



**Wyższa Szkoła  
Zarządzania i Administracji  
w Opolu**

# **Szkoły wyższe**

**– ważny etap uczenia się  
przez całe życie  
Teoria i praktyka**

**pod redakcją naukową  
Stanisława Kaczora  
Doroty Kowalskiej  
Dariusza Widelaka**



**Opole 2008**

**Szkoły wyższe**  
**– ważny etap uczenia się przez całe życie**  
**Teoria i praktyka**

WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI  
W OPOLU

**Szkoły wyższe  
– ważny etap uczenia się  
przez całe życie  
Teoria i praktyka**

pod redakcją naukową

**Stanisława Kaczora  
Doroty Kowalskiej  
Dariusza Widelaka**

OPOLE 2008

Recenzent

*prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski*

Komitet Redakcyjny

*Marian Duczmal* (przewodniczący)

*Józef Kaczmarek*

*Franciszek Antoni Marek*

*Zenona Maria Nowak*

*Tadeusz Pokusa*

*Witold Potwora* (zastępca przewodniczącego)

Redakcja i korekta

*Maria Szwed*

Redakcja techniczna

*Janina Drozdowska*

**Publikacja dofinansowana z budżetu Miasta Opola w ramach zadania  
w dziedzinie nauki, edukacji, oświaty i wychowania na rok 2008**

**ISBN 978-83-88980-72-75**

**978-83-7511-112-5**

Seria MONOGRAFIE I OPRACOWANIA  
pod redakcją prof. dr. hab. **Mariana Duczmała**

WYDAWNICTWA

WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

---



WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI SP. Z O.O.

Opole, ul. Piastowska 17, tel. 0(77) 454 01 23

e-mail: [wydawnictwo@is.opole.pl](mailto:wydawnictwo@is.opole.pl)

Nakład 200 egz. Objętość 14,60 ark. wyd., 14,75 ark. druk.

## Przedmowa

W roku akademickim 2006/2007 szkół wyższych w Polsce było 448. Studiowało w nich 1941,4 tys. studentów. Współczynnik scholaryzacji wynosił 49,9%. Był zatem jednym z najwyższych w krajach Unii Europejskiej. W ostatnich latach w niewielu dziedzinach możemy się pochwycić takimi osiągnięciami.

Nie można tego jednak powiedzieć o jakości kształcenia, a więc o wartości dyplomów, jakie są wydawane absolwentom przez szkoły wyższe. Dlatego też troska o jakość kształcenia skłania do poszukiwania sposobów przezwycięzania różnego rodzaju trudności, pokonywania barier, jakie występują zawsze przy korzystnych zmianach ilościowych.

W dyskusjach podejmowanych na temat upowszechniania kształcenia na poziomie wyższym zwraca się uwagę na dwie sprawy. Zwolennicy jakości kształcenia mają niejednokrotnie prostą radę, podnieść poprzeczkę wymagań, obniżyć liczbę przyjmowanych na studia, dokonać surowszej selekcji, a przez to zapewnić wyższy poziom wykształcenia absolwentów. Nie odpowiadają na pytanie, co zrobić z tymi, którzy pokonując różne przeszkody chcą jednak studiować na wyższej uczelni?

Drugie stanowisko zajmowane w toczących się dyskusjach opowiada się za podnoszeniem poziomu kształcenia, ale bierze pod uwagę stan faktyczny kandydatów rozpoczynających studia. Osoby te przeszły przez szkoły średnie i uzyskały świadectwa maturalne, mają więc prawo do studiów w większości płacąc za nie, podejmując pracę lub korzystając z pomocy rodziny.

Odpowiedź na postawione pytania jest trudna, ale życie wymaga opowiedzenia się za jakimś stanowiskiem. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu przy współdziałaniu z innymi uczelniami, a szczególnie z Uniwersytetem Opolskim nie tylko poszukuje sposobów rozwiązywania problemów dotyczących podnoszenia poziomu kształcenia, ale i dokonuje prób przez doskonalenie systemu wycho-

wania i kształcenia. Służą temu seminaria i konferencje wewnętrzuczelniane, jak i te o charakterze ogólnopolskim. Wypracowane poglądy przedstawione są w publikacjach książkowych oraz w artykułach zamieszczanych na łamach czasopism. Kierownictwo naszej Uczelni stara się tworzyć warunki dla ujawniania wszelkich inicjatyw i upowszechniania dorobku wspólnych przemyśleń.

Jako rektor wyższej uczelni wyrażam zadowolenie z ukazania się książki pt. *„Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie. Teoria i praktyka”*. Idea edukacji przez całe życie staje się w coraz szerszym zakresie rzeczywistością. Można powiedzieć, że nie budzi wątpliwości. W toku studiów wyższych nie wykorzystuje się jednak realnych możliwości współdziałania całej społeczności akademickiej. Być może za mało jest działań eksperymentalnych, szczególnie zajęć konwersatoryjnych, na których każdy ze studiujących będzie mógł sprawdzić postępy w zdobywaniu umiejętności, wiedzy i kształtowaniu własnych postaw, a więc gotowości do działania w różnych warunkach.

Mam nadzieję, że prezentowana publikacja zbiorowa, zawierająca wyniki pracy wielu osób z różnych ośrodków w Polsce, przyczyni się do dalszych dyskusji na temat edukacji ustawicznej w szkołach wyższych i podnoszenia poziomu kształcenia.

*Marian Duczmal*

## Wstęp

Wprawdzie od ukazania się słynnego raportu dla UNESCO pod redakcją Edgara Faure pt. *Uczyć się, aby być* upłynęło już 38 lat, to idea edukacji permanentnej jest ciągle w rozwoju. Warunki się zmieniają, a w ślad za tym przeobrażeniami ulegają treści, formy i metody oraz technologie i środki dydaktyczne.

Warto jednak powracać do pierwszej zasady uczenia się przez całe życie, aby być w jej wnętrzu, a przez to rozumieć tę ideę i mieć możliwości porozumiewania się.

Według autorów raportu zasada pierwsza dotyczy naczelnej idei polityki oświatowej i brzmi następująco: „każdy człowiek powinien mieć możliwość uczenia się przez całe życie. Idea permanentnej edukacji jest kluczową sprawą w społeczności wychowującej”. Następnie przedstawiona została propozycja definicji tego pojęcia.

„Pojęcie edukacji permanentnej obejmuje wszelkie aspekty zjawisk oświatowych i wychowawczych, wiąże je wszystkie w całość, która stanowi coś więcej niż tylko sumę części składowych. W oświacie nie można tylko pewnej jej części uważać za kształcenie permanentne, różniące się od innych jej elementów, które nie mają takiego charakteru. Mówiąc inaczej, edukacja permanentna nie stanowi ani systemu, ani jakiejś jednej dziedziny wychowania. Jest to zasada, na której opiera się całkowita organizacja systemu oświatowo-wychowawczego, zasada decydująca o kierunku rozwoju każdej z jego części składowych”<sup>1</sup>.

We wspomnianym raporcie zachęca się wszystkich do reformowania systemu edukacji przy uwzględnianiu wszelkich form, jakie w tym czasie były dostępne.

Gdy mówimy o uczeniu się przez całe życie, to mamy na uwadze wszystkie szczeble oświaty szkolnej i przedszkolnej. Przywiązujemy jednak wielką wagę do szkół wyższych ze względu na dojrzałość do tych procesów studiujących, m.in. dlatego że wielu z nich, a być może

---

<sup>1</sup> *Uczyć się, aby być*. [Aut.]: E. Faure i in., Warszawa 1975, s. 335.

większość, uczy się nie tylko z książek, w toku wykładów, seminariów i ćwiczeń, ale również z życia. Łączenie teorii z praktyką i odwrotnie daje człowiekowi wiedzę i umiejętności bliższe jego potrzebom i powinno rozbudzać ciekawość świata i, tej małej cząstki, którą jest każda osoba.

