczesnymi. Dotyczy ona środków technicznych, obsługi, konserwacji i przyzwyczajień w tym zakresie;
- szóstą kategorię zadań należy rozumieć jako poznawanie wychowanków i sprawdzanie ich osiągnięć. Nauczyciel powinien umieć opracować własne narzędzia, którymi będzie sprawiedliwie oceniał postępy i umiejęt-

⁹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 2004, s.320.

¹⁰ A. Klim – Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa 2010, s. 23.

¹¹ Z. Wiatrowski, *Rozwój zawodowy*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. TV, Warszawa 2006, s. 512-513.

- ności dzieci;
- siódmym zespołem zadań są działania obejmujące przygotowanie uczniów do kształcenia równoległego i do uczenia się przez całe życie¹².

Kształcenie zawodowe nauczycieli przedszkola

Kwalifikacje zawodowe¹³ do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach na pewno, posiada osoba, która ma kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w zakładach kształcenia nauczycieli i placówkach doskonalenia nauczycieli w zakresie wychowania przedszkolnego. Osoba taka obowiązkowo musi mieć ukończone studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem lub prowadzonym przedmiotem czy prowadzonymi zajęciami (w tym przypadku edukacją przedszkolną lub wychowaniem przedszkolnym) oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne. Może również mieć ukończone studia magisterskie na kierunku, którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści wychowania przedszkolnego. Często takim kierunkiem jest np. edukacja wczesnoszkolna. Może mieć także ukończone studia magisterskie na kierunku (specjalności) zupełnie innej, ale mieć ukończone studia podyplomowe w zakresie wychowania przedszkolnego lub innych prowadzonych w przedszkolu przez siebie zajęć specjalistycznych. Oczywiście dodatkowym wymogiem jest posiadanie przygotowania pedagogicznego, które należy rozumieć jako nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) wychowanie przedszkolne oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną odbytą w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. O posiadaniu przygotowania pedagogicznego świadczy też, oprócz dyplomu ukończenia studiów pedagogicznych, inny dokument wydany przez uczelnię poświadczający ten fakt. Może nim być np. świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego. Pewna grupa nauczycieli nabywa przygotowanie pedagogiczne kończąc zakład kształcenia nauczycieli, który wydaje stosowny dokument¹⁴.

Nauczyciel w przedszkolu nie musi jednak mieć aż tak wysokich kwalifikacji. Wystarczy jeśli ukończy zakład kształcenia nauczycieli w specjalności edukacja przedszkolna lub innej ale wtedy musi ukończyć kurs kwalifikacyjny w zakresie edukacji przedszkolnej. Przez zakład kształcenia nauczycieli należy rozumieć

¹² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, s. 383 - 384.

¹³ K. M. Czarnecki, P. Kowalik, *Zawód – klasyfikacje i kwalifikacje zawodowe*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. TVII, Warszawa 2008, s. 856.

¹⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r.* Dz.U. 50 poz. 400, §2, pkt. 1, §4, pkt. 1,2.

kolegium nauczycielskie, nauczycielskie kolegium języków obcych, studium nauczycielskie, studium wychowania przedszkolnego, studium nauczania początkowego lub pedagogiczne studium techniczne¹⁵.

Szkoły wyższe prowadzą szkolenie nauczycieli w ramach specjalizacji nauczycielskiej na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. W programie studiów w zakresie każdej specjalności nauczycielskiej a więc także i wychowania przedszkolnego uwzględnia się takie standardy kształcenia, aby absolwent studiów równocześnie z wiedzą merytoryczną w zakresie określonego kierunku, uzyskał przygotowanie do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć i kwalifikacje zawodowe. Studia wyższe zawodowe powinny być prowadzone w zakresie dwóch specjalności. Specjalność główna przygotowuje do nauczania przedmiotu odpowiadającego kierunkowi studiów. Specjalność dodatkowa zapewnia merytoryczne przygotowanie do nauczania lub prowadzenia zajęć drugiego przedmiotu. Żeby była ona zaliczona jako równoważna ze specjalnością główną, powinna być prowadzona w wymiarze nie mniejszym niż 400 godzin¹⁶.

Edukację nauczycieli przedszkoli należy traktować jednak nie tylko jako akt jednorazowego przygotowania się do pracy zawodowej w instytucjach kształcących nauczycieli w ciągu określonej liczby lat, ale także jako proces ciągły, którego kontynuację stanowi przedłużenie w postaci ustawicznego dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Przygotowanie nauczyciela przedszkola do pracy z dziećmi

Praca wychowawczo - dydaktyczna z dziećmi w przedszkolu, jeśli ma przynieść maksymalnie dobre efekty, musi charakteryzować się ciągłością i systematycznością. Z tego też względu każdy nauczyciel powinien starannie się do niej przygotować.

Podstawową sprawą w dobrym przygotowaniu się nauczyciela przedszkola do zajęć jest znajomość programu wychowania i to nie tylko dla grupy, z którą nauczyciel pracuje aktualnie, ale także dla wszystkich grup wiekowych. Dodatkowo nauczyciel pracujący w grupie najstarszej, przygotowującej dzieci do szkoły, obowiązany jest znać program nauczania w pierwszym etapie edukacji szkolnej. Jest to konieczne, aby zapewnić ciągłość oddziaływań wychowawczych oraz indywidualizować poczynania w stosunku do różnych dzieci¹⁷.

¹⁵ Tamże, §1, pkt. 4.

¹⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2004 r. Dz.U. 207 poz. 2110, Załącznik do rozporządzenia pkt. 1.*

¹⁷ I. Dudzińska, *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*. Warszawa 1981, s. 6.

Drugim istotnym warunkiem określającym przygotowanie nauczyciela do pracy jest znajomość grupy dziecięcej i poszczególnych jej członków, ich potrzeb i możliwości. Nauczyciel powinien posiadać pełną świadomość tego, które treści programowe mogą inspirować działalność wszystkich dzieci, które trzeba dostosowywać do potrzeb całej grupy, a które do poszczególnych wychowanków. Ma to znaczenie zarówno dla właściwego doboru treści pracy z dziećmi oraz sposobów ich realizacji, jak i doboru środków dydaktycznych oraz zadań stawianych dzieciom do wykonania.

Tak więc kolejnym warunkiem dobrego przygotowania nauczyciela przedszkola do zajęć z dziećmi jest właściwy dobór treści nauczania i wychowania. Decydując o tym, nauczyciel powinien uświadomić sobie, co już z dziećmi zrobił, jakie to dało efekty i w jaki sposób można to dalej kontynuować. Przygotowując się w ten sposób do pracy powinien pamiętać o integracji treści poszczególnych dziedzin wychowania i nauczania¹⁸.

Staranne przygotowanie się nauczyciela do pracy wymaga również wyboru odpowiedniej metody jaką dzieci posłużą się przy rozwiązywaniu postawionego zadania, przemyślenia i przygotowania pomocy dydaktycznych pod kątem ich skuteczności do wybranej metody, oraz bardzo staranne przemyślenie form organizacji pracy. Chodzi w nich oto czy w zajęciach będą brały udział wszystkie dzieci równocześnie, czy będą podzielone na grupy, czy praca będzie miała charakter indywidualny¹⁹.

Badacze problemu zgodnie twierdzą, że przygotowanie nauczyciela do pracy ma trojaki charakter: metodologiczny, merytoryczny i metodyczny. Przygotowanie metodologiczne dotyczy posiadania przez nauczyciela określonego zasobu wiedzy, która stanowi o jego warsztacie pracy. To dzięki prowadzonym przez siebie badaniom, obserwacji i umiejętności wyciągania z nich wniosków, ma nauczyć dzieci postępowania, które pozwoli im w jak najbardziej efektywny sposób przyswajać i przekształcać przekazywane treści. Wiedza ta zdobywana jest w czasie studiów oraz podczas różnych form doskonalenia i doszkolenia zawodowego²⁰. Na przygotowanie merytoryczne (rzeczowe) składa się nagromadzenie, uzupełnianie, porządkowanie lub odświeżenie wiedzy nauczyciela na dany temat, przygotowanie odpowiednich materiałów i pomocy dydaktycznych²¹. Przygotowanie to obejmuje pogłębione kształcenie w zakresie niezbędnym do realizacji podstawy progra-

¹⁸ Tamże, s. 17-19.

¹⁹ I. Dudzińska, Zajęcia. W: I. Dudzińska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Część I, Warszawa 1974, s. 71-73; M. Fiedler, Poznawanie stosunków jakościowych i ilościowych. W: I. Dudzińska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Część II, Warszawa, 1976, s. 233; I. Dudzińska, *Organizacja pracy nauczyciela przedszkola*. W: I. Dudzińska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Część III, Warszawa 1976, s. 197-198.

²⁰ K. Duraj – Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*. Kraków 1998, s. 81.

²¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, s. 398.

mowej w zakresie przedszkola. Powinno być realizowane w powiązaniu z przygotowaniem dydaktycznym. Zawiera w sobie podstawy kształcenia językowego i matematycznego. Przygotowanie nauczyciela od strony metodycznej polega na przemyśleniu budowy zajęć, określeniu zadań wychowawczych i dydaktycznych jakie będą realizowane, doborze metod i form organizacyjnych oraz opracowaniu scenariusza lub konspektu zajęć. Od początkujących nauczycieli wymaga się, aby opracowywali bardziej szczegółowe scenariusze zajęć, które mają prowadzić. Nauczyciele z pewnym doświadczeniem przygotowują bardziej ogólny konspekt. Scenariusz lub konspekt obejmuje zwykle takie punkty, jak:

- temat zajęcia,
- cele ogólne i szczegółowe czyli to co dziecko po zakończeniu zajęcia powinno znać, wiedzieć, umieć i rozumieć,
- rejestr metod,
- formy organizacyjne pracy z dzieckiem,
- zasób wykorzystywanych środków dydaktycznych,
- bibliografię,
- przebieg (organizację) zajęcia wraz z opisaniem kolejnych czynności, pytań nauczyciela i przewidywanych odpowiedzi dzieci oraz czasu przeznaczonego na poszczególne etapy zajęcia.

W wychowaniu przedszkolnym można także w konspekcie zaznaczyć temat tygodniowego planu nauczania, który jest niejako tematem przewodnim całej grupy zajęć w określonym przedziale czasu. Powinny być uwzględnione też możliwości merytorycznego rozszerzenia treści dla uczniów zdolniejszych.

Ponadto, przygotowując się do zajęć, nauczyciel musi odpowiednio przemyśleć rozmieszczenie wykorzystywanych w czasie zajęcia środków dydaktycznych, odpowiednio zestawić krzesła i stoliki, rozmieścić rekwizyty, wypróbować funkcjonowanie środków technicznych, określić czas ich użycia itp. Im dokładniej przemyśli się tego typu problemy przed zajęciami, tym lepsze będą efekty ich późniejszego zastosowania i wykorzystywania²².

Jakość i efektywność warsztatu pracy nauczyciela określa sposób jego kształcenia. Zalicza się do niego zarówno zestaw przedmiotów czy dyscyplin naukowych jakie kandydat na nauczyciela ma opracowywać, jak również wyniki realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, które obejmują różne przedmioty czy dyscypliny. Pewne zadania kandydaci do nauczycielskiego zawodu powinni bezwzględnie opanować. Są to na ogół umiejętności związane z:

- przekazywaniem wiedzy i doświadczenia,
- pobudzaniem aktywności poznawczej i działalności praktycznej, roz-

²² Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000, s.192-193.

- wijania sił twórczych i zdolności innowacyjnych,
- rozwijaniem systemu wartości, a także kształtowaniem postaw i charakteru,
- kształtowaniem i rozwijaniem zainteresowań, tworzeniem warunków do łączenia teorii z praktyką,
- wdrażaniem do aktywności zawodowej i społecznej,
- przygotowywaniem do racjonalnej i systematycznej samokontroli i samooceny przebiegu i wyników własnej pracy,
- kierowaniem procesami orientacji zawodowej, pobudzaniem aspiracji oraz świadczeniem pomocy w kształtowaniu planów życiowych i zawodowych,
- organizowaniem życia społecznego dzieci oraz wdrażaniem ich do racjonalnego spożytkowania czasu wolnego od zajęć,
- przygotowywaniem do systematycznego i samodzielnego zarazem, uczenia się przez całe życie.

W celu optymalnej realizacji przedstawionego powyżej zestawu zadań wskazane jest:

- zatrudniać w zakładach kształcenia i doskonalenia nauczycieli najwyżej kwalifikowanych nauczycieli akademickich, a równocześnie doskonalic obecnie zatrudnionych,
- rekrutować do tych zakładów kształcenia możliwie najlepszych kandydatów,
- polepszać warunki płacy i pracy w celu eliminacji negatywnej selekcji chętnych do zawodu,
- eksponować w programach kształcenia nauczycieli perspektywiczne potrzeby polskiego społeczeństwa,
- wychowywać kandydatów do nauczycielskiego zawodu w duchu wrażliwości na prawdę, piękno i dobro, a także na żywotne problemy ludzkiej egzystencji²³.

Rozwój i awans zawodowy nauczyciela przedszkola warunkiem nowoczesnej edukacji

Zawód nauczyciela na pewno należy do profesji twórczych, innowacyjnych i stale rozwijających się. Ciągłe też ewoluuje misja nauczyciela. Dzisiaj można określić ją odnosząc się do współczesnych zagadnień kunsztu zawodu nauczycielskiego:

²³ Tamże, s. 214-215.

1. Treść pracy zawodu nauczyciela jest wewnętrznie bardzo zróżnicowana, zindywidualizowana, nieszablonowa i ściśle odnosi się do jednostki ludzkiej. Ciągłe też zmienia się wraz z rozwojem i postępem nauki, kultury, techniki, cywilizacji i demokracji. Wymaga to od nauczyciela ciągłego samokształcenia, samodoskonalenia i zdobywania nowych kompetencji.
2. Podstawowa rola nauczyciela - przekształca się z głównego źródła wiedzy i informacji, w przewodnika po niezliczonych i powszechnie dostępnych źródłach informacji oraz doradcę młodego człowieka w nabywaniu umiejętności oceniania i selekcjonowania uzyskiwanych informacji.
3. Efektem pracy nauczyciela są oczekiwane zmiany w osobowości jego uczniów, prawidłowy i wielostronny ich rozwój psychofizyczny, intelektualny i etyczny. Sytuacja ta wymaga od nauczyciela mierzenia jakości własnej pracy.
4. Rola nowoczesnego nauczyciela szybko zmierza w kierunku dostrzegania w nim społecznego opiekuna, doradcy młodego pokolenia, życzliwego wychowawcy, traktowania go jako standardu zachowania i kultury. Wzrasta rola nauczyciela jako osobistego (epistemicznego) autorytetu, a nie autorytetu „urzędowego”(deontycznego).
5. Ciągłe wzrasta autonomia zawodowa nauczyciela - z realizatora odgórnych decyzji, np. programowych, organizacyjnych itp. przekształca się w profesjonalistę decydującego o swej pracy i odpowiadającego za jej rezultaty. Rozszerza się także dostrzeganie znaczenia zespołów nauczycieli, kolegalności kierowania szkołą lub placówką przez nauczycieli, rodziców i uczniów.
6. Placówki wychowujące i kształcące stają się wspólnotą wielu społeczności związanych uzgodnionymi celami o demokratycznym systemie kierowania. Wzrasta w nich rola rodziców jako równoprawnego podmiotu do decydowania o procesie edukacyjnym dziecka. Wynika więc potrzeba uzyskania nowych umiejętności: socjologicznych, organizacyjnych i kierowniczych oraz prawnych²⁴.

Jak wynika z prezentowanych kierunków zmian w wykonywaniu misji i profesji nauczycielskiej, postulat rozwoju zawodowego nauczyciela staje się oczywisty. Nowoczesna, skuteczna, nakierowana na rozwój ucznia i wysoką jakość edukacja młodego pokolenia, zawsze była jedną z najważniejszych wartości społecznych, która warunkowała rozwój społeczny i cywilizacyjny. W tej chwili staje się ona niekwestionowaną inwestycją społeczeństwa w przyszłość. Nauczyciel, który nie doskonaliby swej profesji poprzez przede wszystkim swój rozwój, nie mógłby

²⁴ J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*. Poznań 2000, s. 7-8.

sprostać ani oczekiwaniom społecznym, ani jednostkowym. Jeśli natomiast będzie systematycznie rozwijał swą wiedzę i umiejętności profesjonalne, powinien awansować na kolejne stopnie służbowego prestiżu. I to właśnie zainicjowała znowelizowana 18 lutego 2000 r. Ustawa o zmianie Ustawy Karta Nauczyciela²⁵.

Nowy system awansu zawodowego nauczycieli został uznany za jedną z kluczowych zmian w reformie systemu edukacji. W materiałach przygotowanych przez MEN „Projekt reformy systemu edukacji” (1998 r.) można przeczytać, że „...struktura awansu zawodowego i zarobków nauczycieli musi być jasna, zrozumiała i jednoznaczna. Powinna ona być tak skonstruowana, aby w istotny sposób premiowała jakość pracy, podnoszenie kwalifikacji i wzbogacanie warsztatu zawodowego oraz aby każdy nauczyciel widział wymierne korzyści płynące z podnoszenia swych umiejętności zawodowych”²⁶. Wprowadzony w 2000 r. nowy system awansu nauczycieli zastąpił dotychczasowy, związany ze zdobywaniem stopni specjalizacji zawodowej. W skali całego stanu nauczycielskiego na początku wdrażania reformy zaledwie 8% czynnych nauczycieli legitymowało się uzyskaniem stopnia specjalizacji zawodowej. Był to więc systemem elitarny, a nie powszechny. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy był brak konkretnej waloryzacji wysokości wynagrodzenia powiązanego z uzyskiwaniem kolejnych stopni. Doświadczenia poprzedniego systemu są adaptowane do nowej ścieżki awansu, zaś znowelizowana Karta Nauczyciela gwarantuje nauczycielom, którzy uzyskali stopnie specjalizacji zawodowej, dodatkowe atuty w zdobywaniu awansu zawodowego²⁷.

Nowy system awansu związany jest z nowym systemem wynagrodzeń nauczycielskich, który charakteryzuje się istotnym podniesieniem poziomu płac i ich większym zróżnicowaniem w zależności od posiadanego stopnia awansu. Wysokość zarobków nauczyciela zależy obecnie od posiadanych kwalifikacji, stopnia awansu zawodowego, wymiaru zajęć (wynagrodzenie zasadnicze), okresu zatrudnienia, wykonywania dodatkowych zadań i zajęć, powierzonego stanowiska, trudnych, uciążliwych lub szkodliwych dla zdrowia warunków pracy (dodatki) oraz od jakości świadczonej pracy. Nauczyciel posiadający wysokie kwalifikacje, ustawicznie podnoszący swoje kompetencje wzbogacające warsztat pracy, staje się nauczycielem lepiej opłacanym. Nauczyciel dobrze wynagradzany posiada większą motywację do dalszego rozwoju zawodowego.

Pojęcie rozwoju zawodowego nauczyciela jest nadrzędne w stosunku do pojęcia awansu zawodowego, które jest tylko narzędziem a nie celem samym w sobie.

²⁵ Ustawa z dn. 18 lutego 2000 r. o zmianie Ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2000 Nr 19 poz. 239 Rozdział 3a *Awans zawodowy nauczycieli*.

²⁶ M. Pomianowska, M. Sielatycki, *Awans zawodowy nauczyciela*. Warszawa 2000, s. 5.

²⁷ Tamże, s. 5

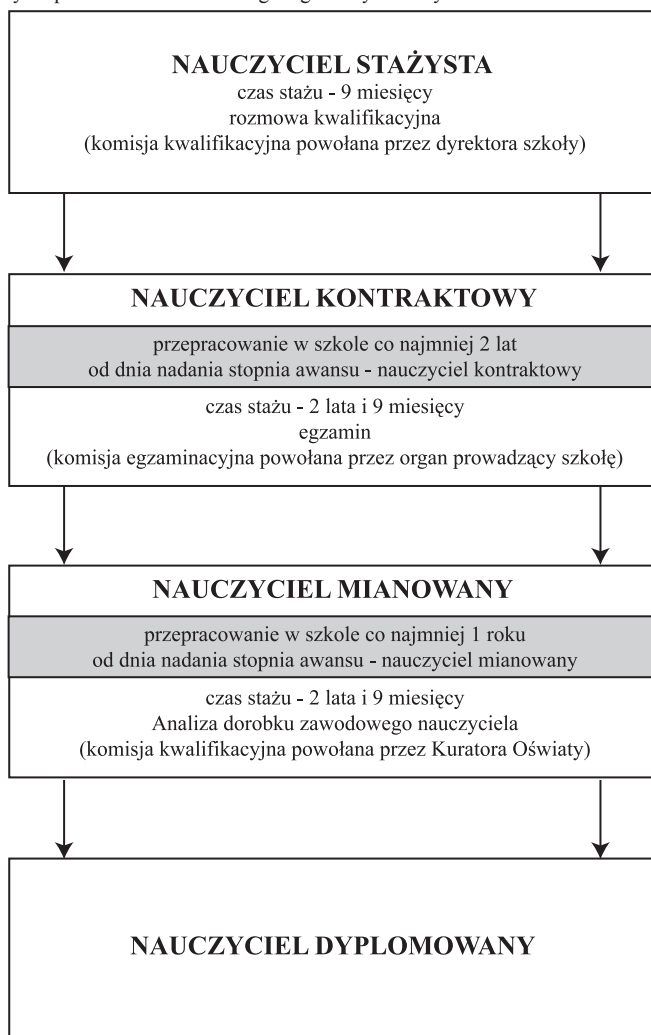
Nauczyciel stale rozwijający się jest niezbędnym warunkiem podnoszenia jakości procesu uczenia i wychowania młodych ludzi. Każdy nowo zatrudniony na cały rok pracy nauczyciel, automatycznie po zgłoszeniu faktu rozwoju, wkracza na ścieżkę awansu — zostając kolejno nauczycielem stażystą, kontraktowym i mianowanym. Ten system awansu zawodowego nauczycieli ma charakter powszechny. Osiągając poziom nauczyciela mianowanego każdy decyduje, czy chce potwierdzać dalej własny rozwój rozpoczynając procedurę awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego. Istnieje jeszcze tytuł honorowy, który nie ma bezpośredniego przełożenia na zarobki, Profesor Oświaty²⁸.

We wprowadzanej reformą edukacji ścieżce awansu zawodowego nauczyciela przedszkola możemy wydzielić cztery fazy. W pewnym sensie mieliśmy z nimi do czynienia również poprzednio, teraz jednak są one bardziej czytelne. Pierwszy okres to faza kształcenia przyszłego nauczyciela w uczelni bądź kolegium nauczycielskim. Elementami tego etapu są między innymi praktyki przedszkolne i szkolne, w czasie których student styka się po raz pierwszy z uczniami oraz nauczycielem - opiekunem praktyk. Faza adaptacji zawodowej to pierwszy okres pracy zawodowej w przedszkolu. Nauczycielka rozpoczynająca pracę staje się stażystą, a następnie uzyskuje stopień nauczyciela kontraktowego. Przez ten okres towarzyszy jej starsza, doświadczona koleżanka, pełniąc rolę opiekuna stażu. W poprzednim systemie, kiedy nie było funkcji opiekuna, młoda adeptka zawodu była w trudniejszej sytuacji. Zwykle samodzielnie poznawała placówkę, dzieci, nauczycieli, sposoby prowadzenia dokumentacji i zwyczaje w niej panujące. Zdobywając stopień nauczyciela mianowanego nauczyciel osiąga fazę dojrzałości zawodowej. Wówczas jego sytuacja stabilizuje się pod względem prawnym, finansowym oraz merytoryczno - metodycznym. Awans na stopień nauczyciela dyplomowanego to faza mistrzostwa zawodowego. Ten stopień powinni osiągnąć jedynie nauczyciele, posiadający wybitne sukcesy w pracy szkolnej lub przedszkolnej i pozaszkolnej. Minister Edukacji Narodowej może dodatkowo, po spełnieniu pewnych wymagań, wyróżnić najlepszych spośród nich honorowym tytułem Profesora Oświaty. Tytuł ten nie jest zaliczany do stopni awansu²⁹.

²⁸ M. Pomianowska, M. Sielatycki, *Awans zawodowy nauczyciela*. Warszawa 2000, s. 6.

²⁹ Z. Ostrach, *Rozwój zawodowy nauczyciela dyplomowanego*. W: E. Sałata, S. Ośko (red.) *Współczesne problemy pedagogii i edukacji*. Radom 2007, s. 251.

Wykres 1. Cztery stopnie awansu zawodowego wg. Karty Nauczyciela



Źródło: Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela z późn. zm.

Pierwsze lata w pracy nad własną ścieżką awansu nie są łatwe. Częściowo wynika to z trudnego języka prawa oświatowego. Kartę Nauczyciela i Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie standardów kształcenia nauczycieli należy czytać razem. Zawierają one szereg wspólnych odniesień, zaś w procedurach odwoławczych zastosowanie ma Kodeks Postępowania Administracyjnego.

Przypadki szczególne wymagają dodatkowej interpretacji. Dorobek nauczyciela oceniany jest przez komisję kwalifikacyjną (egzaminacyjną). W powołanych komisjach o charakterze „ekspercko-urzędowym” ważną rolę odgrywają pracodawcy nauczyciela oraz przedstawiciele nadzoru pedagogicznego. To istotna zmiana w stosunku do poprzedniego systemu. Równie znaczącą nowością jest poddanie ocenie działań społecznych nauczyciela, który oprócz bycia nauczycielem przedszkola, matematykiem czy polonistą powinien sprawdzić się jako osoba udzielająca się w działalności środowiska lokalnego³⁰.

To wszystko sprawia, że nauczyciel ma uzasadnione wątpliwości i pytania do swojego opiekuna i Dyrektora placówki. Dodatkowe źródło obaw nauczycieli to zasady i praktyki prac komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych. Nauczyciele, którzy wchodzi na ścieżkę awansu nie są do końca przekonani na czym polegać będzie ich rola w pracach Komisji oraz czego dotyczyć będą rozmowy kwalifikacyjne bądź egzaminacyjne. Członkowie różnych komisji rzadko mieli okazję razem pracować. Z prowadzonych rozmów z nauczycielami, którzy przeszli różne stopnie awansu, wynika, że Komisje okazują wsparcie i wyrozumiałość. Nie wpływa to jednak na obniżenie wymagań kwalifikacyjnych.

Kolejną barierą, w znacznej mierze mentalną, jest wymóg dokumentowania własnej pracy w formie planu rozwoju zawodowego. Kiedyś nauczyciel, który był mianowany i nie podejmował starań o uzyskanie stopnia specjalizacji zawodowej, w zasadzie nie był ani zobligowany ani zmotywowany do dokumentowania własnego rozwoju. Obecnie staje się to koniecznością. Dopóki nauczyciel nie dostrzeże w tym fakcie celowości oraz sensu, dopóty będzie to czynność biurokratyczna i powierzchowna. O tym, że nauczyciel jest profesjonalistą najlepiej świadczyć będą jego uczniowie, ich wyniki, a ponadto inni członkowie przedszkolnej czy szkolnej społeczności – koledzy nauczyciele, dyrektor szkoły lub przedszkola, rodzice. Problem w tym, że stopień awansu poświadczany jest urzędowo. Nauczyciel musi więc przekonać dyrektora szkoły, rodziców, uczniów, nauczycieli, opiekuna stażu i wreszcie komisję kwalifikacyjną (bądź egzaminacyjną), że dobra opinia o nim zasługuje na formalne potwierdzenie. Wydaje się celowe, aby nauczyciel dokumentował własny rozwój dla samego siebie. Bycie refleksyjnym praktykiem przynosi korzyści. W pewnym sensie wymaga on przecież tego samego od swoich podopiecznych w przedszkolu czy szkole.

Współczesnym nauczycielom przyszło żyć w czasie szybkich, jakościowych zmian cywilizacyjnych. Jeszcze stosunkowo niedawno uczono się obsługi komputerów. Obecnie korzystamy z dobrodziejstwa Internetu, odkrywamy różne

³⁰ J. Acman, R. Ryll, *Awans zawodowy nauczyciela, praktyczny poradnik*. Warszawa – Łódź 2003, s. 59-60; *Ustawa z dn. 18 lutego 2000 r. o zmianie Ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2000 Nr 19 poz. 239, Art. 9b, 9c.

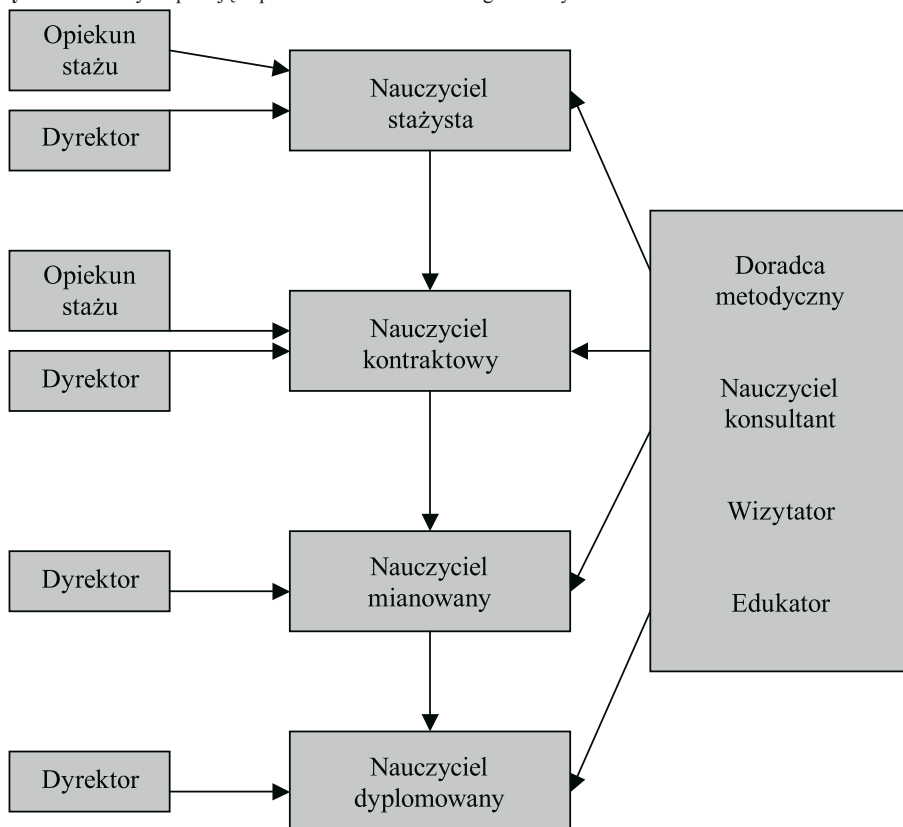
ciekawe strony i linki. W przyszłości będziemy poznawali i stosowali na pewno kolejne użyteczne w nauczaniu narzędzia. Wymagania kwalifikacyjne na stopień nauczyciela dyplomowanego zawierają m.in., wymóg posługiwania się przez nauczyciela technologią informacyjną w procesie nauczania i własnego rozwoju specjalistycznego. W ten sposób system awansu ma pobudzać nauczyciela do włączenia się w proces zmian społeczno - cywilizacyjnych. Jest zatem bezsprzeczne to, że konieczność kształcenia ustawicznego nauczycieli jest nie tylko hasłem teorii pedagogicznej, lecz realną potrzebą nowoczesnej edukacji.

Proces awansu zawodowego nauczyciela odbywa się w określonym środowisku pracy. Każda placówka, zarówno publiczna jak i niepubliczna, określa swoją misję, która tłumaczy cel istnienia i wizję, która określa stan, na który nakierowany jest proces wychowania i nauczania. Często opracowuje się kilkuletni plan rozwoju nazywany niekiedy strategią. Każda ogólnodostępna placówka oświatowa posiada własny statut. Reforma edukacji wprowadziła nowe dokumenty, które muszą być dostępne dla różnych organów procesu nauczania. Są to m.in. zestaw programów nauczania, program wychowawczy, procedura wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Nowe prawo oświatowe daje również możliwość wprowadzania planów wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN). Proces rozwoju nauczyciela powinien być ściśle związany z procesem rozwoju danej placówki.

Reforma systemu oświatowego wprowadza również w szerszym zakresie system awansu poziomego. Realizowany jest on poprzez pełnienie różnych funkcji. Część z nich powszechnie występowała przed wdrożeniem reformy, przykładem jest tu funkcja przewodniczących zespołów przedmiotowych. Większość funkcji upowszechnia się dopiero obecnie, np.: funkcja przewodniczącego zespołu wychowawców, przewodniczącego zespołu międzyprzedmiotowego oraz doskonalenia nauczycieli, eksperta różnych dziedzin, funkcja opiekuna stażu. Nauczyciel rozpoczynający pracę otrzymuje wsparcie ze strony przydzielonego mu opiekuna stażu – koleżanki lub kolegi o większym doświadczeniu. Mentoring³¹ edukacyjny jest nowym elementem systemu oświatowego w Polsce. Obecnie funkcję tę pełni kilka tysięcy nauczycieli. Sprawowana opieka nad nauczycielem stażystą jednocześnie wzmacnia rozwój profesjonalny opiekuna stażu i jest wyrazem uznania dla jego dorobku zawodowego i społecznego. Zarówno awans poziomy jak i pionowy (czyli ścieżka zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego), wspiera nauczyciela w jego zadaniach ogólnoszkolnych, nie ograniczając go do roli specjalisty w nauczaniu określonego przedmiotu. Metaumiejętności nauczycielskie zostają w ten sposób w istotny sposób dostrzeżone i wzmocnione³².

³¹ D. Elsner, K. Knafel, *Jak organizować Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli*. Chorzów 2000, s. 82.

³² M. Pomianowska, M. Sielatycki, *Awans zawodowy nauczycieli*. Warszawa 2000, s. 7.

Wykres 2. Osoby wspierające proces awansu zawodowego nauczyciela

Źródło: M. Pomianowska, M. Sielatycki, *Awans zawodowy nauczyciela*. Warszawa 2000, s. 57.

W systemie awansu wzmocniona została rola Dyrektora publicznej placówki oświaty³³. Dyrektor pełni funkcję wspierającą i weryfikującą. Ma szansę lepiej poznać nauczycieli, gdyż towarzyszy im na różnych etapach rozwoju zawodowego. Nauczyciele mają zaś okazję do lepszego zapoznania się z oczekiwaniami dyrektora. Nauczyciele pełniący funkcję dyrektora sami również wkraczają na ścieżkę awansu.

Aby system awansu zawodowego mógł działać efektywnie, konieczne jest doskonalenie i unowocześnianie tego procesu w kierunku świadomego uczestnictwa w nim nauczycieli i zapraszania do niego opiekunów stażu, dyrektorów i różnych ekspertów.

³³ B. Śliwerski, *Reformowanie oświaty w Polsce*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2 podręcznik akademicki*. Warszawa 2003, s. 391.

Plan rozwoju zawodowego nauczycieli

W karierze nauczycielskiej należy wziąć pod uwagę pracę nad stałym własnym rozwojem, wiążącym się z uzyskiwaniem wyższych stopni awansu zawodowego. W obowiązującym prawie jakim są zapisy Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela wymaga się, by proces ten podlegał planowaniu³⁴. Chodzi w nim o to, aby każdy nauczyciel konstruował własny plan rozwoju zawodowego, który ułatwi mu w czasie stażu uzyskać kwalifikacje wymagane do nadania wyższego stopnia awansu zawodowego. Wprowadzenie obowiązku opracowywania własnego planu rozwoju zawodowego ma zapewnić właściwą organizację rozwoju każdego nauczyciela i dyscyplinę działania wszystkich poczynań związanych z rozwojem. Plan dotyczy także osób pomagających mu i nadzorujących ten proces³⁵. W efekcie działalność planowana przynosi lepsze rezultaty końcowe niż taka która opiera się na doraźnych, często przypadkowych poczynaniach.