Pragniemy zwrócić uwagę na kilka wątków przewodnich prezentowanej publikacji. Zaliczamy do nich treści dotyczące sylwetki osobowej wszystkich absolwentów szkół wyższych, można powiedzieć ponadzawodowych, nazywanych również cechami kluczowymi. Sugeruje się w tych rozważaniach konieczność kreślenia sylwetek szczegółowych w kontekście zamiarów zawodowych. Ogólne cechy sylwetek będą szczególnie przydatne wtedy, gdy zgodnie ze światowymi tendencjami ludzie będą zmieniać zawód, specjalizację kilka razy w życiu.

Druga myśl przewodnia zawarta w prezentowanym wydawnictwie dotyczy relacji kształcenia na poziomie wyższym i rynku pracy, które ciągle zmieniają się, ale mają też jednocześnie wiele elementów stałych.

Idee neoliberalne zwracają uwagę na stronę ekonomiczną w życiu ludzi. Nie doceniają natomiast tego, co wiąże się z człowiekiem jako osobą ludzką. Dlatego też istotne jest zastanawianie się w czasie studiów nad kształtowaniem osobowości człowieka – obywatela – pracownika. Ta triada wypracowana i rozwijana w pedagogice pracy może być przydatna w toku każdego studiów.

Trzeci wątek w prezentowanej Czytelnikom pracy zbiorowej dotyczy doświadczeń różnych ośrodków w skali nie tylko mikro, ale i makro. Mogą to być zachęty do rozwijania postaw twórczych we własnym otoczeniu.

Mam nadzieję, że publikacja ta przyczyni się do rozwijania ruchu intelektualnego również w środowiskach poza szkołami wyższymi.

*Stanisław Kaczor, Dorota Kowalska, Dariusz Widelak*



STANISŁAW KACZOR

## **Sylwetka ponadzawodowa absolwenta szkoły wyższej**

Pod koniec wieku XX ważnym hasłem w dziedzinie edukacji było upowszechnienie wykształcenia średniego. W Polsce przeważały bowiem na szczeblu ponadpodstawowym szkoły zawodowe bez matury. Podobna sytuacja miała miejsce w wielu innych krajach Europy. U schyłku pierwszej dekady XXI w. można zaobserwować dążenie do wyraźnego zwiększenia wykształcenia na poziomie wyższym zawodowym (licencjat), jak też magisterskim. Coraz więcej osób podejmuje również studia doktoranckie. W związku z realizacją strategii bolońskiej, można przypuszczać, że proces ten będzie się rozszerzał.

Znaczny wzrost liczby studiujących na poziomie wyższym powoduje w wielu przypadkach obniżenie poziomu wykształcenia, a więc realnej wartości dyplomów szkoły wyższej, stąd coraz większa troska o jakość tego kształcenia. Dotyczy to wartości przygotowania do pracy nie tylko w życiu zawodowym, ale także w życiu społecznym i kulturalnym oraz w szeroko rozumianym społeczeństwie obywatelskim. Można zatem mówić o jakości przygotowania nie tylko pracownika, ale i obywatela w wymiarach państwa i szerzej Europejczyka, w sumie wartościowego Człowieka. Dlatego podjęcie tematu o sylwetce ponadzawodowej absolwenta szkoły wyższej wydaje się ważne i zasługuje na wielostronne rozpatrzenie. To zaś narzuca konieczność opracowania w każdej szkole wyższej odpowiedniej strategii i taktyki, aby formułować cele będące antycypacją wyników.

### **Długofalowe cele każdej edukacji**

Rytm różnych działań w Polsce ma z zasady charakter kadencyjny – od wyborów parlamentarnych do następnych, z ewentualnym dodatkiem wyborów samorządowych. Nie ma praktyki tworzenia i realizacji celów dziesięcioletnich, dwudziestoletnich i dłuższych planów, szcze-

gólnie w takich dziedzinach, jak gospodarka lub edukacja. Były próby tworzenia takich wizji w dziedzinie oświaty w opracowanych i ogłaszanych raportach dotyczących edukacji. Za najważniejsze do dziś uważa się raport z 1973 r., sporządzony przez zespół pod kierownictwem Jana Szczepańskiego i drugi z 1989 r., opracowany pod kierownictwem Czesława Kupisiewicza. Wprawdzie w niektórych sytuacjach powoływano się na nie formalnie, to jednak w rzeczywistości nie zostały one wykorzystane, nie odbyły się też nad nimi poważne debaty ani w kręgach polityczno-społecznych, ani naukowych.

Warto przeto odnotować ciekawą próbę sformułowania długofalowych celów edukacji przed zjazdem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, które zostały opublikowane w „Forum Oświatowym”<sup>1</sup>, a nosiły tytuł *Listy o edukacji*. Redaktorem tego zbioru był Lech Witkowski.

Wybrałem to, co moim zdaniem jest bardzo ważne w odniesieniu do wieku XXI. Ze wspomnianych *Listów o edukacji* szczególnie wyłaniają się następujące cele:

1) otwieranie umysłów – cel ważny na każdym szczeblu edukacji, a w szkołach wyższych może najbardziej, gdyż świadomość spraw dotyczących otaczającego świata jest z natury wyższa. Ukazywanie zagadnień, dociekanie przyczyn poszczególnych zjawisk może być gwarancją zaciekawienia się nimi w kontekście życia każdej jednostki;

2) wychowanie jako jednoczenie wokół ważnych społecznie celów – we wszystkich procesach wychowania i samowychowania istotne jest łączenie, a nie dzielenie. Opowiadanie się za czymś, a nie tylko przeciw czemuś, będzie wymagało odwagi ujawniania swoich poglądów i prezentowania ich w taki sposób, aby przestrzegać zasady „ad rem”, a nie „ad personam”. Czyli będzie można tworzyć warunki dla kultury politycznej, a szerzej humanistycznej. Każda społeczność wymaga tego, najbardziej zaś małe środowiska lokalne, by więzi między ludźmi tworzone wzajemnie sobie pomagając w realizowaniu ważnych celów społecznych;

3) łączenie teorii z praktyką i odwrotnie praktyki z teorią – mam tu na uwadze szczególnie konsekwencję w działaniu. Każde zadanie powinno być wykonane do końca, aby można było odpowiedzieć na pytanie, na ile spełniły się oczekiwania, a także jakie błędy popełniono, których w przyszłości należy unikać, a nawet je wykluczyć. Realizując

---

<sup>1</sup> „Forum Oświatowe” 1998, nr 2: *Listy o edukacji*, pod red. L. Witkowskiego.

taki cel długofalowy będzie się przez praktykę utrwałać przekonanie, że „najlepszą praktyką jest dobra teoria”;

4) przewidywanie skutków własnych działań – troska o realizację takiego celu edukacji będzie sprzyjać kształtowaniu postawy gotowości korzystania z teorii, które, obok wyjaśniania procesów, mają pomagać przewidywać skutki działań. To zaś może uczyć robić pewne rzeczy z wyprzedzeniem, aby nie pojawiły się skutki niepożądane. Zbyt wiele obserwujemy dowodów działań sprzecznych z dorobkiem nauki. Jeden przykład z przełomu lat 2007/2008 wart jest przypomnienia. Wiele radości miało miejsce z związku z przystąpieniem Polski do układu z Schengen. Nie było jednak działań zapobiegających mogącym się wydarzyć ujemny zjawiskom. Stąd nie tylko wielkie straty ekonomiczne, w sferze psychiki ludzi, ale i narażenie Polski na pośmiewisko w opinii Europy. Podobne przykłady odnieść można do innych dziedzin naszego życia. Trzeba zatem uczyć się przewidywania skutków własnych poczynań;

5) zdobywanie i doskonalenie umiejętności uczenia się przez całe życie na każdym szczeblu edukacji – dotyczy to w znacznym stopniu studiujących na poziomie wyższym. Znają oni złożoność i zmienność życia w każdej dziedzinie, spotykają się z tym i mogą z większym przekonaniem wcześniej wywoływać i podtrzymywać motywację w tym zakresie. Szkoły wyższe powinny być ukoronowaniem przygotowania do całościowej edukacji z zasady samodzielnej, chociaż istnieją liczne przykłady wsparcia dla podnoszenia kwalifikacji lub ich zmian, a także tworzenia warunków dla dokonywania zmian w sobie w zakresie uczestniczenia w kulturze oraz uczenia się, sterowania samym sobą.

Trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie, na ile podejmujemy wymienione cele długofalowo, jakie mamy w tych zakresach doświadczenia, aby można było działać skutecznie w odpowiedzi na wyzwania cywilizacyjne we własnym kraju, społecznościach lokalnych w kontekście europejskim.

## **Postawy, umiejętności i wiadomości ponadzawodowe absolwenta szkoły wyższej**

Warto przypomnieć, że zaproponowana w tytule tej części kolejność w przeszłości była inna. Na pierwszym miejscu wymieniano wiadomości, następnie umiejętności i na końcu tej triady postawy, nazywa-

ne też cechami charakteru. Praktyka zdecydowała jednak o odwróceniu tych trzech pojęć. Okazało się bowiem, i możemy to potwierdzić niemal na każdym kroku, że postawy decydują o uruchomieniu umiejętności wspartych na wiedzy, jej układach teoretycznych i praktycznych. Być może jest to tylko formalne podejście, nie zawsze odpowiadające temu, co zostało zawarte, chociażby w raporcie dla UNESCO z 1986 r. opracowanym pod kierownictwem Jacques'a Delorsa pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*<sup>2</sup>, nazywanym katechizmem edukacji na XXI w.

Dla dalszych wywodów warto przypomnieć o czterech sformułowanych filarach edukacji:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć,
- 2) uczyć się, aby działać,
- 3) uczyć się, aby współdziałać, aby żyć wspólnie,
- 4) uczyć się, aby być.

Czwarty filar jest powtórzeniem tytułu raportu UNESCO z 1972 r., opracowanego pod kierownictwem Edgara Faure<sup>3</sup>. Warty jest on przywoływania, ponieważ był i pozostał w dalszym ciągu kompendium wiedzy podstawowej o edukacji permanentnej, a więc o konieczności uczenia się przez całe życie. Zawarte w nim zasady ulegają rozwinięciu, ale nie straciły w swym zasadniczym trzonie na aktualności.

Każdy człowiek staje się w toku nauki – z książek i życia – coraz pełniejszą niepowtarzalną indywidualnością, a zatem wymagania, jakie społeczeństwo będzie przed nim stawiać i sam będzie je formułował, będą miały coś specyficznego, w pewnym sensie niepowtarzalnego.

Na przestrzeni dziesiątków lat pracy naukowej i dydaktycznej, a także działalności społecznej doszedłem do przekonania, że warto sformułować dwanaście wymagań pod adresem absolwentów szkół wyższych, niezależnie od kierunku studiów, dlatego że dotyczą człowieka, a nie tylko pracownika i obywatela. Kolejność pod względem ważności nie jest decydująca, ponieważ są one swoistą całością.

---

<sup>2</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1988.

<sup>3</sup> *Uczyć się, aby być*. [Aut.]: E. Faure i in., Warszawa 1975.

1. Wymaganie od absolwenta szkoły wyższej, aby był człowiekiem rozumnym nawiązuje do pierwszego filarii raportu J. Delorsa. Wiedzieć i rozumieć to bardzo szerokie sformułowanie. Gdy je chcemy skonkretyzować, to należy podkreślić, że „rozumność” warto kojarzyć z rozważą, rozsądkiem w różnych sytuacjach życiowych. Szczególnie dlatego, że działamy różnie, w zależności od sytuacji w jakiej się znajdujemy. W języku potocznym używa się częstą powiedzeń: „na chłopski rozum”, „postępuj rozsądnie”. Formułuje się wiele maksym dotyczących wypowiedzania się lub milczenia (mowa srebrem – milczenie złotem).

Człowiek żyje i działa w społecznościach, a bez komunikowania się nie jest możliwa integracja społeczna, która może być również agresją. Dlatego tak ważne jest przekonanie, że zdolność komunikowania można rozwijać przez całe życie. Warto doskonalić tę umiejętność, aby być zrozumianym i rozumieć innych. Szczególnie trudne jest komunikowanie się z samym sobą w osobistym pamiętniku, w modlitwie lub medytacji.

2. Orientowanie się w świecie, w różnych skalach i przestrzeniach, to konieczne wymaganie kierowane pod adresem absolwenta szkoły wyższej. Dotykamy tu zarówno umiejętności wspartych wiedzą, jak i chęci, a więc chcenia, a to łączy się z gotowością do działania, czyli z postawami. Orientować się w świecie bliższym i dalszym, to znaczy wiedzieć dlaczego i w jaki sposób określać własne stanowisko wobec wydarzeń, jakie mają miejsce, umieć je uzasadnić i w razie potrzeby przekonywać innych do zajmowania podobnego stanowiska. Żyjemy w globalnej wiosce, a przez to działamy lokalnie w powiązaniach z sytuacją w szerokich kontekstach. Orientacja ta jest niezbędna, ponieważ każda jednostka przyczynia się do zmian otoczenia w różnej skali.

3. Żyjemy w rozwijającym się w naszych warunkach społeczeństwie konsumpcyjnym. Jesteśmy świadkami nacisków różnych ośrodków, za pomocą narzędzi, jakimi są środki masowej informacji. Skuteczność tych nacisków można obserwować w okresie świąt, gdy zakupy zwiększają wielokrotnie liczbę rzeczy potrzebnych i niepotrzebnych. Same zakupy, wybieranie, stają się prawdopodobnie przyjemnością i swego rodzaju modą, która jest poważną siłą nacisku. Wzrastają procesy zadłużania się na konsumpcję, często z utratą świadomości, że dług należy spłacić.

Poddawanie się manipulacji w dziedzinie ekonomicznej przenosi się łatwo na świadomość polityczną. Granie na emocjach, wyłączanie intelektu to opóźnianie budowy społeczeństwa obywatelskiego. Dlatego tak ważne jest przygotowywanie w toku studiów wyższych do odporności na różnego rodzaju manipulacje.

4. Szczególnie cenną postawą kształtującą się w znacznym stopniu w toku studiów na poziomie wyższym jest krytycyzm i samokrytycyzm. Niezbędna jest ona przez całe życie jako sposób obrony przed bezmyślnością, a jednocześnie jest pomocą w poszukiwaniu prawdy. Krytycyzm od greckiego słowa „kritike” oznacza sztukę rozróżniania, postawę umyslową i badawczą postulującą dociekanie racji wszelkich przekonań (również własnych), które cechują gotowość do przyjmowania twierdzeń tylko należycie uzasadnionych i sprawdzonych oraz do zmiany uznanych już twierdzeń lub głoszonych poglądów wobec nowych, przeczących im faktów. Jest to przeciwieństwo dogmatyzmu.