Właściwy rozwój zawodowy zapewni nauczycielowi tylko dobry plan. Dlatego należy dołożyć wszelkich starań, aby właśnie taki plan skonstruować. W opracowaniu dobrego własnego planu rozwoju zawodowego pomocne są zarówno teoretyczne rozważania, jak i dostęp do dobrych przykładów takich planów.

Plan to inaczej zamysł, projekt, program zadań i prac w jakiejś dziedzinie, które mają być wykonane w określonym czasie; porządek i ład czynności przewidzianych do wykonania³⁶. Im bardziej cel zamierzony jest skomplikowany i złożony tym planowanie jest bardziej konieczne. Projektowanie działania to ustalenie kolejności postępowania, czyli obmyślanie środków i sposobów pracy, terminów dostosowanych zarówno do celów jak i do warunków³⁷.

Planowanie przyszłości to w szczególności:

1. Stworzenie wizji tego, co chcemy osiągnąć możliwie realistycznie, tak aby odnieść wrażenie, że cele, do których zmierzamy, już stały się naszym udziałem;
2. Określenie działań, jakie należy wykonać, by uzyskać zamierzone rezultaty oraz ustalenie terminów, w których działania te powinny zostać wykonane;
3. Sprecyzowanie niezbędnych czynności szczegółowych, mających urzeczywistnić działania;
4. Ustalenie zasobów potrzebnych do wykonania szczegółowych czynności³⁸.

³⁴ Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dz.U. 1982 Nr 3 poz. 19 z późn. zm. art. 9c, pkt. 3.

³⁵ J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*. Poznań 2000, s. 26.

³⁶ J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1980, s. 576.

³⁷ T. Pszczołowski, *Zasady sprawnego działania*. Warszawa 1967, s. 200.

³⁸ D. Elsner, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Chorzów 1999, s. 19-20.

Aby opracować dobry własny plan rozwoju nauczyciela na dowolny okres, dobrze by było uwzględnić następujące kryteria:

1. Kryterium podmiotowości, czyli przyjęcie zasady, że to nauczyciel starający się o awans zawodowy i jego samoocena dotychczasowej sprawności zawodowej są punktem wyjścia do konstruowania planu. Role opiekuna i dyrektora szkoły są tu traktowane pomocniczo, informacyjnie i wspierająco.
2. Kryterium celowości i adekwatności planu do wymogów zarówno ustalonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, jak i warunków rozwoju placówki, w której nauczyciel będzie realizował swój rozwój. Warunki te są zwykle określone w programie rozwoju przedszkola lub szkoły, innych dokumentach programowych oraz w Statucie.
3. Kryterium operacjonalizacji celów i zadań ujętych w planie. Chodzi tu o takie jego konstruowanie, aby zawierał precyzyjne odpowiedzi: co będzie przez nauczyciela wykonywane, w jaki sposób, z czyją pomocą, w jakich okolicznościach i kiedy. Dzięki temu kryterium można samemu kontrolować realizację planu, jak również ułatwi ono nadzór ze strony dyrektora placówki lub ewentualnego opiekuna stażu.
4. Kryterium wykonalności i realności osiągnięcia planowanych celów. Chodzi w nim o przemyślenie pracochłonności zadań, koniecznych kosztów, obciążenia nauczyciela obowiązkami bieżącymi oraz określenie ilości czasu do dyspozycji przy realizacji planu³⁹.

W zależności od etapu kariery zawodowej oraz wielu innych okoliczności nauczyciel dysponuje lub powinien dysponować:

- formalnymi kwalifikacjami uzyskanymi podczas studiów.
- doświadczeniem zawodowym (z wyjątkiem nauczyciela stażysty), będącym podstawą do samooceny dotychczasowych sukcesów i niepowodzeń w pracy zawodowej i aktualnego poziomu rozwoju zawodowego,
- zadaniami stojącymi przed przedszkolem lub szkołą, obowiązującymi programami i rozwiązaniami organizacyjnymi,
- znajomością powinności i zadań zawodowych w okresie stażu,
- programem rozwoju placówki,
- dokumentami (aktami) prawa wewnętrznego,
- informacjami o wymaganiach kwalifikacyjnych lub egzaminacyjnych na konkretny stopień awansu zawodowego⁴⁰.

Staż odbywa się w określonym czasie, który nauczyciel sam wybiera. Wymóg samodzielnego wyboru czasu nie dotyczy nauczyciela stażysty, gdyż wraz z roz-

³⁹ J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*. Poznań 2000, s. 30.

⁴⁰ Tamże, s. 31.

poczęciem pracy jest on realizowany z początkiem roku szkolnego nie później niż w ciągu 14 dni od rozpoczęcia zajęć, ale osoba musi uczyć przynajmniej 1 godzinę zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami i być zatrudniona na minimum 1/2 etatu. Każdy nauczyciel ma możliwość dostępu do nowoczesnej informacji naukowej, zawodowej i organizacyjnej, zapewnianej przez organy prowadzące placówkę. Mam tu na myśli bibliotekę, Internet, korzystanie z różnych ofert szkoleniowych zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych.

Indywidualny plan rozwoju zawodowego nauczyciela powinien zatem uwzględniać:

- mierzalny cel, który nauczyciel chce osiągnąć,
- operacjonalizowane działania czynności i zadania, jakie będą podejmowane aby zrealizować cel,
- metody i formy realizacji,
- określenie czasu realizacji poszczególnych etapów pracy⁴¹.

Cele rozwoju zawodowego nauczyciela generalnie wynikają z wymagań kwalifikacyjnych lub egzaminacyjnych zapisanych w ustawie dotyczącej uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli⁴². Wymagane jest jednak, aby każdy nauczyciel formułował je w sposób indywidualny, ustalał je dla siebie bardziej uszczegółowione, a przede wszystkim uwzględniał w nich specyfikę typu i rodzaju placówki, w której ubiega się o awans. W świetle zapisów zawartych w Ustawie - Karta Nauczyciela, wynika, że zadania, działania, czynności i powinności związane z rozwojem nauczyciela muszą być rozbudowane i skonkretyzowane.

Podsumowanie

W literaturze przedmiotu dotyczącej rozwoju zawodowego nauczycieli przedszkola wyodrębnia się wiele powodów, dla których powinni się oni doskonalić. Jedną z wielu przyczyn jest szybki przyrost wiedzy i umiejętności pedagogicznych, które z upływem czasu zyskują na wartości. Inną ważną przyczyną jest fakt stanowiący o obowiązkowym kształceniu dzieci 5-letnich. Komu zależy na dobrym przygotowaniu dzieci do dalszej nauki, nie może poprzestać na tym, co zdobył tylko w czasie obowiązkowego kształcenia się w swojej dyscyplinie. Legitymowanie się dyplomem licencjata czy nawet tytułem magistra edukacji przedszkolnej, na pewno nie upoważnia do automatycznego zaliczenia się w szranki nauczycielskiej elity zawodowej. Nauczyciele placówek przedszkolnych są niedoceniani w pracach nad rozwojem oświaty w Polsce. Wpływ na to ma m.in. ograniczona liczba

⁴¹ D. Elsner, *Kierowanie zmianą w szkole*. Warszawa 2005, s.39.

⁴² *Ustawa z dn. 18 lutego 2000 r. o zmianie Ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2000 Nr 19, poz. 239 z późn. zm.

samodzielnych pracowników naukowych zajmujących się teoretycznie zorientowaną pedagogiką przedszkolną, co mówi dobitnie o obecnej słabości kadrowej tej dziedziny nauki. Nauczyciele przedszkoli są marginalizowani a często dyskredytowani przez środowisko innych pedagogów. Taka postawa przyczyniła się m.in. do likwidacji wielu przedszkoli w momencie wprowadzania reformy oświatowej. Proces tej destrukcji trwa nadal⁴³. To może i musi się zmienić. Dlatego tak ważne jest wyzwolenie u osób pracujących w przedszkolu jeszcze większej determinacji w doskonaleniu warsztatu pracy.

Dzisiejszy nauczyciel przedszkola powinien być wykształcony, śmiało wkraczający w zawód, mieć na bardzo dobrym poziomie opanowaną wiedzę ogólną i umiejętności zawodowe, a ponadto prezentować refleksyjny stosunek do świata. Powinien potrafić dokonywać świadomych wyborów moralnych. Oczekiwania społeczne w stosunku do kwalifikacji oraz kompetencji nauczycielskich ulegają stałym zmianom. Wymaga się, aby dążył on do własnego rozwoju, samodoskonalenia, odnajdywał właściwe dla swoich możliwości miejsce w społeczeństwie. Powinien przy tym być zdolny do inicjatyw i gotowy do podejmowania coraz to nowych wyzwań stawianych przed nim. Celem wychowania przedszkolnego jest przecież przygotowanie dziecka nie tylko do podjęcia nauki w szkole, ale również do twórczego uczestnictwa w procesie dalszego rozwoju i istnienia.

Powyższe zadania może w pełni realizować tylko światły i mądry pedagog, który ustawicznie się rozwija. W czasach transformacji rozwojowej i edukacyjnych wyzwań nie jest to łatwe. Zmiany stylu życia, często mało satysfakcjonująca gratyfikacja finansowa, mogą zniechęcać do pracy, ale mogą także wyzwolić inicjatywę i motywację do szybszego rozwoju zawodowego.

⁴³ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków 2006, s. 69.

Bibliografia

1. Acman J., Ryll R., *Awans zawodowy nauczyciela, praktyczny poradnik*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa – Łódź 2003.
2. Czarnecki K. M., Kowalik P., *Zawód – klasyfikacje i kwalifikacje zawodowe*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T.VII, Warszawa 2008, s.855-862.
3. Dudzińska I., *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
4. Dudzińska I. (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Część I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.
5. Dudzińska I. (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Część II, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
6. Dudzińska I. (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Część III, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
7. Duraj – Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
8. Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Wydawnictwo Mentor, Chorzów 1999.
9. Elsner D., Knafel K., *Jak organizować Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli*. Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2000.
10. Elsner D., *Kierowanie zmianą w szkole*. Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.
11. Fiedler M., *Poznanie stosunków jakościowych i ilościowych*. W: I. Dudzińska (red.), *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Część II, Warszawa 1976.
12. Filipczuk H., *Dziecko w placówce opiekuńczo – wychowawczej*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.
13. Kaniok P.E., *Poczucie powodzenia małżeństwa a udział ojców w opiece nad dzieckiem niepełnosprawnym i w jego wychowaniu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011.
14. Klim-Klimaszewska A., *Sylwetka nauczyciela przedszkola w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli*. W: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, 196-204.
15. Klim – Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*. Instytut Wydawniczy „Erica”, Warszawa 2010.
16. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*. Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000.
17. Łobocki M., *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
18. *Nowy słownik języka polskiego*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002.
19. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
20. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2004.
21. Ostrach Z., *Rozwój zawodowy nauczyciela dyplomowanego*. W: E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Radom 2007, s. 247-253.
22. Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*. Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2000.
23. Pomianowska M., Sielatycki M., *Awans zawodowy nauczyciela*. Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000.
24. Pszczołowski T., *Zasady sprawnego działania*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1967.

25. Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2 podręcznik akademicki*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2003, s. 383-396.
26. Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.
27. Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
28. Wiatrowski Z., *Rozwój zawodowy*. W: Pilch T., (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T.V, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2006, s. 509-515.
29. Wiatrowski Z., *Zawód i zawodoznawstwo*. W: Pilch T., (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T.VII, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2008, s. 848-855.
30. *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1969.

Akty prawne

1. Dz.U. 1982 Nr 3 poz. 19 z późn. zm. *Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela*.
2. Dz.U. 2000 Nr 19 poz. 239, *Ustawa z dn. 18 lutego 2000 r. o zmianie Ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw*.
3. Dz.U. 2004 Nr 207 poz. 2110, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*.
4. Dz.U. 2009 Nr 50 poz. 400, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*.

Streszczenie

Gruntownej wiedzy i niektórym praktycznym umiejętnościom nauczyciela w przedszkolu powinna towarzyszyć także chęć ciągłego doskonalenia się i uzupełniania kwalifikacji. Od początku swojej kariery zawodowej jest on obowiązany pokonywać kolejne szczeble awansu zawodowego. Gdy proces ten przebiega prawidłowo nauczyciel rozwija się z pożytkiem dla swoich wychowanków i swojego zakładu pracy. Warunkiem doskonalenia zawodowego w pracy jest odpowiednie planowanie, uzyskanie pomocy od bardziej doświadczonych nauczycieli i podwyższanie kwalifikacji.

A PRE-SCHOOL TEACHER'S VOCATIONAL EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

Apart from possessing thorough knowledge and practical skills a pre-school teacher should also be willing to upgrade and develop their skills constantly. From the beginning of their professional career they are obliged to work their ways up the career ladder. When this proceeds smoothly, the teacher develops for the benefit of their pupils and of their work place. Proper planning, getting help from more experienced teachers and upgrading teaching skills constitute conditions necessary for successful professional development of a teacher.

Danuta Pawlik

PODNOSENIE KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH PRZEZ PIEŁĘGNIARKI I POŁOŻNE

Wstęp

Zmiany zachodzące w dynamicznie rozwijającym się świecie zwiększają zakres wiedzy i umiejętności pielęgniarskich oraz powszechnie wskazują na konieczność prowadzenia edukacji ustawicznej.

Obszar i poziom złożoności wiedzy i umiejętności pielęgniarskich przy ciągłym rozwoju nauk i technologii medycznych powodują, że coraz częściej wskazuje się obszary, w których niezbędne jest uzyskiwanie przez pielęgniarki również specjalistycznych kwalifikacji¹.

Zgodnie z nowym spojrzeniem na współczesne pielęgniarstwo, zmianie uległa rola pielęgniarki, położnej z instrumentalno – zleceńowej na ekspresyjną, bardziej samodzielniejszą i kreatywną. Pielęgniarka, położna powinna przede wszystkim doradzać, wyjaśniać, nauczać, zachęcać do działań i przyjmowania postaw prozdrowotnych oraz pomagać w rozwiązywaniu problemów zdrowotnych podopiecznych, stanowiąc jednocześnie integralną część zespołu terapeutycznego. Swoistość obszaru działania nakłada na pielęgniarkę, położną obowiązek wnikliwej i systematycznej obserwacji, dostrzegania i kojarzenia różnorodnych czynników związanych ze środowiskiem oraz poznawania sytuacji zdrowotnej, społecznej i socjalnej osób objętych opieką. Tak rozumiane zadania realizują w granicach swoich uprawnień określonych przepisami prawa. Aby sprostać tym wymaganiom stworzono pielęgniarkom i położnym możliwość uzyskania, w toku kształcenia przeddyplomowego i podyplomowego, wysokich kwalifikacji zawodowych, zdobycia szeregu umiejętności i wiedzy potrzebnej do prawidłowego funkcjonowania w reformowanym systemie ochrony zdrowia. Środowisko pielęgniarek i położnych wychodząc z założenia, że nowe warunki stworzą duże możliwości rozwoju praktyki zawodowej i jej usamodzielnienia się, rozpoczęło intensywne prace dotyczące wielu zagadnień, w tym między innymi opracowania optymalnej koncepcji kształcenia przed- i podyplomowego pielęgniarek i położnych. Idea ta była szczególnie ważna w obliczu dostosowania polskich regulacji zawodów pielęgniarki i położnej do wymogów prawa Unii Europejskiej, w tym także dookreślenia sys-

¹ A. Blak-Kaleta, *Międzynarodowe standardy kształcenia i kwalifikacji zawodowych pielęgniarek i położnych w Unii Europejskiej*. W: I. Wrońska, E. Krajewska-Kulak (red.), *Wybrane zagadnienia z pielęgniarstwa europejskiego*. Lublin 2007, s. 63-83.

temu wzajemnego uznawania kwalifikacji obywateli państw członkowskich².

Formy i cele kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych

W Polsce od kilku lat wzrasta zainteresowanie pielęgniarek i położnych podnoszeniem kwalifikacji zawodowych w ramach kształcenia podyplomowego. Jest to spowodowane coraz większą świadomością konieczności ustawicznego kształcenia, rozwojem nauk medycznych, dostępnością stosunkowo szerokiej oferty edukacyjnej, a także dofinansowaniem szkoleń z budżetu państwa.³ Rozwój zawodu pielęgniarek jest również uwarunkowany gotowością tej grupy zawodowej do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej⁴. Wiąże się to ze zmianą roli i pozycji pielęgniarek w zespole interdyscyplinarnym, z wychowawczo – instrumentalnej na ekspresyjną, wymagającą odpowiedzialności i kreatywności z pozycji zleceniobiorcy na pozycję równorzędnego partnera w zespole⁵.

Kształcenie podyplomowe pielęgniarek i położnych jest jednym z celów strategicznych korporacji zawodowej pielęgniarek i położnych. Zgodnie z Ustawą o zawodzie pielęgniarki i położnej (art. 10b, ust.1) pielęgniarka, położna ma obowiązek stałego aktualizowania swojej wiedzy i umiejętności zawodowych oraz prawo do doskonalenia zawodowego w różnych rodzajach kształcenia podyplomowego⁶. Rodzaje kształcenia podyplomowego określone ustawą to: szkolenie specjalizacyjne (specjalizacja), kursy kwalifikacyjne, kursy specjalistyczne, kursy doszkalające.

Specjalizacja ma na celu uzyskanie przez pielęgniarkę, położną specjalistycznych kwalifikacji w określonej dziedzinie pielęgniarstwa lub dziedzinie mającej zastosowanie w ochronie zdrowia oraz tytułu specjalisty w tej dziedzinie. W toku specjalizacji przygotowywana jest wysoko wykwalifikowana kadra pielęgniarek i położnych do sprawowania roli lidera zespołów, inicjowania i wdrażania zmian ukierunkowanych na poprawę jakości świadczonych usług oraz podejmowania działań zmierzających do rozwoju zawodowego.

Kurs kwalifikacyjny ma na celu uzyskanie przez pielęgniarkę, położną specjalistycznych kwalifikacji do udzielania określonych świadczeń zdrowotnych wchodzących w zakres danej dziedziny pielęgniarstwa lub dziedziny mającej zastosowanie w ochronie zdrowia.

2 *Kształcenie przeddyplomowe i podyplomowe pielęgniarek i położnych*, Ministerstwo Zdrowia, Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2003, s. 1.

3 B. Szlendak, *Kształcenie podyplomowe w latach 2004-2008*. „Magazyn Pielęgniarki i Położnej”, 5 (2009), s. 8.

4 J. Czerniak, D. Cieśla, *Ścieżki rozwoju zawodowego*. „Magazyn Pielęgniarki i Położnej”, 3 (2009), s. 10-11.

5 A. Marzec, A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz, H. Idczak, *Motywy kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych*. „Pielęgniarstwo XXI wieku”, 3 (2005), s. 131-137.

6 Ustawa z dnia 5 lipca 1996 roku o zawodach pielęgniarki i położnej. Tekst jednolity (Dz.U.09.151.1217).

Kurs specjalistyczny ma na celu uzyskanie przez pielęgniarkę, położną kwalifikacji do wykonywania określonych czynności zawodowych przy udzielaniu świadczeń pielęgnacyjnych, zapobiegawczych, diagnostycznych, leczniczych lub rehabilitacyjnych.

Kurs dokształcający ma na celu pogłębienie i aktualizację wiedzy i umiejętności zawodowych pielęgniarki, położnej.

Ramowe programy kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych

W trosce o jakość prowadzonego kształcenia, rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 roku w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1923) wprowadziło ujednolicone wymogi wobec ramowych programów kształcenia oraz wskazało sposób ich zatwierdzania⁷. Ramowy program specjalizacji dla danej dziedziny pielęgniarstwa oraz dziedziny mającej zastosowanie w ochronie zdrowia określił w drodze rozporządzenia Minister Zdrowia. Ramowe programy kursów kwalifikacyjnych i kursów specjalistycznych opracowuje Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych w porozumieniu z Naczelną Radą Pielęgniarek i Położnych.⁸ Programy kształcenia zatwierdza Dyrektor Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych.

Ramowe programy kształcenia dla kursów kwalifikacyjnych w określonej dziedzinie pielęgniarstwa powstały na podstawie rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych, z uwzględnieniem rozporządzenia Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 2 września 1997 roku w sprawie zakresu i rodzaju świadczeń zapobiegawczych, diagnostycznych, leczniczych i rehabilitacyjnych wykonywanych przez pielęgniarkę samodzielnie, bez zlecenia lekarskiego, oraz zakresu i rodzaju takich świadczeń wykonywanych przez położną samodzielnie (Dz. U. Nr 116, poz. 750). Ramowy charakter programu powoduje to, iż treści w nim zawarte mają pewien stopień uogólnienia, co zapewnia możliwość dostosowania jego realizacji do specyficznych warunków i potrzeb lokalnych zapewniając jednocześnie porównywalność kwalifikacji absolwenta kursu niezależnie od miejsca jego ukończenia⁹.

Na podstawie programu ramowego organizator kształcenia podyplomowego sporządza program szczegółowy. Uszczegółowienie programu musi uwzględniać

7 Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 roku w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1923).

8 Zarządzenia Ministra Zdrowia z dnia 22 czerwca 2010 r. w sprawie Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych. (Dz. Urz. Ministra Zdrowia, Nr 9, poz. 53).

9 Ramowy program kursu kwalifikacyjnego w dziedzinie pielęgniarstwa rodzinnego, program przeznaczony dla pielęgniarek, CKPPIP, Warszawa 1999, s. 8.

moduły zawarte w planie nauczania programu ramowego.

Wykaz umiejętności zawarty w programie ramowym, podobnie jak plan nauczania, jest obligatoryjnym elementem programu.

Programy kursów kwalifikacyjnych składają się z dwóch części: bloku ogólnozawodowego, jest on jednakowy dla wszystkich kursów kwalifikacyjnych niezależnie od dziedziny pielęgniarstwa oraz bloku specjalistycznego – właściwego dla odpowiedniej dziedziny pielęgniarstwa. Celem kursu kwalifikacyjnego jest przygotowanie pielęgniarki, położnej do samodzielnego wykonywania zadań niezbędnych dla zapewnienia skutecznej opieki pielęgniarskiej nad jednostką, rodziną, grupą społeczną. Za ustalenie szczegółowych warunków i przebiegu odbywania szkolenia, w sposób zapewniający realizację programu odpowiedzialny jest kierownik danego kursu. W toku realizacji programu kursu przewiduje się ocenianie bieżące i końcowe. Ocenianie bieżące rozumiane jest jako zaliczanie poszczególnych modułów. Warunki zaliczenia poszczególnych modułów ustala prowadzący zajęcia w porozumieniu z kierownikiem kursu, sugestie dotyczące form zaliczania zawarte zostały we wskazówkach metodycznych dotyczących realizacji programów poszczególnych modułów. Końcowa ocena, to egzamin ustny lub pisemny przeprowadzony przed komisją egzaminacyjną powołaną przez organizatora kształcenia podyplomowego. Nieodłączną formą zaliczenia końcowego jest również obrona złożonej pracy pisemnej zawierającej pełną dokumentację procesu pielęgnowania pacjenta/rodziny.

Z całokształtem kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych nierozwalnie związane jest Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych. Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych zostało utworzone na podstawie zarządzenia Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 28 września 1998r. w sprawie utworzenia Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych¹⁰. Głównym przedmiotem działania Centrum jest koordynowanie spraw związanych z realizacją różnych rodzajów kształcenia podyplomowego oraz organizowanie państwowego egzaminu specjalizacyjnego. Obszarem działania Centrum jest cały kraj.

Kształcenie podyplomowe może być prowadzone w trybie dziennym, wieczorowym, zaocznym lub mieszanym. Organizatorami kształcenia podyplomowego mogą być: jednostki organizacyjne uprawnione na podstawie odrębnych przepisów do prowadzenia kształcenia podyplomowego, w szczególności: medyczne szkoły wyższe, szkoły prowadzące działalność dydaktyczną i badawczą w dziedzinie nauk medycznych, medyczne jednostki badawczo-rozwojowe oraz osoby fizyczne, jednostki organizacyjne nie będące osobami prawnymi i osoby prawne,

¹⁰ Zarządzenia Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 28 września 1998r. w sprawie utworzenia Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych (Dz. U. Nr 8, poz. 15).

które uzyskały zezwolenie Okręgowej Rady Pielęgniarek i Położnych, właściwej dla miejsca prowadzenia kształcenia podyplomowego.

Doskonalenie zawodowe pielęgniarek i położnych jako przejaw edukacji ustawicznej

Obowiązek doskonalenia zawodowego, nałożony przez art. 10 b. ust. 1 ustawy o zawodach pielęgniarki i położnej, mówi iż „pielęgniarka, położna ma obowiązek stałego aktualizowania swojej wiedzy i umiejętności zawodowych oraz prawo do doskonalenia zawodowego w różnych rodzajach kształcenia podyplomowego”. Wzmacnia go artykuł 18, który określa zasady wykonywania zawodów, stwierdzając, że „pielęgniarka, położna wykonuje swój zawód zgodnie z aktualną wiedzą medyczną, dostępnymi jej metodami i środkami, zgodnie z zasadami etyki zawodowej oraz szczególną starannością”.

Powinność systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych staje się bezwzględna powinnością każdej pielęgniarki i położnej. Ostatnie lata w systemie edukacji, to czas istotnych zmian, które zmierzają w kierunku realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie. Koncepcja uczenia się przez całe życie, obejmuje rozwój indywidualny i społeczny. Idea ta, akcentuje ciągłe i ustawiczne wzbogacanie wiedzy ogólnej, udoskonalanie kwalifikacji zawodowych, rozwój własnych zdolności lub zdobywanie nowego zawodu poprzez formalne, nieformalne i incydentalne formy kształcenia. Koncepcja ta ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwości - wszystkim osobom dorosłym, pracującym i bezrobotnym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swoje kwalifikacje¹¹.

Kształcenie pielęgniarek i położnych stanowi swoisty przejaw realizacji idei edukacji ustawicznej w ostatnich dziesięcioleciach intensywnie upowszechnianej na całym świecie¹². W odniesieniu do pielęgniarek i położnych ideę edukacji ustawicznej należy rozpatrywać jako proces ciągłego doskonalenia wiedzy, umiejętności i cech osobowości przez cały okres działalności zawodowej.

Rangę kształcenia ustawicznego docenił rząd polski przyjmując w dniu 8 lipca 2003 roku dokument pt. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010. Kształcenie ustawiczne i jego ewaluacja usankcjonowane prawnie stają się również wymogiem czasu, nakazem moralnym i obowiązkiem zarówno pracownika, jak i instytucji, w której jest zatrudniony. W tę strategię rozwoju kształcenia ustawicznego wpisał się wdrożony system podyplomowego doskonalenia zawodowego pielęgniarek i położnych.

¹¹ Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, MENiS Warszawa 2003, s. 1.

¹² I. Wrońska, B. Sztymbis, *Jakość kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych*. Warszawa 2001, s. 11.

Od połowy lat 90 w związku z planowanym przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej rozpoczęła się transformacja kształcenia w zawodach pielęgniarstwa i położnej w celu dostosowania polskich regulacji prawnych do dyrektyw Rady Wspólnot Europejskich. Obecnie w Polsce kształcenie w zawodach pielęgniarstwa i położnej odbywa się na poziomie wyższych studiów zawodowych (licencjackich - pierwszego stopnia) i wyższych studiów magisterskich (jednolitych lub uzupełniających - drugiego stopnia) i jest zgodne z wymaganiami dotyczącymi kształcenia pielęgniarstwa i położnych, wynikającymi z dyrektywy 2005/36/WE Parlamentu i Rady Europy z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz. U. UE. L.05.255.22). Zgodnie z wymienioną dyrektywą kształcenie pielęgniarstwa odpowiedzialnych za opiekę ogólną obejmuje co najmniej 3 lata lub 4600 godzin kształcenia teoretycznego i klinicznego, przy czym kształcenie teoretyczne obejmuje co najmniej trzecią część, a kształcenie kliniczne co najmniej połowę minimalnego okresu kształcenia. Istotą tych przemian było odejście od kształcenia w 2,5-letnich szkołach pomaturalnych na rzecz kształcenia w uczelniach wyższych.

W ostatnich latach obserwuje się duże zainteresowanie wszelkimi formami kształcenia podyplomowego oraz kształceniem na poziomie wyższych studiów zawodowych, magisterskich a także doktoranckich.

Wysokie koszty kształcenia podyplomowego, brak wydzielonego budżetu szkoleniowego dla personelu pielęgniarstwa, brak możliwości delegowania wszystkich chętnych do udziału w szkoleniu ograniczają możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych i działają hamująco na rozwój kariery pracownika. Wśród pielęgniarstwa i położnych z długoletnim stażem pojawia się natomiast obawa o utratę prawa wykonywania zawodu i pracy na dotychczasowym stanowisku. Niepokój tego typu związany był z brakiem szczegółowych informacji dotyczących dostosowania polskich regulacji prawnych do dyrektyw Unii Europejskiej. Czynnikiem istotnie utrudniającym podjęcie decyzji o uczestnictwie w doskonaleniu zawodowym jest brak jasnych zasad udzielania urlopów szkoleniowych oraz brak pieniędzy na wydatki związane z nauką, niewielkie zainteresowanie pracodawcy aktywnością edukacyjną pracowników¹³.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe to procesy kosztowne, a pielęgniarstwo kształci się równie drogo jak lekarzy, farmaceutów czy zawodowych wojskowych. Do kształcenia należy zatrudnić fachowców, którzy potrafią uczyć, mają najnowszą wiedzę i lubią pielęgniarstwo.

Pielęgniarki i położne widzą potrzebę doskonalenia zawodowego, jako warun-

¹³ E. Kobos, A. Leńczuk-Gruba, A. Idzik, Z. Sienkiewicz, *Rola zakładu pracy w doszkalaniu i doskonaleniu zawodowym w kontekście barier edukacyjnych dostrzeganych przez pielęgniarstwo*. „Problemy Pielęgniarstwa”, 18 (2010), s. 134-138.

ku niezbędnego do wykonywania zawodu, a jednocześnie odrzucają możliwość okresowej oceny zewnętrznej¹⁴. Akceptując potrzebę kształcenia ustawicznego, pielęgniarki i położne są niechętnie wprowadzaniu instrumentów weryfikowania procesu kształcenia.

Pielęgniarki i położne mają możliwość wykonywania swoich zawodów w różnych formach organizacyjno prawnych. Wykonując świadczenia zdrowotne samodzielnie, jako działalność regulowaną, muszą być przygotowane merytorycznie do łączenia funkcji pracodawcy, kontrahenta i świadczeniodawcy.

Wspomaganie ustawicznej edukacji pracownika, dzięki której poszerza on swoją wiedzę i nabywa kolejne umiejętności jest realizowane głównie przez samorząd zawodowy. Członkowie Okręgowych Izb Pielęgniarek i Położnych mają prawo ubiegać się o dofinansowanie różnych form kształcenia i doskonalenia zawodowego. Zakłady pracy również wspomagają edukację poprzez dodatki pieniężne po ukończeniu danej formy doksztalcania, traktowanie aktywności edukacyjnej jako pozytywne kryterium przy okresowej ocenie pracownika, udzielanie urlopów szkoleniowych, organizowanie stałych szkoleń.

Od roku akademickiego 2008/2009 studia pomostowe na kierunku Pielęgniarstwo zostały dofinansowane w ramach projektu „Kształcenie zawodowe pielęgniarek i położnych w ramach studiów pomostowych”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach programu operacyjnego Kapitał Ludzki, działania 2.3 Wzmocnienie potencjału zdrowia osób pracujących oraz poprawa jakości funkcjonowania ochrony zdrowia, poddziałania 2.3.2 Doskonalenie Zawodowe Kadr Medycznych.

Zmieniające się realia pracy polskiej pielęgniarki i położnej powodują, że jest ona zobligowana do stałego aktualizowania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności. Wynika to z Ustawy o zawodzie pielęgniarki i położnej, oczekiwań pacjentów, pracodawców i wymogów Unii Europejskiej. Bardzo często jest to potrzeba osobista aktywnej zawodowo pielęgniarki, która troszczy się o wysoki poziom sprawowanej przez nią opieki pielęgniarskiej¹⁵.

¹⁴ E. Buczkowska, *Problemy i dylematy kształcenia ustawicznego*. „Magazyn Pielęgniarki i Położnej”, 3 (2006), s. 5

¹⁵ U. Cisoń-Apanasewicz, G. Gaweł, D. Ogonowska, H. Potok, *Opinie pielęgniarek na temat kształcenia podyplomowego*. „Problemy Pielęgniarstwa”, 17 (2009), s. 32-37.

Bibliografia

1. Blak-Kaleta A., *Międzynarodowe standardy kształcenia i kwalifikacji zawodowych pielęgniarek i położnych w Unii Europejskiej*. W: Wrońska I., Krajewska-Kułak E. (red.). *Wybrane zagadnienia z pielęgniarstwa europejskiego*. Wydawnictwo Czelej, Lublin 2007, s. 63-83.
2. Buczkowska E., *Problemy i dylematy kształcenia ustawicznego*. „Magazyn Pielęgniarki i Położnej”, 3 (2006), s. 5.
3. Cisoń-Apanasewicz U., Gaweł G., Ogonowska D., Potok H., *Opinie pielęgniarek na temat kształcenia podyplomowego*. „Problemy Pielęgniarstwa”, 17 (2009), s. 32-37.
4. Czerniak J., Cieśla D., *Ścieżki rozwoju zawodowego*. „Magazyn Pielęgniarki i Położnej”, 3 (2009), s. 10-11.
5. Kobos E., Leńczuk-Gruba A., Idzik A., Sienkiewicz Z., *Rola zakładu pracy w dokształcaniu i doskonaleniu zawodowym w kontekście barier edukacyjnych dostrzeganych przez pielęgniarki*. „Problemy Pielęgniarstwa”, 18 (2010), s. 134-138.
6. Kształcenie przeddyplomowe i podyplomowe pielęgniarek i położnych, Ministerstwo Zdrowia, Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2003, s. 1.
7. Marzec A., Andruszkiewicz A., Banaszekiewicz M., Idczak H., *Motywy kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych*. „Pielęgniarstwo XXI wieku”, 3 (2005); s. 131-137.
8. Ramowy program kursu kwalifikacyjnego w dziedzinie pielęgniarstwa rodzinnego, program przeznaczony dla pielęgniarek, CKPPIP, Warszawa 1999, s. 8.
9. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, MENiS Warszawa 2003, s. 1.
10. Szlendak B., *Kształcenie podyplomowe w latach 2004-2008*. „Magazyn Pielęgniarki i Położnej”, 5 (2009), s. 8.
11. Wrońska I., Sztembis B., *Jakość kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych*. Warszawa 2001, s. 11.

Akty prawne

1. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 roku w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1923)
2. Ustawa z dnia 5 lipca 1996 roku o zawodach pielęgniarki i położnej. Tekst jednolity (Dz.U. 09.151.1217).
3. Zarządzenia Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 28 września 1998r. w sprawie utworzenia Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych (Dz. U. Nr 8, poz. 15).
4. Zarządzenia Ministra Zdrowia z dnia 22 czerwca 2010 r. w sprawie Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych. Tekst jednolity (Dz. U. Nr 151, poz. 1217).

Streszczenie

Zmieniające się realia pracy polskiej pielęgniarki i położnej powodują, że jest ona zobligowana do stałego aktualizowania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności. Wynika to z ustawy o zawodzie pielęgniarki i położnej, oczekiwań pacjentów, pracodawców, wymogów Unii Europejskiej a także potrzeby osobistej aktywnej zawodowo pielęgniarki i położnej.

Kształcenie w zawodach pielęgniarki i położnej odbywa się na poziomie wyższych studiów zawodowych (licencjackich - pierwszego stopnia) i wyższych studiów magisterskich (jednolitych lub uzupełniających - drugiego stopnia).

Rodzaje kształcenia podyplomowego określone ustawą to: szkolenie specjalizacyjne (specjalizacja), kursy kwalifikacyjne, kursy specjalistyczne, kursy doszkalające.

RAISING PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF NURSES AND MIDWIVES

Summary

Changing realities of work of Polish nurses and midwives make them to constantly update their knowledge and skills. This results from the Law on the profession of a nurse and midwife, expectations of patients, employers, the European Union requirements and personal needs of professionally active nurses and midwives.

Education in the professions of a nurse and midwife takes place at the level of professional higher education (undergraduate - first degree) and higher masters (uniform or complementary - second degree).

Types of postgraduate education specified by the Act are: specialized training (specialization), qualification courses, specialized courses, training courses.

CZĘŚĆ III

OBSZARY PRAKTYKI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO

Zbigniew Chodkowski

**FUNKCJONOWANIE ZAWODOWE
SŁUCHACZY STUDIÓW PODYPLOMOWYCH
A TYP SPOŁECZNOŚCI PRZEZ NICH ZAMIESZKIWANEJ**

Wieś i miasto są od tysięcy lat dwoma podstawowymi formami egzystencji człowieka, określającymi jego warunki i styl życia, kulturę, potrzeby, aspiracje. Wraz z upływem czasu zmieniały się parametry określające specyfikę tych dwóch środowisk, zawsze jednak podstawowym czynnikiem ich różnicowania był charakter pracy stanowiącej podstawę zdobywania środków do życia, tzn. ludność wsi utrzymywała się z uprawy ziemi i hodowli, natomiast ludność miejska z wytwórczości rzemieślniczej i kupiectwa, stanowiących podstawę współczesnego przemysłu i handlu. Ten charakter pracy ukształtował odmienne style życia, koncentrujące się wokół dominujących wartości kulturowych. Dla ludności wiejskiej taką centralną wartością stała się ziemia, natomiast dla ludności miejskiej – dostępność do środków pracy (własność bądź zatrudnienie). W społeczeństwie post-industrialnym nastąpiła w pewnym stopniu również urbanizacja środowisk wiejskich, niemniej nadal środowiska te są na tyle odmienne, że różnicują społeczne funkcjonowanie ich mieszkańców, w tym także funkcjonowanie zawodowe. Dzisiaj już wprawdzie na wsi zamieszkują przedstawiciele różnych zawodów, jednak zdecydowana większość dorosłej ludności wiejskiej zajmuje się rolnictwem. Style życia i pracy z kolei wyznaczają charakter wpływów socjalizacyjnych, kształtując potrzeby, aspiracje, czy motywacje. Dlatego w opracowaniu tym przyjąłem założenie, że typ społeczności zamieszkiwanej różnicuje funkcjonowanie zawodowe zamieszkującej tam ludności.

Założenia badań własnych

Badania prowadziłem w IV kwartale 2010 roku na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Objąłem nimi ogółem 315 osób realizujących kształcenie w ramach studiów podyplomowych. Wśród nich większość (177) stanowili mieszkańcy miast (Rzeszowa i miast mniejszych), a pozostała część to mieszkańcy wsi (138 osób), w tym miejscowości gminnych.

Celem badań, których wyniki prezentuję w tym artykule było ustalenie, czy, a jeśli tak to, w jaki sposób typ społeczności zamieszkiwanej (wieś lub miasto) różnicuje funkcjonowanie zawodowe słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych. Funkcjonowanie to oceniałem na podstawie diagnozy ich motywacji

osiągnięć, postaw zawodowych, satysfakcji uzyskiwanej z pracy oraz wypalenia zawodowego. Pomiarów dokonywałem w oparciu o cztery narzędzia badawcze: kwestionariusz diagnozujący satysfakcję z pracy (zmodyfikowana wersja kwestionariusza minessockiego), kwestionariusz mierzący poziom motywacji osiągnięć autorstwa M. Widerszal-Bazyl, kwestionariusz postaw zawodowych I. Konickiej oraz Inwentarz Wypalenia Zawodowego Ch. Maslach.

Typ społeczności zamieszkiwanej a motywacja osiągnięć

Motywacja osiągnięć jest stałym mechanizmem, generującym działania samodoskonalące. Jej nasilenie zmienia się w zależności od wielu czynników, indywidualnych i środowiskowych, w tym w zależności od celów, jakie człowiek chce osiągać i aspiracji, które te cele określają. Doskonalenie własnych kompetencji, zaspokajanie potrzeb osiągnięć to indywidualny cel większości pracowników, ceniących możliwość rozwoju w toku pracy. Szkolenie i doskonalenie pracowników jest bowiem ważnym aspektem ich motywowania do pracy¹.

Do pomiaru motywacji osiągnięć w pracy zawodowej zastosowałem Kwestionariusz MOTOS, autorstwa M. Widerszal-Bazyl, który diagnozuje 10 jej wskaźników. Są to: poziom aspiracji, wytrwałość w działaniu, efekt Zeigarnik, planowanie przyszłości, akceptacja odrzucania gratyfikacji, spostrzeganie wartości czasu, samozaufanie, koncentracja na zadaniu, brak konformizmu oraz dążenie do uznania.

Aspiracje są zespołem dążeń właściwych danej jednostce, ukształtowanych w oparciu o jej hierarchię wartości. Są to te dążenia, cele, do których jednostka zmierza długotrwale². Efekt Zeigarnik to efekt motywacyjny wywołany przez niedokończone zadania, tworzące „napięcie zadaniowe”. Prowadzi ono niekiedy do lepszego odtwarzania pamięciowego zadań niedokończonych niż dokończonych. Zadanie, którego nie udało się wykonać lub jeszcze trwające, a przy tym trudne emocjonalnie i wymagające wysiłku, pozostaje w pamięci jako „otwarte”, czynne, aktywne. Pamięć ta dotyczy całego kontekstu zadania (jego celu, charakteru, osób i działań z nim związanych). Wyższe średnie grupy to wkładanie więcej wysiłku w sprostanie wymaganiom stawianym przez pracę, odczuwanie większej potrzeby szybszego ukończenia zadań już rozpoczętych.

Planowanie przyszłości oznacza umiejętności i gotowość do planowania na przyszłość nowych przedsięwzięć.

Odrzucanie gratyfikacji – to umiejętność rezygnacji z wynagrodzenia natych-

¹ S. Borkowska, *Motywowanie dziś i jutro: główne problemy*. W: S. Borkowska (red.), *Motywowac skutecznie*. Warszawa 2004, s. 21-22.

² www.pl.wikipedia.org.

miastowego na rzecz efektów przyszłych. Wyższa średnia uzyskiwana w tej skali oznacza wyższą akceptację dla istniejącego stanu rzeczy i tym samym gotowość do odraczania gratyfikacji.

Spostrzeganie wartości czasu to umiejętność wykorzystywania czasu poświęconego na pracę, odpowiedniego rozłożenia w czasie wykonywanych obowiązków.

Samozaufanie różnicuje osoby o niskiej i wysokiej motywacji osiągnięć. Wyższa średnia uzyskiwana w tej skali oznacza większe oczekiwania osiągnięć w pracy.

Koncentracja na zadaniu to większe lub mniejsze koncentrowanie się na wykonywanej pracy. Jednak nadmierna koncentracja może niekorzystnie wpływać na atmosferę w miejscu pracy, stąd bardzo wysokie wyniki uzyskiwane w tej skali nie są wskaźnikiem zadowolającym, podobnie jak niskie.

Brak konformizmu jest korzystny dla funkcjonowania zawodowego, a wysokie wyniki w tej skali wskazują na postawę twórczą. Osoby, które je uzyskują są ponadto otwarte i cechuje je łatwość przyswajania wiedzy.

Dążenie do uznania wyraża poziom pragnienia doznawania uznania od kolegów i przełożonych.

Skale cząstkowe pozwalają także na określenie ogólnego poziomu motywacji (wynik globalny). Dla jego ustalenia porównuje się przede wszystkim wyniki uzyskiwane w poszczególnych skalach, różnicujące badane grupy na poziomie ufności. Jeśli żaden z uzyskanych wskaźników nie jest istotny na poziomie ufności, ocena tendencji w kierunku wyższego poziomu motywacji do pracy dokonywana jest w zależności od tego, w ilu skalach średnia jednej grupy jest wyższa niż średnia drugiej porównywanej grupy.

Tab. 1. Typ społeczności zamieszkiwanej a motywacja osiągnięć badanych słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych

	Średnia miasto	Średnia wieś	t°	p	N miasto	N wieś	SD miasto	SD wieś
M1	9,98	9,88	0,42	0,676	177	138	2,061	2,193
M2	11,29	11,49	-0,61	0,543	177	138	2,928	2,814
M3	10,19	10,25	-0,27	0,787	177	138	1,764	1,775
M4	10,33	10,27	0,30	0,767	177	138	1,924	1,950
M5	8,89	8,33	1,58	0,114	177	138	3,002	3,177
M6	10,11	9,96	0,94	0,346	177	138	1,500	1,408
M7	10,23	10,04	1,01	0,315	177	138	1,657	1,629
M8	8,20	7,28	2,22	0,027	177	138	3,839	3,393
M9	8,41	8,71	-1,53	0,126	177	138	1,683	1,813
M10	11,08	10,64	2,08	0,038	177	138	1,788	1,902

Pozycje w pierwszej kolumnie tabeli oznaczają kolejno:

- M1. Poziom aspiracji
- M2. Wytrwałość w działaniu
- M3. Efekt Zeigarnik
- M4. Planowanie przyszłości
- M5. Akceptacja odraczania gratyfikacji
- M6. Spostrzeganie wartości czasu
- M7. Samozaufanie
- M8. Koncentracja na zadaniu
- M9. Brak konformizmu
- M10. Dążenie do uznania.

Różnice pomiędzy słuchaczami studiów podyplomowych, reprezentującymi wieś i miasto, okazały się statystycznie nieistotne w ośmiu skalach kwestionariusza MOTOS M. Widerszal-Bazyl, diagnozującego motywację osiągnięć (p jest większe od 0,05). Różnice na poziomie istotnym statystycznie ujawniły się tylko w zakresie dążenia do uznania oraz koncentracji na zadaniu, w obydwu tych skalach na korzyść mieszkańców miast. Ponadto wyższe wyniki uzyskali oni w pięciu innych skalach tego kwestionariusza, a zatem można uznać, że ogólnie ich poziom motywacji osiągnięć w pracy zawodowej jest wyższy, niż wykazany przez słuchaczy zamieszkujących na wsi. Decydują o tym, poza wymienionym wcześniej dążeniem do uznania i koncentracją na wykonywanym zadaniu, wyższe wyniki uzyskane w zakresie poziomu aspiracji, planowania przyszłości, akceptacji odraczania gratyfikacji, spostrzegania wartości czasu i samozaufania. Oznacza to, że słuchacze zamieszkujący w miastach są ambitniejsi w planach zawodowych i bardziej skoncentrowani na ich realizacji, lepiej też potrafią rozplanować zadania zawodowe. Natomiast studenci zamieszkujący na wsi uzyskali wyższe wyniki jedynie w trzech skalach i są to: wytrwałość w działaniu, efekt Zeigarnik oraz brak konformizmu. Osoby reprezentujące środowisko wiejskie są tym samym zdolne do wkładania większego wysiłku w sprostanie wymogom pracy, a także bardziej twórcze i otwarte oraz zdecydowane i bezkompromisowe w podejmowanych działaniach.

Typ społeczności zamieszkiwanej a postawy zawodowe

Typ orientacji życiowej, wiążący się z wpływami środowiska lokalnego, może również mieć znaczenie dla kształtowania się postaw wobec pracy zawodowej. W moich badaniach diagnozę tych postaw oparłem na Kwestionariuszu Postaw Zawodowych (POZA) I. Konwickiej, zawierającym 24 stwierdzenia, stanowią-

ce podstawę dla obliczenia wartości skal cząstkowych, będących jednocześnie wskaźnikami postaw zawodowych. Wyniki uzyskane we wszystkich tych podskalach przez słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych zamieszkujących na wsi i w mieście, przedstawia tabela 2.

Tab. 2. Typ społeczności zamieszkiwanej a postawy zawodowe słuchaczy podyplomowych studiów pedagogicznych

	Średnia miasto	Średnia wieś	t°	p	N miasto	N wieś	SD miasto	SD Wieś
POZA 1	7,76	7,80	-0,19	0,853	177	138	1,627	1,644
POZA 2	7,75	7,28	2,06	0,041	177	138	2,063	2,006
POZA 3	7,46	7,33	0,55	0,584	177	138	1,925	2,083
POZA 4	7,04	7,23	-0,69	0,489	177	138	2,432	2,456
POZA 5	6,21	6,25	-0,12	0,901	177	138	2,241	2,234
POZA 6	6,93	6,86	0,30	0,761	177	138	2,067	2,077
POZA 7	6,09	6,20	-0,38	0,702	177	138	2,627	2,526
POZA 8	6,20	5,99	1,08	0,283	177	138	1,785	1,784
POZA 9	5,19	4,65	2,17	0,031	177	138	2,319	1,966
POZA10	7,31	7,03	1,51	0,133	177	138	1,692	1,589
POZA11	4,92	5,03	-0,40	0,691	177	138	2,504	2,526
POZA12	8,12	7,99	0,73	0,466	177	138	1,612	1,751

Pozycje w pierwszej kolumnie tabeli oznaczają kolejno:

- POZA 1. Dostosowywanie obowiązków pod względem trudności i obciążenia do umiejętności i sił;
- POZA 2. Proporcja nakładów do efektów;
- POZA 3. Osiąganie w sposób płynny zamierzonego celu;
- POZA 4. Możliwość zmian rozwojowych w pracy zawodowej;
- POZA 5. Zaspokojenie zainteresowań zawodowych;
- POZA 6. Możliwość przejawiania inicjatywy;
- POZA 7. Samodzielność działania;
- POZA 8. Zgodność między oczekiwaniami a stanem rzeczywistym;
- POZA 9. Zgodność gratyfikacji z oczekiwaniami;
- POZA 10. Ocena pracy przez przełożonych;
- POZA 11. Możliwość awansu;
- POZA 12. Atmosfera w pracy.

Średnie wartości otrzymane dla słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych, mieszkających na wsi i w mieście, różnią się we wszystkich podskalach Kwestionariusza Postaw Zawodowych, jednak tylko w dwóch kształtują się na po-

ziomie istotności statystycznej (2 i 9). Znajduje to odzwierciedlenie w wartościach średnich obliczonych dla obydwu grup. Najbardziej różnią się one w zakresie skal wyrażających proporcje nakładów do efektów oraz zgodność gratyfikacji z oczekiwaniami, przy czym w obydwu tych podskalach korzystniejsze wyniki uzyskali słuchacze zamieszkujący w miastach. Ta grupa ponadto charakteryzuje się wyższymi średnimi za osiągnięcie w sposób płynny zamierzonego celu (różnica=0,55), możliwości przejawiania inicjatywy (różnica=0,30), zgodności pomiędzy oczekiwaniami, a stanem rzeczywistym (różnica=1,08), percepcji ocen przełożonych (różnica=1,51) oraz atmosfery w pracy (różnica=0,73).

Obliczone różnice średnich można uznać za znaczne, w związku z czym przyjmuję, że słuchacze studiów podyplomowych zamieszkujący w mieście to osoby akceptujące w większym stopniu, niż ich koledzy ze wsi swoje warunki pracy, w tym uzyskiwane gratyfikacje, oceny przełożonych, atmosferę w środowisku zawodowym i możliwości przejawiania inicjatywy. Łatwiej też przychodzi im osiągnięcie celów zawodowych (proporcje nakładów do efektów).

Słuchacze pedagogicznych studiów podyplomowych reprezentujący środowisko wiejskie uzyskali wyższe średnie wyniki w pozostałych pięciu podskalach kwestionariusza POZA. Lepiej potrafią oni dostosować obciążenia i trudność podejmowanych zadań do swoich możliwości (różnica=0,19), dostrzegają więcej możliwości zmian rozwojowych w swojej pracy (różnica=0,69), łatwiej znajdują w tej pracy zaspokojenie zainteresowań zawodowych (różnica=0,12), są bardziej samodzielni w działaniu (różnica=0,38) oraz w większym stopniu dostrzegają możliwości awansu (różnica=0,40). Zatem osoby zamieszkujące na wsi przejawiają postawę bardziej ostrożną wobec wyzwań zawodowych, ale jednocześnie cechuje je większy optymizm.

Typ społeczności zamieszkiwanej a wypalenie zawodowe

Według W. G. Menera i współautorów wypalenie zawodowe oznacza „stan fizycznego i psychicznego wyczerpania, który powstaje w wyniku działania długotrwałych negatywnych uczuć, rozwijających się w pracy i w obrazie własnym człowieka”. W literaturze anglo- i niemieckojęzycznej w latach 80. wzrasta zainteresowanie konsekwencjami utrzymujących się trudności zawodowych (E. Aronson i współautorzy 1983, H. J. Freudenberg 1980, D. F. Gillespie 1980), przy czym jest ono analizowane bądź jako syndrom wypalenia, bądź też wyczerpania pracą. Badania empiryczne tej problematyki koncentrują się głównie wokół zawodów związanych z pomaganiem, tj. leczeniem, wychowaniem i kształceniem, opieką i poradnictwem,³ co jednak nie znaczy, że syndrom wypalania omija repre-

3 M. Burisch, *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg 1989, s.10.

zentantów innych zawodów, a także studentów i bezrobotnych⁴.

W polskiej literaturze także podkreślane jest zjawisko wielowymiarowości wypalenia zawodowego. Np. J. Syroka⁵ dostrzega w wypaleniu trzy zasadnicze jego płaszczyzny: poczucie wyczerpania pracą, cyniczną postawę wobec niej i spraw z nią związanych oraz brak efektywności. Zatem wypalenie sprowadza autorka do negatywnych emocji, nieprawidłowych nastawień oraz nisko ocenianych działań.

W moich analizach wypalenie zawodowe będę rozumiał według propozycji Ch. Maslach i S. Jackson, wykorzystującej trójskładnikowy model. Autorki formułują bowiem definicję operacyjną, której odpowiada skonstruowane przez nie narzędzie pomiarowe, najczęściej stosowane w badaniach psychologicznych i pedagogicznych, tj. Maslach Burnout Inventory. Według ich definicji⁶ wypalenie to „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi, w pewien określony sposób”. Wyczerpanie emocjonalne cytowana autorka⁷ określa jako poczucie nadmiernego obciążenia emocjonalnego i jednocześnie uszczuplenia zasobów emocji. Depersonalizacja to zubożenie i bezdusność w kontaktach z osobami korzystającymi z usług jednostki wypalanej, a obniżone poczucie dokonań osobistych przekłada się na spadek poczucia własnych kompetencji i sukcesów zawodowych.

Dane dotyczące średnich wyników charakteryzujących wypalenie zawodowe badanych słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych przedstawia tabela 3.

Tab. 3. Typ społeczności zamieszkiwanej a wypalenie zawodowe słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych

	Średnia miasto	Średnia wieś	t°	p	N miasto	N wieś	SD miasto	SD wieś
wycz.emocj.	16,73	17,92	-1,07	0,284	177	138	9,632	9,963
depersonal.	6,84	6,38	0,80	0,425	177	138	4,967	5,001
zaang.osob.	32,43	30,30	2,18	0,030	177	138	8,383	8,891

Źródło: badania własne

Przewidywania odnośnie do większego zagrożenia wypaleniem zawodowym mieszkających na wsi badanych słuchaczy studiów podyplomowych nie potwierdziły się. Uzyskali oni wyższe średnie wyniki wyłącznie na skali wyczerpania emocjonalnego. Różnica w stosunku do słuchaczy reprezentujących miasto wy-

4 J. Fengler, *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk 2001, s. 86.

5 J. Syroka, *Wypalenie zawodowe – koszty indywidualne i społeczne*. Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne – Nr 57 (2003), s. 355-370.

6 Ch. Maslach, S. E. Jackson, *The Maslach Burnout Inventory*. Manual (wyd. 2), Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1986, za: Ch. Maslach 2006, s.15.

7 Tamże

nosi 1,07 i jest znacznie większa od 0,05 (0,284), a zatem nieistotna statystycznie. Może ona być, przynajmniej częściowo, wygenerowana poprzez wspomnianą wyżej wielość obowiązków i większe obciążenia czasowe, wiążące się z dojazdem do pracy oraz na zajęcia edukacyjne.

Słuchacze reprezentujący miasto uzyskali wyższe wyniki, w porównaniu z mieszkańcami wsi, w zakresie dwóch pozostałych skal zastosowanego kwestionariusza, tj. w zakresie depersonalizacji i zaangażowania osobistego. Różnice średnich pomiędzy badanymi grupami są znaczne dla skali zaangażowania osobistego ($p < 0,05$) i znacząco mniejsze (nieistotne statystycznie) dla skali depersonalizacji.

Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja zawodowa

Pojęcie satysfakcji w naukach społecznych nie jest jednoznacznie rozumiane. Proponowane definicje, jak piszą D. Kwiatkowska-Ciotucha i współautorzy⁸ zależy od wielu czynników, w tym od „formułowania tradycyjnych celów identyfikacji źródeł i pomiaru poziomu odczuwanej satysfakcji związanej z wykonywaną pracą”. Dla sposobu definiowania satysfakcji, według cytowanych autorów, ważne są również podmioty badawcze, a więc to, czy badania prowadzone są z punktu widzenia osoby, firmy, kraju, instytucji rynku pracy bądź instytucji systemu edukacji i szkoleń (tamże). I tak np. z punktu widzenia firmy, „satysfakcja z pracy to pozytywny stosunek pracowników do przełożonych, współpracowników, obowiązków oraz otoczenia pracy” (tamże).

Jedną z częściej cytowanych definicji satysfakcji zawodowej jest propozycja przedstawiona przez J. Reykowskiego⁹, według którego oznacza ona „pozytywny stan emocjonalny, bądź powstający pod wpływem kontaktu z określonym przedmiotem, czynnością, względnie oddziaływaniem, bądź też występujący jako uogólniona reakcja charakteryzująca stan jednostki jako całości”. Może ona być stała lub tylko chwilowa, doraźna. Zadowolenie stałe nie wyklucza emocji negatywnych, tzn. można mieć poczucie satysfakcji pomimo niezadowolenia z jakiegoś elementu środowiska pracy.

Satysfakcja z pracy według A. Bańki¹⁰ to „uczuciowa reakcja przyjemności lub przykrości, doznawana w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról”. Może ona wyrażać ogólne lub tylko częściowe zadowolenie, np. z płacy, stosunków pracowniczych czy stylu kierowania.

⁸ D. Kwiatkowska-Ciotucha, U. Załuska, J. Dziechciarz, *Analiza porównawcza odczuć satysfakcji zawodowej – Polska na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*. Wrocław 2007, s. 10.

⁹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa 1977, s. 34.

¹⁰ A. Bańka, *Działalność zawodowa i publiczna. Psychologia organizacji*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. t. 3, Gdańsk 2000, s. 329.

Według M. Siekańskiej¹¹ „o zadowoleniu z pracy mówimy wówczas, gdy występuje zgodność między czynnikami gratyfikującymi, a potrzebami i wymaganiami pracownika”.

Pojęcie satysfakcji nie jest jedynym określającym pozytywny stosunek pracownika do środowiska pracy. Obok pojęcia satysfakcji zawodowej w literaturze występują pojęcia zadowolenia z pracy, poczucia sukcesu zawodowego czy poczucia osiągnięć zawodowych. W opracowaniu tym przyjmuję, że terminy „satysfakcja zawodowa” i zadowolenie z pracy” są podobne w swych znaczeniach, w związku z czym będą one używane zamiennie. Pamiętać przy tym należy, że zarówno satysfakcja, jak i zadowolenie to pojęcia, które mogą oznaczać subiektywną ocenę całokształtu warunków środowiska pracy, jak i poszczególnych jego czynników. Można odczuwać satysfakcję z racji rangi wykonywanej pracy, natomiast być niezadowolonym z płacy uzyskiwanej za nią. Satysfakcję odczuwaną z różnych czynników własnej sytuacji zawodowej przez badanych słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych przedstawiam w poniższych tabelach.

W całej populacji badanych słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych dominuje umiarkowane zadowolenie z fizycznych warunków pracy (47,94%). Osób zdecydowanie i bardzo niezadowolonych z tego aspektu pracy jest niewiele, podobnie jak i takich, którzy wyrazili zdecydowane zadowolenie. Różnice w tym zakresie pomiędzy mieszkańcami miast i wsi są niewielkie, jedyna dająca się zauważyć tendencja to brak postawy zdecydowanego niezadowolenia wśród osób reprezentujących środowisko wiejskie.

Tab. 4. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana z fizycznych warunków pracy

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	7	3,95	0	-	7	2,22
Bardzo niezadowolony	6	3,39	6	4,35	12	3,81
Umiarkowanie niezadowolony	23	12,99	16	11,59	39	12,38
Trudno powiedzieć	18	10,17	10	7,25	28	8,89
Umiarkowanie zadowolony	78	44,07	73	52,89	151	47,94
Bardzo zadowolony	33	18,65	21	15,22	54	17,14
Zdecydowanie zadowolony	12	6,78	12	8,70	24	7,62

Źródło: badania własne

Chi kwadrat =8,678819, df=6, n.i.

Stosunki koleżeńskie są bardzo ważnym czynnikiem atmosfery środowiska zawodowego, co jest powszechnie doceniane w nowoczesnej organizacji pracy (imprezy integracyjne). Mogą one wpływać aktywizująco bądź też ge-

¹¹ M. Siekańska, *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin 2005, s. 72.

nerować postawy wycofujące, lękowe, służyć współpracy i współdziałaniu w realizacji celów firmy lub też wytwarzać warunki rywalizacji ukierunkowanej wyłącznie na cele indywidualne (gratyfikacje). Ważna jest przy tym percepcja tych relacji, stanowiąca podstawę podejmowania wielu zawodowych decyzji. Przekłada się ona na poziom satysfakcji odczuwanej ze stosunków ze współpracownikami.

W badanych grupach słuchaczy podyplomowych studiów pedagogicznych, tak zamieszkujących w miastach, jak i na wsi, dominuje postawa zadowolenia ze stosunków z współpracownikami, przy czym w obydwu grupach najwięcej jest osób bardzo zadowolonych ($m=39,55\%$; $w=49,28\%$). Osoby niezadowolone z tego aspektu środowiska pracy to łącznie 8,47% słuchaczy studiów podyplomowych zamieszkujących w mieście oraz nieznacznie mniej, bo 5,07% mieszkańców wsi. Można zatem przyjąć, że typ społeczności zamieszkiwanej nie różnicuje znacząco niezadowolenia ze stosunków koleżeńskich w środowisku pracy, przy czym niewielka tendencja do ocen negatywnych ujawniła się nieco częściej w tej drugiej grupie (mieszkańcy wsi).

Tab. 5. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana ze stosunków ze współpracownikami

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	1	0,56	0	-	1	0,32
Bardzo niezadowolony	2	1,13	1	0,72	3	0,95
Umiarkowanie niezadowolony	6	3,39	6	4,35	12	3,81
Trudno powiedzieć	11	6,21	8	5,80	19	6,03
Umiarkowanie zadowolony	57	32,20	39	28,26	96	30,48
Bardzo zadowolony	70	39,55	68	49,28	138	43,81
Zdecydowanie zadowolony	30	16,95	16	11,59	46	14,60

Źródło: badania własne Chi kwadrat = 4,715585, $df=6$, n.i.

Atmosferę środowiska pracy współtworzą stosunki pracownicze oraz stosunki w płaszczyźnie przełożony-podwładny. Kolejna tabela prezentuje oceny badanych słuchaczy podyplomowych studiów, zamieszkujących w mieście i na wsi, dotyczące ich stosunków z bezpośrednim przełożonym.

Tab. 6. Typ społeczności zamieszkiwanej, a satysfakcja odczuwana ze stosunków z bezpośrednim przełożonym

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	4	2,26	2	1,45	6	1,90
Bardzo niezadowolony	9	5,08	4	2,90	13	4,13
Umiarkowanie niezadowolony	18	10,17	10	7,25	28	8,89
Trudno powiedzieć	14	7,91	15	10,87	29	9,21
Umiarkowanie zadowolony	53	29,94	54	39,13	107	33,97
Bardzo zadowolony	56	31,64	34	24,64	90	28,57
Zdecydowanie zadowolony	23	12,99	19	13,77	42	13,33

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 5,940506, df = 6, n.i.

Satysfakcję ze stosunków z bezpośrednim przełożonym wyraziła zdecydowana większość badanych słuchaczy studiów podyplomowych (75,87%). Zadowolonych w pełni lub przynajmniej częściowo z tego aspektu swojego środowiska pracy jest 74,57% mieszkańców miasta oraz 77,54% badanych zamieszkujących na wsi. Zatem typ społeczności zamieszkiwanej nie różnicuje percepcji własnych stosunków z bezpośrednim przełożonym. Pod tym względem wyniki te są zbliżone do wyników odnoszących się do stosunków pracowniczych, przy czym osób niezadowolonych z interakcji w płaszczyźnie przełożony-podwładny było w obydwu grupach dwukrotnie więcej ($m=1751\%$; $w=11,6\%$).

Każda praca zawiera w sobie potencjał twórczy, człowiek wykonując ją realizuje określony plan, ważne jest przy tym, by plan ten był zgodny z jego przekonaniem. Jest to możliwe tylko wówczas, kiedy pracownik posiada możliwość dokonywania wyborów, tzn. jego pomysły są dostrzegane, rozpatrywane, uwzględniane. Taka sytuacja staje się źródłem satysfakcji, zwłaszcza dla pracowników kreatywnych. Kolejna tabela zawiera dane odpowiadające na pytanie, jaki jest dominujący poziom zadowolenia i czy kształtuje się on na zbliżonym poziomie w grupach badanych słuchaczy studiów podyplomowych, zamieszkujących w mieście i na wsi.

W tabeli 6, zwraca uwagę fakt, że co czwarty spośród badanych nie potrafi określić, czy odczuwa satysfakcję z zakresu swobody pozostawianego mu przy dokonywaniu wyborów zawodowych. Brak zdecydowania w ocenach zadowolenia z dotychczas omawianych aspektów pracy był znacznie niższy, nie przekraczał 10%.

Wśród pozostałych respondentów dominuje postawa zadowolenia, bo z różnym nasileniem wyraziło ją 58,75% mieszkańców miast oraz niemal identyczny odsetek (58,70) osób reprezentujących środowisko wiejskie. Zatem większość słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych posiada w swoim odczuciu

wpływ na własne środowisko pracy, ale jednocześnie 25% odczuwa dyskomfort z powodu braku takiej możliwości. Ponadto odczucia te w ogóle nie są zróżnicowane w zależności od typu społeczności zamieszkiwanej.

Człowiek wykonując czynności w określonej roli społecznej, także zawodowej, oczekuje z tej racji pewnych gratyfikacji zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Do tych ostatnich zaliczyć należy prestiż, przejawiający się w dużej mierze poprzez okazywany szacunek. Poczucie bycia szanowanym za dobrze wykonywaną pracę posiada tylko część słuchaczy, co odzwierciedlają dane z poniższej tabeli 7.

Tab. 7. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana ze stosunków z posiadanej swobody wyborów zawodowych

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	1	0,56	2	1,45	3	0,95
Bardzo niezadowolony	6	3,39	3	2,17	9	2,86
Umiarkowanie niezadowolony	26	14,69	13	9,42	39	12,38
Trudno powiedzieć	40	22,60	39	28,26	79	25,08
Umiarkowanie zadowolony	60	33,90	53	38,41	113	35,87
Bardzo zadowolony	33	18,64	25	18,12	58	18,41
Zdecydowanie zadowolony	11	6,21	3	2,17	14	4,44

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 7,067596, df = 6, n.i.

Tab. 8. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana z doświadczanego szacunku za dobre wykonanie pracy

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	4	2,26	5	3,62	9	2,89
Bardzo niezadowolony	8	4,52	6	4,35	14	4,44
Umiarkowanie niezadowolony	22	12,43	14	10,14	36	11,43
Trudno powiedzieć	23	12,99	13	9,42	36	11,43
Umiarkowanie zadowolony	70	39,55	60	43,48	130	41,27
Bardzo zadowolony	35	19,77	36	26,09	71	22,54
Zdecydowanie zadowolony	15	8,47	4	2,90	19	6,03

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 7,388807, df = 6, n.i.

Osób nie potrafiących określić własnego odczucia co do doświadczanego szacunku jest znacznie mniej niż w przypadku posiadania swobody w dokonywaniu wyborów zawodowych, niemniej jednak zarówno wśród mieszkańców miast, jak i wsi tworzą oni kategorie ponad 10-procentowe. Pozostali to głównie osoby zadowolone, przede wszystkim w stopniu umiarkowanym – w kategorii słuchaczy

miejskich było ich 39,55%, a wiejskich – jeszcze więcej, bo 43,48%. Ogółem zadowolonych z doświadczania szacunku zawodowego, w różnym stopniu, jest wśród badanych słuchaczy studiów podyplomowych 69,06%, przy czym miasto reprezentuje 67,79% takich osób, a wieś o kilka procent więcej - 72,47%.

Ze swobodą dokonywania wyborów zawodowych wiąże się odpowiedzialność za te wybory. Odpowiedzialność zawodowa ma różną rangę w zależności od charakteru wykonywanego zawodu, niemniej w każdym zawodzie zalicza się ona do wymogów stawianych pracownikowi, ale również i do jego uprawnień. Żeby odpowiedzialność zawodowa była źródłem satysfakcji, musi być adekwatna do możliwości pracownika w określonych warunkach środowiska pracy. Zarówno pozbawienie pracownika odpowiedzialności poprzez wprowadzenie rygorystycznego nadzoru, jak i obarczenie go odpowiedzialnością niewspółmierną do możliwości działania, uniemożliwia odczuwanie satysfakcji w obszarze tego aspektu funkcjonowania zawodowego.

Tab. 9. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana z powierzanej pracownikowi odpowiedzialności

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	2	1,13	1	0,72	3	0,95
Bardzo niezadowolony	6	3,39	2	1,45	8	2,54
Umiarkowanie niezadowolony	22	12,43	14	10,14	36	11,43
Trudno powiedzieć	35	19,77	28	20,29	63	20,00
Umiarkowanie zadowolony	59	33,33	57	41,30	116	36,83
Bardzo zadowolony	43	24,29	29	21,01	72	22,86
Zdecydowanie zadowolony	10	5,65	7	5,07	17	5,40

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 3,398530, df = 6, n.i.

Podobnie jak w ocenie odczuwanej swobody w zakresie dokonywania wyborów zawodowych, także i w odniesieniu do powierzanej sobie odpowiedzialności wiele osób nie potrafi sformułować jednoznacznego stanowiska. Niezdecydowanych co do tej ostatniej kwestii było 20% ogółu słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych, przy minimalnym zróżnicowaniu wyników pomiędzy mieszkańcami miasta i wsi.