Do pojęć bliskoznacznych terminom krytycyzm i krytyka zaliczamy niejednokrotnie termin sceptycyzm. Mamy tu na uwadze niedowierzanie, nieufność, powątpiewanie, podejrzliwość do czegoś lub kogoś<sup>4</sup>. Dla pogłębienia rozumienia wymienionych pojęć warto sięgać do autorów, którzy szczególnie wyróżnili się w nauce przez stawianie śmiałych hipotez. Mam tu na uwadze m.in. Karła R. Poppera, który powołuje się niejednokrotnie na Immanuela Kanta. W swojej książce *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności* zachęca Karl R. Popper szczególnie do gotowości wysłuchania krytycznych argumentów, do poszukiwania własnych błędów i do uczenia się na nich. Pisze: „Ja mogę się mylić, ty możesz mieć rację i wspólnym wysiłkiem możemy zbliżyć się do prawdy”<sup>5</sup>. Następnie zaś zastanawia się nad istotą badań i stwierdza, że nie prowadzi się ich za pomocą losowych odkryć, ale poszukiwań<sup>6</sup>. Podkreślając, że człowiek jest niecierpliwy i lubi, by wyniki były natychmiast, przeskakuje więc od razu do wniosków, potwierdza często znaną nam praktykę, gdy zleciodawcy oczekują rezultatów badań „na wczoraj”.

<sup>4</sup> Por. *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, red. S. Skorupka, Warszawa 1996, s. 193.

<sup>5</sup> K. R. P o p p e r, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, Warszawa 1997, s. 10.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 259.

Poszukiwanie prawdy, poznawanie świata, takim jakim jest, bez dobarwiania i dostosowywania do utrwalonych przekonań jest bardzo ważną działalnością ludzi. Osobiście hołduję hipotezie, że głupota jest wielkim nieszczęściem dla jednostek i grup społecznych, warto się jej przeciwstawić przyjmując postawę krytyczną. Warto przy tym pamiętać o starożytnej maksymie – „Amicus Plato, sed magis amica veritas” – Platon jest przyjacielem, lecz większą przyjaciółką prawda.

W toku studiów na poziomie wyższym każdy ma okazję do swobodnego wypowiedzenia poglądów i nieprzyjmowania niczego na wiarę. Do tego jednak potrzebna jest odwaga i pewność, że dociekanie prawdy nie pociągnie za sobą przykrych konsekwencji.

5. Każdy człowiek w społeczeństwie rozwiniętym nawet na najwyższym poziomie narażony jest na zwiększającą się chciwość, niejednokrotnie bez żadnego umiaru. Człowiek rozumny nie będzie zaniedbywał troski o lepsze życie swoje i swojej rodziny, ale uniknie przesadnej chciwości i przez samoograniczenie będzie mógł się czuć zadowolony z życia. Wyrobienie zdolności i umiejętności samoograniczania pomoże w przeciwstawianiu się niebezpiecznemu zjawisku „bezinteresownej zawiści”, które daje o sobie znać w wielu kręgach społeczeństwa polskiego. Na podstawie wielu zaobserwowanych przykładów można przypuszczać, że kształtowanie w sobie zdolności do samoograniczania jest trudne. Wymaga zatem pracy nad sobą, czemu może sprzyjać postawa samokrytycyzmu, o której była już mowa.

6. Człowiek oceniając swoje życie w poszczególnych okresach z jednych działań jest zadowolony, a nawet dumny, z innych zaś niezadowolony, a nawet powinien się ich wstydić. Tymczasem z takimi postawami i zachowaniami spotykamy się coraz rzadziej. Wręcz może za trwać, że to, co kiedyś powszechnie nazywano wstydem, dziś w wielu przypadkach uważane jest za normę lub, co gorzej, za powód do dumy. Nieczęsto spotykamy się z publicznymi oświadczeniami, że ktoś czegoś się wstydi, a przecież wynikać to powinno z przekroczenia uznanych zasad moralnych. Jeżeli nawet nie ma takiego przekroczenia, to z racji przyjętych zwyczajów mówimy, że zachowanie jakiegoś „nie jest w dobrym smaku”. Ocena takich zachowań powinna być przedmiotem rozmów, a jeszcze lepiej dyskusji w toku studiów na poziomie wyższym, gdyż dorosłość i doświadczenie, a także zdobywana wiedza mogą sprzyjać wymianie poglądów na ten temat.

Warto tu przywołać jeden z przykładów zachowań mających miejsce wśród niektórych studiujących. Dotyczy to m.in. opuszczania zajęć obowiązkowych bez usprawiedliwienia, zaznaczanie swojej obecności na listach dokumentujących to, a w rzeczywistości nieobecnych. Zdarzają się nawet przypadki podpisywania się za kogoś, co jest przestępstwem w świetle prawa. Zapytajmy samego siebie, czy takie zachowania wywołują wstyd i czy są gremialnie potępiane. A może uważane są za sprytne i inteligentne zachowania, które zasługują na pochwałę i naśladownictwo?

7. Innowacyjność oznacza dążenie i osiągnięcie nie tylko czegoś innego, ale przede wszystkim lepszego. Wiąże się zarówno z postawami, jak i umiejętnościami oraz wiadomościami. Nastawienie innowacyjne niezbędne będzie absolwentowi szkoły wyższej przez całe życie uczestnictwa zawodowego, społecznego i obywatelskiego. Przygotowanie do takich sytuacji i doskonalenie postaw w tym kręgu sytuacji życiowych może mieć miejsce w toku studiów. Nie tylko przez poznawanie różnych teorii, ale praktykę dotyczącą własnego postępowania, chociażby przez próby doskonalenia własnego warsztatu samokształceniowego i najbardziej skutecznego wykorzystania czasu, którym dysponujemy.

8. W zatłoczonym sensacyjnymi informacjami świecie współczesnym coraz powszechniej jawią się pytania o wartości, tak ważne w naszym życiu. Szczególnym przykładem mogą być pytania i próby odpowiedzi na nie w świecie biznesu. Od początku lat siedemdziesiątych XX w. problematyka związków biznesu z etyką pojawia się coraz szerzej i bardziej wielostronnie. Obok rozważań na temat inteligencji intelektualnej i emocjonalnej pojawiają się prace poświęcone inteligencji moralnej. Mają one pomagać w odpowiedzi na pytania: Jak poprawić wyniki prowadzenia interesów i skutecznie zarządzać<sup>7</sup>. Autor przedmowy R.E. Boyatzis napisał: „Inteligencja moralna przynosi o wiele większe korzyści niż tylko trwały sukces organizacji. To sprawa przetrwania naszej cywilizacji i ludzkości”.

Zdobycie lub utrwalenie własnego systemu wartości jest związane w znacznym stopniu z jakością studiów na poziomie wyższym.

9. Dla osiągnięcia stawianych osobiście lub przez świat zewnętrzny celów niezbędna jest motywacja, zarówno jej wywoływanie, jak też

<sup>7</sup> Por. m.in.: D. L e n n i c k, F. K i e l, *Inteligencja moralna*, Wrocław 2007.



podtrzymywanie. Wiele jest źródeł motywacji. Wynikają one ze sfery ekonomicznej, rodzinnej, społecznej, a także z potrzeb ściśle wewnętrznych (ambicje, zainteresowania, przekraczanie samego siebie i inne). O ile wywoływanie motywacji dla wykonania postawionych zadań uważa się za relatywnie łatwe, o tyle ich podtrzymywanie przez czas dłuższy jest o wiele trudniejsze. Czasami wiążemy to z zaliczaniem siebie do temperamentu sangwinicznego, a więc „ognia wybuchającego i szybko gasnącego”. Prawdopodobnie w tym przeświadczeniu jest jakaś prawda, potwierdzona licznymi przykładami ze zbiorowych zachowań. Jednocześnie jednak warto spojrzeć na stronę zaniedbań w kształtowaniu postaw wytrwałości, działań z wyprzedzeniem itp. Czas studiów wyższych, połączone z wcześniejszymi doświadczeniami uczenia się z życia, może pomóc w zdobywaniu umiejętności i podtrzymywaniu motywacji.

10. Jedną z postaw mogących sprzyjać podtrzymywaniu długofalowej motywacji jest nienasycenie ciekawością świata. Kształtuje się to od wieku niemowlęcego. Jednakże nabiera podstaw intelektualnych wspieranych emocjami dopiero w okresie dorosłości, przez poznawanie życia i działalności geniuszy ludzkości w różnych wiekach. Sprzyja też temu naturalna ciekawość człowieka wyrażana chociażby takimi zachowaniami, jak podpatrywanie, nasłuchiwanie, wypytywanie. Zachowania te zostały opisane zarówno w biogramach ludzi uważanych za znaczących w historii ludzkości, jak też w literaturze pięknej. Nie mniejszą wartość ma zdobywane doświadczenie, które wmontowane w doświadczenia ludzkości może pomagać w życiu jednostek.

11. Odpowiedzialność jest niezbędna w każdej sferze życia. Nie można jej uniknąć, a przez to trzeba się koniecznie jej uczyć, w miarę wymogów wzrastających wraz z wiekiem i zadaniami, jakie podejmujemy.

Odpowiedzialność dotyczy własnej osoby, za to co robimy lub co zaniedbujemy. Bardzo ważnym elementem odpowiedzialności jest ceniecie danego słowa. Warto pamiętać, że dotrzymywanie słowa może ułatwiać życie. Nie wymaga bowiem zabiegów biurokratycznych, szczególnie w sprawach drobnych, co nie znaczy nieważnych. W niedalekiej jeszcze przeszłości praktyką dość powszechną było wykonywanie przez rzemieślników przedmiotów (ubrań, butów, mebli, uprzęży) na słowo, pożyczek bez weksli i innych czynności zobowiązujących dwie lub więcej stron.

Odpowiedzialność za innych ma ogromne znaczenie społeczne. Dotyczy bowiem zapewnienia warunków do wykonania zadań osobom niemogącym tego samodzielnie uczynić. Coraz powszechniej dostrzega się odpowiedzialność za zaniechanie podjęcia zadań, nazywane również zaniedbaniami. Wiele niejasności jest z odpowiedzialnością za zdarzenia w skali kraju w kontekście historycznym. Te wszystkie kręgi odpowiedzialności powinny wchodzić w program kształtowania postaw w toku studiów na poziomie wyższym.

12. Na podstawie doświadczeń wielu krajów, bardziej niż Polska rozwiniętych, wiemy, że ludzie dorośli będą zmieniać pracę wielokrotnie (wymienia się od 6 do 8 razy), stąd przygotowanie się do adaptacji w różnych warunkach, nie tylko na rynku krajowym, ale i europejskim jest koniecznością. Praca to z zasady współpraca, to współdziałanie, a zatem przestrzeganie ustalonych zasad moralnych, to posiadanie „kompasu moralnego”. Bardzo pożytecznym może okazać się powracanie, przypominanie sobie trzeciego filaru z katechizmu edukacyjnego na wiek XXI o uczeniu się, aby współdziałać, aby żyć wspólnie.

Jak wykazują doświadczenia najnowszej masowej emigracji, umiejętności w tym zakresie, jak też gotowość do takich zachowań wymaga odpowiedniego przygotowania i przekonań. Studia wyższe powinny w tym pomóc.

## **Tworzenie warunków w szkole wyższej dla osiągnięcia stawianych celów**

Szkoła wyższa jest swoistym uniwersum, wspólnotą studentów, nauczycieli akademickich i władz uczelni powiązanych ze środowiskiem. Tworzenie warunków dla osiągnięcia postawionych celów jest inne w stosunku do poszczególnych członów tego uniwersum. Z tego względu, że artykuł dotyczy sylwetek absolwentów szkoły wyższej, wypada zająć się głównie tym, czym z zasady zajmują się władze uczelni i nauczyciele akademicy (profesorowie, adiunkci, asystenci), a także personel administracyjno-usługowy.

W rankingach szkół wyższych ogłaszanych przez różne czasopisma wymienia się z zasady stan kadrowy uczelni, infrastrukturę w jej poszczególnych elementach, podejmowane badania, kontakty zagraniczne itp. W niniejszych propozycjach naszą uwagę chcę skupić głównie na tworzeniu klimatu dla rozwoju osobowości studiujących. Mam tu

na względzie klimat wzajemnego zaufania, system wymagań określanych w umowach między nauczycielami akademickimi i studentami, tworzenie warunków dla rozwoju samorządności rzeczywistej w różnych formach. Zarówno władze rektorskie, dziekańskie, kierownicy poszczególnych zakładów, katedr, instytutów, jak i nauczyciele akademicy mają określone możliwości w wytwarzaniu sprzyjającej atmosfery do studiowania, a zatem dokonywania w sobie zmian w kontekście zaproponowanych postaw, umiejętności i wiadomości. Wydaje się, że wyjaśniania w każdej sytuacji wymaga pojęcie partnerstwa w kontekście obowiązków. Inaczej staje się ono sloganem wprawdzie powtarzonym, a w rzeczywistości pustym.

Niezbędne jest też przyjęcie w każdej uczelni odpowiedniej strategii działania i okresowych spotkań merytorycznych przedstawicieli całej społeczności akademickiej, aby dokonywać istotnych rozrachunków z wykonania podjętych zadań.

\* \* \*

Próba zarysowania tematu dotyczącego sylwetki ponadzawodowej absolwenta szkoły wyższej jest zapewne ryzykowna. Można wygłoszonym poglądom postawić zarówno zarzut niedostatku podstaw teoretycznych, jak i niedostatecznej konkretyzacji oraz sugestii rozwiązań praktycznych. Podjąłem jednak to ryzyko, ponieważ jestem przekonany o niezbędności dyskusji w każdej szkole wyższej będącej miejscem kształtowania się postaw potrzebnych w różnych formach życia, do czego trzeba się przygotowywać i doskonalić przez edukację.

ZYGMUNT WIATROWSKI

## **Szkoła i wykształcenie wyższe w kontekście społeczeństwa wiedzy i pracy**

Problematyka szkoły wyższej od dawna była i jest nadal przedmiotem ożywionego zainteresowania różnych ośrodków akademickich i naukowych. Szczególne zasługi w tym zakresie już w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych minionego wieku przypisano nade wszystko ośrodkowi warszawskiemu, w którym od 1973 r. (do 1991 r.) funkcjonował z dużym rozmachem Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (kierowany przez długie lata przez prof. Jana Kluczyńskiego), ale także ośrodkowi szczecińskiemu, który zasłynął w Polsce organizacją interesujących i pożytecznych dorocznych seminariów naukowych w Międzyzdrojach, w całości poświęconych szkole wyższej. Dzięki Instytutowi Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego powołano do życia specjalne czasopismo pod tytułem: „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, a jego kolejnymi, wielce zasłużonymi redaktorami byli: prof. Zofia Kietlińska, prof. Czesław Kupisiewicz i dr Franciszek Januszkiewicz. W ośrodku szczecińskim największe zasługi przypisano prof. Kazimierzowi Jaskotowi – pierwszemu rektorowi Uniwersytetu Szczecińskiego. Z pozycji ówczesnego Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego (do 1972 r.) wyjątkowo znaczącą rolę w rozwoju szkolnictwa wyższego odegrał też prof. Stanisław Kaczor, który po przejściu do pracy w nowo utworzonym Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie nadal żywo i kompetentnie zajmował się dydaktyką szkoły wyższej, współpracując ściśle z Instytutem Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Świadomie we wstępie do niniejszych rozważań zaakcentowałem powyższe okoliczności, bowiem w minionych latach zaczęto tworzyć podstawy teorii szkoły wyższej oraz nowej subdyscypliny pedagogicznej – pedagogiki szkoły wyższej. Okazuje się jednak, że zarys teorii szkoły wyższej z lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w.

poddany być musi dzisiaj innym akcentom, szczególnie w kontekście upowszechnianej ostatnio idei społeczeństwa wiedzy. A zatem ustalmy określoną próbę nowych spojrzeń.