Także w każdej z tych grup dominują osoby zadowolone umiarkowanie bądź bardzo. Ogółem zadowolonych z powierzanej sobie odpowiedzialności zawodowej było w badanej grupie 65,09% osób, w tym w kategorii mieszkańców miast 63,27% a w kategorii mieszkańców wsi o kilka punktów procentowych więcej (67,38%).

Tab. 10. Typ społeczności zamieszkiwanej, a satysfakcja odczuwana z wysokości wynagrodzenia

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	21	11,86	18	13,04	39	12,38
Bardzo niezadowolony	18	10,17	18	13,04	36	11,43
Umiarkowanie niezadowolony	51	28,81	44	31,88	95	30,16
Trudno powiedzieć	22	12,43	12	8,70	34	10,79
Umiarkowanie zadowolony	45	25,42	43	31,16	88	27,94
Bardzo zadowolony	15	8,47	2	1,45	17	5,40
Zdecydowanie zadowolony	5	2,82	1	0,72	6	1,90

Źródło: badania własne Chi kwadrat = 11,69168, df = 6, n.i.

Wynagrodzenie za pracę jest najbardziej jednoznacznym i wymiernym wskaźnikiem jej oceny, a jednocześnie spełnia ważne funkcje, także pozazawodowe i dlatego wysokość zarobków należy do najważniejszych uwarunkowań decyzji zawodowych. Badani słuchacze pedagogicznych studiów podyplomowych odczuwają stosunkowo niewielką satysfakcję z tego aspektu swojego funkcjonowania zawodowego. Zadowolonych w całej tej populacji było tylko 35,24%, przy czym zdecydowana większość tej grupy (27,94%) to osoby zadowolone w stopniu umiarkowanym. Osób zadowolonych ze swojego wynagrodzenia jest o kilka punktów procentowych więcej wśród słuchaczy reprezentujących miasto (36,71%) niż wśród słuchaczy mieszkających na wsi (33,33%), jednak kiedy porównamy pomiędzy sobą wartości procentowe obliczone dla osób wyrażających pełne zadowolenie (bardzo zadowolony i zdecydowanie zadowolony) różnice te są znacznie większe (11,29 dla miasta i tylko 2,17% dla wsi). Można te różnice tłumaczyć poprzez zwiększone koszty uzyskiwania przychodu w przypadku ludności wiejskiej ze względu na koszty pokonywania większych odległości pomiędzy miejscem zamieszkania i miejscem pracy.

Przygotowanie zawodowe trwa wiele lat i obejmuje zarówno nabytą wiedzę ogólną, specjalistyczną, jak umiejętności techniczne czy ekonomiczne, ale również społeczne. Wykorzystanie tych kompetencji w konkretnych warunkach pracy jest sprawą bardzo względną, bowiem inaczej może je oceniać pracownik, a inaczej pracodawca. Ważne jest jednak, by człowiek pracując odczuwał satysfakcję z przydatności dla realizacji roli zawodowej, posiadanej wiedzy i umiejętności.

Tab. 11. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana z możliwości wykorzystania posiadanej wiedzy i umiejętności

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	9	5,08	5	3,62	14	4,44
Bardzo niezadowolony	9	5,08	6	4,35	15	4,76
Umiarkowanie niezadowolony	13	7,34	14	10,14	27	8,57
Trudno powiedzieć	26	14,69	18	13,04	44	13,97
Umiarkowanie zadowolony	59	33,33	53	38,41	112	35,56
Bardzo zadowolony	48	27,12	36	26,09	84	26,67
Zdecydowanie zadowolony	13	7,34	5	3,62	18	5,71

Źródło: badania własne Chi kwadrat = 5,074931, df = 6, n.i.

Z danych tabeli wynika, że większość słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych to osoby zadowolone w różnym stopniu z możliwości wykorzystania posiadanej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej. Ogółem zadowolonych w tej populacji jest 67,94%, przy czym jest ich niemal tyle samo w kategorii respondentów miejskich (67,79%), co i mieszkańców wsi – 68,12%.

Stosunki z dyrekcją mają na ogół charakter bardziej formalny niż stosunki z bezpośrednim przełożonym, czy współpracownikami, oparte są na interakcjach pośrednich, w związku z czym pracownik postrzega wpływy dyrekcji bardziej na ogólne warunki środowiska pracy niż na swoją osobistą sytuację. Jednak te decyzje dyrekcji mogą być bardzo ważne dla pracownika, decydują o jego warunkach płacowych, posiadanej stabilizacji itp. Ponadto dyrekcja może przyjąć różne style zarządzania firmą, które mają znaczenie dla poczucia własnej wartości, ale także i poczucia przynależności do zakładu, identyfikacji z jego celami. Wszystko to może być źródłem zadowolenia bądź niezadowolenia ze stosunków pomiędzy dyrekcją i pracownikami.

Tab. 12. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana ze stosunków między pracownikami i dyrekcją

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	8	4,52	6	4,35	14	4,44
Bardzo niezadowolony	8	4,52	6	4,35	14	4,44
Umiarkowanie niezadowolony	20	11,30	14	10,14	34	10,79
Trudno powiedzieć	23	12,99	14	10,14	37	11,75
Umiarkowanie zadowolony	59	33,33	56	40,58	115	36,51
Bardzo zadowolony	45	25,42	32	23,19	77	24,44
Zdecydowanie zadowolony	14	7,91	10	7,25	24	7,62

Źródło: badania własne Chi kwadrat = 1,960657, df = 6, n.i.

W badanej populacji słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych zdecydowanie więcej jest osób zadowolonych ze stosunków pomiędzy pracownikami i dyrekcją (68,57%) niż niezadowolonych (19,02%), przy czym zarówno w jednej, jak i drugiej kategorii dominują osoby o słabym nasileniu emocji (umiarkowanie zadowolone bądź umiarkowanie niezadowolone). Różnice pomiędzy mieszkańcami miasta i wsi są niewielkie: 66,66% mieszkańców miasta wyraziło swoje pełne, bądź częściowe zadowolenie ze stosunków pomiędzy pracownikami i dyrekcją, podczas gdy w kategorii reprezentujących środowiska wiejskie osób wyrażających takie przekonanie było 71,02%.

Do ważnych gratyfikacji zawodowych należy awans, decydujący o kolejnych stopniach kariery i tempie jego osiągnięcia. Awans najczęściej wiąże się z wyższym wynagrodzeniem, a także z wyższą pozycją zawodową, stąd jest czynnikiem sytuacji zawodowej wzbudzającym spore emocje, zwłaszcza jeśli decyzje w tym zakresie podejmowane przez przełożonych nie są zgodne z samooceną i oczekiwaniami pracownika.

Tab. 13. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana z posiadanych szans na awans

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	20	11,30	20	14,49	40	12,70
Bardzo niezadowolony	21	11,86	18	13,04	39	12,38
Umiarkowanie niezadowolony	22	12,43	13	9,42	35	11,11
Trudno powiedzieć	50	28,25	37	26,81	87	27,62
Umiarkowanie zadowolony	37	20,90	26	18,84	63	20,00
Bardzo zadowolony	21	11,86	22	15,94	43	13,65
Zdecydowanie zadowolony	6	3,39	2	1,45	8	2,54

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 3,658991, df = 6, n.i.

Niezadowolonych z możliwości własnego awansu zawodowego jest wielu spośród badanych słuchaczy podyplomowych studiów pedagogicznych. Łącznie taką postawę uzewnętrzniło 36,19%, przy czym zbliżone są w tej kategorii odsetki osób zdecydowanie, bardzo i umiarkowanie niezadowolonych. Odpowiednio zmieniły się liczebności osób w różnym stopniu zadowolonych z tego aspektu własnej sytuacji zawodowej, tym bardziej, że niezdecydowani w tej kwestii stanowili więcej niż czwartą część populacji. Osób zadowolonych było dokładnie tyle samo, co nieodczuwających satysfakcji z możliwości własnego awansu, przy czym sporadycznie tylko wyrazili oni pełne zadowolenie. Typ zamieszkiwanej miejscowości nie różnicował badanych słuchaczy, możliwości awansu w niemal identycznym stopniu satysfakcjonują osoby zamieszkujące w mieście (36,75%) i na wsi (36,23%).

Awans ściśle łączy się ze sposobami oceny wykonywanej pracy, których efekty stanowią podstawę nagradzania, bądź karania pracownika, także awansem lub jego brakiem. O percepcji zasadności tych sposobów w populacji badanych słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych informują dane z poniższej tabeli.

Tab. 14. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana ze sposobów oceniania wykonywanej pracy

Dokonane oceny	Miasto		Wiś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	4	2,26	3	2,17	7	2,22
Bardzo niezadowolony	7	3,95	3	2,17	10	3,17
Umiarkowanie niezadowolony	29	16,38	18	13,04	47	14,92
Trudno powiedzieć	23	12,99	23	16,67	46	14,60
Umiarkowanie zadowolony	63	35,59	61	44,20	124	39,37
Bardzo zadowolony	43	24,29	27	19,57	70	22,22
Zdecydowanie zadowolony	8	4,52	3	2,17	11	3,49

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 5,535738, df=6, n.i.

Większość badanych słuchaczy podyplomowych studiów pedagogicznych wyraziła brak zadowolenia z możliwości własnego awansu (niezadowolenie lub niezdecydowanie w ocenie), natomiast sposoby oceniania ich pracy są postrzegane korzystniej. Zdecydowana większość (65,08%) odczuwa pełną, bądź niepełną satysfakcję z tego aspektu swoich warunków pracy, przy czym dotyczy to niemal w równym stopniu mieszkańców miasta (64,4%), jak i wsi (65,94%). Można stąd wysunąć wniosek, że osoby decydujące się na doksztalcanie oczekują, że poprzez poszerzenie kompetencji zdobędą szansę na korzystniejsze oceny zwierzchników, co przełoży się na warunki płacowe i możliwości awansu, obecnie postrzegane jako niezadowalające.

Praca powinna, między innymi, zaspokajać potrzebę bycia użytecznym. Dzieje się tak wówczas, kiedy pracownik ma możliwość wypowiedzania swoich uwag, które są przyjmowane jako warte rozpatrzenia i ewentualnie wykorzystania. Odczuwa wówczas satysfakcję z poczucia wkładu, jaki wnosi w doskonalenie warunków pracy, jej organizacji, czy optymalizowania efektów.

Większość badanych słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych odczuwa satysfakcję z wagi, jaka w środowisku pracy jest przywiązywana do ich uwag (56,82%), jednak dominują wśród nich osoby zadowolone umiarkowanie (32,38%). Różnicowanie grupy ze względu na typ społeczności zamieszkiwanej jest niewielkie. W kategorii osób reprezentujących środowisko miejskie zadowo-

lenie ze stosunku przełożonych i współpracowników do ich uwag odnośnie do kwestii zawodowych wyraziło 57,06%, podobne wyniki uzyskano dla mieszkańców wsi – 56,52%.

Tab. 15. Typ społeczności zamieszkującej, a satysfakcja odczuwana z wagi przywiązywanej do zgłaszanych przez pracownika uwag

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	8	4,52	3	2,17	11	3,49
Bardzo niezadowolony	11	6,21	5	3,62	16	5,08
Umiarkowanie niezadowolony	24	13,56	30	21,74	54	17,14
Trudno powiedzieć	33	18,64	22	15,94	55	17,46
Umiarkowanie zadowolony	59	33,33	43	31,16	102	32,38
Bardzo zadowolony	32	18,08	31	22,46	63	20,00
Zdecydowanie zadowolony	10	5,65	4	2,90	14	4,44

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 7,777142, df = 6, n.i.

Na ogólną satysfakcję zawodową wpływać mogą również godziny pracy, zarówno ich ilość, jak i rozmieszczenie w harmonogramie dobowym (tabela nr 16). Nie można przy tym zakładać, że praca wyłącznie w godzinach przedpołudniowych jest korzystniejsza niż wieczorowa czy nocna, ważne jest, by odpowiadała ona oczekiwaniom pracownika. Ta sama zasada odnosi się do godzin pracy, dodatkowe godziny dla jednych mogą być źródłem stresu, a dla innych oczekiwaną możliwością większych zarobków. Godziny pracy, podobnie zresztą jak i inne analizowane tu czynniki zawodowe, należy postrzegać poprzez perspektywę potrzeb i możliwości pracownika.

Tab. 16. Typ społeczności zamieszkującej, a satysfakcja odczuwana z godzin pracy

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	8	4,52	6	4,35	14	4,44
Bardzo niezadowolony	4	2,26	12	8,70	16	5,08
Umiarkowanie niezadowolony	21	11,86	16	11,59	37	11,75
Trudno powiedzieć	9	5,08	5	3,62	14	4,44
Umiarkowanie zadowolony	45	25,42	39	28,26	84	26,67
Bardzo zadowolony	63	35,59	45	32,61	108	34,29
Zdecydowanie zadowolony	27	15,25	15	10,87	42	13,33

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 8,259425, df = 6, n.i.

Zdecydowana większość badanych to osoby usatysfakcjonowane czasem, w jakim wykonują swoje obowiązki zawodowe (74,29%). Różnice pomiędzy mieszkańcami miast i wsi nie są duże (odpowiednio: 76,26 % i 71,74%). Mieszkańcy wsi nie tylko trochę częściej wyrażali brak zadowolenia z godzin pracy, co może w ich przypadku wynikać z dłuższych dojazdów i specyfiki organizacji pracy w gospodarstwie wiejskim. Jednak należy przyjąć, że w obydwu tych kategoriach ocena własnych godzin pracy jest czynnikiem pozytywnie zaznaczającym się w kształtowaniu poziomu satysfakcji zawodowej.

Ważnym czynnikiem satysfakcji zawodowej jest różnorodność wykonywanych zadań. Na ogół wiąże się ona z koniecznością dokonywania wyborów i innowacyjnością organizacyjną. Praca monotonna nuży i męczy, ogranicza także możliwości rozwoju, nie motywując do poszukiwania korzystnych zmian. Jednak, z drugiej strony, praca w której jest zbyt duże zróżnicowanie zadań i czynności może wiązać się z przeciążeniem fizycznym, ale także i umysłowym. Ważne jest więc, by różnorodność pracy była adekwatna do potrzeb i możliwości osoby, która ją wykonuje.

Słuchacze podyplomowych studiów pedagogicznych w zbliżonym stopniu odczuwają satysfakcję z różnorodności wykonywanych zadań zawodowych. Na podstawie danych z tabeli nr 17 wynika, że zadowolenie z tego aspektu własnego funkcjonowania zawodowego wyraziło 65,54% respondentów reprezentujących środowisko miejskie oraz 66,66% mieszkańców wsi.

Tab. 17. Typ społeczności zamieszkiwanej, a satysfakcja odczuwana z różnorodności wykonywanych zadań

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	5	2,82	2	1,45	7	2,22
Bardzo niezadowolony	8	4,52	4	2,90	12	3,81
Umiarkowanie niezadowolony	23	12,99	23	16,67	46	14,60
Trudno powiedzieć	25	14,12	17	12,32	42	13,33
Umiarkowanie zadowolony	64	36,16	61	44,20	125	39,68
Bardzo zadowolony	40	22,60	22	15,94	62	19,68
Zdecydowanie zadowolony	12	6,78	9	6,52	21	6,67

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 5,119134, df= 6, n.i.

Przemiany gospodarki polskiej po 1990 roku wiązały się z szybką i ciągłą redukcją zatrudnienia, co znacząco ograniczyło szanse stabilizacji zawodowej dużej części społeczeństwa. Poczucie pewności pracy będące źródłem satysfakcji zawodowej posiada nieznaczna większość ogółu badanych słuchaczy pedagogicz-

nych studiów podyplomowych (54,60%), częściej mieszkańcy miasta – 57,06, niż reprezentanci społeczności wiejskiej- 51,47%. Odsetki osób zdecydowanie zadowolonych są niemal identyczne w obydwu kategoriach, zatem o ich zróżnicowaniu decydują postawy wyrażające częściowe zadowolenie. Natomiast druga skrajna postawa – zdecydowanie niezadowolony, jest bardziej charakterystyczna dla respondentów ze wsi (7,30%) niż dla mieszkańców miasta (5,65%).

Tab. 18. Typ społeczności zamieszkiwanej a satysfakcja odczuwana z pewności pracy

Dokonane oceny	miasto		wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	10	5,65	13	9,42	23	7,30
Bardzo niezadowolony	16	9,04	6	4,35	22	6,98
Umiarkowanie niezadowolony	14	7,91	17	12,32	31	9,84
Trudno powiedzieć	36	20,34	31	22,46	67	21,27
Umiarkowanie zadowolony	47	26,55	38	27,54	85	26,98
Bardzo zadowolony	40	22,60	24	17,39	64	20,32
Zdecydowanie zadowolony	14	7,91	9	6,53	23	7,30

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 6,917580, df=6, n.i.

Ostatnim z czynników satysfakcji zawodowej, diagnozowanym zastosowanym przeze mnie kwestionariuszem, jest percepcja obciążenia pracą (satysfakcja odczuwana z obciążenia pracą). Źródłem dyskomfortu i niezadowolenia może być również w tym przypadku nadmierne obciążenie obowiązkami zawodowymi, jak i niedociążenie, stanowiące dla pracownika sygnał, iż zapotrzebowanie na jego działania jest w firmie niewielkie.

Tab. 19. Typ społeczności zamieszkiwanej, a satysfakcja odczuwana z obciążenia pracą

Dokonane oceny	Miasto		Wieś		Ogółem	
	N=177	%	N=138	%	N=315	%
Zdecydowanie niezadowolony	5	2,82	2	1,45	7	2,22
Bardzo niezadowolony	16	9,04	11	7,97	27	8,57
Umiarkowanie niezadowolony	32	18,08	29	21,01	61	19,37
Trudno powiedzieć	16	9,04	20	14,49	36	11,43
Umiarkowanie zadowolony	73	41,24	53	38,41	126	40,00
Bardzo zadowolony	25	14,12	16	11,59	41	13,02
Zdecydowanie zadowolony	10	5,65	6	4,35	16	5,08

Źródło: badania własne

Chi kwadrat = 3,921942, df = 6, n.i.

Zdecydowana większość badanych to osoby zadowolone z obciążenia obowiązkami zawodowymi (58,10%), a udział takich osób w kategoriach responden-

tów wyodrębnionych ze względu na typ społeczności zamieszkiwanej jest zróżnicowany, to znaczy stanowią oni większy odsetek badanych z miasta (61,01%), a w populacji wiejskiej ich udział jest mniejszy (54,35).

Podsumowanie

Z analiz przedstawionych w tym opracowaniu wynika, że globalnie wyższa motywacja do pracy cechowała mieszkańców miast. Praca jest dla nich możliwością zarówno rozwoju jak i egzystencji, nieposiadającą żadnej alternatywy, w przeciwieństwie do mieszkańców wsi, dla których pewną szansą innego wyboru są zawody rolnicze realizowane we własnych gospodarstwach rolnych. Różnice średnich nie są duże, co wskazuje na znaczenie motywacji osiągnięć zawodowych w obydwu grupach, niemniej jednak mieszkańcy miast uzyskali korzystniejsze rezultaty w 7 spośród 10 podskal kwestionariusza MOTOS.

W podsumowaniu wyników dotyczących postaw słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych zamieszkujących na wsi i w mieście trzeba zauważyć, że słuchacze pedagogicznych studiów podyplomowych zamieszkujący w miastach uzyskali wyższe średnie wyniki w 7 spośród 12 podskal kwestionariusza POZA. Równocześnie różnice w tych podskalach są znacznie większe niż w zakresach, gdzie korzystniej zaprezentowali się studenci reprezentujący środowisko wiejskie. Należy więc uznać, że wystąpiła pewna tendencja wskazująca na korzystniejsze postawy zawodowe u osób zamieszkujących w mieście, przy czym tendencja ta nie jest mocno nasiloną.

Badani słuchacze studiów podyplomowych zamieszkujący w miastach są bardziej zagrożeni wypaleniem zawodowym, niż ich koledzy reprezentujący wieś. Uzyskali oni wyższe wyniki na dwóch skalach Maslach Burnout Inventory, tj. wyższy jest ich poziom depersonalizacji oraz obniżenia poczucia dokonań osobistych. W tym ostatnim zakresie różnice pomiędzy porównywanymi grupami kształtowały się na poziomie istotności statystycznej. Natomiast mieszkańcy wsi są bardziej zagrożeni wyczerpaniem emocjonalnym stanowiącym pierwszy etap wypalenia.

Słuchacze podyplomowych studiów pedagogicznych najczęściej odczuwają satysfakcję z powodu dobrych stosunków ze współpracownikami (88,7%), stosunków z bezpośrednim przełożonym (75,87%), fizycznych warunków pracy (72,7%) i szacunku doznawanego z tytułu wykonywanej pracy (72,47%). Natomiast słuchacze mieszkający w mieście są najczęściej zadowoleni także ze stosunków ze współpracownikami (88,89%), z godzin pracy (76,26%) oraz ze stosunków z bezpośrednim przełożonym (74,57%). Z kolei najmniejszą satysfakcję reprezentanci obydwu grup odczuwają z powodu płacy (wieś=33,33%; miasto=36,71%) oraz

szans na awans (wieś=36,23%; miasto=36,15%).

Reasumując można przyjąć, że typ społeczności zamieszkiwanej różnicuje funkcjonowanie zawodowe słuchaczy studiów podyplomowych. Diagnozowanie takich różnic jest potrzebne, bowiem może być pomocne w działaniach ukierunkowanych na wspieranie aspiracji edukacyjnych osób dorosłych reprezentujących różne środowiska, wyrażających się podejmowaniem przez nie doksztalcenia w formie studiów podyplomowych.

Bibliografia

1. Bańka A., *Działalność zawodowa i publiczna. Psychologia organizacji*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. t. 3, GWP, Gdańsk 2000, s. 329.
2. Borkowska S., *Motywowanie dziś i jutro: główne problemy*. W: S. Borkowska (red.), *Motywować skutecznie*. Wydawnictwo Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004, s. 21-22.
3. Burisch M., *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Springer Verlag. Berlin, Heidelberg 1989.
4. Fengler J., *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
5. Kwiatkowska-Ciotucha D., Załuska U., Dziechciarz J., *Analiza porównawcza odczuć satysfakcji zawodowej– Polska na tle wybranych krajów Unii Europejskiej*. Wrocław 2007. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu.
6. Maslach Ch., Jackson S.E., *The Maslach Burnout Inventory. Manual*. (wyd.2), Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1986, za: Ch. Maslach 2006.
7. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*. WSiP, Warszawa 1977.
8. Siekańska M., *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin 2005.
9. Syroka J., *Wypalenie zawodowe – koszty indywidualne i społeczne*. Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne – Nr 57 (2003), s. 355-370.
10. www.pl.wikipedia.org.

Streszczenie

Przedmiotem tego opracowania jest funkcjonowanie zawodowe słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych. Jest to problem stosunkowo słabo rozpoznany i jednocześnie bardzo ważny, zważywszy na znaczenie ciągłego dokształcania się w warunkach szybkiego postępu wiedzy i technologii we wszystkich dziedzinach. Wśród różnych form tego dokształcania szczególne miejsce zajmują studia podyplomowe dające nowe kwalifikacje. Stają się one coraz bardziej popularne, wypierając kursy i szkolenia, na ogół sprowadzające się do nauczania konkretnych umiejętności. Studia natomiast zapewniają dodatkowo ogólny rozwój poznawczy w warunkach uczelnianych, co odpowiada oczekiwaniom kierowanym obecnie do coraz szerszych kręgów pracowniczych.

Funkcjonowanie zawodowe może być zróżnicowane w zależności od wielu różnych czynników, takich jak wiek, płeć, wykształcenie czy sytuacja rodzinna. Przedmiotem moich badań prezentowanych w niniejszym artykule jest poznanie znaczenia jakie w tym funkcjonowaniu odgrywa typ społeczności zamieszkiwanej (wieś albo miasto).

THE STUDENTS OF THE POSTGRADUATE STUDIES - THEIR FUNCTIONING AND THE TYPE OF THE COMMUNITY IN WHICH THEY LIVE

Summary

The subject of this study is the functioning of professional teaching postgraduate students. This is a relatively poorly recognized problem, and yet very significant, given the importance of continuous training in conditions of rapid progress in knowledge and technology in all areas. Among the various forms of training, which provide new skills, postgraduate studies have a special place. They are becoming increasingly popular, displacing the courses and training, generally boil down to teaching specific skills. Science also provides general and cognitive development of the university, which corresponds to the expectation for a growing quantity of employees. Occupational functioning can be varied depending on various factors such as age, sex, education or family situation. The subject of my research, contained in this article, is an attempt to clarify the meaning of the functioning of communities inhabited in village or in town.

Beata Wołoskiuk

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Wprowadzenie

Niepełnosprawność jest jednym z głównych problemów społecznych krajów rozwiniętych. Osoby niepełnosprawne stanowią w Polsce około 18% ogółu ludności. Jak podają ostatnie badania GUS, zdecydowana większość osób niepełnosprawnych (w przybliżeniu 82%) jest biernych zawodowo. Powodem tak niskiego zatrudnienia wśród tej grupy jest przede wszystkim brak miejsc pracy dla takich osób, ograniczenia wynikające z niepełnosprawności oraz nieodpowiednie przygotowanie zawodowe.

Znaczenie pracy w życiu osób z niepełnosprawnością

Praca odgrywa bardzo ważną rolę w życiu osób niepełnosprawnych. Może pełnić funkcję: rewalidacyjną, psychologiczną i zawodową.

Bezrobocie wśród osób z niepełnosprawnością jest poważnym problemem, ponieważ:

- hamuje rozwój osobowości,
- może powodować obniżenie sprawności intelektualnych oraz zanik kwalifikacji i umiejętności nabytych podczas edukacji,
- prowadzi do załamań i depresji,
- obniża ambicje życiowe i zawodowe,
- następuje przesunięcie odpowiedzialności za własne losy na rodzinę lub instytucje¹.

Praca stanowi dla każdego człowieka cenną wartość. Jak mówi Jan Paweł II: „Praca jest dobrem człowieka – dobrem jego człowieczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowując ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowiek, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem”².

Dla osób niepełnosprawnych praca ma szczególne znaczenie. Jest nie tylko obszarem pozyskiwania dochodu, ale sprzyja procesowi rewalidacji tych osób. Przyczynia się do rozwoju osobowości, stymuluje aktywność człowieka. Praca

¹ B. Szczupał, *Wybrane aspekty poczucia jakości życia bezrobotnych osób niepełnosprawnych*. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Lublin 2006, s. 188.

² Jan Paweł II, *Laborem Exercens*. Tekst i komentarze. Lublin 1987, s.21.

sprawa, że osoba niepełnosprawna ma możliwość usprawnienia się pod względem fizycznym i psychicznym. Dzięki pracy wzrasta poczucie własnej wartości osób niepełnosprawnych. Może również służyć zaspokajaniu potrzeby kontaktów społecznych³. Jest środkiem służącym do uzyskania autonomii, zaspokojenia potrzeby podmiotowości i uznania społecznego, samorealizacji, skuteczności⁴. Praca może w pewnym zakresie kompensować osobie niepełnosprawnej ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, a dzięki temu poprawić jakość życia. Osoba niepełnosprawna, która pracuje ma znacznie więcej kontaktów społecznych, posiada większe aspiracje i perspektywy awansu i rozwoju osobistego. Praca pozwala realizować potrzebę przynależności – potrzebę kontaktów interpersonalnych. Praca zawodowa pełni zatem funkcję ekonomiczną, jak również zapobiega izolacji społecznej osób niepełnosprawnych.

Rehabilitacja zawodowa jest bardzo ważną częścią rehabilitacji kompleksowej. Przebiega na kilku etapach:

1. Ocena zdolności do pracy (ustalenie aktualnych i potencjalnych możliwości zawodowych osoby niepełnosprawnej).
2. Przygotowanie osób niepełnosprawnych do pracy (szkolenie zawodowe i kształcenie zawodowe).
3. Zatrudnienie.
4. Adaptacja zawodowa⁵.

Warto zauważyć, że osoby niepełnosprawne, pomimo częściowego uszkodzenia organizmu, zachowują wiele sprawności i dyspozycji, a czasami również posiadają wyjątkowe uzdolnienia, które mogą stanowić podstawę do podjęcia przez nich pracy⁶. Bardzo ważne jest, aby wykonywana praca była źródłem satysfakcji. Jednak wiele osób niepełnosprawnych nie jest w pełni zadowolonych ze swego zatrudnienia. Na konkurencyjnym rynku pracy osoba z niepełnosprawnością często otrzymuje pracę, która nie jest dostosowana do jej potrzeb, możliwości, ambicji i aspiracji zawodowych. Bardzo często oferowane miejsca pracy posiadają bariery natury architektonicznej i psychospołecznej⁷.

³ B. Szczupał, *Wybrane aspekty poczucia jakości życia bezrobotnych osób niepełnosprawnych*. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Lublin 2006, s. 187.

⁴ S. Byra, M. Parchomiuk, *Satysfakcja z pracy zawodowej a przystosowanie do życia z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, 2011, nr 2, s. 65.

⁵ T. Majewski, *Problemy rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*. W: W. Dykciuk (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań 2003, s. 395-408.

⁶ B. Szczupał, *Wybrane aspekty poczucia jakości życia bezrobotnych osób niepełnosprawnych*. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Lublin 2006, s. s. 187.

⁷ S. Byra, M. Parchomiuk, *Satysfakcja z pracy zawodowej a przystosowanie do życia z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, 2011, nr 2, s. 66.

Polityka Unii Europejskiej odnośnie wyrównywania szans zawodowych osób z niepełnosprawnością

Przez wiele lat polityka wyrównywania szans wobec osób z niepełnosprawnością ograniczała się do wsparcia finansowego. Jednak takie działania nie prowadziły do integracji i niezależności tych osób. W miarę rozszerzania się, Unia Europejska wprowadzała stopniowo dokumenty mające na celu większy zakres pomocy wobec osób z niepełnosprawnością, szczególna uwaga została zwrócona na politykę zatrudnieniową. Głównym celem było zniesienie wszelkich barier, które stanowią przeszkody w równym dostępie do praw i w pełnym uczestnictwie we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Do istotnych dokumentów Unii Europejskiej, odnoszących się do polityki zatrudniania osób niepełnosprawnych można zaliczyć:

1. Zalecenie Rady z dnia 24 lipca 1986 r. w sprawie zatrudnienia osób niepełnosprawnych we Wspólnocie (86/379/EWG), gdzie Rada określiła ramy, w których podane są przykłady pozytywnych działań mających wspierać zatrudnienie i kształcenie osób niepełnosprawnych⁸.
2. Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 (Rezolucja 48/96).
3. Rezolucja Rady Europejskiej 97/C 12/01 w sprawie równych szans dla osób z niepełnosprawnościami z 1996 r. „Nowa strategia wspólnotowa dotycząca osób niepełnosprawnych” (New Community Disability Strategy).
4. Traktat Amsterdamski z 2 października 1997 roku.
5. Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej z grudnia 2000 przyjęta na szczycie w Nicei. W rozdziale 3 tego dokumentu „Równość” znajduje się artykuł 26 „Integracja osób niepełnosprawnych”.
6. Dyrektywa (2000/78) ustanawiająca ogólne ramy w zakresie równouprawnienia w zatrudnianiu z 27 listopada 2000 roku.
7. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. 13.12.2002. Rozporządzenie komisji (WE) nr 2204/2002 z dnia 5 grudnia 2002 r. w sprawie stosowania art. 87 i 88 Traktatu WE w odniesieniu do pomocy państwa w zakresie zatrudnienia.
8. „Agenda polityki społecznej”(Social Policy Agenda). W dokumencie tym znalazł się program działań na rzecz poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych. Ustanowiono też Europejski Rok Osób Niepełnosprawnych

⁸ Dz.U. L 225 z 12.8.1986, str. 43.

2003 oraz przyjęto dyrektywę zakazującą praktyk dyskryminacyjnych w sferze zatrudnienia w stosunku do różnych grup społecznych, włącznie z niepełnosprawnymi.

9. Komunikat KE z 30 października 2003 roku - *Równe szanse dla osób niepełnosprawnych: Europejski Plan Działania*, który przedstawia program działań, mających na celu dalsze włączanie osób niepełnosprawnych do społeczeństwa i gospodarki w poszerzonej Unii.

W wymienionych dokumentach zwrócono przede wszystkim uwagę na stanowisko Unii Europejskiej wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych, a mianowicie:

- prawo do pracy wszystkich osób z niepełnosprawnością;
- znoszenie barier utrudniających i ograniczających zawodowe funkcjonowanie osób niepełnosprawnych;
- brak dyskryminacji osób niepełnosprawnych w zatrudnieniu i wykonywaniu zawodu;
- włączanie organizacji pracodawców, związków zawodowych, w rozwiązywanie problemów osób niepełnosprawnych⁹;
- pomocy państwa w zatrudnianiu niepełnosprawnych;
- zwiększenie dostępu do zatrudnienia dla niepełnosprawnych;
- poprawę dostępu do kształcenia i szkolenia ustawicznego.

Działania Unii Europejskiej względem osób z niepełnosprawnością charakteryzuje odchodzenie od biernej pomocy społecznej o charakterze dobroczynnym i świadczenia im pomocy z dala od społeczeństwa. Obecnie pomoc ukierunkowana jest na podejmowanie działań, które sprzyjają integracji i aktywnemu uczestnictwu tych osób w życiu gospodarczym i społecznym¹⁰.

Rezolucja Rady z 5 maja 2003 roku w sprawie równości szans w dziedzinie kształcenia i szkolenia uczniów, nawiązywała do inicjatyw wspólnotowych z 2001 roku, zachęcała państwa członkowskie i Komisję Europejską, aby wspierały włączenie do społeczeństwa dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami przez odpowiednie kształcenie i szkolenie oraz włączanie do systemu szkolnego dostosowanego do jego potrzeb. Wskazano, że należy stworzyć osobom z niepełnosprawnością możliwość nauki w ciągu całego życia, zwłaszcza z wykorzystaniem nowoczesnych technologii multimedialnych i Internetu. Powinno się zwiększać dostępność dla osób z niepełnosprawnością wszystkich publicznych stron internetowych, które dotyczą orientacji, edukacji i kształcenia zawodowego. Ważną

⁹ T. Majewski, *Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych*. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Lublin 2006, s. 53.

¹⁰ Zob. W. Rabczuk, *Polityka Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych i starszych*. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Kraków 2005, s. 14.

rolę powinny odegrać nowe technologie informacji i komunikowania się, które umożliwiają naukę na odległość i e-learning. Należy również zwrócić uwagę na kształcenie ustawiczne nauczycieli pracujących z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹¹.

Tak więc, wsparcie osób z niepełnosprawnością na rynku pracy polega na promowaniu ich zatrudniania i rozwoju bardziej elastycznych form zatrudnienia. Jedną z odpowiedzi na to wyzwanie jest Inicjatywa Wspólnotowa „Equal”, która jest realizowana w krajach członkowskich Unii Europejskiej od 2001 roku. I runda „Equal” to nabór projektów zgłaszanych przez inicjatorów partnerstwa. Druga runda, która objęła Polskę, była wdrażana w latach 2004-2006¹².