## Tradycyjne podejście do wiedzy

Żyjemy w czasach wielkiej dynamiki rozwoju i zmienności. Dokonująca się rewolucja naukowo-techniczna i informatyczna bardziej niż kiedykolwiek wcześniej wywiera także poważny wpływ na kształtowanie się szeroko rozumianego życia społecznego. W społeczeństwach naszych czasów upowszechniane są coraz to nowe koncepcje ich wyrazu i kształtu. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku, w dążeniu do maksymalnej demokratyzacji życia społecznego, zaczęto postulować wizję społeczeństwa obywatelskiego. W latach dziewięćdziesiątych w wysoko rozwiniętych krajach świata zaczęto też formułować wizję społeczeństwa wiedzy. Dzisiaj kształt i wymiar społeczeństwa wiedzy jest już odczuwalny, nawet w takich krajach jak Polska. W tej jakże nowej i złożonej sytuacji rodzi się podstawowe pytanie – o sposób rozumienia kategorii pojęciowej „wiedza”. Wynika to stąd, że we współczesnym świecie zaczyna obowiązywać inna koncepcja wiedzy.

Przez wieki traktowano wiedzę jako ogół treści utrwalonych w umyśle ludzkim, będących wynikiem kumulowania doświadczeń oraz procesu uczenia się; w tym znaczeniu wiedza obejmuje wszelkie formy kultury umysłowej i świadomości społecznej: magię, religię, ideologię, naukę itp.; mieści się w niej każdy typ myślenia od wyobrażeń potocznych do twierdzeń naukowych. Powszechnie wyróżniono dwie podstawowe postaci wiedzy – wiedzę utylitarną (niekiedy nazywaną potoczną) i wiedzę naukową, oraz uznawano zasadę przechodzenia od wiedzy utylitarniej do naukowej<sup>1</sup>. Mówi się też nadal o wiedzy subiektywnej i obiektywnej. Dochodzenie do takiej wiedzy zakładało nade wszystko maksymalne angażowanie pamięci, stąd często ówczesne nauczanie szkolne nazywano nauczaniem werbalnym. Nauki psychologiczne ustaliły już dawno wystarczające opisy i wyjaśnienia tego dotyczące. Niestety, jeszcze w dzisiejszej szkole, nawet wyższej, przy-

<sup>1</sup> *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 12, Warszawa 1969.

kładów takiego podejścia do nauczania i uczenia się spotkać można nawet wiele.

## Współczesne traktowanie wiedzy i mądrości

W literaturze naukowawczej i oświatowej, a tym bardziej w ekonomicznej i informatycznej, wyczytać można następujące tezy uniwersalne:

- wiedza to przetworzona informacja dzięki inteligencji człowieka lub maszyny;
- wiedza staje się coraz wyraźniej zasobem numer jeden gospodarki;
- społeczeństwo krajów wysoko rozwiniętych jest społeczeństwem wiedzy.

Interesujące uzasadnienia dla powyższych tez przedstawili w swoich opracowaniach naukowych tacy (między innymi) autorzy, jak:

- Peter Drucker, *The age of discontinuity*. Heinemann, London 1969;
  - Ryszard Pachociński, *Oświata XXI wieku – kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999;
  - *Przyszłość pracy w XXI wieku*, pod red. S. Borkowskiej, Warszawa 2005;
  - Andrzej Karpiński, *Przyszłość rynku pracy w Polsce*, Warszawa 2006;
- a także:
- Aleksy Pocztowski, *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*. W: *Przyszłość pracy w XXI wieku kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999;
  - Ryszard Gerlach, *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*. W: *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, pod red. Z. Wiatrowskiego i in., t. 1, Włocławek 2007.

Z różnych powodów odstąpię od charakteryzowania stanowisk wyżej wymienionych autorów. Uwagę odbiorcy tegoż opracowania skupię jedynie nad niektórymi wątkami, ściśle powiązanymi z tematem artykułu, a zatem ze współczesnym rozumieniem wiedzy. Punktem wyjścia uczynię następujące stwierdzenie R. Pachocińskiego: „W naszych czasach wiedzę traktuje się jako dynamiczną zdolność łączenia, modyfikowania i wykorzystywania myśli i idei”<sup>2</sup>. Według cytowanego autora – w tej nowej postaci wiedza nie może być „przekazywana”. Można ją jedynie tworzyć od nowa przez każdego człowieka. Model

---

<sup>2</sup> R. P a c h o c i ń s k i, *Oświata XXI wieku – kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 62.

ten jest bardziej „generatywny” niż „konsumpcyjny”. Tradycyjna wiedza staje się po prostu tylko informacją, stanowiącą punkt wyjścia dla tworzenia własnych zasobów wiedzy. Nawet stwierdza się, że to właśnie wiedza decydować powinna w najbliższych latach o zasobności danego kraju i jego miejscu wśród innych krajów.

Andrzej Karpiński w związku z tym pisze:

„Jeżeli Polska wejdzie na drogę budowy gospodarki opartej na wiedzy, to można oczekiwać, iż co najmniej 60–70% nowych miejsc pracy powstanie w dziedzinach, zaliczanych do nośników gospodarki opartej na wiedzy, a więc na usługach społeczeństwa informacyjnego, na usługach zintensyfikowanych wiedzą, na edukacji, nauce i przemysłach wysokiej techniki”<sup>3</sup>.

Jednak podkreślić należy – pisze dalej R. Pachociński (s. 60) – że informacja, choćby było jej w nadmiarze, nie jest synonimem wiedzy. Do jej tworzenia niezbędna jest wysoko zorganizowana inteligencja, ponieważ wiedza to nie prosta akumulacja informacji, to zupełnie nowa jakość.

Po prostu – wiedza to informacje umieszczone w kontekście. Z kolei implikacje wynikające z wiedzy stanowią podstawę naszej mądrości, a mądrość to wiedza umieszczona w systemie wartości w celu właściwego jej użycia. Wprawdzie nie wiemy dokładnie, jak informacja przekształca się w wiedzę; co dzieje się w tym czasie w naszym mózgu, ale cały ten proces wiąże się z naszymi zdolnościami analizowania, uogólniania, abstrahowania, ekstrapolowania, porównywania itp. W ten sposób podejmuje się decyzje. Wiedza przekształca się w mądrość jako końcowy etap procesu ewolucji, której rezultatem jest głębsze zrozumienie tych pojęć, znaczenia, wzajemnych związków, interakcji i integracji<sup>4</sup>.

Reasumując powyższy tok wywodu, można powiedzieć, że: informacja to zbiór faktów, które są przechowywane i odtwarzane z pamięci człowieka lub komputera. Informację można rozumieć, analizować, a przede wszystkim stosować do rozwiązywania różnych problemów. Wiedza to przetworzona informacja dzięki inteligencji człowieka lub maszyny. Mądrość to wiedza, której wykorzystanie jest uzależnione od wartości, zasad etycznych i dobrej edukacji.

---

<sup>3</sup> A. K a r p i ń s k i, *Przyszłość rynku pracy w Polsce*, Warszawa 2006, s. 91.

<sup>4</sup> R. P a c h o c i ń s k i, *Oświata XXI wieku...*, s. 58.

Kontynuując rozpoczęty tok myślenia uogólniającego, skłonny jestem zaproponować takie oto określenie istoty społeczeństwa wiedzy: Społeczeństwo wiedzy, to zorganizowana zbiorowość ludzi w skali makro, uznających współczesną informację jako najbardziej znaczącą ogniwo w dążeniu do wiedzy, będącej wyrazem skumulowania i przetworzenia informacji dzięki inteligencji człowieka lub maszyny.

## **Nowa rola edukacji powszechnej, a tym bardziej szkoły wyższej**

W założeniach reformy systemu edukacji z 1998 r. czytamy, że do głównych celów reformy zaliczono:

- „– podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównanie szans edukacyjnych,
- sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia”<sup>5</sup>.

Dzisiaj – z perspektywy 10 lat reformowania polskiej edukacji – możemy powiedzieć, iż tak określone cele główne są w znacznym stopniu osiągnięte, chociaż w różnych ogniwach działań reformistycznych zastrzeżeń zgłosić można nawet wiele.

W przypadku interesującej nas w szczególności szkoły wyższej – ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym nie ustala ogólnych zadań szkoły wyższej. Jedynie w części słownikowej (w art. 2) w wersji instrumentalnej znalazły się zapisy:

– pkt 7 „studia pierwszego stopnia” – studia licencjackie lub inżynierskie, umożliwiają uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia...;

– pkt 8 „studia drugiego stopnia” – studia magisterskie, umożliwiają uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy w określonym zawodzie.

Zbliżone sformułowania zastosowano w innych formach studyjnych. Oznacza to, że w każdym przypadku kształcenia w szkole wyższej położono nacisk na dochodzenie przez studiujących do określonego stanu wiedzy. Z innych zapisów ustawy wynika, że chodzi o wiedzę

---

<sup>5</sup> *Reforma systemu edukacji narodowej – projekt*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1998, s. 10.



współczesną, będącą przetworzeniem informacji dzięki inteligencji człowieka lub maszyny.

Z przytoczonych zapisów formalnych (ustawowych), a tym bardziej z innych dokumentów dotyczących rozwoju Polski, wynika, że współczesna strategia edukacyjna naszego kraju zakłada:

– dalszy szybki rozwój cywilizacji informacyjnej – społeczeństwa informacyjnego,

– dalszy wzrost roli nauki i innowacji w społeczeństwie przyszłości,

– rosnące znaczenie kwalifikacji i jakości czynnika ludzkiego<sup>6</sup>.

W szczególności postulowana ofensywa edukacyjna powinna być ukierunkowana nie tylko na rozwój oraz wzbogacanie wiedzy i osobowości ludzi młodych, ale także na inne niż dotychczas traktowanie szkoły średniej i wyższej, a tym bardziej na odnawianie kwalifikacji całego społeczeństwa, w tym również na upowszechnianie w nim postaw innowacyjnych<sup>7</sup>.

W tej sytuacji zaktualizowanego podejścia wymagają następujące problemy:

– upowszechnienia szkoły średniej,

– docelowego wymiaru kształcenia na poziomie wyższym,

– bardziej proporcjonalnego doboru kierunków kształcenia w szkołach wyższych.

Tym strategicznym problemom pragnę poświęcić jeszcze nieco uwagi i rozważań refleksyjnych.

W przypadku dążności do upowszechnienia szkoły średniej często popadamy w skrajność, szczególnie gdy zakładamy, że cała populacja pokoleniowa winna dochodzić do matury. Realia rozwoju jednostek ludzkich i całych grup społecznych skłaniają raczej do przyjęcia tezy, że będzie dobrze, gdy do matury przystąpi ok. 75% osób kończących szkołę średnią, przynajmniej w drugiej i w trzeciej dekadzie XXI w. Oznacza to, że celowe wydaje się rozróżnienie dwóch poziomów wykształcenia średniego – ukończenia szkoły średniej i uzyskania świadectwa maturalnego. Brakujące w owym postulatcie „25%” stanowiliby absolwenci odpowiednich szkół średnich i innych (niżej zorganizowanych).

---

<sup>6</sup> *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2001, s. 18.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 26.

W drugim ze zgłoszonych problemów strategicznych, dotyczącym wymiarów kształcenia na poziomie wyższym, chodzi o przesadne postulowanie i akcentowanie tezy, że liczby osób dochodzących do wykształcenia wyższego nie powinny być ograniczane. Do głosu dochodzą nawet wizjonerzy, a na pewno fantaści, którzy dopuszczają kształcenie na poziomie wyższym niemal całej populacji pokoleniowej. Do tego w założeniach reformy edukacyjnej w Polsce z 1999 r. przewidziano spotęgowane ilościowo studia doktoranckie! W rzeczywistości – i rozwojowe potrzeby gospodarcze, i potrzeby społeczne, przynajmniej drugiej i trzeciej dekady XXI w., mogą być z powodzeniem realizowane, gdy wskaźniki ilościowe osób z wykształceniem wyższym dochodzą do 40–50% populacji pokoleniowej. Wszakże znaczącym wskaźnikiem formalnym społeczeństwa wiedzy stawać się będzie coraz wyraźniej upowszechniane wykształcenie średnie i rozwijane wykształcenie wyższe. Aktualnie liczba mieszkańców legitymujących się wykształceniem wyższym osiąga w Polsce wskaźnik ok. 20%. Zatem do zrobienia pozostaje nam wyjątkowo wiele, nawet przy postulatcie ogólnym – 40–50% w czwartej dekadzie XXI w.

Wreszcie zgłoszony trzeci postulat bardziej proporcjonalnego doboru kierunków kształcenia w szkołach wyższych oznacza odstępianie od nadmiernego prowadzenia i uprawiania tzw. modnych i łatwych kierunków studiów, w tym szczególnie historii, pedagogiki, prawa, ochrony środowiska, organizacji i zarządzania... – na rzecz studiów technicznych, tzw. ścisłych i przyrodniczych. Rzecz charakterystyczna – w organizowaniu i prowadzeniu owych studiów masowych wyraźnie dominują niepubliczne szkoły wyższe, w tym szczególnie prywatne. Możliwe, że najnowsze zamiary Ministerstwa Edukacji Narodowej, dotyczące innego usytuowania bloków przedmiotowych obowiązkowych na egzaminie dojrzałości i bloków zainteresowań realizowanych we wszystkich szkołach średnich, okażą się z czasem pomocne w rozwiązaniu napiętego już problemu poważnie zachwianych proporcji występujących między różnymi kierunkami studiów. Możliwe, że zapowiadane ostatnio kolejne zmiany w szkolnictwie wyższym pójdą także w tym właśnie kierunku?

## **Wiedza i praca człowieka w XXI w.**

Nieprzypadkowo powiązałem w tytule części czwartej „wiedzę” z „pracą” człowieka. Chcę w ten sposób przeciwstawić się skrajnej te-

zie Daniela Bella jakoby „praca i kapitał – centralne wskaźniki rozwoju w społeczeństwie przemysłowym – zostały zastąpione przez wiedzę i informację”. Inaczej mówiąc, nie jest do przyjęcia skonkretyzowana teza wyżej wymienionego, że teoria wartości pracy ludzkiej została zastąpiona przez teorię wartości wiedzy, a tym bardziej że wiedza, a nie praca jest źródłem bogactwa<sup>8</sup>. Takiej wizji rozwoju cywilizacyjnego przeciwstawiam od dłuższego już czasu formułę bardziej realną i perspektywiczną zarazem, brzmiącą: „Wiedza i praca stają się «dziś», a tym bardziej stawać się będą «jutro» dominującymi wyznacznikami rozwoju cywilizacyjnego, w tym nade wszystko rozwoju człowieka i jego społeczeństwa”<sup>9</sup>.