Sytuacja zawodowa osób z niepełnosprawnością

Analiza polityki integracyjnej dotyczącej osób niepełnosprawnych w wieku aktywności zawodowej, która została przeprowadzona przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju w 2002 roku, pozwala przedstawić następujące wnioski:

1. Rodziny osób niepełnosprawnych lub posiadające osobę niepełnosprawną mają dochody na poziomie 85% - 90% dochodów rodziny osób pełnosprawnych.
2. W 14 państwach (gdzie prowadzono badania) członkowskich UE wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych wynosi 43,9 %, natomiast osób pełnosprawnych 70,8%. Dla państw członkowskich Unii Europejskiej, jest niższy i wynosi 40, 8%.
3. Szczególnie wysokie bezrobocie można zaobserwować wśród osób niepełnosprawnych posiadających niższe wykształcenie i słabsze przygotowanie do pracy. Wysoka stopa bezrobocia prowadzi do wykluczenia i marginalizacji osób niepełnosprawnych.
4. Mniej publicznych środków jest przeznaczana na rehabilitację zawodową i wspieranie zatrudnienia niż na różne świadczenia związane z niepełnosprawnością (renty z tytułu niezdolności do pracy, wcześniejsze emerytury, różnego rodzaju zasiłki). Zbyt mało uwagi poświęca się, aby pomóc osobom niepełnosprawnym włączyć się w życie zawodowe i społeczne¹³.

¹¹ Tamże, s. 18.

¹² A. Korzon, *Edukacja niepełnosprawnych warunkiem wyrównywania ich szans w zjednoczonej Europie*. W: Cz. Kosakowski, A. Krauze, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn 2006, s. 254.

¹³ Report: *Participative Disability Policies for Working-Age Population. Main Findings and policy Conclusions. Organization for Economic Co-operation and Development*. Paris 2002, za: T. Majewski, *Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych*. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Lublin 2006, s. 53-54.

W Polsce obserwujemy niższą aktywność zawodową osób niepełnosprawnych w porównaniu z innymi państwami będącymi członkami Unii Europejskiej. Szczególnie niski wskaźnik zatrudnienia w tej grupie społecznej obserwujemy na terenach wiejskich. Większość osób niepełnosprawnych utrzymuje się z rent z tytułu niezdolności do pracy, emerytur oraz innych świadczeń społecznych. Taka sytuacja powoduje dezintegrację i wykluczenie społeczne¹⁴.

Główną przyczyną bezrobocia wśród osób z niepełnosprawnością są niskie kwalifikacje zawodowe. Droga osoby z niepełnosprawnością do zdobycia odpowiednio wysokich kwalifikacji (co łączy się z uzyskaniem zatrudnienia) jest znacznie trudniejsza niż osób sprawnych. Bywa, że przyczyny takiej sytuacji mają swe źródło u samych osób niepełnosprawnych. Często z uwagi na zbyt niską ocenę własnych możliwości nie podejmują starań o zdobycie odpowiednich kwalifikacji zawodowych¹⁵. Dlatego bardzo ważne jest, aby otoczyć te osoby odpowiednim wsparciem oraz motywować je do podjęcia starań, pozwalających zdobyć pożądaną pozycję zawodową.

Kształcenie zawodowe osób z niepełnosprawnością intelektualną

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną należą do jednej z najbardziej dyskryminowanych grup na rynku pracy. Jak stwierdza Zakrzewska-Manterys¹⁶, osoby z upośledzeniem umysłowym „praktycznie nie istnieją na rynku pracy” w Polsce. Chcąc zmienić tę sytuację, należy przede wszystkim przełamać stereotypy dotyczące przekonania o małej wartości pracy tych osób. Pomysł wspierania zatrudnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną na otwartym rynku pracy, przy udziale wykwalifikowanych instruktorów, trenerów, powstał w USA w latach 80-tych ubiegłego stulecia¹⁷. Funkcjonowanie w społeczeństwie osób z niepełnosprawnością zmieniają się wraz z rozwojem społeczeństwa. Dynamika tego zjawiska wiąże się z przeobrażeniami w naszym kraju po 1989 roku i przyjmowaniem standardów europejskich w pomocy osobom niepełnosprawnym¹⁸. Jednak zanim osoby niepełnosprawne podejmą zatrudnienie należy je do tego odpowied-

¹⁴ B. Szczupał, *Wykształcenie a sytuacja zawodowa i zatrudnienie kobiet niepełnosprawnych – współczesne dylematy*. W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*. Lublin 2010, s.196.

¹⁵ Tamże, s. 197.

¹⁶ Zakrzewska- Manterys E., *Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. W: E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*. Warszawa 2007, s. 63.

¹⁷ B. Cytowska, *Realizacja programu „Wspomagane zatrudnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną – Trener”*. W: T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Szczecin 2008, s. 281.

¹⁸ Zob. A. Krauze, *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością – wyjściowe tezy dyskursu*. W: Cz. Kosakowski, A. Krauze, M. Wójcik (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*. Toruń –Olsztyn 2009, s. 13.

nio przygotować.

W krajach Unii Europejskiej ważne jest włączenie dzieci z niepełnosprawnością w powszechny nurt edukacji. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, które uczy się w szkole ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami, w większym stopniu rozwija swoje społeczne i zawodowe umiejętności, potrzebne w codziennym życiu i na rynku pracy.

W Unii Europejskiej dzieci niepełnosprawne mają prawo do nauki razem ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami. Na naukę dziecka w szkole specjalnej zawsze muszą wyrazić zgodę rodzice¹⁹.

Chociaż rozwój placówek integracyjnych w Polsce nastąpił dopiero kilkanaście lat temu, to samo pojęcie integracja w pedagogice specjalnej funkcjonuje od dawna. A. Hulek uważa, że „wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa, w którym stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego wszechstronnego rozwoju. Celem integracji jest bowiem umożliwienie poszkodowanym na zdrowiu osobom prowadzenia normalnego życia i możliwie na tych samych zasadach, jak i innym członkom określonych grup społecznych. Integracja zakłada udostępnienie młodzieży upośledzonej na zdrowiu korzystanie ze wszystkich stopni szkolnictwa - podstawowego, ogólnokształcącego i zawodowego, zdobyczy kulturowych i form czynnego wypoczynku, z których korzysta młodzież zdrowa”²⁰.

Integracja umożliwi dzieciom niepełnosprawnym kontakt z rówieśnikami, pobudza wiarę w ich własne możliwości, mobilizuje do większego wysiłku. Uczniowie niepełnosprawni nabierają większej pewności siebie, dowartościowują się. Mogą odnaleźć swoje miejsce w środowisku, co w przyszłości może zaowocować lepszymi i śmielszymi kontaktami z każdą grupą.

W Polsce edukacja integracyjna zorganizowana jest w dwóch postaciach:

- celowo organizowanych formach integracji (przedszkola, szkoły, klasy integracyjne)
- włączanie osoby niepełnosprawnej do przedszkola, szkoły masowej.

Zespoły Orzekające Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej określając potrzeby edukacyjne i poza edukacyjne dziecka niepełnosprawnego, proponują jaki rodzaj placówki oświatowej byłby najkorzystniejszy dla niepełnosprawnego dziecka²¹.

Uczniowie z różnymi typami niepełnosprawności po ukończeniu gimnazjum mogą kształcić się na poziomie zawodowym i średnim. Uczniowie z niepełno-

¹⁹ Zob. B. Wołoskiuk, *Funkcjonowanie dziecka z wadą słuchu w szkole podstawowej w środowisku wiejskim*. W: M. Kowalczyk, E. Sękowska, (red.), *Problemy polskiej szkoły w roku wejścia do Unii Europejskiej*. Lublin 2004, s.75-78.

²⁰ A. Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa 1997. s. 492-493.

²¹ Zob. B. Wołoskiuk, *Problemy integracji dziecka niesłyszącego w środowisku wiejskim*. W: J. Bergier, Z. Kubińska, (red.), *Kultura i rekreacja ruchowa w integracji osób niepełnosprawnych*. Białka Podlaska 2006, s. 40-51.

sprawnością intelektualną mogą kontynuować naukę:

- w szkołach ogólnodostępnych,
- w szkołach integracyjnych,
- w szkołach specjalnych,
- w różnorodnych placówkach edukacyjnych (np. w ośrodkach szkolno-wychowawczych),
- mogą w określonych przypadkach korzystać z kształcenia indywidualnego.

Głównym celem rehabilitacji upośledzonych umysłowo jest dążenie do zdobycia przez nich: zaradności życiowej, zdolności do wykonywania pracy, możliwości włączenia się w życie grupy społecznej, odnalezienie się na rynku pracy. Tak, więc nauka w szkole podstawowej powinna przygotowywać osobę niepełnosprawną do uczestnictwa w życiu społecznym, a zatem do podjęcia, w późniejszym czasie, pracy zawodowej²².

Kształcenie zawodowe osób z niepełnosprawnością intelektualną może być postrzegane jako działania mające na celu pomóc osobom niepełnosprawnym w uzyskaniu zatrudnienia i awansu zawodowego. Kształcenie to, powinno być dostosowane do realnego rynku pracy²³. Wysiłek włożony w naukę zawodu nie powinien zostać zmarnowany. Nie można doprowadzać, aby bezrobocie pogłębiało frustrację i izolację społeczną osób niepełnosprawnych intelektualnie²⁴.

Jak zauważa Gajdzica, edukacja osób upośledzonych umysłowo powinna być traktowana jako przygotowanie zawodowe. Proces edukacji tych osób składa się z trzech okresów:

- preorientacja zawodowa w klasach początkowych szkoły podstawowej,
- orientacja zawodowa prowadzona w starszych klasach szkoły podstawowej,
- nauka zawodu w szkołach zawodowych²⁵.

Możliwość wyboru kształcenia zawodowego przez osoby z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego, ograniczają następujące czynniki:

A. Funkcjonowanie psychospołeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną (Odbiór wrażeń zmysłowych mniej dokładny. Trudności skupienia uwagi. Wyobraźnia słaba. Pamięć zasadniczo słaba, w niektórych wypadkach jednak wybitna w pewnym kierunku. Utrudnione utrwalanie wiadomości, zubożona selektywność i gotowość poznawcza. Tworzenie pojęć utrudnione, a więc możliwość abstrakcyjnego myślenia dość ogra-

²² Wykorzystanie w szkolnictwie specjalnym m.in. metody ośrodków pracy sprzyja realizacji tych celów.

²³ Kirenko J., Parchomiuk M., *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin 2006, s. 54.

²⁴ Tamże

²⁵ Gajdzica Z., *Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo*. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymańska (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Kraków 2001, s. 390-391.

niczona — konkretyzm myślenia. Utrudnione wnioskowanie, rozumienie i wykrywanie zależności stosunków, powiązań. Kojarzenie utrudnione i czasem nieprawidłowe. Skłonności do mechanicznego przyswajania wiedzy. Mała pojemność treści poznawczych. Plastyczność myślenia mała, a więc trudności w zastosowaniu zdobytych wiadomości, orientowania się w nowej, bardziej złożonej sytuacji, w zastosowaniu nowych argumentów w rozumowaniu, w mocnych tendencjach do stereotypii myślowej. Upośledzenie samodzielności myślenia. Duża podatność na wpływy²⁶).

B. Trudności z dostępem do kształcenia zawodowego w miejscu zamieszkania.

C. Realne możliwości podjęcia pracy zarobkowej w wybranym zawodzie w miejscu zamieszkania²⁷.

Badania Gajdzicy²⁸ pokazują, że zbyt mało jest odniesień w podręcznikach i treściach lekcji w starszych klasach specjalnej szkoły podstawowej, do problematyki pracy i zawodu. Jak słusznie zauważa Hučík „wybór zawodu jest w życiu ludzi niepełnosprawnych umysłowo jedną z najważniejszych decyzji. Jest ważnym krokiem, który stanowi początek przygotowania zawodowego. Przygotowanie to powinno prowadzić do zatrudnienia osoby niepełnosprawnej umysłowo, do jej pomyślnego ulokowania na rynku pracy”²⁹.

Edukacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest ważnym problemem, ponieważ szansa na doksztalcanie tych osób po ukończeniu szkoły są niewielkie. Wapiennik stwierdza: „zupełnie brakuje oferty kształcenia ustawicznego skierowanej do osób z niepełnosprawnością intelektualną, co odzwierciedla braki organizacyjne systemu oświaty”³⁰.

Badania Łaś³¹ pokazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają nie tylko problemy ze znalezieniem pracy, lecz można również zaobserwować wśród tych osób zjawisko braku zainteresowania pracą. Przyzwyczajają się do bezrobocia, czując, że są wykluczeni społecznie ze względu na niepełnosprawność oraz brak pracy. Wywołuje to u nich niekorzystne skutki psychologiczne, takie jak m.in. apatie, chęć izolowania się.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają problemy nie tylko z przy-

²⁶ Tamże

²⁷ Tamże

²⁸ Tamże

²⁹ Hučík J., *Czynniki warunkujące przygotowanie do zawodu osób niepełnosprawnych umysłowo*. W: Z. Gajdzica (red.), *Między wsparciem doraźnym a wspieraniem racjonalnym, czyli o uwarunkowaniach socjalizacji społecznej osób niepełnosprawnych*. Kraków 2008, s. 77.

³⁰ Wapiennik E., *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport*. Polska. Warszawa 2005, s. 86.

³¹ H. Łaś, *Jakość życia z niepełnosprawnością intelektualną – implikacje do systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego*. W: Z. Janiszewska-Niścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.2. Wybrane problemy społecznego*. Kraków 2004, s. 13-26.

swojeniem wiedzy teoretycznej, lecz również z opanowaniem bardziej skomplikowanych umiejętności zawodowych. Osoby upośledzone umysłowo mają trudności z wykonywaniem zawodów wymagających podejmowania samodzielnych decyzji. Mogą z powodzeniem podejmować zawody i pracę polegającą głównie na wykonawstwie, gdzie nie wymaga się od pracownika pomysłowości inicjatywy³². Tak, więc korzystną dla nich formą przygotowania zawodowego jest szkolenie przywarsztatowe (w miejscu pracy). Osoby te mogą wykonywać proste czynności, takie jak: pakowanie, montaż prostych elementów, cięcie różnych materiałów, itp³³.

Kształcenie zawodowe osób niesłyszących

Osoby niesłyszące napotykać wiele barier utrudniających przebieg ich kariery zawodowej. Są to „zdarzenia lub uwarunkowania pochodzące z zewnątrz lub związane z funkcjonowaniem danej osoby, które utrudniają przebieg kariery zawodowej”³⁴.

W przypadku osób mających uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym i głębokim kształcenie zawodowe najczęściej jest realizowane w trzyletniej zasadniczej szkole zawodowej specjalnej lub szkole średniej. Zawody, których uczy się w tych szkołach często nie odpowiadają aktualnym potrzebom rynku pracy. Wyjątek mogą stanowić zawody związane z obsługą komputera, które są szansą w przypadku osób niesłyszących. Niesłyszące osoby dorosłe mają niewielkie możliwości kształcenia i doskonalenia zawodowego. Jest niewiele szkół kształcących w systemie zaocznym, ponadto sporadycznie organizowane są kursy w różnych zawodach z udziałem tłumaczy języka migowego.

Zatrudnianie osób niesłyszących wiąże się uwzględnieniem pewnych standardów.

Należy do nich:

1. tworzenie bezpiecznych warunków pracy,
2. tworzenie możliwości zdobywania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych,
3. pomoc w wyposażeniu w aparaty słuchowe,
4. inne pomoce techniczne zapewniające dostęp do informacji i zapewniające możliwości porozumiewania się z osobami niesłyszącymi.

Osobom niesłyszącym należy zapewnić dostęp do informacji poprzez odpowiednie tablice informacyjne, na których umieszcza się ważne komunikaty

³² M. Trojańska, M. Kościółek, *Aktywność zawodowa absolwentów zasadniczej zawodowej szkoły specjalnej*. W: T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Szczecin 2008, s. 536.

³³ B. Sidor-Piekarska, *Idea integracji a kształcenie zawodowe i funkcjonowanie w sferze zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*. Lublin 2010, s. 221.

³⁴ J. L. Swanson, M. B. Witke, *Theory into practice in career assessment for women: Assessment an interventions regarding perceived career barriers*. "Journal of Career Assessment" 1997, s. 443-462, za: E. Domagała-Zyśk, *Postrzeganie predyspozycji zawodowych osób z uszkodzeniami słuchu*. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*. Lublin 2010, s.234-263.

i ostrzeżenia. Czas pracy osoby niepełnosprawnej nie może przekraczać 8 godzin na dobę i 40 godzin tygodniowo, natomiast osoby niepełnosprawnej zaliczonej do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności nie może przekraczać 7 godzin na dobę i 35 godzin tygodniowo. Osoba niepełnosprawna nie może być zatrudniona w porze nocnej i w godzinach nadliczbowych³⁵.

Pracodawca zatrudniający osoby niesłyszące powinien uwzględnić następujące zasady:

1. Powinna to być praca, w której nie występuje zbyt wiele znaczących sygnałów słuchowych ważnych w przebiegu jej wykonywania. W przypadku osób, które w zadowalający sposób nie opanowały mowy i jej odczytywania z ust, praca nie powinna stawiać takich wymagań.
2. Powinna to być praca, która nie stanowiłaby zagrożenia dla pozostałych zmysłów, zwłaszcza wzroku oraz ewentualnych resztek słuchu, np. praca w hałasie.
3. Powinna to być praca, która odpowiadałaby intelektualnym możliwościom osoby głuchej.
4. Powinna to być praca, dobrze zorganizowana z punktu widzenia osoby głuchej, a więc z uwzględnieniem adaptacji środowiska pracy, polegającej na zastąpieniu sygnałów dźwiękowych sygnałami wzrokowymi lub dotykowymi.
5. Powinna to być praca, w której współpracownicy charakteryzowaliby się odpowiednią postawą wobec niesłyszącego kolegi – zrozumieniem, pomocą i współpracą.

Główną formą uczestnictwa w życiu zawodowym osób niesłyszących jest zatrudnienie ich w zakładach pracy chronionej i zakładach aktywności zawodowej. Zakład pracy chronionej może być utworzony przez pracodawcę prowadzącego działalność gospodarczą przez okres co najmniej 12 miesięcy, zatrudniającego nie mniej niż 25 pracowników w przeliczeniu na pełny wymiar czasu pracy i osiągający wskaźniki zatrudnienia osób niepełnosprawnych (co najmniej 40%, a w tym co najmniej 10% ogółu zatrudnionych stanowią osoby zaliczone do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności, albo co najmniej 30% niewidomych lub psychicznie chorych, albo upośledzonych umysłowo zaliczonych do znacznego albo umiarkowanego stopnia niepełnosprawności).

Sytuacja niesłyszących na rynku pracy nie jest zadowalająca. Pracodawcy niechętnie zatrudniają osoby z wadą słuchu, ponieważ wiąże się to z trudnościami w porozumiewaniu się³⁶.

³⁵ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U.97.123.776 z późn. zm.

³⁶ B. Wołoskiuk, *Formy pomocy w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób niesłyszących* (w druku).

Wnioski

1. Praca może pełnić funkcję rewalidacyjną u osób niepełnosprawnych.
2. Należy znosić bariery utrudniające i ograniczające zawodowe funkcjonowanie osób niepełnosprawnych.
3. Przeznaczać więcej publicznych środków na rehabilitację zawodową i wspieranie zatrudnienia.
4. Należy poprawić dostęp do kształcenia i szkolenia ustawicznego osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

1. Byra S., Parchomiuk M., *Satysfakcja z pracy zawodowej a przystosowanie do życia z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, 2011, nr 2, s. 65-82.
2. Cytowska B., *Realizacja programu „Wspomagane zatrudnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną – Trener”*. W: T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2008, s. 281-287.
3. Gajdzica Z., *Wpływ treści kształcenia na wybór zawodu przez uczniów lekko upośledzonych umysłowo*. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymańska (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2001, s. 390-401.
4. Hučík J., *Czynniki warunkujące przygotowanie do zawodu osób niepełnosprawnych umysłowo*. W: Z. Gajdzica (red.), *Między wsparciem doraźnym a wspieraniem racjonalnym, czyli o uwarunkowaniach socjalizacji społecznej osób niepełnosprawnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 77-94.
5. Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*. PWN, Warszawa 1997. s. 482-493.
6. Jan Paweł II, *Laborem Exercens*. Tekst i komentarze. Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1987.
7. Kirenko J., Parchomiuk M., *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego pola w Lublinie, Lublin 2006.
8. Korzon A., *Edukacja niepełnosprawnych warunkiem wyrównywania ich szans w zjednoczonej Europie*. W: Cz. Kosakowski, A. Krauze, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2006, s. 251-256.
9. Krauze A., *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością – wyjściowe tezy dyskursu*. W: Cz. Kosakowski, A. Krauze, M. Wójcik (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń – Olsztyn 2009, s. 11-17.
10. Łaś H., *Jakość życia z niepełnosprawnością intelektualną – implikacje do systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego*. W: Z. Janiszewska-Niścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną t.2, Wybrane problemy społecznego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 13-26.
11. Majewski T., *Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych*. W: W. Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 51-55.
12. Majewski T., *Problemy rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 395-408.
13. Rabczuk W., *Polityka Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych i starszych*. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 13-24.
14. Report: *Participative Disability Policies for Working-Age Population. Main Findings and policy Conclusions. Organization for Economic Co-operation and Development*. Paris 2002, za: T. Majewski, *Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełno-*

- sprawnych. W: W. Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 51-55.
15. Sidor-Piekarska B., *Idea integracji a kształcenie zawodowe i funkcjonowanie w sferze zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*. Wydawnictwo Studio Format, Lublin 2010, s. 215-234.
 16. Swanson J. L., Woitke M. B., *Theory into practice in career assessment for women: Assessment an interventions regarding perceived career barriers*. "Journal of Career Assessment" 1997.
 17. Szczupał B., *Wykształcenie a sytuacja zawodowa i zatrudnienie kobiet niepełnosprawnych – współczesne dylematy*. W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 194-202.
 18. Szczupał B., *Wybrane aspekty poczucia jakości życia bezrobotnych osób niepełnosprawnych*. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 187-194.
 19. Trojańska M., Kościółek M., *Aktywność zawodowa absolwentów zasadniczej zawodowej szkoły specjalnej*. W: T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Szczecin 2008, s. 535-541.
 20. Wapiennik E., *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport. Polska*. Polskie Stowarzyszenie na Rzecz osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa 2005.
 21. Wołoskiuk, *Formy pomocy w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób niesłyszących* (w druku).
 22. Wołoskiuk B., *Funkcjonowanie dziecka z wadą słuchu w szkole podstawowej w środowisku wiejskim*. W: M. Kowalczyk, E. Sękowska, (red.), *Problemy polskiej szkoły w roku wejścia do Unii Europejskiej*. Lublin 2004, s.75-78.
 23. Wołoskiuk B., *Problemy integracji dziecka niesłyszącego w środowisku wiejskim*. W: J. Bergier, Z. Kubińska, (red.), *Kultura i rekreacja ruchowa w integracji osób niepełnosprawnych*. Biała Podlaska 2006, Wydawnictwo PWSZ w Białej Podlaskiej, s. 40-51.
 24. Zakrzewska - Manterys E., *Wykształcenie a sytuacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. W: E. Giermanowska (red.), *Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca*. Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007, s. 57-79.

Akty prawne

1. Dz.U. L 225 z 12.8.1986
2. Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U.97.123.776 z późn. zm.

Streszczenie

Celem artykułu było przybliżenie problemu dotyczącego kształcenia zawodowego osób niepełnosprawnych. Praca stanowi dla każdego człowieka cenną wartość a u osób niepełnosprawnych pełni funkcję rehabilitacyjną. Należy znośić bariery utrudniające i ograniczające zawodowe funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Kształcenie zawodowe osób z niepełnosprawnością intelektualną powinno być postrzegane jako działania mające na celu pomoc osobom niepełnosprawnym w uzyskaniu zatrudnienia i awansu zawodowego. Kształcenie to, powinno być dostosowane do realnego rynku pracy. Należy poprawić dostęp do kształcenia i szkolenia ustawicznego osób niepełnosprawnych.

VOCATIONAL TRAINING FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary

The main aim of this article is to present the problem of vocational training for people with disabilities. Work is a value in the life of every human being and serves as rehabilitation of people with disabilities. It is important to remove the barriers which make the occupational functioning of disabled people particularly difficult. Vocational training for intellectually disabled people should be perceived as actions which may help them in obtaining employment and professional advancement. Vocational training should be adapted to present conditions of labor market. It is important to enhance the access to education and training for people with disabilities.

Magdalena Łuka

**PORADNICTWO I ORIENTACJA ZAWODOWA
JAKO JEDEN ZE SPOSOBÓW PRZECIWDZIAŁANIA BEZROBOCIU**

Poradnictwo i orientacja zawodowa

Poradnictwo jest potrzebne każdemu z nas w różnych obszarach naszej aktywności, na różnych etapach naszego życia. Pomaga w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, ułatwia rozwój, w zależności od sytuacji przyjmuje charakter działań wspierających bądź profilaktycznych. W ramach wspierania rozwoju poradnictwo ma powiązania z podstawowymi działaniami społecznymi, takimi jak: wychowanie, nauczanie, opieka, pomoc, polityka oświatowa.

Poradnictwo nie jest pojęciem jednoznacznym. Używa się zamiennie terminów poradnictwo i doradztwo, przy czym w poradnictwie problem rodzi się w świadomości osoby szukającej pomocy a w doradztwie w świadomości doradcy.

Działanie wspierające to takie organizowanie sytuacji, dzięki której osoba przeżywająca problemy, na podstawie informacji, wspólnych ustaleń, porady może lepiej funkcjonować w swoich rolach. Istnieje ścisły związek między poradnictwem a wychowaniem, któremu przypisuje się pewne zadania związane z przygotowaniem do uczestnictwa w kulturze, do pełnienia ról społecznych a także do tworzenia dóbr materialnych za pomocą pracy. Biorąc pod uwagę owe trzy główne zadania, poradnictwo nastawione jest na doskonalenie procesu wychowania, przygotowania jednostki do aktywnego życia przez wykrywanie i korygowanie braków rozwojowych, rozwijanie zdolności, rozbudzanie nowych zainteresowań i dążeń.

Poradnictwo jest również nastawione na optymalizację procesu przygotowania do pracy zawodowej, stymulowanie aspiracji i dążeń. Działania w ramach, których to robimy to orientacja w poradnictwie zawodowym.

Analizując różne rodzaje poradnictwa można dojść do wniosku, że różny jest m.in. stosunek doradcy do osoby radzącej się. Ten aspekt uwzględniła Alicja Kargulowa w swojej propozycji koncepcji poradnictwa¹. Wyróżniła ona trzy koncepcje:

1. poradnictwo dyrektywne – nie liczy się z jednostką, jej przeżyciami; w tak rozumianym poradnictwie porada ma charakter instrumentalny, doradca formułuje prognozę i podaje sposób rozwiązania problemu trak-

¹ A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*. Wrocław 1986.

- tując odbiorcę jako przedmiot;
2. poradnictwo liberalne – stanowi odwrotność do poradnictwa dyrektywnego; doradca jest nastawiony na pomoc jednostce w zrozumieniu samej siebie i innych; jego postawa charakteryzuje sposób postępowania, które zmienia sposób myślenia odbiorcy do problemu, z którym przyszedł;
 3. poradnictwo dialogowe – obydwa podmioty (doradca i odbiorca) radzą się, współpracują ze sobą, razem szukają odpowiednich rozwiązań; badaczami są obydwie strony, jednakże doradca posiada większe doświadczenie, które wykorzystuje.

W ostatnich latach widoczne są próby tworzenia pewnych uściśleń terminologicznych.

Z poradnictwem wiążą się również następujące pojęcia:

- orientacja zawodowa – jest definiowana jako proces pomagania jednostce w poznaniu i wykorzystaniu własnego potencjału edukacyjnego, zawodowego i psychologicznego, tak by osiągnęła ona optymalny poziom zadowolenia z siebie i była jednocześnie społecznie użyteczna;
- preorientacja zawodowa – jeden z ważnych składników poradnictwa zawodowego, realizowana już w przedszkolu oraz w szkołach podstawowych w klasach najmłodszych, sprowadzająca się do:
 - a) zorientowania młodzieży w jej możliwościach fizycznych i psychicznych,
 - b) wyrobienia w niej pozytywnego stosunku do pracy,
 - c) zaznajomienia młodzieży z właściwościami różnych zawodów oraz ich znaczeniem dla gospodarki i kultury kraju,
 - d) informowania o strukturze szkolnictwa zawodowego, rodzajach szkół zawodowych i możliwościach nauki zawodu;
- reorientacja zawodowa – zmiana zawodu (dotyczy głównie osób starszych);
- doradztwo zawodowe – pomoc świadczona jednostce na kolejnych etapach kształcenia i przekwalifikowania się;
- doradca zawodu – w węższym znaczeniu to ten, który przez wspólną interakcję z radzącym się udziela pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących wyboru zawodu i szkoły. W szerszym znaczeniu doradca zawodu to ten, który niesie pomoc w zakresie wyboru zawodu i szkoły nie tylko przez udzielanie porad zawodowych, wskazówek, instrukcji czy informacji zawodowej, ale także przez wszelkie długotrwałe, świadome i celowe działania wychowawcze pobudzające do rozwoju w kierunku dokonania trafnego wyboru zawodu, wyuczenia się, poznania go i wykonywania;

- zawód – jest wydzielonym w procesie pracy systemem czynności, wymagających od pracownika kwalifikacji, zdobywanych w kształceniu w systemie szkolnym lub pozaszkolnym, wywołującym rozwój osobowości zawodowej i potrzebę nieustannego dokształcania się i doskonalenia. Zawód wprowadza w świat odpowiedzialności pracowniczej, tym samym ma bezpośredni wpływ na tworzenie moralności i kultury zawodowej. Stanowi on jedno z najważniejszych pól działania jednostki;
- kariera zawodowa – powodzenie w życiu, zdobywanie coraz wyższych stanowisk w pracy zawodowej, naukowej, społecznej, osiągnięcie jakiegoś celu zapewniającego dobrą przyszłość; dobra pozycja życiowa. Rozwój kariery jest procesem trwającym przez okres całego życia, opartym na przeplatających się i następujących po sobie seriach wyborów dotyczących nauki, zawodu, czasu wolnego oraz rodziny².

Wielu badaczy problematyki poradnictwa zawodowego uważa, że system rozwoju kariery zawodowej najlepiej określa następująca definicja: „jest to zorganizowany, sformalizowany i zaplanowany wysiłek prowadzący do osiągnięcia równowagi pomiędzy indywidualnymi potrzebami w zakresie rozwoju zawodowego a wymaganiami organizacji co do jej potencjału kadrowego. Jest to ciągle realizowany program, związany ze strukturą zasobów ludzkich, organizacji, a nie jednorazowa akcja”³.

Wspomaganie bezrobotnego poprzez poradnictwo

Zadaniem wychowania jest rozwój bogactwa uczuć, umocnienie w prawdzie, umożliwianie poznania obiektywnego porządku rzeczywistości⁴.

Utrata kontroli nad rzeczywistością, utrata możliwości zmiany własnych losów wywołuje niepewność i lęk, prowadzi do chaotycznych, nieprzemyślanych zachowań i drastycznego skrócenia perspektywy czasowej zachowania, co oznacza, że człowiek rezygnuje z odległych w czasie celów, koncentruje się na teraźniejszości i traci tym samym szansę na kształtowanie własnej przyszłości.

Model wyuczonej bezradności Martina Seligmana pokazuje jak utrata poczucia kontroli nad zdarzeniami z własnego życia, wpływa na zachowanie człowieka⁵. Objawia się to m.in. przekonaniem, że różne reakcje mają zawsze te same

² S. Szajek, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Warszawa 1979; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz 2000.

³ E. L. Herr, S. H. Cramer, *Planowanie kariery zawodowej*. cz. 1, Warszawa 2001, s. 56.

⁴ T. Kukołowicz, *Osoba i jej czyn podstawą wychowania*. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław 2005, s. 92.

⁵ R. Nawrat, *Bezradność bezrobotnego. Wyuczona bezradność jako psychologiczny czynnik długotrwałego bezrobocia*. W: K. Lachowicz-Tabaczek (red.), *Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki*. Wrocław 2001, s. 188.

konsekwencje lub, inaczej mówiąc, człowiek nie może uniknąć jakiegoś wydarzenia mimo różnych prób zmiany biegu zdarzeń.

Powtarzające się doświadczenie braku możliwości wpływu na rzeczywistość prowadzi do przekonania, że podejmowane działania są nieefektywne, a doświadczenie to jest zwykle generalizowane w czasie – człowiek jest przekonany, że jego działania także w przyszłości będą nieefektywne. To zgeneralizowane przekonanie wpływa na obniżenie lub całkowity zanik motywacji do podejmowania nowych prób zmiany biegu zdarzeń. Utrata pracy i wejście w rolę bezrobotnego jest dla wielu osób początkiem długotrwałej sytuacji doświadczania braku kontroli, ale i własnej bezsilności.

Pewną szansą, według teorii M. Seligmmana, na wydostanie się z niej jest profesjonalna pomoc psychologiczno-pedagogiczna, często przyjmująca formę poradnictwa. Może to być m.in. zaplanowanie i przeprowadzenie treningu, którego celem jest usunięcie deficytów bezradności i pomoc w samodzielnym poszukiwaniu i podjęciu pracy. Uczestnicy takich zajęć wymieniają doświadczenia, analizują własną sytuację zawodową i życiową, odkrywają podobieństwo ich własnego losu⁶. Pomaga to w oderwaniu się od spostrzegania problematyki bezrobocia jedynie poprzez filtr osobistego nieszczęścia.

Kolejnym krokiem jest analiza własnej sytuacji zawodowej, z pomocą innych osób. Polega to na uświadomieniu sobie własnych mocnych stron i dotychczasowych sukcesów życiowych. Analiza uwzględnia wykształcenie, posiadane doświadczenie. Jest tu miejsce na wyartykułowanie własnych oczekiwań i chęci.

Następnie analizowany jest miejscowy rynek pracy. Efektem tego jest stworzona przez wszystkich uczestników swoista mapa okolicy ze szczegółowymi informacjami o poszczególnych firmach, ich produkcji i profilu zatrudnienia. Aktywność w tych działaniach poszczególnych uczestników programu jest ważnym wzmocnieniem pozytywnym i możliwością przełamania istniejących blokad i deficytów.

Niezwykle istotne jest więc, by rozszerzyć tradycyjnie rozumiane poradnictwo zawodowe o wyspecjalizowaną pracę z osobami bezrobotnymi.

Bezrobocie jest problemem występującym w krajach uprzemysłowionych od ponad stu lat. Bezrobocie kosztuje, obniża potencjał produkcyjny kraju, ogranicza energię zasobów ludzkich w ich dążeniach do konkurencyjności i celowości działań. Zwiększa ono koszty ponoszone przez państwo na utrzymanie systemów pomocy społecznej – systemów stanowiących finansowe zabezpieczenie i często podstawę egzystencji ludzi bezrobotnych, zniechęconych do zmiany swojego losu, pozbawionych środków do utrzymania siebie i swoich rodzin. Pojawiają się tak-

⁶ Tamże, s. 195-198.

że dodatkowe koszty związane ze zwiększonymi nakładami na usługi medyczne w zakresie zdrowia somatycznego i psychicznego, konieczność reagowania na przejawy zachowań patologicznych, m.in. na wzmagającą się przemoc, pojawiającą się wraz ze wzrostem bezrobocia. Większa liczba skazanych na karę więzienia, wyższy wskaźnik śmiertelności, samobójstwa oraz inne zaburzenia psychologiczne i emocjonalne, w tym te związane z życiem w ciągłym stresie, to zjawiska, których istotny związek ze wzrostem bezrobocia został dowiedziony.

Wobec takiej właśnie sytuacji, polityka państwa wskazuje na konieczność zwiększenia dostępności w zakresie usług w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, rozumianych jako instrumenty o znaczeniu społeczno-politycznym, których zadaniem jest wsparcie działań zmierzających do zwiększenia wydajności i równości społecznej. Rozpatrując te problemy w makroskali, w kontekście sytuacji gospodarczej kraju, nie należy „gubić” losów poszczególnych osób.

Programy pomocowe przeciwdziałające bezrobociu

W celu przeciwdziałania bezrobociu, jego konsekwencjom ekonomicznym i społecznym, państwo stara się łagodzić skutki bezrobocia, stosując różne formy pomocy. Od początku okresu transformacji w Polsce, głównym elementem przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia jego skutków stały się programy rynku pracy.

W strukturze tych programów wyróżnia się:

1. programy pasywne (osłonowe), obejmujące zasiłki dla bezrobotnych oraz zasiłki i świadczenia przedemerytalne;
2. programy aktywne (aktywizujące bezrobotnych), obejmujące: szkolenia i przekwalifikowania, prace interwencyjne oraz roboty publiczne, pożyczki dla bezrobotnych i dla pracodawców, przygotowanie zawodowe młodocianych.

Realizację programów rynku pracy powierzono ministrowi pracy i polityki społecznej oraz wojewódzkim i powiatowym urządowi pracy.

Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z dnia 14 grudnia 1994 roku (Dz. U. z 2001 r., Nr 6, poz. 56 z późn. zm.) określa następujące formy przeciwdziałania bezrobociu:

1. pośrednictwo pracy,
2. poradnictwo zawodowe i preorientacja zawodowa,
3. aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu:
 - prace interwencyjne,
 - roboty publiczne,
 - zwrot składki ubezpieczenia ZUS z tytułu zatrudnienia bezrobotnego,

- pożyczki na tworzenie nowych miejsc pracy,
- pożyczki na podjęcie działalności gospodarczej przez bezrobotnych,
- przekwalifikowania i szkolenia,
- subsydiowanie zatrudnienia absolwentów,
- staże absolwentów u pracodawców,
- stypendia dla absolwentów kontynuujących naukę w rejonach zagrożonych,
- prace społecznie użyteczne.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na zadania związane ze współczesnym pośrednictwem pracy. Można je zdefiniować na poziomie rynku pracy jako całości, bądź na poziomie indywidualnym osoby poszukującej pracy lub pracodawców.

Na poziomie rynku pracy pośrednictwo jest środkiem stosowanym przez państwo do kreowania jak najlepszego rozmieszczenia zasobów ludzkich. Misją pośrednictwa pracy jest z jednej strony zapewnienie obsady wszystkich wolnych miejsc, z drugiej strony - niepozostawienie docelowo ani jednej osoby bez zatrudnienia. Zadaniem pośrednictwa pracy jest zagwarantowanie wszystkim pracownikom - w tym osobom bez odpowiednich kwalifikacji - równych szans na odnalezienie się na rynku pracy.

Na poziomie indywidualnym – z punktu widzenia osób poszukujących pracy – pośrednictwo jest usługą oferowaną przez państwo celem ułatwienia im znalezienia pracy zgodnie z ich kwalifikacjami i aspiracjami.

Na poziomie pracodawców natomiast pośrednictwo to usługa umożliwiająca im obsadę w jak najkrótszym czasie wakatów w ich zakładach jak najlepiej wykwalifikowanymi pracownikami.

Działania te zajmują w hierarchii zadań czołowe miejsce. Okres w którym urzędy pracy zajmowały się głównie rejestracją i wypłatą zasiłków (model pasywny) minął bezpowrotnie. Obecnie dominuje model aktywny. Wspomniana przemiana zaszła pod wpływem działań Krajowego Urzędu Pracy wspieranych programami współpracy międzynarodowej.

Nastąpiła wyraźna profesjonalizacja służb pośrednictwa pracy. W systemie urzędów pracy wdrożone zostało podejście marketingowe do pośrednictwa pracy, co oznacza systematyczne badanie oczekiwań i potrzeb klientów (bezrobotnych i pracodawców) i dostosowywanie do nich oferowanych usług. Na coraz szerszą skalę stosowane są nowe techniki w pośrednictwie pracy, takie jak: sklepy z pracą, biura karier zawodowych (tworzone we współpracy z uczelniami punkty promocji zawodowej absolwentów tych szkół), giełdy pracy. Ogromną wagę przywiązuje się do problemu doskonalenia zawodowego kadry urzędów pracy odpowiedzialnej za właściwą realizację usługi pośrednictwa pracy – od kadry kierowniczej wojewódzkich urzędów pracy poczynając, a na masowych szkoleniach pośredników kończąc.

Mając świadomość, że kategorią szczególnie zagrożoną skutkami bezrobocia jest młodzież – głównie absolwenci – można docenić szczególną rolę poradnictwa, w tym orientacji zawodowej. Bezrobocie uniemożliwia ekonomiczne i społeczne usamodzielnienie się młodzieży, prowadzi do deprawacji materialnej oraz znacznych zakłóceń w sferze psychologicznej. Bezrobocie, zwłaszcza długotrwałe, powoduje dewaluację kwalifikacji zawodowych, obniża aspiracje edukacyjne, osłabia wolę pracy i zdolność do podejmowania wysiłku w celu pozyskania zarobkowego źródła utrzymania. Sprzyja frustracji, wywołuje apatię lub agresję, rodzi obojętność i osłabia poczucie więzi rodzinnych i społecznych. Generalnie trzeba stwierdzić, że bezrobocie pozostawia trwałe ślady w życiu jednostek i rodzin, a generując nową biedę i rozszerzając sferę ubóstwa, w istotny sposób wpływa na poziom życia i rozwój całego społeczeństwa. W tym kontekście rozpoznanie społecznych skutków bezrobocia w wymiarze indywidualnym i środowiskowym, powinno stanowić przesłankę wyboru odpowiednich środków przeciwdziałania temu zjawisku.

Bibliografia

1. Herr E. L., Cramer S. H., *Planowanie kariery zawodowej*. cz. 1, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001.
2. Kargulowa A., *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1986.
3. Kukołowicz T., *Osoba i jej czyn podstawą wychowania*. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 89-94.
4. Nawrat R., *Bezradność bezrobotnego. Wycuczona bezradność jako psychologiczny czynnik długotrwałego bezrobocia*. W: K. Lachowicz-Tabaczek (red.), *Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyk*. Wydawnictwo Alta 2, Wrocław 2001, s. 187-198.
5. Szajek S., *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. PWN, Warszawa 1979.
6. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.

Streszczenie

Artykuł przedstawia pojęcia z zakresu poradnictwa, w tym orientacji zawodowej. Podkreśla rolę tego typu działalności w celu przeciwdziałania bezrobociu, głównie w odniesieniu do osób młodych, zagrożonych w sposób szczególnie negatywnymi konsekwencjami tego zjawiska. Programy pomocowe mają m.in. zapobiegać wyuczonej bezradności.

COUNSELING AND PROFESSIONAL ORIENTATION AS ONE OF THE WAYS TO COMBAT UNEMPLOYMENT

Summary

The article presents the concept of counseling and guidance, including professional orientation. Emphasizes the role of this type of activity to tackle unemployment, especially in relation to young people at risk in a particular way the negative consequences of this phenomenon. Assistance programs to include prevent learned helplessness.

Anna Majewska, Sebastian Sobczuk

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE ODPOWIEDZIĄ NA POTRZEBY RYNKU PRACY

Wprowadzenie

Współczesny świat zmienia się niezwykle dynamicznie i wielowymiarowo. Przemiany dotyczą wszystkich dziedzin życia, ale szczególnie widoczne jest to na płaszczyźnie życia społecznego, cywilizacyjnego i przede wszystkim technicznego. Ta sytuacja wymusza ukształtowanie „nowego typu człowieka” – człowieka potrafiącego dynamicznie dostosować się do zmieniającej się rzeczywistości. Nie można tego osiągnąć inaczej niż przez edukację i to edukację nieustającą, permanentną, ustawiczną, słowem – edukację przez całe życie.

Edukacja ustawiczna nie jest pojęciem nowym, ani odkryciem czasów współczesnych. Już starożytni twierdzili, że człowiek nigdy nie może ani nie powinien przestać się uczyć, aby był jak najbardziej wartościowy dla społeczeństwa, swojej rodziny i samego siebie¹. Jednak dopiero współczesność nadała edukacji ustawicznej rangę nie tyle zalecenia, ile wręcz obowiązku. Bowiern od kondycji intelektualnej, otwarcia i gotowości na zmianę zależy czy będzie to człowiek który funkcjonuje samodzielnie, niezależnie i twórczo, czy wręcz przeciwnie – człowiek, który nie sprostał złożonej rzeczywistości i musi być wspierany, dotowany i „holowany”.

Edukacja ustawiczna jest obiektem zainteresowania nauk humanistycznych, w tym najbardziej pedagogiki. Jednak sama pedagogika nie jest w stanie precyzyjnie określić kierunku rozwoju edukacji ustawicznej. Robi to świat gospodarki i ekonomii, czyli rynek. Jego wymogi określają jaki rodzaj pracownika jest potrzebny, oraz jaki człowiek, jakie jego predyspozycje i kwalifikacje dają mu największe szanse na utrzymanie się na rynku pracy. Dlatego międzynarodowe raporty edukacyjne nie są tworzone tylko przez pedagogów, ale przez takie organizacje jak Klub Rzymski, Rada Europy, UNESCO czy OECD².

„Zgodnie z definicją przyjętą przez Unię Europejską, lifelong learning oznacza naukę, rozwój indywidualny i społeczny oraz ciągle podnoszenie kwalifikacji,

¹ Por. T. Aleksander, *Kształcenie ustawiczne*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1995, s. 296-298.

² Por. S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX w.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2004 s. 168-169; E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie lokalnej i globalnej*. Poznań 2009 s.14-20.

kompetencji i wiedzy ogólnej w okresie całego życia - od etapu przedszkolnego do emerytury włącznie. Kształcenie ustawiczne jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej, która dąży do stworzenia silnej europejskiej gospodarki opartej na wiedzy³. W definicji Unii Europejskiej można zauważyć bardzo silne powiązanie edukacji z gospodarką. Celem nauki przez całe życie jest budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy, które zdolne będzie sprostać nieustannie pojawiającym się nowościom i wyzwaniom, oraz pokonać kryzysy, które tak bardzo wstrząsają dzisiejszym gospodarczym światem. Współczesny świat potrzebuje ludzi, którzy są nastawieni poznawczo, gotowi do podejmowania nowych zadań i sprawni w zadaniach praktycznych (stąd tak zauważalny nacisk na studia techniczne w postaci dodatkowego dotowania ich z budżetu państwa oraz programów Unijnych).

W naukach społecznych obserwujemy wielość definicji pojęć edukacja ustawiczna czy edukacja permanentna. Niektórzy badacze stosują te terminy zamiennie, inni nadają im różne znaczenie i interpretacje. I tak, zdaniem T. Sosnowskiego „kształcenie ustawiczne jest to kształcenie poszkolne, trwające od ukończenia szkoły aż do końca aktywności zawodowej, a nawet do końca życia”⁴. Natomiast kształcenie permanentne definiuje on, jako „kształcenie całożyciowe, trwające od chwili narodzenia się człowieka aż do jego śmierci”⁵. Badacz wskazuje tu na wyraźny podział między tym co szkolne – a więc obowiązkowe, a tym co pozaszkolne – a więc dobrowolne, określają edukacją ustawiczną tylko ten rodzaj nauki, który człowiek podejmuje dobrowolnie, świadomy otaczającej go rzeczywistości i jej wymagań. Edukacja permanentną określa zaś całe życie człowieka, niezależnie czy podejmuje on czy nie wysiłek edukacji zorganizowanej, ukierunkowanej, czyli świadomej (w myśl starej prawdy – człowiek uczy się przez całe życie).

Inny punkt widzenia przedstawia S. Suchy, zdaniem którego „kształcenie ustawiczne to ogół zorganizowanych procesów oświatowo-wychowawczych różnych treści, form i metod działania, poziomu, stanowiących przedłużenie lub zastępujących kształcenie w różnych typach szkół tj. podstawowych, zasadniczych, średnich i wyższych. Dzięki nim dorośli wzbogacają swoją wiedzę, rozwijają zdolności, podnoszą poziom kwalifikacji zawodowych, co powoduje zmiany w ich postawach społeczno-zawodowych”⁶. Jak wynika z przedstawionej definicji edukacja ustawiczna to forma kształcenia zorganizowanego w konkretnym celu i dla określonej grupy osób. Ma za zadanie rozwinąć bądź kompensować dotychczasowe umiejętności i wiedzę. Ma też zadanie zbliżone do tego, które nakreśla współcześnie Unia Europejska, a mianowicie człowiek, który podejmuje się własnego

³ Por. Kształcenie ustawiczne [na:] http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,94505,6683383,Kształcenie_ustawiczne.html (16.10.2011)

⁴ T. Sosnowski, *Kształcenie ustawiczne*. Warszawa 1976, s. 3.

⁵ Tamże, s. 3.

⁶ S. Suchy, *Kształcenie ustawiczne dorosłych*. Warszawa 1980, s. 7.

kształcenia, buduje, a więc wzbogaca, swoją postawę społeczną przyczyniając się do rozwoju całego społeczeństwa, dążąc do społeczeństwa opartego na wiedzy.

Współcześnie edukację ustawiczną definiuje się jako „proces stałego odnawiania, doskonalenia i rozwijania kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki, trwający w ciągu całego jej życia. Skierowana do osób dorosłych część uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*) rozumianego jako całość aktywności poznawczych podejmowanych w trakcie życia z myślą o pogłębieniu wiedzy, umiejętności lub kwalifikacji (z przyczyn osobistych, społecznych lub zawodowych)”⁷. Definicja ta traktuje edukację ustawiczną i permanentną jako całość procesu edukacji dorosłego człowieka. Można w niej wyszczególnić trzy podstawowe grupy motywów takiego uczenia się:

- osobiste, czyli edukacja wynikająca z własnych potrzeb, subiektywnego poczucia braku w wiadomościach czy umiejętnościach, z osobistej chęci doskonalenia się, ulepszania się;
- społeczne, związane z poczuciem przynależności do określonej grupy, chęć pracy dla dobra wspólnego, dla korzyści zbiorowych, chęć bycia „atrakcyjniejszym” obywatelem;
- zawodowe, mające na celu pogłębienie lub wykształcenie konkretnych umiejętności, zawodu, kwalifikacji, predyspozycji czy zdolności niezbędnych do podjęcia nowej pracy, utrzymania się na dotychczasowym stanowisku lub aby sprostać rosnącym wymaganiom związanym z przeobrażeniami cywilizacyjnymi.

Tak wielowymiarowo ujęta edukacja ustawiczna jest podstawą, zgodnie z założeniami Unii Europejskiej, do stworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy oraz gospodarki opartej na wiedzy⁸.

Podobnie, ujmuje to zagadnienie Encyklopedia PWN definiując edukację ustawiczną jako „kształcenie ustawiczne, edukacja permanentna, stałe odnawianie i doskonalenie kwalifikacji ogólnych i zawodowych; współczesny model edukacji, zgodnie z którym kształcenie nie ogranicza się do okresu nauki w szkole, lecz trwa, w różnych formach, przez całe życie człowieka”⁹. Jak wynika z powyższego terminy edukacja ustawiczna i edukacja permanentna są traktowane zamiennie, jako jednoznaczne.

Edukacja ustawiczna jest dzisiaj jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się form edukacji i jedną z najbardziej rozbudowanych pod względem form i możliwości. Wyróżniamy w tym zakresie:

⁷ P. Tissot, *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg 2004, s. 103.

⁸ Por. I. Woźniak, *Uznawalność dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej*. W: A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski (red.), *Szkola a rynek pracy*. Warszawa 2006, s. 277.

⁹ Kształcenie ustawiczne [na:] <http://encyklopedia.pwn.pl/index.php?module=haslo&id=3928492> (16.10.2011).

- formy szkolne, czyli publiczne i niepubliczne (społeczne i prywatne) szkoły dla dorosłych, szczególnie znaczącą formą są tu studia podyplomowe i specjalistyczne;
- formy pozaszkolne, realizowane poprzez uniwersytety powszechne, robotnicze, ludowe, dla rodziców, uniwersytety trzeciego wieku, studia oświatowe oraz kursy zawodowe i problemowe, spotkania autorskie, hobbyistyczne;
- formy kształcenia stacjonarnego;
- formy kształcenia „na odległość” jako studia korespondencyjne, niestacjonarne, eksternistyczne oraz szkoły wielodziałowe¹⁰.

Szczególną formą edukacji ustawicznej są studia podyplomowe. Ich założenia i cele to: umożliwienie uzyskania nowych kwalifikacji, tj. zdobycie wiedzy i umiejętności w zakresie nie objętym specjalnością uzyskaną w wyniku ukończenia studiów wyższych, a niezbędnych do wykonywania pracy zawodowej, wprowadzania postępu; umożliwienie zdobycia specjalizacji w węższym zakresie w stosunku do specjalizacji uzyskanej w wyniku ukończenia studiów wyższych; aktualizację wiedzy i umiejętności w związku z postępowaniem nauki i techniki¹¹.

Biorąc pod uwagę szybko zmieniającym się rzeczywistości współczesnego rynku pracy, dobra oferta studiów podyplomowych powinna, zwiększać szanse na zatrudnienie u absolwentów takich studiów, w stosunku do osób, które takiej inicjatywy nie podjęły.

Ogólnie ujmując „rynek” rozumie się jako ogół warunków ekonomicznych i zachodzących w nich transakcji wymiennych między sprzedawcami oferującymi różne towary i usługi a reprezentującymi określone potrzeby nabywcami¹². W węższym rozumieniu „rynek pracy” jest miejscem konfrontacji podaży z popytem na pracę¹³. O współzależnościach jaki występują pomiędzy gospodarką, a sytuacją na rynku pracy świadczy wpływ wzrostu gospodarczego na wzrost liczby osób pracujących i spadek bezrobocia¹⁴.

Różnorodne związki między gospodarką a kształceniem zawodowym pociągają za sobą zmiany w sferze gospodarki, którym powinny towarzyszyć procesy dostosowawcze w dziedzinie edukacji zawodowej. Skutkiem powiązań sfery gospodarczej z systemem kształcenia zawodowego jest potrzeba rozpatrywania kie-

¹⁰ Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 373; T. Sosnowski, dz.cyt., s. 70.

¹¹ Por. T. Sosnowski, dz.cyt., s. 73-74, A. Bogaj, *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy – wyzwania i dylematy*. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Warszawa, IBE, 2004, s. 16-23.

¹² Zob. Cz. Pietras, *Rynek. Rodzaje konkurencji*. W: S. Marciniak (red.), *Makro i mikroekonomia dla inżynierów*. Warszawa, 1995, s. 147-148.

¹³ Por. E. Nojszewska, *Podstawy ekonomii*, Warszawa, 1995, s. 37.

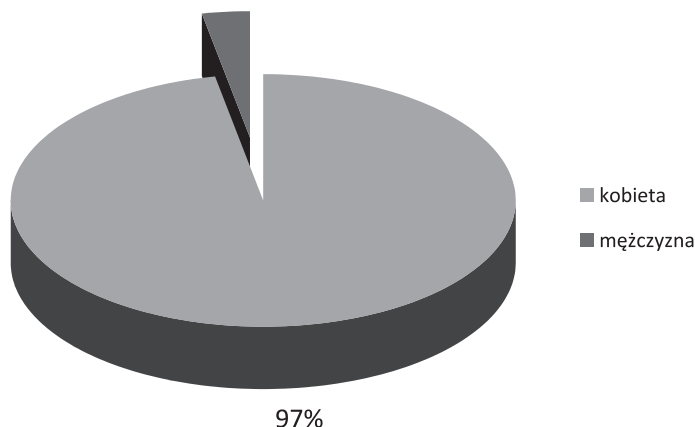
¹⁴ Por. S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2001, s. 37.

runków rozwoju tego kształcenia w korelacji z najważniejszymi obszarami tzw. dostosowań gospodarczych¹⁵.

Stąd też podjęliśmy próbę analizy wybranych obszarów dostosowań systemu kształcenia ustawicznego w zakresie przygotowania pedagogicznego, takich jak: wychowanie przedszkolne, wychowanie wczesnoszkolne, kwalifikacje pedagogiczne oraz terapia pedagogiczna. W tym celu posłużono się specjalnym kwestionariuszem ankiety. Wyniki ankiet poddano analizie statystycznej, w celu uzyskania pożądanych danych. Statystyka ankiety polegała na zliczeniu odpowiedzi na wszystkie pytania i przekształceniu liczebności na procenty. Przyjrzyjmy się uzyskanym wynikom bliżej.

Najpierw zapytaliśmy o płeć respondentów.

Wykres 1. Płeć respondentów

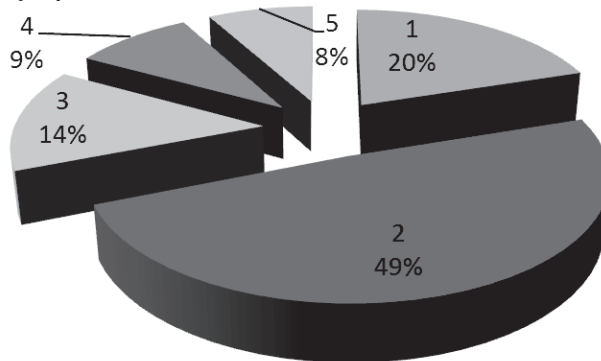


Z badań wynika, iż stanowcza większość badanych osób to kobiety (97%), natomiast mężczyźni stanowią zaledwie 3% respondentów.

Największa ilość z pośród badanych osób ma za sobą praktykę zawodową trwającą *od 1 do 5 lat*. Respondenci posiadający staż dłuższy niż 5 lat stanowią mniejszość, czyli *od 6-10 lat* (14%), *od 11 do 15 lat* (9%), zaś *powyżej 15 lat* (8%). 20% badanych osób *nie posiada żadnego stażu zawodowego*.

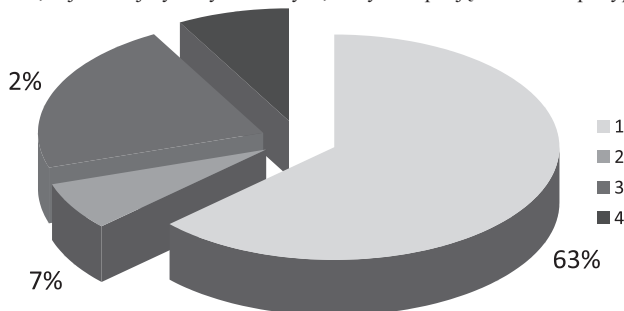
¹⁵ Tamże.

Wykres 2. Staż pracy



0 lat – 20%; 1-5 lat – 49%; 6-10 lat – 14%; 11-15 lat – 9%; pow. 15 lat – 8%

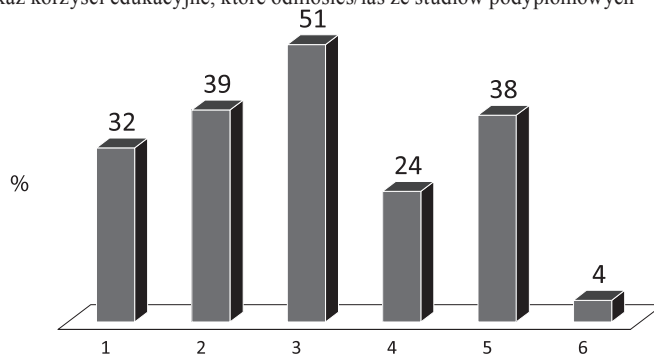
Wykres 3. Wskaż jeden, najważniejszy z wymienionych, motywów podjęcia studiów podyplomowych



1. ze względu na niestabilną sytuację na rynku pracy – niż demograficzny wymusza konieczność przekwalifikowanie się lub poszerzenia kwalifikacji;
2. robię awans zawodowy i potrzebuję tych studiów do formalnych wymagań z tym związanych;
3. ze względu na autentyczną potrzebę samorozwoju, robię te studia dla samego/ej siebie, żeby dowiedzieć się czegoś nowego, zdobyć nowe umiejętności;
4. nigdy nie wiadomo co się w życiu przyda, skorzystałem/łam bo studia były blisko i bezpłatnie.

Z pośród motywów podjęcia studiów podyplomowych, respondenci podają najczęściej *niestabilną sytuację na rynku pracy* (63%). Dużo mniejsza grupa osób badanych (22%) podaje, że powodem rozpoczęcia tych studiów była *autentyczna potrzeba samorozwoju (robię te studia dla samego/ej siebie, żeby dowiedzieć się czegoś nowego, zdobyć nowe umiejętności)*. 8% podjęła to decyzję ze względu na to, że *nigdy nie wiadomo co się w życiu przyda - skorzystałem/łam bo studia były blisko i bezpłatnie*, a 7% ponieważ *robi awans zawodowy i potrzebuję tych studiów do formalnych wymagań z tym związanych*.

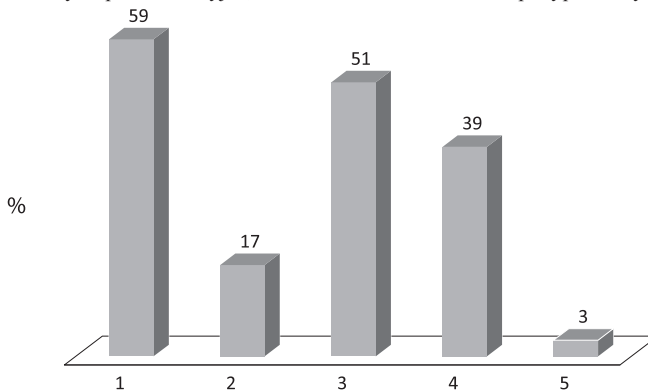
Wykres 4. Wskaż korzyści edukacyjne, które odniosłeś/łaś ze studiów podyplomowych



1. odkrycie swoich ukrytych możliwości i zdolności;
2. otwarcie się na innowacje pedagogiczne, niestosowane dotychczas metody pracy;
3. nauczenie się nowego zawodu;
4. większa energia i zapał do pracy;
5. zamierzam wykorzystać to czego się nauczyłem/łam i rozpocznę dodatkową działalność w szkole (koło zainteresowań, zajęcia rozwijające itp.);
6. nie odniosłem/łam żadnych korzyści edukacyjnych z tych studiów.

Z pośród korzyści edukacyjnych jakie przyniosły interesujące nas w badaniach kierunki studiów podyplomowych, największa ilość badanych osób (51%) stwierdziła, że taką korzyścią jest *nauczenie się nowego zawodu*. 39% uważa, że największą korzyścią edukacyjną jest *otwarcie się na innowacje pedagogiczne, niestosowane dotychczas metody pracy*, 38% *większa energia i zapał do pracy*, 32% *odkrycie swoich ukrytych możliwości i zdolności*, a 24% *nauczenie się nowego zawodu*. Tylko 4% respondentów stwierdziło, że *nie odniosło żadnych korzyści edukacyjnych z tych studiów*.

Największą korzyścią pozaedukacyjną w opinii badanych respondentów jest *poznanie nowych znajomych i przyjaciół* (59%), 51% uznało, że jest nią *większa odwaga, pewność siebie, wiara we własne możliwości*; zdaniem 39% *lepsze rozumienie otaczającej rzeczywistości społecznej*; zaś 17% stwierdziło, że *studiowanie to przyjemna „rozrywka”*. Najmniej badanych osób (3%) zadeklarowało, że *nie odniosło żadnych korzyści pozaedukacyjnych z tych studiów*.

Wykres 5. Wskaż korzyści pozaedukacyjne, które odniosłeś/aś ze studiów podyplomowych

1. poznanie nowych znajomych, przyjaciół;
2. studiowanie to przyjemna „rozrywka”;
3. większa odwaga, pewność siebie, wiara we własne możliwości;
4. lepiej rozumieć otaczającą mnie rzeczywistość społeczną;
5. nie odniosłem/łam żadnych korzyści pozaedukacyjnych z tych studiów.

Wykres 6. Czy podejmując decyzje o rozpoczęciu studiów podyplomowych zrobiłeś/łaś rozeznanie w potrzebach i możliwościach rynku pracy w tym zawodzie?

Największa ilość respondentów (64%) podejmując decyzję o rozpoczęciu studiów podyplomowych *zrobiła rozeznanie* w potrzebach i możliwościach jakie oferuje rynek pracy w tym zawodzie. Dużo mniej osób, bo 36%, *nie zrobiło rozeznania* w tej kwestii.

Aż 61% respondentów, ma nadzieję, ale nie ma pewności, że dostanie pracę w wyuczonym zawodzie, 26% uważa, że nie dostanie pracy w tym zawodzie. Tylko 8% badanych osób jest zdania, że zdobędzie pracę zgodną z uzyskanym wykształceniem. 5% respondentów nie zamierza zmieniać dotychczas wykonywanego zawodu.

Wykres 7. Czy po ukończeniu tych studiów masz pewność, że dostaniesz pracę w tym zawodzie?



1. tak;
2. nie;
3. mam taką nadzieję, ale nie mam pewności;
4. nie zamierzam zmieniać dotychczas wykonywanego zawodu.

Wnioski z badań

Środowisko nauczycielskie jest wciąż zdecydowanie sfeminizowane. Odzwierciedla się to w wynikach naszych badań. Kobiety są jednocześnie bardziej nastawione na dalsze doskonalenie się i kształcenie. Z wywiadów przeprowadzonych z koordynatorami studiów podyplomowych organizowanych przy PSW wynika, że zaistniały duże problemy z rekrutacją mężczyzn na tego typu studia (a ich obecności wymaga Unia Europejska w ramach zasady równości płci). Jednocześnie najbardziej zainteresowane doksztalcaniem są osoby z bardzo krótkim stażem pracy, bądź osoby z wykształceniem pedagogicznym, lecz bez doświadczenia zawodowego jako pedagog.

Odpowiedzi na taki stan rzeczy można doszukać się w motywach podjęcia studiów podyplomowych. Dominującą przesłanką jest niestabilna sytuacja na rynku pracy. Nawiązując do przedstawionego w części teoretycznej podziału motywów kształcenia ustawicznego, dominuje więc motyw zawodowy, czyli kształcenie i doskonalenie się ze względu na konieczność dostosowania się do rynku pracy, ze względu na chęć utrzymania się w dotychczasowej pracy czy instytucji, bądź wręcz konieczność przekwalifikowania się. Bardzo ciekawy jest fakt, że drugą pod względem liczebności odpowiedzi grupą, stanowią motywy osobiste, czyli autentyczna chęć samorozwoju, chęć odkrycia nowych informacji (postawa poznawcza), nauzenia się innych rozwiązań. Wymiar pragmatyczny traci tu na wartości w miejsce wymiaru poznawczego, rozwojowego – chęć pogłębiania własnej osobowości, poszukiwanie tożsamości, kształtowanie samego siebie.

Studia podyplomowe dają słuchaczowi różne korzyści, które na potrzeby niniejszej pracy nazwano edukacyjnymi i pozaedukacyjnymi. W obu tych zakresach odpowiedzi: nie odniosłem żadnych korzyści były zaledwie szczątkowe. Nie sposób nie skomentować tego w ten sposób, iż albo słuchacze tak odpowiadający są na bardzo wysokim poziomie własnego rozwoju oraz posiadają perfekcjonizm zawodowy i studia stanowiły dla nich za niski poziom, albo też nie uczestniczyli oni w zajęciach bądź ich nastawienie do edukacji było negatywne. Z obiektywnego punktu widzenia rzadko bowiem zdarza się, aby obcowanie z wiedzą i praktyką wielu bardzo doświadczonych osób, nie dało słuchaczowi absolutnie żadnych korzyści.

W zakresie odniesionych korzyści edukacyjnych dominował wymiar pragmatyczny: nauczenie się nowego zawodu, co jest logiczne i wynika z zakresu podjętych studiów. Pozostałe dominujące odpowiedzi również podkreślają ten użyteczny wymiar: zamierzam wykorzystać to czego się nauczyłem/łam i rozpocznę dodatkową działalność w szkole (koło zainteresowań, zajęcia rozwijające itp.) oraz otworzyłem się na innowacje pedagogiczne, niestosowane dotychczas metody pracy. Odpowiedzi takie potwierdzają efektywność prowadzonych studiów podyplomowych i swoją realizacją przyczyniają się do rozwoju osobistego i społecznego słuchacza.

Pomimo, iż dominującym motywem podjęcia studiów był wymiar praktyczny, to zakres korzyści pozaedukacyjnych również przedstawia się bardzo różnorodnie. Celowo bądź nie, słuchacze samym faktem uczestnictwa w formie zajęć poznawczych, rozwinęli się dodatkowo pod względem osobistym i społecznym. Za najważniejsze bowiem korzyści pozaedukacyjnej, badani uznali: poznanie nowych znajomych i przyjaciół, oraz większa odwaga, pewność siebie, wiara we własne możliwości. Z przedstawionych tu odpowiedzi wynika, że edukacja ustawiczna jest bardzo ważnym elementem budowania własnego „ja”, charakteru i zmienia na bardziej pozytywny obraz samego siebie. Bez wątpienia jest to ogromna korzyść, która w sytuacji tak częstego wypalenia zawodowego nauczycieli jest ciekawą alternatywą w walce z tym syndromem.

Badania pokazały również, że istnieje duża korelacja pomiędzy podjęciem działalności edukacyjnej badanych, a sytuacją na tynku pracy. 64 % badanych, a więc zdecydowana większość zrobiła rozpoznanie na rynku pracy przed wyborem konkretnych studiów podyplomowych. Wymiar zawodowy, praktyczny jest więc bardzo istotnym motywem podjęcia własnej aktywności i wysiłku. Oznacza też, że w społeczeństwie istnieje świadomość inwestycji w siebie pod kątem późniejszej możliwości pracy, zdobycia zawodu a nie tylko studiowanie dla samego studiowania.

Jednocześnie jedynie tylko 5% respondentów ma pewność, że po ukończeniu

studiów dostanie pracę w nowym zawodzie, a aż 63% wyraża jedynie taką nadzieję. Badani są więc otwarci na nowe wyzwania i wymagania oraz przygotowali się merytorycznie do podjęcia nowej inicjatywy. W kontekście świadomości w warunkach i wymaganiach rynku pracy duża część badanych (aż jedna czwarta) wie, że pomimo rozwoju kwalifikacji nie uzyska – przynajmniej na razie – pracy w nowym zawodzie.

Podsumowanie

Autorzy niniejszej pracy chcieli poszukać zależności między kształceniem ustawicznym a rynkiem pracy. Autorzy chcieli sprawdzić, czy podejmując kształcenie w ramach studiów podyplomowych można zwiększyć swoją atrakcyjność zawodową na rynku pracy, czyli czy takie studia wpływają realnie na dodatkową szansę zatrudnienia. Z przeprowadzonych badań wynika, że istnieje taka zależność. Jako największe korzyści odniesione z tego typu edukacji badani wskazali na korzyści zawodowe. Niezależnie, sam fakt kształcenia się rozwinął ich osobiście i społecznie, jednak wymiar pragmatyczny jest zdecydowanie dominujący. W kontekście powyższej pracy autorzy wysuwają stwierdzenie, że kształcenie ustawiczne jest odpowiedzią na potrzeby rynku pracy.

Bibliografia

1. Aleksander T., *Kształcenie ustawiczne*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. Wydawnicwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 296-298.
2. Bogaj A., *Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy – wyzwania i dylematy*, W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. IBE, Warszawa 2004, s. 16-23.
3. Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2001.
4. Nojszewska E., *Podstawy ekonomii*. WSiP, Warszawa 1995.
5. Pietras Cz., *Rynek. Rodzaje konkurencji*. W: S. Marciniak (red.), *Makro i mikroekonomia dla inżynierów*. PWN, Warszawa 1995, s. 147-148.
6. Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie lokalnej i globalnej. Między wymaganiami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2009.
7. Sosnowski T., *Kształcenie ustawiczne*. Wyd. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976.
8. Suchy S., *Kształcenie ustawiczne dorosłych*. Wyd. IWCRZZ, Warszawa 1980.
9. Tissot P., *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2004.
10. Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*. Wyd. AB, Bydgoszcz 2005.
11. Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX w.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004 s. 168-169.
12. Woźniak I., *Uznawalność dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej*. W: A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski (red.), *Szkola a rynek pracy*. PWN, Warszawa 2006.

Źródła internetowe

1. Kształcenie ustawiczne [na:] http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,94505,6683383,Kształcenie_ustawiczne.html
2. Kształcenie ustawiczne [na:] <http://encyklopedia.pwn.pl/index.php?module=haslo&id=3928492> (16.10.2011).

Streszczenie

Kształcenie ustawiczne to forma edukacji, która rozwija się niezwykle dynamicznie i wieloaspektowo, przyjmując różne formy i zakresy. Jedną z nich są studia podyplomowe. W części teoretycznej niniejszej pracy autorzy definiują pojęcia: kształcenie ustawiczne oraz rynek pracy. Część badawcza publikacji prezentuje analizę oferty edukacyjnej w zakresie wybranych podyplomowych studiów pedagogicznych. Ukazują również korzyści (w postaci poprawy sytuacji i pozycji na rynku pracy) jakie przyniosło absolwentom ukończenie tych studiów.

Summary

Lifelong learning is a form of education which is growing rapidly in recent years. Moreover, this multidimensional process is taking many different forms and ranges. One of them are post-graduate studies.

In the theoretical part of this work the authors define the concepts of lifelong learning and labor market. The practical part of this publication presents the analysis of the educational offer in the selected postgraduate pedagogical studies. It is also an attempt at showing the benefits (in the form of improving the situation and the position on the labor market) which the graduates achieved after the completion of these studies.

Magdalena Pupiel, Ewa Klimiuk

OFERTA EDUKACYJNA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO A WYMOGI RYNKU

Wprowadzenie

Wychowanie przedszkolne to stymulowanie rozwoju i opieka nad dziećmi od 3 lat do rozpoczęcia obowiązków szkolnego. Założenia programowe tego szczebla edukacji są bardzo szerokie. Instytucja ta pełni funkcję opiekuńczą, wychowawczą, a także kształcącą.

Nauczyciel najmłodszych dzieci powinien charakteryzować się określoną postawą. Do nich możemy zaliczyć demokratyczną, akceptacji i rozumienia, autentyczności¹. Musi spełniać również wiele funkcji takich jak oddziaływanie przykładem osobistym, prowadzenie pokazów i obserwacji, sterowanie ćwiczeniami i organizowanie samodzielnych doświadczeń dziecka, projektowanie zadań wykonywanych przez dziecko². Nauczyciel powinien wykorzystywać utwory muzyczne, organizować zajęcia plastyczne i techniczne. Działalność dzieci powinna być skierowana na zabawę, twórczość artystyczną jak i naukę.

Polski rynek pracy nieustannie jest modyfikowany. Dzieje się tak, ponieważ zmiany dokonywane są na poziomie globalnym. Rynek pracy jest obszarem, w którym znajdują się pracodawcy tworzący miejsca pracy jak i osoby jej poszukujący³. Każdy pracownik chciałby otrzymywać wysokie wynagrodzenie za wykonane usługi. Do zadań pracodawcy należy znaleźć osobę z jak najwyższymi kwalifikacjami zawodowymi. Rynek pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego jest różnorodny. Zależy od województwa i wielkości miasta, w którym znajduje się placówka. Zdaniem A. Binda do najważniejszych praktycznych umiejętności, które każdy pracownik powinien posiadać należy:

- wykorzystanie komputera w codziennej pracy,
- znajomość języków obcych,
- umiejętności interpersonalne⁴.

Pierwsza z nich dotyczy obsługi komputera i Internetu. Pracodawcę będzie satysfakcjonował efekt końcowy naszej pracy i dalsze jej wykorzystanie. W przypadku nauczyciela wychowania przedszkolnego dodatkowa umiejętność obsługi tablicy interaktywnej byłaby na „wagę złota” przy obecnej kadrze pracowników.

¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa 2010, s. 162-165.

² Tamże, s. 160.

³ <http://www.nbportal.pl/pl/commonPages/EconomicsEntryDetails?entryId=74&pageId=608> z dnia 01.10.2011r.

⁴ A. Binda, *Rynek pracy dzisiaj i w przyszłości*. <http://www.studiuji.pl/rozwoj.php?lp=23>.

Sprawne wypisywanie dokumentów, ocen osiągnięć dzieci, itp. przy pomocy komputera oszczędza czas i ułatwia odbiór.

W dzisiejszych czasach kolejna umiejętność jest nieodzownym elementem zatrudnienia. Pracodawcy wymagają znajomości przynajmniej jednego języka w stopniu biegłym. Coraz częściej powstają przedszkola językowo-artystyczne, gdzie taka zdolność pozwala na przebicie się przez tłum kandydatów. W przypadku biegłej znajomości obcej mowy rynek pracy otwiera nam się nie tylko na terenie kraju, ale również poza jego granicami. Tym samym szansa na zatrudnienie wielokrotnie wzrasta.

Ostatnia praktyczna umiejętność wydaje się oczywista w posiadaniu każdego człowieka. Nic bardziej mylnego. Umiejętności interpersonalne powinniśmy doskonalić i uczyć się na nowo. Według J. Jagiela „dobra komunikacja zbliża ludzi do siebie, zła tworzy bariery i podziały”⁵. Łatwość nawiązywania kontaktów pomaga w znalezieniu odpowiedniej oferty pracy. Standardy kształcenia nauczyciela zostały określone przepisami i tak oto od pracownika szkoły oczekuje się „skuteczności zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych”⁶. Posiadanie i rozwijanie umiejętności interpersonalnych doprowadza do budowania relacji z ludźmi nie tylko na szczeblu zawodowym, ale i prywatnym.

Jak można zauważyć rynek pracy jest ściśle związany z edukacją. S.M. Kwiatkowski określił proces kształcenia, jako „proces nauczania-uczenia się prowadzący w sposób zorganizowany i systematyczny do opracowania przez osobę uczącą się określonych wiadomości, umiejętności oraz do wszechstronnego rozwoju jej osobowości”⁷. Jednym z celów edukacji jest przygotowanie człowieka do wykonywania konkretnego zawodu. Na kształcenie zawodowe składają się wzajemnie powiązane ogniwa. Wśród nich możemy wymienić:

- łączenie teorii z praktyką,
- ładu zewnętrznego i wewnętrznego (tworzenie warunków do skutecznego działania uczniów),
- kontroli i oceny wyników kształcenia,
- kształtowania pojęć,
- poznawania faktów jednostkowych,
- utrwalania wiadomości i umiejętności,
- kształtowania umiejętności i nawyków⁸.

W dobie ciągłego postępu, zmieniającego się świata cała Europa w tym Polska potrzebuje połączenia umiejętności, postaw i wiedzy. W efekcie Parlament Europejski skonstruował 8 kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie. Są nimi:

⁵ J. Jagiela, *Komunikacja w szkole krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków 2004, s. 4.

⁶ Dz. U. z 2003r. nr 170, poz. 1655.

⁷ S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Warszawa 2001, s. 71.

⁸ S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie.... dz.cyt.*, Warszawa 2001, s. 71.

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w języku obcym,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna⁹.

Posiadanie i doskonalenie wymienionych umiejętności sprawia, że w dobie Internetu ludzie stają się przykładnymi, aktywnymi obywatelami. Pomagają one nie tylko w pozyskaniu dobrze płatnej pracy, nawiązywania kontaktów z innymi, ale również przyczyniają się do czerpania satysfakcji ze zdobytych zdolności.

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej od roku akademickiego 2010/2011 podjęła działania w kierunku edukacji wychowania przedszkolnego studiów pierwszego stopnia. Jest to pierwsza ze specjalności nauczycielskich. Aby spełnić ten warunek studenci w ciągu trzech lat realizują 360 godzin zajęć dydaktycznych oraz 180 godzin poświęconych na praktykę. Kończąc ten etap edukacji, osoby mają możliwość podjąć pracę we wszystkich formach wychowania przedszkolnego oraz klasach I-III szkół podstawowych.

W dzisiejszych czasach tytuł magistra nie gwarantuje stanowiska nauczyciela w przedszkolu czy szkole. Przeglądając oferty pracy zamieszczone w Internecie można zauważyć, że dyrektorzy oprócz ukończonych studiów, znajomości języka w stopniu zaawansowanym wymagają znajomości dodatkowych umiejętności. Jedni poszukują nauczyciela, który umie grać na instrumentach muzycznych inni ze znajomością metod nauczania np. Ireny Majchrzak¹⁰. Edukacja na kierunku wychowanie przedszkolne nie przewiduje otrzymania dodatkowych kwalifikacji, dlatego w interesie studenta należy poszukiwanie drogi do samorozwoju jak też uzupełnienia umiejętności.

Badania własne

Celem badań jest zapoznanie się z oczekiwaniami dyrektora placówki wychowania przedszkolnego i absolwenta kończącego naukę na PSW w Białej Podlaskiej. Do badania przygotowano kwestionariusz wywiadu, który zawierał pytania. Rozmowy miały odbywać się po wcześniejszym umówieniu z rozmówcami i trwać ok.

⁹ Dz.U. C 195 z 18.8.2006, s. 109.

¹⁰ http://praca.trovit.pl/index.php/cod.search_jobs/what_d.nauczyciel%20wychowania%20przedszkolnego/city.warszawa/ na dzień 23.08.2011r.

30 minut. Podczas spotkań i próby ustalenia terminu wywiadu, żaden z dziesięciu dyrektorów przedszkoli publicznych, niepublicznych, punktów przedszkolnych nie wyraził na nie chęci i czasu. Wszyscy zadeklarowali pisemną odpowiedź na pytania, do których został skonstruowany kolejny kwestionariusz i mimo tego nie były one wyczerpujące. W wielu przypadkach badacze zastali niechętnie potraktowani. Na 10 rozdanych kwestionariuszy 7 powróciło wypełnionych i w umówionym terminie. Na podobny zestaw pytań, odpowiedzi udzieliło dziesięć absolwentek wychowania przedszkolnego z PSW w Białej Podlaskiej. Z powodu braku wolnego czasu i odległości jaka dzieli badaczy z respondentami kwestionariusze wywiadu zostały również wypełnione ręcznie i zwrócone w uzgodnionym terminie. Analiza badań jest anonimowa i posłużono się następującymi oznaczeniami, gdzie WA oznacza wywiad absolwenta, a WD- wywiad dyrektora.

Obszary i analiza badań

W pracy ukazano pięć obszarów badawczych, z których pierwszy dotyczył użyteczności wiedzy pedagogicznej przekazywanej podczas studiów. Pytania brzmiały następująco:

- Pyt. 1. Czy wiedza pedagogiczna przekazywana przez uczelnie nauczycielom wychowania przedszkolnego jest przydatna w praktyce?
- Pyt. 2. Czy absolwent wychowania przedszkolnego potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce?

Większość absolwentów odpowiedziała, że wiedza przekazywana przez uczelnie jest przydatna w praktyce. Jednocześnie każdy dostrzegł niedociągnięcia w tej sferze, o czym świadczą ich wypowiedzi:

„Moim zdaniem tak, ponieważ to, czego nauczyliśmy się na studiach pogłębiło naszą wiedzę na temat dziecka, jego rozwoju, psychiki i zachowania w różnych sytuacjach. Jednak uczelnia powinna większy nacisk kłaść na zajęcia warsztatowe” (WA2);

„Tak, jak najbardziej. Wiedzę, którą mogłam zdobyć okazała się przydatna. Wiele elementów edukacji można byłoby poprawić np. poprzez zwiększenie ilości zajęć w formie warsztatów.” (WA5);

„Tak, szczególnie wiedza psychologiczna oraz dydaktyczna.” (WA8).

Zdania dyrektorów były podobne do absolwentów. Wielu z nich stwierdziło, że wiedza pedagogiczna przekazywana przez uczelnie przyszłym nauczycielom wychowania przedszkolnego jest przydatna w praktyce. Opinia jednego z dyrektorów była następująca:

„Tak. Ułatwia studentom i absolwentom pracę z całą grupą dzieci, ale także uczy jak dotrzeć indywidualnie do każdego dziecka, jak mu pomóc, szczególnie w przypadkach wystąpienia trudności adaptacyjnych, wychowawczych lub edukacyjnych” (WD1).

Na następne pytanie absolwenci odpowiedzieli w następujący sposób:

„Zdobytą wiedzę potrafię wykorzystać w praktyce, przydają się tu umiejętności zdobyte podczas zajęć z psychologii jak też typowo pokazowe zajęcia prowadzone w ramach specjalności.” (WA1);

„Uważam, że potrafię. Pomoce dydaktyczne, które posiadam oraz zdobyta wiedza sprawdza się w pracy z dziećmi.” (WA2);

„Tak, chociaż najbardziej przydają mi się informacje praktyczne (zdobyte na warsztatach) duża część zdobytej wiedzy jest tylko dla mnie.” (WA4).

Większość dyrektorów uważa, że absolwent wychowania przedszkolnego potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce. Na potwierdzenie powyższego stwierdzenia jedna z wypowiedzi brzmiała:

„Młodzi absolwenci starają się korzystać z wiedzy wyniesionej z uczelni, należy zadbać o to aby mieli dostęp do wykładów, spotkań, warsztatów z wybitnymi fachowcami w tej dziedzinie” (WD2).

W pierwszym obszarze badań opinie dyrektorów i absolwentów są zbliżone do siebie. Ponad połowa z nich uważa, że wiedza pedagogiczna jest przekazywana i wykorzystywana w praktyce. Zarówno absolwenci jak i dyrektorzy proponują działania poprawiające tę kwestię.

W kolejnym obszarze badawczym badani wyrażali opinię na temat posiadanych przez absolwenta dodatkowych kwalifikacji. Pytania sformułowane zostały w następujący sposób:

Pyt. 3. Czy absolwent wychowania przedszkolnego powinien posiadać dodatkowe kwalifikacje?

Pyt. 4. Jakie dodatkowe kwalifikacje powinien posiadać nauczyciel wychowania przedszkolnego?

Zdania absolwentów są podzielone, o czym świadczą ich wypowiedzi:

„Wydaje mi się, że licencjat zdobytych studiów powinien wystarczyć, lecz z własnego małego doświadczenia wiem, że niechętnie przedszkola zatrudniają osoby tuż po studiach, gdyż wymagają kilkuletniej praktyki i to jest właśnie polska smutna rzeczywistość, gdyż gdzie młoda osoba po studiach (nie wliczając praktyk) ma zdobyć kwalifikacje jak nie daje się jej takiej możliwości.” (WA6);

„Może nie powinien, ale jeżeli ma możliwość rozwijać się w różnych kierunkach to jest to jak najbardziej wskazane. Mógłby mieć skończone różnego rodzaju

kursy, np. rytmiczno muzyczne czy plastyczne.” (WA9);

„Tak i to jak najwięcej. Jego wachlarz umiejętności powinien nieustannie się powiększać i ulepszać. Oprócz podstawowych kwalifikacji warto, aby uczelnia pomyślała nad nauką studentów, gry na instrumencie muzycznym. Również lekcje śpiewu nie byłyby czasem straconym. W dzisiejszych czasach dobrze, aby każdy student miał możliwość zrobienia certyfikatu z języka obcego.” (WA5).

Zdania dyrektorów w tej kwestii są podobne. Każdy z nich wskazał potrzebę posiadania dodatkowych umiejętności. Podali również przykłady szkoleń, kursów, jakie są mile widziane podczas zatrudnienia. Ich wypowiedzi można przeczytać poniżej:

„Tak, szkolenie tematyczne np. Weronika Sherborne, Metoda Dobrego Startu” (WD6);

„Byłyby przydatne np. dodatkowe kwalifikacje z zakresu logopedii i korektywy (ze względu na dużą liczbę dzieci z zaburzeniami mowy i wadami postawy). Dużym atutem byłoby posiadanie umiejętności muzycznych (szczególnie gry na instrumencie)” (WD1).

Dyrektorzy i absolwenci łączyli dwa pytania dotyczące dodatkowych kwalifikacji. Ich wypowiedzi w wielu przypadkach pokrywały się. Świadomość nabywania wielu uprawnień w dzisiejszych czasach jest bardzo ważna.

Posiadanie umiejętności samoorganizacji jest trzecim obszarem badań pracy. Pytanie w tej części brzmiało:

Pyt. 5. Czy absolwent posiada umiejętności samoorganizacji? (np. dyscyplina pracy, terminowe wykonywanie zadań, prowadzenie dokumentacji, współpraca z instytucjami, przygotowanie zajęć)

Zapytani o to niemalże wszyscy odpowiedzieli przecząco. Większość badanych stwierdziła, że ta cecha jest związana z osobowością danej osoby, co najlepiej opisał jeden respondent:

„Uważam, iż dyscyplina pracy czy też terminowe wykonywanie zadań jest w dużym stopniu uzależnione od osobowości absolwenta. Moim zdaniem specjalność ta w żaden sposób nie przygotowuje przyszłych nauczycieli do prowadzenia dokumentacji pedagogicznej czy stawiania diagnozy. Jest to ogromną stratą dla osób, które po studiach podejmują pracę gdyż nieumiejętność ta często powoduje odmowę zatrudnienia takiego nauczyciela.” (WA1). Inny badany ukazał jak wygląda przygotowanie przeciętnego studenta:

„Z obserwacji uważam, że nie każdy. Większość studentów gotowe konspekty zajęć, referaty pobiera z Internetu, z dokumentacją nie mając styczności. Samoorganizacja nie jest kształtowana. Większość materiałów, jakie należy przygotować

na zajęcia są bezpośrednio przekazywane, dyktowane przez nauczycieli, nie dając dla ucznia szansy wykazania swoich możliwości.” (WA8).

W tej kwestii dyrektorzy są jednomyślni. Wskazują oni braki w tym zakresie. Dyrektorzy umiejętności samoorganizacji tak jak i absolwenci łączą z osobowością studenta. Odpowiedzi brzmiały następująco:

„To też jest uzależnione od osobowości studenta. Ponadto z obserwacji pracy młodych nauczycieli wynika, iż problemem dość częstym jest dokumentowanie pracy, znajomość prawa oświatowego potrzebnego do pracy” (WD7);

„Niestety rzadko. Umiejętności te (sumienne ich wypełnianie) potrzebują czasu” (WD3).

Opinie absolwentów i dyrektorów w tym obszarze badawczym również są podobne. Wskazują oni słabe punkty w posiadanych przez studenta umiejętnościach samoorganizacji.

Następny obszar badań dotyczył wymaganych wartości i postaw od nauczyciela wychowania przedszkolnego. Respondentom zadano następujące pytanie:

Pyt. 6. Jakie wartości i postawy wymagane są od nauczyciela wychowania przedszkolnego?

Można było przeczytać takie opinie:

„Nauczyciel powinien pamiętać, że oddziałuje całą swoją osobą na dziecko. Jego zachowanie kształtuje to jak dziecko go odbiera. Zatem od nauczyciela wymaga się, aby miał życzliwy szacunek do dzieci i ich trudności, zdolność przejmowania się losem dzieci, bezinteresowne zaangażowanie w ich sprawy, łatwość nawiązywania kontaktów z dziećmi. Powinien być sprawiedliwy, pracowity, cierpliwy, wrażliwy, Powinien pamiętać, że dobro dziecka jest najważniejsze.” (WA2);

„Nauczyciel postrzegany jest, jako nieskazitelny wzór do naśladowania. Wymaga się od niego zawsze nienagannej postawy, schludnego stroju i dobrego humoru, ciepła i cierpliwości do dzieci.” (WA4).

Dyrektorzy wskazali wiele postaw i wartości wymaganych od nauczyciela wychowania przedszkolnego. Ponad połowa wskazała miłość do dzieci, jako nadrzędną. Wypowiedzi brzmiały następująco:

„U nauczyciela wychowania przedszkolnego istotne są takie wartości i postawy jak: empatia, serdeczność, takt, zrozumienie, otwartość na problemy innych, szczególnie dzieci, tolerancja” (WD1);

„Miłość do dzieci, sumienność, obowiązkowość, życzliwość, uprzejmość, odporność na stres” (WD3).

Wiele podobnych postaw i wartości wymieniają obie grupy badawcze. Wszy-

scy respondenci wskazują ich bardzo dużo. Nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien być osobą o nienagannym usposobieniu i ogromnym zasobem miłości do drugiego człowieka.

Zgodność programu nauczania studentów z oczekiwaniami przy zatrudnieniu to ostatni obszar badawczy. Pytanie zostało skonstruowane w następujący sposób:

Pyt. 7. Czy program nauczania wychowania przedszkolnego jest zgodny z oczekiwaniami przy zatrudnieniu?

Odpowiedzi w tej kwestii były najbardziej podzielone o czym świadczą ich wypowiedzi:

„Myślę, że tak. Chociaż pracodawca zatrudniając osobę bez doświadczenia zdaje sobie sprawę, że wiedza, którą posiada na pewno jest ważna, ale jeszcze wiele pracy czeka na taką osobę. Zadania czysto praktyczne – umiejętność radzenia sobie z grupą dzieci, zdobycie ich zaufania, wyrobienie autorytetu tego raczej nie da się nauczyć na studiach.” (WA4);

„Program nauczania przedszkolnego jest zgodny z oczekiwaniami. Teoria uzupełnia się z praktyką dając dobre przygotowanie do zawodu.” (WA7).

Odmienne zdanie miała połowa respondentów, wśród których przeważały takie wypowiedzi:

„Specjalność ta jest dobrze zaplanowana pod kątem zajęć praktycznych, jednak nie porusza się strony tzw. biurokracji i nie uczy się studentów prowadzenia dokumentacji pedagogicznej. Uważam, iż jest to wielkie zaniedbanie, gdyż takiej umiejętności oczekują od nauczyciela pracodawcy” (WA1);

„Wydaje mi się, że nie, ponieważ pracodawcy uważają, iż absolwenci nie mają zadowalającego doświadczenia.” (WA3).

Wypowiedzi dyrektorów przedszkoli również były podzielone, ale kilku z nich na to pytanie nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Opinie brzmiały następująco:

„Realizowany przez uczelnię program nauczania z zakresu wychowania przedszkolnego spełnia oczekiwania potencjalnych pracodawców” (WD1);

„Zatrudniając nauczyciela, jako główne kryterium, które biorę pod uwagę jest poziom jego wiedzy, rodzaj ukończonej uczelni, liczbę godzin dydaktycznych, jego umiejętności osobiste” (WD2);

„Z obserwacji młodych nauczycieli wynika, iż w programie studiów należałoby zwiększyć praktyki studenckie. Oprócz tego studenci powinni nabyć umiejętności w zakresie współpracy z rodzicami, komunikacji i pracy wychowawczej” (WD7).

Respondenci z obu grup badawczych wskazali potrzebę zwiększenia liczby godzin zajęć praktycznych. Jedni uważają, że program nauczania wychowania

przedszkolnego jest zgodny z oczekiwaniami przy zatrudnieniu, a inni mają zupełnie inne zdanie na ten temat.

Podsumowanie

Podsumowując wyniki badań należy stwierdzić, iż wywiady przeprowadzone z obiema grupami badawczymi są bardzo zbliżone. Absolwenci wychowania przedszkolnego są świadomi wymaganych kwalifikacji, umiejętności i postaw, jakie należy osiągnąć. Dyrektorzy placówek edukacji najmłodszych dzieci mają jasno określone cele, których rygorystycznie przestrzegają. Zaskakujący jest fakt nieuprzejmości w sytuacji badania w trakcie wizyt w przedszkolach. Dyrektorzy odczuwali niechęć słysząc o wybranej metodzie, dlatego na ich potrzeby został skonstruowany pisemny kwestionariusz wywiadu.

Oferta edukacyjna wychowania przedszkolnego jest prowadzona w podstawowym zakresie. Rynek pracy wymaga szerszych umiejętności od pracownika. Autorzy pracy proponują dwa obszary udoskonalenia oferty edukacyjnej do wymogów pracodawców. Pierwszy zakłada, aby uczelnia proponująca edukację na kierunku wychowanie przedszkolne stwarzała studentom możliwość uczęszczania na dodatkowe kursy językowe, gry na instrumencie muzycznym, taneczne, plastyczne. Drugi obszar związany jest z nawiązaniem współpracy między uczelnią, a instytucjami edukacyjnymi. Dobrym pomysłem byłoby gdyby studenci mieli możliwość podjęcia stażu, praktyk we wszystkich przedszkolach na terenie miasta Biała Podlaska. Istnieje również zapotrzebowanie na uczestniczenie w zajęciach grupowych na terenie instytucji edukacji najmłodszych. Studenci zapoznaliby się bliżej z dokumentacją i funkcjonowaniem przedszkola, a czas praktyk byłby okresem aktywnych działań z dziećmi.

Bibliografia

1. Białek J., *Nauczyciel z charakterem*. „Psychologia w Szkole”, nr 3 (31) Jesień 2011, s.6-13.
2. Jagieła J., *Komunikacja w szkole krótki przewodnik psychologiczny*. Wydawnictwo i Hurtownia Rubikon, Kraków 2004.
3. Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*. Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010.
4. Kwiatkowski S. M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. Wydawnictwo IBE, Warszawa 2001.
5. Smyk E., *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
6. Włoch S., *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

Ustawy i rozporządzenia:

1. Dz. U. z 2003r. nr 170, poz. 1655.
2. Dz. U. C 195 z 18.8.2006, s. 109.

Źródła internetowe:

1. Binda A., *Rynek pracy dzisiaj i w przyszłości*. <http://www.studiuuj.pl/rozwoj.php?lp=23>. na dzień 15.09.2011r.
2. <http://www.nbportal.pl/pl/commonPages/EconomicsEntryDetails?entryId=74&pageId=608>. na dzień 01.10.2011r.
3. http://praca.trovit.pl/index.php/cod.search_jobs/what_d.nauczyciel%20wychowania%20przedszkolnego/city.warszawa/ na dzień 23.08.2011r.

Streszczenie

Okres przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego rozpoczyna się w szkole wyższej. Celem niniejszej pracy jest zapoznanie czytelników z ofertą edukacyjną na tym kierunku, a wymogami rynku pracy. Nauczyciela powinny cechować określone postawy i umiejętności, które zaprezentowano w artykule. Wymieniono ogniwa kształcenia zawodowego i osiem kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie. W artykule przedstawiono wyniki badań, którymi objęto siedmiu dyrektorów różnych form wychowania przedszkolnego na terenie miasta Biała Podlaska oraz dziesięciu absolwentów po tym kierunku. Wyszczególniono pięć obszarów badawczych: użyteczność wiedzy pedagogicznej przekazywanej podczas studiów, dodatkowe kwalifikacje absolwenta, umiejętności samoorganizacji, wartości i postawy nauczyciela wychowania przedszkolnego i zgodność programu nauczania z oczekiwaniami przy zatrudnieniu. Całość pracy zamykają wnioski z badań oraz podsumowanie z propozycją udoskonalenia oferty edukacyjnej wychowania przedszkolnego.

OFFER PRE-SCHOOL EDUCATION AND MARKET REQUIREMENTS

Summary

The period of preparation for work as a teacher of preschool education begins in high school. The purpose of this paper is to familiarize readers with the offer of education in this direction, and the requirements of the job market. Teacher should be characterized by specific attitudes and skills that were presented in the article. Also eight key competences for lifelong learning were presented. The article presents results of research, examining seven headmasters of the various forms of preschool education in the city of Biała Podlaska and ten graduates in this direction. Five areas of research are listed: usefulness of pedagogical knowledge transferred during the study, additional graduate qualifications, self-organization skills, values and attitudes of pre-school education teacher, and correspondence of the curriculum and the expectations for employment. The whole work closes with conclusions and a summary of research proposing the improvement the offer of the pre-school education.

Elena Konovaluk, Sergiy Nikitin

WYPALENIE ZAWODOWE WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA. WYBRANE ASPEKTY PROBLEMU

Kontekst teoretyczny

Powszechnie przyjmuje się, że praca stanowi główny rodzaj aktywności życiowej człowieka, umożliwiała mu zabezpieczenie bytowe, rozwój zawodowy i osobisty, nawiązanie relacji koleżeńskich. Praca ma dawać nie tylko pieniądze, ale także satysfakcję. Tymczasem coraz częściej słyszy się o tym, że praca, zamiast dawać satysfakcję, staje się źródłem przygnębienia, niepokoju, stresu, niezadowolenia, ciągłego zmęczenia, czy nawet chorób somatycznych¹. Jeżeli w pracy zaczynają pojawiać się liczne problemy, a praca nie przynosi oczekiwanych rezultatów, wtedy może włączyć się syndrom wypalenia zawodowego.

Zjawisko wypalenia zawodowego zwiększa się w dobie rozwoju cywilizacyjnego, postępu technicznego, technologicznego i informacyjnego, wzrostu ilości informacji i szybkości ich przekazywania, zwiększającej się złożoności procesu pracy i jego intensyfikacji oraz rosnących wymagań stawianych pracownikom przez ich pracodawców.

Wypalenie zawodowe dotyka często osób bardzo aktywnych o wysokim poziomie motywacji, stawiających sobie wygórowane wymagania, dążących do perfekcyjnego wywiązania się z obowiązków zawodowych oraz tych, którzy sens życia upatrują wyłącznie w sukcesach zawodowych². Przez pojęcie „wypalenie zawodowe” J. Freudenberg rozumie powoli zaczynający się lub nagle ujawniający stan wyczerpania cielesnego, duchowego, uczuciowego, występujący w życiu zawodowym. W czasie wolnym od pracy, powiązany z awersją, mdłościami i chęcią ucieczki³. Kolejny autor rozważający dane zagadnienie, to Emener. Wypaleniem nazywa on „stan fizycznego i psychicznego wyczerpania, który powstaje w wyniku działania długotrwałych negatywnych uczuć, rozwijających się w pracy i w obrazie własnym człowieka⁴.

Syndrom wypalenia zawodowego przejawia się w kilku etapach. D. Becelewska wyróżnia następujące fazy tego procesu.

¹ V. Tomal, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 2002, nr 4, s. 8-9.

² Por. J. Wiesz, *Teoria pracy*. Kraków 2009, s. 439.

³ J. E. Karney, *Psychopedagogika pracy*. Warszawa 2007, s. 405.

⁴ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom: wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk 2000, s. 85.

Faza I. Wyczerpanie emocjonalne.

W sferze psychicznej:

- Brak satysfakcji z tego, co robisz, mimo że wyniki pracy są jak najbardziej na wysokim poziomie i godne pochwał.

- Gdy pracujesz długo w jednym zawodzie na tym samym stanowisku, wtedy doskonale wiesz, co należy do twoich obowiązków, niechętnie podejmujesz się nowych wyzwań, przez co nie rozwijasz swoich zdolności, a praca staje się rutyną, która jest wykonywana automatycznie.

W sferze psychosomatycznej: Odczuwane zmęczenie, częste bóle głowy, bezsenność, częste infekcje, podwyższone ciśnienie, bycie w stanie irytacji, brak energii, uczucie pustki, zaburzenia gastryczne.

Faza II. Depersonalizacja.

Charakteryzuje się unikaniem kontaktu z pracą, frustracją, niezadowoleniem, zobojętnieniem, irytacją, pogardą, coraz częstszym szukaniem pretekstu, by nie iść do pracy. Wszystko to zmierza do cynizmu, nieczułości, lekceważenia innych.

Człowiek zaczyna się przekonywać, że pracuje tylko dla pieniędzy, bo i tak nic nie zmieni w mentalności i rzeczywistości. Gdy napięcia psychofizyczne są tylko złudnie uwalniane i odreagowywane, wtedy przychodzi kolej na ostatni etap.

Faza III. Brak osiągnięć w pracy.

Wtedy można zaobserwować stałe obniżenie jakości i skuteczności pracy. Następuje unikanie dodatkowych obowiązków a nawet czynności, za które odpowiadasz. Zauważasz bezsensowność we własnym działaniu, masz poczucie krzywdy i porażki oraz rozczarowania swoim działaniem, przejawiasz wrogość dla podopiecznych, niekontrolowane wybuchy emocjonalne.

Często taka osoba przestaje identyfikować się ze swoim zakładem pracy, czuje się odrzucona, niepotrzebna, bezsilna, smutna⁵.

Odmienny podział zastosował J. Fengler. Wyróżnił on dziesięć stopni wypalenia zawodowego. Etapy są następujące 1) grzeczność i idealizm; 2) przepracowanie; 3) coraz to mniejsza grzeczność; 4) poczucie winy z tego powodu; 5) coraz większy wysiłek, żeby być grzecznym i solidnym; 6) brak sukcesów; 7) bezrad-

⁵ D. Becelewski, *Wsparcie emocjonalne w pracy socjalnej*. Katowice 2005, s. 152-153.

ność; 8) utrata nadziei; 9) wyczerpanie, apatia, złość; 10) wypalenie: ucieczka, cynizm, oskarżenie, sarkazm, reakcje psychosomatyczne, nieobecność w pracy, duże wydatki pieniężne, romanse, samobójcze próby, rozwód, nieprzemyślana rezygnacja z pracy, degradacja społeczna.

Wymienione fazy nie muszą występować w zacytowanej kolejności. Można je zaobserwować w dużej ilości przypadków⁶.

Za M. Sekułowicz można przedstawić wybrane modele powstania wypalenia zawodowego. Jeden z nich przedstawia się jako porażka utrzymania idealistycznego wizerunku samego siebie. Zespół wypalenia dotyczy szczególnie mężczyzn i kobiet, którzy są dynamiczni, charyzmatyczni, nastawieni na osiągnięcie zamierzonego celu lub są idealistami. Tacy ludzie odczuwają, że są niedoceniani, jednocześnie przyjmują postawę wyższości i nieomyślności. Wierzą oni w swój idealistyczny obraz, widząc siebie jako osobę niezmordowaną i kompetentną. I właśnie to doprowadza do porażek, ponieważ te osoby stosują błędne strategie radzenia sobie ze stresem i problemami oraz próbują żyć według wyidealizowanego wizerunku siebie.

Model „postępującego rozczarowania” Edelwicha i Brodsky’ego opiera się na czterostopniowym postępującym rozczarowaniu: entuzjazmie, stagnacji, frustracji i apatii.

Entuzjazm – ogromna nadzieja i niereczywiste oczekiwania. Człowiek ciężko pracuje, przy czym praca jest najważniejszym celem życia.

Stagnacja – następuje znaczne zredukowanie oczekiwań. Nie ma tu nadmiernego zaangażowania w pracę, nacisk położony jest na własne potrzeby.

Frustracja – narastająca bezradność, ponieważ oczekiwania nie mają być zrealizowane.

Apatia – pracownik wycofuje się z pracy. Unika jej, a także unika kontaktów z innymi na terenie pracy. Jest cyniczny, emocjonalnie odosobniony⁷.

Spaniol i Caputo postrzegają wypalenie zawodowe jako proces postępującego nawarstwiania się symptomów. Autorzy przyrównują poszczególne stopnie wypalenia do różnych stopni oparzenia.

Wypalenie pierwszego stopnia (zmartwienie, nagle wpadanie w gniew) jest odwracalne i łatwo może przeminąć. Wypalenie drugiego stopnia (pojawia się wyczerpanie, skoki nastrojów) ma trwalszy charakter i jest trudniejsze do zwalczania. Wypalenie trzeciego stopnia (pojawiają się problemy psychologiczne oraz fizyczne – złe samopoczucie somatyczne, pracownik wycofuje się z kontaktów, ma zaniżoną samoocenę, myśli o zmianie pracy) – ma charakter trwały, jest inten-

⁶ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom*. Dz.cyt., s. 185.

⁷ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*. Wrocław 2002, s. 19.

sywne i trudne do leczenia. W modelu tym nawarstwiają się symptomy związane ze stresem.

Są jeszcze inne modele, na których omawianie nie pozwala objętość niniejszego opracowania. Mogą one być pomocne w ocenianiu ryzyka zawodowego w poszczególnych zawodach.

Wypalenie w zawodzie nauczycielskim

Jednym z bardziej stresujących zawodów uważa się dziś pracę nauczyciela. A powodów ku temu jest coraz więcej. Praca nauczyciela opiera się na ciągłym bliskim kontakcie interpersonalnym z uczniem i jego rodzicem.

Nauczyciel, choć mało doceniany w dzisiejszych czasach, odgrywa ważną rolę społeczną. Ogromne przemiany kulturowe i cywilizacyjne w tym reforma szkolnictwa, stawiają przed nauczycielem wiele wyzwań. Jest on ciągle poddawany ocenie, a jednocześnie ciągle zmagą się z potrzebą innowacyjności, powinien się dokształcać mając na celu dobro swoich uczniów. Pogłębia się nieustannie przepaść między pokoleniami, co sprawia, że coraz trudniej przewidywać zmiany i zależności zachowań uczniów.

Stresorami nauczycieli często stają się: agresja wśród uczniów, agresja uczniów wobec nauczycieli, zachowania antyspołeczne i przestępcze, brak zainteresowania uczniów nauką, trudności związane ze środowiskiem domowym dziecka, liczne konflikty, hałas w przepełnionych klasach i na korytarzach w przerwach, rywalizacja w gronie nauczycielskim (nieprzyjazna atmosfera w pracy), zły styl zarządzania szkołą, reformy w systemie edukacji, niepewna sytuacja na rynku pracy itd.

Siła zaangażowania się nauczyciela w swoją rolę zawodową i wymiar emocjonalny odgrywają najważniejszą rolę w pracy edukacyjno-wychowawczej. Zadaniem nauczyciela jest głównie przekazywanie wiedzy teoretycznej jak i praktycznej oraz zaangażowanie w procesie wychowawczym ucznia. A to czasem wymaga nie lada wysiłku, ponieważ każdy wychowanek ma inny wzorzec zachowań, wyniesiony z domu rodzinnego. Zachowania takie nie zawsze są zgodne z przyjętymi normami społecznymi. Nauczycielskie oddziaływania często potrzebują czasu i cierpliwości, aby efekty były widoczne. Nauczyciel powinien być człowiekiem kultury, wyrażać swój szacunek do uczniów, dostrzegać niepowtarzalność w każdym z nich, odszukiwać załączków dobrych skłonności, talentów i zadbać o ich rozwój. Musi wychowywać uczniów do przejęcia odpowiedzialności za własne życie, do właściwych wartości i czujności wobec niebezpieczeństwa patologicznych zjawisk, które atakują szkołę – ponieważ nie można milczeć o zagrożeniach takich, jak alkoholizm, nikotynizm, narkomania, mobbing i inne.

S. Korczyński zwraca uwagę na to, że „Zadaniem współczesnego, jak i przy-

szłego nauczyciela jest przygotowanie wychowanków do życia i pracy w nowych szybko zmieniających się warunkach i wyposażenie ich w takie wiadomości i umiejętności, które umożliwiają im rozwiązywanie nowych problemów, jakie przyniesie ze sobą przyszłość”⁸.

Taka ciągła troska o dobro swoich podopiecznych jest dużym obciążeniem psychicznym. Ciągłe towarzyszący stres i nieumiejętności w radzeniu sobie z nim może prowadzić do zespołu wypalenia w pracy nauczycielskiej.

Należy również podkreślić różnice pomiędzy stresem a wypaleniem, gdyż oba te określenia używane są zamiennie, szczególnie w literaturze poświęconej wypaleniu zawodowemu wśród nauczycieli. Stresem można nazwać nierównowagę stanu emocjonalnego, fizycznego i intelektualnego jednostki. Według H. Selye’a, stres jest odpowiedzią organizmu na wszelkie wymagania, jakie są mu stawiane w pewnych sytuacjach życiowych. Natomiast wypalenie jest nasileniem postrzegania przez jednostkę niezaspokojonych potrzeb oraz niespełnionych oczekiwań i jest procesem rozciągniętym w czasie, co wpływa na obniżenie poczucia własnej wartości i charakteryzuje się postępującym rozgorzyczeniem⁹.

Zespół Pracowni Psychologii Pracy (Centralny Instytut Ochrony Pracy, Warszawa) pod kierownictwem dr Marii Widerszal-Bazyl wyodrębnił m.in. stres ostry i stres przewlekły. Człowiek w stanie ostrego stresu: 1) działa szybciej, ma zdecydowane ruchy, mówi głośniej; 2) ma większą siłę fizyczną; 3) ma większą odporność psychiczną; 4) ma sprawny umysł, długotrwały wysiłek, brak senności; 6) ma suchość w ustach, spocone dłonie (czasem drżące) i przyśpieszony oddech. Ostry stres może sprzyjać rozwojowi, jeśli ustępuje we właściwym czasie, by nastąpiła regeneracja zasobów organizmu.

Niebezpiecznym zjawiskiem jest stres przewlekły. Może być związany z codziennymi czynnikami, takimi jak: hałas, pośpiech, brak wypoczynku itp. Przewlekły stres ma łagodniejsze od ostrego objawy, które trwają dłużej i stąd mogą prowadzić do zespołu wypalenia zawodowego. W stanie przewlekłego stresu człowiek: 1) jest zmęczony i apatyczny, 2) wyczerpany z sił, 3) rozdrażniony i zdekoncentrowany, 4) ma dość wszystkiego, nic go nie mobilizuje. Ze stresem są związane następujące najczęstsze zaburzenia: 1) choroby sercowo-naczyniowe (choroba wieńcowa, zawał, nadciśnienie, wylew), 2) zaburzenia trawienne (wrzody), 3) zaburzenia mięśniowo-szkieletowe (napięcie mięśni prążkowanych), 4) spadek odporności immunologicznej¹⁰.

W powyższych rozważaniach da się zauważyć dużą różnicę pomiędzy stresem a wypaleniem. Ale, jeżeli nie zlikwidować przewlekłego stresu, pozostaną

⁸ S. Korczyński, *Nauczyciel w procesie przemian*. W: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Opole 2004, s. 27.

⁹ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków 2006, s. 51.

¹⁰ <http://www.stres.edu.pl/> z dnia 20.11.2011.

niezaspokojone potrzeby, które w końcu doprowadzą do uruchomienia syndromu wypalenia zawodowego¹¹.

Każdy nauczyciel inaczej przeżywa stres związany z wykonywaniem pracy zawodowej. To, co jednego będzie wprawiało w zakłopotanie, drugi może odebrać jako wyzwanie i zmobilizuje wszystkie siły na jego pokonanie. Nauczyciel przejawiający negatywne nastawienie do swych uczniów będzie bardziej narażony na zjawisko wypalenia, jak również zły klimat w szkole będzie sprzyjał wypaleniu. Bardzo ważne są tutaj cechy osobowości nauczyciela, które będą miały istotny wpływ na powstanie wypalenia lub na odporność wobec niego¹².

Nie bez znaczenia w powstawaniu zespołu wypalenia są również style i modele wychowawcze w prowadzeniu klasy. Będąc nauczycielem jest się także wychowawcą, nawet jeśli nie pełni się formalnie roli wychowawcy klasowego. Dydaktyka bowiem zawsze będzie miała walor wychowawczy, a interakcje „nauczyciel – uczeń” nigdy nie powinna mieć charakteru neutralnego. Nauczając zawsze wychowujemy, ponieważ przyczyniamy się do budowania relacji. Jak twierdzi, Josh McDowell, „edukacja bez budowania relacji jest zawsze skazana na porażkę”¹³.

B. Bardziukiewicz i M. Sałasiński podają pięć ważniejszych funkcji wychowawcy (Strażnik, Opiekun, obrońca, Doradca, Pomagacz) oraz wyodrębniają piętnaście modeli wychowawcy. Są to pewne taktyki, które również mają znaczenie w budowaniu poprawnych (lub nie) relacji z uczniami, a mają znaczący wpływ na ergonomię pracy nauczyciela, czyli na jej wydajność i efekty końcowe w postaci uczniów, potrafiących radzić sobie z dalszymi zadaniami żywymi samodzielnie. Modele, podane w ich książce „Vademecum wychowawcy” są następujące: Urzędnik, Nadzorca, Tyran, Mistrz, Guru, Kolejny belfer, Markierant, Kumpel, Fałszywy przyjaciel, Rodzic, Cioteczka, „Nasza pani”, Stary wyga, „Ja tu dla was flaki wypruwam” i Przewodnik. W modelu Przewodnika autorzy wyróżniają dodatkowo trzy odmiany: Przewodnik muzealny, Szalony taternik i Przewodnik stada. Najmniejszą odporność na wypalenie zawodowe posiada modele pracy Tyran i Kumpel (przeradzający się najpierw w Tyrana), natomiast najlepszą odporność na wypalenie ma Przewodnik stada¹⁴.

Najbardziej narażona na stres przewlekły i wypalenie zawodowe wydaje się być praca nauczyciela w gimnazjum.

W 2009 roku w miasteczku Leśna Podlaska zostały przeprowadzone badania na temat: „Wypalenie zawodowe nauczycieli”. Badania były częścią pracy wykonanej na seminarium licencjackim współautorki niniejszego artykułu. Celem

¹¹ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa 2004, s. 15.

¹² R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk 2003, s. 15.

¹³ J. McDowell, *Budowanie miłości*, [źródło:] <http://www.youtube.com/watch?v=mbOhZgrmTpo&feature=related>, odczyt z dnia 12.10.2011.

¹⁴ Por. B. Bardziukiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*. Warszawa 2005, s. 103, 109.

badania było dotarcie do przyczyn powstania wypalenia zawodowego w zawodzie nauczyciela. W związku z tym sformułowano następujące problemy badawcze: 1) Co jest najczęstszym powodem występowania stresu w pracy nauczyciela? 2) Jakie są najbardziej widoczne przyczyny wypalenia zawodowego nauczycieli? 3) Jaki jest wpływ współpracowników na wypalenie zawodowe?

Metodą zastosowaną w tych badaniach był sondaż diagnostyczny. Technika użytą do badań była ankieta. Za narzędzie posłużył kwestionariusz ankiety, który został skonstruowany w oparciu o *Inwentarz Wypalenia Zawodowego* Ch. Maslach. Zawierał on 22 pytania w formie zamkniętej. Wypełnienie kwestionariusza polegało na zaznaczeniu znakiem „x” wybranej odpowiedzi. Do odpowiedzi zastosowano skalę składającą się z siedmiu stwierdzeń, a mianowicie: 0 – nigdy, 1 – kilka razy w roku; 2 – raz w miesiącu; 3 – kilka razy w miesiącu, 4 – raz w tygodniu, 5 – kilka razy w tygodniu, 6 – codziennie.

Badany miał za zadanie zapoznać się z pytaniami, a po zastanowieniu się jak często miewa podane uczucia, zaznaczyć jedną odpowiedź w skali od 0 do 6.

Charakteryzując badaną grupę można zaznaczyć, że składała się z 30 osób, w tym 23 kobiet i 7 mężczyzn w wieku od 30 do 50 lat (średnia wieku osób badanych wynosiła 41 – 46 lat). Największą grupę stanowili nauczyciele, którzy przepracowali w zawodzie 20 - 23 lat. Wszystkie osoby badane posiadały wykształcenie wyższe. Ponad połowa badanych (53,3%) – to mieszkańcy miasta, nieco ponad ćwierć (26,7%) – mieszkańcy wsi, pozostali (20%) pochodzą z małego miasteczka.

Wyniki badań są następujące. Najwięcej trudności i stresu nauczyciele odczuwają w ich niedocenianych wysiłkach (43,3%). Kolejne źródło frustracji – to utrzymanie dyscypliny w klasie (20%). Mimo, iż ocenianie na pozór nie powinno być trudne, jednak według opinii nauczycieli jest dla nich dość stresujące (16%), kolejny czynnik zmęczenia – wywiadówki i praca z rodzicami (14%), zaś jako ostatnie źródło zmartwień – awans zawodowy, ponieważ ogranicza kontakt z uczniami, czyli rozterka pomiędzy bezpośrednim zadaniem nauczyciela a napływem obowiązków „ubocznych” (6,7%).

Do najbardziej widocznych przyczyn wypalania zawodowego zalicza się ciągle niezadowolenie z codziennej pracy. Rodzi ono tzw. „postawę gruboskórną”. Nauczyciele stają się obojętni na problemy i potrzeby innych osób w tym swoich podopiecznych.

Spora liczba nauczycieli uważa, że jest wykorzystywana przez koleżanki i kolegów w pracy. Wpływ współpracowników na wypalenie zawodowe jest bardzo istotny, gdyż wzajemne zrzućanie na siebie trudnych obowiązków i odpowiedzialności nie wpływa na nich motywacyjnie, a wręcz frustracyjnie.

Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że bardzo ważna jest nauka

nauczycieli o stresie i uświadomienie ich o objawach i skutkach długotrwałego stresu. Nauka szybkiego rozpoznawania i zwalczania wypalenia jest niezbędną. Wyniki badań dowiodły, że część badanych nauczycieli stosuje z powodzeniem techniki relaksacyjne.

Podsumowując powyższe rozważania, należy zaznaczyć, że ważna jest umiejętność przeciwdziałania bądź minimalizacji stresu codziennego życia. Zła organizacja pracy szkoły może być poważnym czynnikiem wpływającym na wypalenie zawodowe.

Nauczyciele, którzy w pracy mają zdrową atmosferę, otrzymują wsparcie od bliskich, współpracowników, przełożonych, stają się bardziej odporni na to zjawisko. Również ważnym elementem jest wieloczynnikowa motywacja pracy.

Przeciwdziałanie i prewencja

Aby nie dopuścić do rozwoju zaawansowanych stanów wypalenia zawodowego nauczycieli, korzystniej jest wcześniej rozpoznać ryzyko wypalenia i stosować interwencje zapobiegające temu zjawisku.

Jednym z ważniejszych działań realizowanych przez szkołę powinny być opracowanie i wdrażanie programów przeciwdziałających pojawianiu się ryzyka wypalenia. Należy do szkół wprowadzać strategie antywypaleniowe, polegające na ustalaniu realistycznych celów, zmianie sposobu postępowania, poznaniu swoich motywacji, rezygnacji z rutyny, dbanie o siebie i o uczucia. Wypaleniu nauczyciela zapobiega podkreślenie pozytywnych stron jego zawodu oraz aktualizacja tendencji samorozwojowych¹⁵.

R. Kaczyńska-Maciejowska podaje szereg wskazówek, które pozwolą uniknąć zjawiska wypalenia zawodowego:

- Wyznaczaj sobie realistyczne cele, zamierzenia dalekosiężne uzupełniaj celami częstkowymi, możliwymi do osiągnięcia, rozpisanymi na dzień, tydzień, miesiąc.
- Gorliwie odpoczywaj! Pożądane są zmiany formy aktywności, częste kontakty z osobami, które wprawiają Cię w dobry nastrój, zrobienie czegoś, co nie jest związane z pracą zawodową.
- Jeśli w pracy masz wiele kontaktów z ludźmi, dbaj o momenty wyciszenia i wycofania się. Samotny spacer w parku czy lektura książki pozwolą Ci spokojnie zebrać myśli i dadzą wytchnienie.
- Traktuj sprawy zawodowe mniej osobiście. Chodzi tu o zatracenie granic i nadmierne identyfikowanie się z problemami innych. Szukaj przeciw-

¹⁵ A. Jedynak, *Jak radzić sobie z syndromem wypalenia*. „Gestalt” 1999, nr 5, s. 26-27.

wagi dla spraw zawodowych, na przykład w pasjach lub w rodzinie.

- Ucz się czegoś nowego. Nie poddawaj się rutynie. Naucz się nie tylko dawać, ale i brać – korzystaj z życzliwości i pomocy innych.
- Poznajawaj siebie, swoje reakcje i ograniczenia. Nikt nie jest doskonały – najważniejsze, by rozumieć, co jest naszą mocną, a co słabą stroną.
- Zauważaj to, co dobre, nawet jeśli są niedobre sprawy. Doceniaj zalety i dobrą wolę innych – łatwiej wtedy znieść nieuniknione porażki i frustrujące sytuacje¹⁶.

A. Korlak-Łukaszewicz wyróżnia trzy sposoby przeciwdziałania wypaleniu, są to:

1. Przerwanie sytuacji stresowej celem odpoczynku i nabrania nowych sił. Ta interwencja ma charakter doraźny, gdyż poprawa następuje wskutek oddzielenia od źródeł stresu, ale objawy wypalenia mogą powrócić z chwilą ponownego podjęcia pracy;
2. Skuteczne radzenie z wypaleniem jest uzależnione od tego, czy osoba znajdująca się w trudnej sytuacji otrzymuje wsparcie społeczne, czy jest pozostawiona samej sobie.
3. Psychoterapia indywidualna lub grupowa¹⁷.

Do tego ostatniego sposobu nawiązują metody i techniki terapeutyczne oraz automatyczne, do których są zaliczane: terapia i autoterapia, terapia relaksacyjna i autorelaksacyjna (odreagowanie napięć), techniki aktywizacyjne i autoaktywizacyjne (wzmacniające energię), arteterapia i autoarteterapia (odreagowanie emocji), autouznanie i automotywacja (podnoszenie samooceny i aktywności), refleksja i autorefleksja (wzmacnianie procesów analitycznych).

Następną grupą są metody i techniki paraterapeutyczne: techniki werbalizacji uczuć (rozmowa z innymi ludźmi, samym sobą, wyimaginowanym partnerem, Bogiem) w różnej formie (dialog, mowa wewnętrzna, pisanie listu, pisanie dziennika, modlitwa, myślenie pozytywne).

Technika doznania symbiotycznego przepływu, jako przeciwwaga do monotonii w pracy zawodowej (konfluencja czyli zatopienie się w innej pracy, hobby, innym działaniu, lekturze lub kontakcie ze sztuką, samotności i kontakcie z naturą, ciszy, modlitwie lub medytacji, w rozmowach lub grach towarzyskich, miłości).

Technika codziennego bilansu dnia (aby nie stać się pracoholikiem): kooperacja z innymi (współdziałanie, podtrzymywanie kontaktów); regulacja bliskości z innymi (zmiana, przemiana, aranżacja); doksztalcenie samodoksztalcenie (podnoszenie własnych kompetencji, własnej samooceny)¹⁸.

¹⁶ R. Kaczyńska-Maciejowska, *Spaleni pracą*. „Charaktery” 2003, nr 9, s. 47.

¹⁷ A. Korlak-Łukaszewicz, *Problem wypalenia zawodowego u pracowników socjalnych: jak mu zaradzić?*, *Praca socjalna*, 2001, s. 3-4, 21.

¹⁸ D. Becelewsk, *Doping w profilaktyce wypalenia zawodowego*. W: *Higiena w miejscu pracy*, Świeradów 2000, s. 5.

Jedną z najlepszych form zapobiegania ryzyku wypalenia jest rozwój zawodowych kompetencji zaradczych. Chodzi tu o te, które można kształcić i rozwijać w toku dobrze przemyślanego kształcenia nauczycieli i wyposażenie ich w umiejętności radzenia sobie z oporem, niechęcią, agresją. Jak pisze A. Krawulska-Ptaszyńska, poczucie własnej zawodowej skuteczności przeciwdziała wypaleniu¹⁹.

Jedną z metod radzenia sobie z agresją i gwałtownością jest sztuka *taijiquan*. Pochodząca z Chin kontynentalnych i mająca swoje korzenie w starożytnej kulturze orientalnej nastawiona na całościowy rozwój psychofizyczny ćwiczącego. Ćwiczenia *taijiquan* pomagają w utrzymaniu psychicznej równowagi, poprawiają ogólne samopoczucie, pozwalają zauważać własne odruchy i dobrze nimi kierować. Powszechnie uznaje się łagodzący i wyciszający wpływ zajęć *taijiquan* skłaniający ku codziennej refleksji i kontemplacji życia. Dla wielu adeptów jest to remedium na współczesny „wyścig szczurów”. *Taijiquan* pozwala doświadczyć efekt zwyciężania poprzez łagodność i ustępowanie, czyli strategii nieprzeciwstawiania się sile, lecz wykorzystania siły agresora poprzez początkowe ustępstwo (akceptację, słuchanie)²⁰. Stan psychiczny i ruchy ćwiczącego *taijiquan* dążą do upodobnienia się płynącej wodzie lub rzeczce. Woda nie stawia sztywnego oporu, lecz opływa każdy przedmiot, a dzięki temu otacza go i przenika w każdą szparę napełniając sobą. W ujęciu egzystencjalnym podejście takie może zmienić perspektywę postrzegania konfliktów i stworzyć nową sytuację psychiczną, mającą głębsze podstawy do motywacji działań i odzyskania energii życiowej²¹. Warto przyjrzeć się także innym tzw. łagodnym systemom rekreacji ruchowej, wspomagającym utrzymanie równowagi wewnętrznej i pozwalających na rozwiązanie trudnych sytuacji, na rozładowanie napięcia w grupie, na odzyskanie równowagi w porwoczej zmienności dzisiejszego świata.

¹⁹ A. Krawulska-Ptaszyńska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. „Przegląd Psychologiczny” 1999, nr 3, s. 9-10.

²⁰ S. Nikitin, H. Konovaluk, *Taichi chuan jako szansa integracji dla osób niepełnosprawnych*. W: Ул. П. Люкевіч і inni (red.), *Забавы і гульні ў культуры правядзення вольнага часу дзяцей і падлеткаў*. Брэст 2007, s. 163-164.

²¹ S. Nikitin, *Tai Chi Chuan jako fenomen chińskiej kultury na gruncie polskim*. W: J. Dębowski, E. Jarmoch, A. W. Świdorski, (red.), *Bezpieczeństwo człowieka a wielokulturowość*, Monografie nr 99, Akademia Podlaska, Siedlce 2008, s. 333-334.

Bibliografia

1. Badziukiewicz B., M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*. Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 2005.
2. Becelewska D., *Doping w profilaktyce wypalenia zawodowego*. W: *Higiena w miejscu pracy*, Świeradów 2000, s.5.
3. Becelewska D., *Wsparcie emocjonalne w pracy socjalnej*. Wyd. „Śląsk”, Katowice 2005.
4. Fengler J., *Pomaganie mężczyznom: wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
5. Grzegorzewska M. K., *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
6. Jedynak A., *Jak radzić sobie z syndromem wypalenia*. „Gestalt” 1999, nr 5, s.26 – 27.
7. Kaczyńska-Maciejowska R., *Spaleni pracą*, „Charaktery” 2003, nr 9, s.47.
8. Karney J. E., *Psychopedagogika pracy*. Wyd. „Żak”, Warszawa 2007, s. 405.
9. Korczyński S., *Nauczyciel w procesie przemian*. W: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 27.
10. Korlak-Łukaszewicz A., *Problem wypalenia zawodowego u pracowników socjalnych: jak mu zaradzić?* „Praca Socjalna” 2001, s. 3-21.
11. Krawulska-Ptaszyńska A., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. „Przegląd Psychologiczny” 1999, nr 3, s. 9-10.
12. Kretachmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*. Wyd. GWP, Gdańsk 2003, s. 15.
13. Nikitin S., Konovaluk H., *Taichi chuan jako szansa integracji dla osób niepełnosprawnych*. W: Ул. П. Люкевич і інні (red.), *Забавы і гульні ў культуры правядзення вольнага часу дзяцей і надлеткаў*. Брэст 2007, s. 160-169.
14. Nikitin S., *Tai Chi Chuan jako fenomen chińskiej kultury na gruncie polskim*. W: J. Dębowski, E. Jarmoch, A. W. Świdorski, (red.), *Bezpieczeństwo człowieka a wielokulturowość*. Monografie nr 99, Akademia Podlaska, Siedlce 2008, s. 331-342.
15. Sekułowicz M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 19.
16. Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 15.
17. Tomal V., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 2002, nr 4, s. 8-9.
18. Wiesz J., *Teoria pracy*. Wyd. „Impuls”, Kraków 2009, s. 439.

Źródła internetowe

1. McDowell J., *Budowanie miłości*, [źródło:] <http://www.youtube.com/watch?v=mbOhZgrmT-po&feature=related>, odczyt z dnia 12.10.2011.
2. <http://www.stres.edu.pl/> z dnia 20.11.2011.

Streszczenie

Wypalenie zawodowe jest coraz częstszym zjawiskiem współczesności. Zagroza ono szczególnie ambitnym i twórczym nauczycielom. Radzenie sobie ze stresem jest niezbędną umiejętnością współczesnego nauczyciela. Ma ona być osiągnięta w ramach studiów pedagogicznych.

BURNOUT OF THE MODERN TEACHER. SELECTED ASPECTS OF THE PROBLEM

Summary

Burnout is an increasingly frequent phenomenon of modern times. It threatens especially ambitious and creative teachers. Coping with stress is a necessary ability of the modern teacher. It is to be kneaded in the time pedagogical study.

NOTA O AUTORACH

- 1. Bis Dorota** – doktor, adiunkt, pracownik naukowo-dydaktyczny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Instytucie Pedagogiki w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół edukacji medialnej, kształcenia ustawicznego, polityki edukacyjnej w Polsce i krajach Unii Europejskiej. W latach 2009-2010 koordynator projektu w KUL: „Studia podyplomowe przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt realizowany przez Uniwersytet Rzeszowski w partnerstwie z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II, Uniwersytetem Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz Comidata Poland sp. z o.o. w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3. „Poprawa jakości kształcenia”, Poddziałanie 3.3.2. „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli - projekty konkursowe.
- 2. Chodkowski Zbigniew** – doktor nauk pedagogicznych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, pracownik administracyjny Uniwersytetu Rzeszowskiego na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym. Zajmuje się kształceniem ludzi dorosłych - andragogiką, studiami podyplomowymi, a także dydaktyką.
- 3. Czech Piotr** – magister, pracował w ośrodkach pomocy społecznej w charakterze pracownika socjalnego, gdzie uzyskał stanowisko specjalisty pracy socjalnej. Doświadczenie zawodowe związane jest głównie z pracą w terenie z osobami i rodzinami borykającymi się z trudnościami. W czasie zatrudnienia ukończył m. in. studia magisterskie na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, specjalizację I-go stopnia w zawodzie pracownika socjalnego, studia podyplomowe w zakresie organizacji i zarządzania w pomocy społecznej. Obecnie jest doktorantem na Wydziale Pedagogiki w Akademii „IGNATIA-MUM” w Krakowie. Prowadzi zajęcia na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- 4. Domagała-Zyśk Ewa** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. W 2003 obroniła w KUL doktorat pt. *Rola osób znaczących w funkcjonowaniu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce*. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół

problematyki uwarunkowań niepowodzenia szkolnego, szczególnie uczniów gimnazjum (grant MNiSW w 2002 roku), funkcjonowania dorosłych osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu, chrześcijańskiego wymiaru pedagogiki specjalnej oraz teorii i metodyki nauczania języków obcych uczniów z uszkodzeniami słuchu (grant MNiSW w latach 2009-2010). W latach 2007-2010 była jednym z koordynatorów dwóch edycji międzynarodowych programów typu Erasmus, pt. Building Civil Society and Fighting Social Exclusion, w których uczestniczyli studenci i wykładowcy z 9 krajów Europy. Dr Ewa Domagała-Zyśk jest autorką monografii *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce* (2004), tłumaczką i redaktorką książki *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce* (2009) oraz redaktorką (wspólnie z M. Nowakiem) książek *Social Work in Europe: State of the Art and Future Challenges* (2010) oraz *European Social Work – Identity, International Problems and Interventions* (2011). Jest także autorką ponad 60 artykułów i rozdziałów w publikacjach naukowych, w tym kilku w języku angielskim.

- 5. Jakimiuk Beata** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Pracownik naukowo-dydaktyczny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej. Zainteresowania naukowe: rozwój zawodowy, kwalifikacje i kompetencje zawodowe, problemy wyboru zawodu i przydatności zawodowej, uczenie się przez całe życie, uwarunkowania kariery zawodowej.
- 6. Klimiuk Ewa** – studentka w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, członek Koła Naukowego „Klub Pedagoga” PSW w Białej Podlaskiej.
- 7. Konovaluk Elena** – doktor, ukończyła studia wyższe na Uniwersytecie Brzeskim, doktorat z pedagogiki uzyskała w 2002 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, obecnie pracuje jako wykładowca PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Obszar zainteresowań: wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wpływ mediów na wychowanie, wartości w wychowaniu, problematyka czasu wolnego dzieci i młodzieży, rodzina jako środowisko wychowawcze.
- 8. Krauz Antoni** – doktor, pracuje na stanowisku adiunkta na Uniwersytecie Rzeszowskim, Wydział Matematyczno-Przyrodniczy, Instytut Techniki, Zakład Dydaktyki Techniki i Informatyki.

9. **Lendzion Anna** – doktor psychologii, mgr pedagogiki w Instytucie Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zajmuje się psychologią ogólną oraz badaniami z pogranicza psychologii i pedagogiki. Specjalizuje się w problematyce wartości charakterologicznych. Autorka publikacji *Młodzież a wartości charakterologiczne* (2012) i trzydziestu artykułów, m. in.: *Pedagogiczne implikacje badań nad prężnym charakterem i osobowością młodzieży. Empiryczna weryfikacja koncepcji charakteru według Józefa Pastuszki* (2002); *Wychowawcze aspekty kształtowania własnej tożsamości* (2007); *Kryzysy rozwoju psychospołecznego współczesnej młodzieży* (2007).
10. **Łuka Magdalena** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, psycholog, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Resocjalizacyjnej Instytutu Pedagogiki Wydziału Zamiejscowego Nauk o Społeczeństwie KUL Jana Pawła II w Stalowej Woli. Zainteresowania badawcze: pedagogika pracy, pedagogika opiekuńcza, teoria i praktyka mediacji.
11. **Majewska Anna** – magister, pracownik dydaktyczny Instytutu Pedagogiki Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Zainteresowania naukowe: polityka oświatowa, kształcenie ustawiczne, korepetycje. Obecnie prowadzi badania nad korepetycjami i wolontariatem.
12. **Nazaruk Stanisława** – doktor nauk humanistycznych, w zakresie pedagogiki. pracuje jako wykładowca w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.
13. **Nikitin Sergiy** – doktor, ukończył Katolicki Uniwersytet Lubelski, doktorat z teologii uzyskał na KUL w roku 2004. Obecnie pracuje jako adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki UPH w Siedlcach. Obszar i dziedziny zainteresowań: psychomanipulacje w sektach, techniki relaksacyjne w sztukach walki i ich wpływ na rozwój osobowości, antropologia kulturowa, wpływ różnic kulturowych na zachowania, pedagogika i psychologia rodziny.
14. **Nowak Marian** – ks. prof. nadzw. dr hab., prodziekan Wydziału Nauk Społecznych KUL w Lublinie, Kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej KUL, Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członek międzynarodowych stowarzyszeń naukowych pedagogicznych (m.in. Prezydium A.C.I.S.E. /Association Catholique Internationale des Institutions de Sciences

de l'Éducation w ramach Stowarzyszenia Uniwersytetów Katolickich – FIUC/ członek-korespondent Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego), współpracownik i dyrektor Instytutu Pedagogiki PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Autor 5 książek, współautor i redaktor 20 książek, autor ponad 200 artykułów z zakresu pedagogiki ogólnej, metodologii pedagogicznej, pedagogiki personalistycznej, pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury i teorii wychowania, dialogu interdyscyplinarnego w pedagogice, edukacji międzykulturowej, filozofii wychowania i współczesnych kierunków pedagogicznych.

- 15. Ostrach Zbigniew** – doktor, adiunkt, pracownik naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Pedagogiki, Instytutu Kultury Fizycznej i Pedagogiki, Wydział Nauczycielski, Politechniki Radomskiej im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu. Przez wiele lat pracował w szkole podstawowej jako nauczyciel z dziećmi mającymi różne niepełnosprawności. Uczestnik wielu międzynarodowych konferencji naukowych zajmujących się omawianiem problemów z zakresu pedagogiki przedszkolnej, specjalnej i ekologicznej. Autor ponad 30 publikacji w wydawnictwach polskich i zagranicznych. Przez wiele lat związany z działalnością samorządową na terenie powiatu lipskiego w województwie mazowieckim.
- 16. Pawlik Danuta** – magister pielęgniarstwa, pracownik dydaktyczny Zakładu Ratownictwa w Instytucie Zdrowia Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej; sekretarz Okręgowej Rady Pielęgniarek i Położnych w Białej Podlaskiej (od listopada 2011r.); sekretarz Stowarzyszenia Pielęgniarek i Położnych na Rzecz Rozwoju i Doskonalenia Zawodowego „Nostrum” w Białej Podlaskiej; członek Polskiego Towarzystwa Pielęgniarskiego.
- 17. Pupil Magdalena** – studentka, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- 18. Sobczuk Sebastian** – magister - pracownik dydaktyczny Instytutu Pedagogiki Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.
- 19. Tylutki Dariusz** – ks., kapłan diecezji rzeszowskiej wyświęcony w roku 2000, praca magisterska na seminarium z psychologii i antropologii filozoficznej na temat: “Logoterapia Viktora Emila Frankla i próba jej zastosowania w poradnictwie duszpasterskim”, obroniona w Wyższym Seminarium Duchownym

w Rzeszowie w ramach umowy z Wydziałem Teologicznym PAT w Krakowie. Odbił studia doktoranckie organizowane w Instytucie Jana Pawła II w Rzeszowie przez Wydział Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zajmuje się zastosowaniem logoterapii w różnych formach poradnictwa, szczególnie poradnictwa duszpasterskiego.

- 20. Wołosiuk Beata** – doktor nauk humanistycznych, w zakresie pedagogiki, specjalność: pedagogika ogólna; pedagog, logopeda. Ukończyła pedagogikę na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II oraz Podyplomowe Studia Logopedyczne na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Ukończyła wiele kursów specjalistycznych, dotyczących pracy z dziećmi mającymi wady mowy. Przez wiele lat pracowała jako pedagog i logopeda w Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej, jako logopeda w Domu Nauki i Rehabilitacji oraz na stanowisku surdologopedy w poradni dla dzieci niesłyszących. Od 2004 roku pracuje jako wykładowca w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Jest członkiem Rady Naukowej Rozpraw Społecznych – wydawnictwa naukowego Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Członek Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Jest autorką monografii pt. *Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej*; redaktorką (wspólnie z M. Nowakiem) książki pt. *Skuteczność profilaktyki i resocjalizacji – utopie a rzeczywistość* oraz artykułów i rozdziałów w publikacjach naukowych.