W tej konstelacji pojęciowej jest do przyjęcia stanowisko Antoniego Kuklińskiego, że gospodarka oparta na wiedzy zakłada uznanie czterech następujących wyznaczników:

- 1) systemu gospodarczego i instytucjonalnego motywującego do skutecznego wykorzystywania posiadanej wiedzy oraz tworzenia nowej wiedzy i przedsiębiorczości;
- 2) wykształconych i utalentowanych ludzi tworzących i wykorzystujących wiedzę;
- 3) dynamicznej infrastruktury informacyjnej ułatwiającej skuteczną komunikację, rozprzestrzenianie i przetwarzanie informacji;
- 4) skutecznego systemu innowacyjnego, obejmującego sieć firm, centrów badawczych, uniwersytetów, konsultantów innych organizacji, które potrafią sięgnąć do rosnących zasobów światowej wiedzy i stworzyć wiedzę dla własnego bycia<sup>10</sup>.

Można nawet pójść dalej i powiedzieć, że dopiero przy pełnym zespoleniu w działaniu wiedzy i pracy społeczeństwa krajów wysoko rozwiniętych stają się społeczeństwem wiedzy w rozumieniu wcześniej sformułowanym (P. Drucker i inni). Oczywiście, w punkcie wyjścia liczy się społeczeństwo pracy, bowiem dopiero w takiej sytuacji wiedza może mieć wpływ na uwspółcześnianie dalszej pracy człowie-

<sup>8</sup> D. B e l l, *The social framework of the information society*. W: *The microelectronic revolution*, eds. T. Forester, Basic, Blackwell (podaję za R. Pachocińskim, *Oświata XXI wieku...*).

<sup>9</sup> Z. W i a t r o w s k i, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 94.

<sup>10</sup> A. K u k l i Ń s k i, *Gospodarka oparta na wiedzy – globalna misja Banku Światowego*, <http://www.pl/dg.pl/Polski Portal Rozwoju>.

ka. W szczególności ów wpływ urzeczywistniany jest w dwóch podstawowych zakresach:

- następuje wzrost roli i znaczenia wiedzy w wykonywaniu pracy,
- powstaje wiele nowych stanowisk pracy w ramach sektora wiedzy<sup>11</sup>.

Rola współczesnej szkoły wyższej w takim traktowaniu wiedzy i pracy jest i będzie nadal bezdyskusyjna.

---

<sup>11</sup> R. P a c h o c i ń s k i, *Oświata XXI wieku...*, s. 17.

DARIUSZ WIDELAK

## Wpływ autorytetu nauczyciela akademickiego na motywację uczenia się studentów

W literaturze pedagogicznej pojęcie autorytetu nauczyciela omawiane jest w różny sposób. Iwona Jazukiewicz proponuje trzy koncepcje wyjaśniania tego pojęcia<sup>1</sup>:

- autorytet nauczyciela jako zjawisko społeczne,
- autorytet nauczyciela jako cecha osobowa,
- autorytet nauczyciela jako relacja interpersonalna.

Ujmując autorytet nauczyciela jako zjawisko społeczne, kojarzy się go z faktem posiadania przez nauczyciela władzy. Nauczyciel jest świadomy swojej przewagi w relacjach z uczniami między innymi w następujących powodów<sup>2</sup>:

- może przewyższać uczniów wiekiem i doświadczeniem zawodowym,
- posiada dwojaki rodzaj wiedzy – akademicką i kulturową oraz wiedzę o uczniach (bądź studentach); chociaż nie tylko on posiada wiedzę, to jednak jest jej reprezentantem,
- powierzona mu rolę społeczną wypełnia w imieniu władz państwowych i szkolnych (lub uczelnianych),
- rozporządza określonymi uprawnieniami oraz sankcjami,
- wywiera wpływ na uczniów (studentów) i środowisko społeczne.

Jeżeli autorytet ujmowany jest jako władza stosowana przez nauczyciela, będąc formą jawnej dominacji oraz systemem zakazów i nakazów, wówczas prowadzi do tworzenia się problemów i zaburzeń w procesie wychowania oraz nauczania. Zamiast tego nauczyciel powinien traktować nadaną mu władzę jako służbę wspomagającą rozwój dziecka. Nauczyciel prawdziwie posiada autorytet dopiero wtedy,

---

<sup>1</sup> I. J a z u k i e w i c z, *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999, s. 13.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 20.

gdy uczniowie okazują mu posłuszeństwo z własnej woli i tak postępują, by wywołać akceptację i zadowolenie u nauczyciela.

Autorzy, którzy ujmują autorytet jako cechę osobową łączą go z występowaniem określonych cech, wynikających z osobowości jednostki. Józef Pieter wyjaśnia istotę tak rozumianego autorytetu, mówiąc: „O autorytecie nauczyciela decyduje zespół wielu i różnorodnych właściwości nauczyciela, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą chętnie ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela”<sup>3</sup>. Mieczysław Lejman twierdzi, że „autorytet wynika z takich cech osobowości nauczyciela, które przyczyniają się do jego powszechnego uznania, szacunku w danej społeczności i sukcesów w pracy dydaktyczno-wychowawczej”<sup>4</sup>. Według Henryka Rowida: „Na autorytet nauczyciela składają się przede wszystkim cechy charakteru”<sup>5</sup>.

Janusz Goćkowski przedstawia autorytet nauczyciela jako zasób kompetencji i doświadczenia zawodowego, uważając, iż „autorytet w nauce polega na tym, że pewni uczeni ze względu na swoje osiągnięcia i zasługi uznani są przez odpowiednie grupy i kręgi ludzi za miarodajnych luminary wiedzy naukowej. Autorytetem naukowym zostaje ten, kto legitymuje się walorami pozwalającymi widzieć w nim sędziego, twórcę, nauczyciela wiedzy naukowej”<sup>6</sup>.

Autorytet nauczyciela powinien mieć kilka źródeł swojego oddziaływania. Nie może być tak, że autorytet naukowy oparty na kompetencjach i doświadczeniu ogranicza lub zawęża autorytet oparty na cechach osobowych nauczyciela, ani też tak, że autorytet opiera się tylko na zewnętrznej władzy nadanej przez szkołę czy uczelnię. Chodzi przede wszystkim o to, aby źródła autorytetu przenikały się wzajemnie i uzupełniały, by jakość kształcenia była na najwyższym, jak to tylko możliwe, poziomie.

Nauczyciel akademicki powinien być świadomy tego, że na polu swojej działalności jest nie tylko naukowcem, ale także wychowawcą, będącym punktem odniesienia dla studentów. Powinien być zatem wzorem postępowania i świadectwem moralności dla innych, dawać

---

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Cyt. za: E. B a d u r a, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1981, s. 52.

<sup>6</sup> J. G o ć k o w s k i, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984, s. 18.

dobrze wzorce, wyrabiać właściwe z punktu widzenia wychowania nawyki. Musi mieć świadomość, że jego przykład osobisty jest mocnym wsparciem w procesie wychowania.

W prezentowanym artykule przedstawiam częściowe wyniki badań, których głównym celem było określenie wpływu autorytetu nauczyciela akademickiego na motywację studentów do uczenia się. Problemem badawczym było zagadnienie: Czy i w jakim stopniu autorytet nauczyciela akademickiego wpływa na motywację do nauki? Postawiono hipotezę, że autorytet nauczyciela akademickiego tylko w nieznacznym stopniu wpływa na motywację uczenia się studentów.

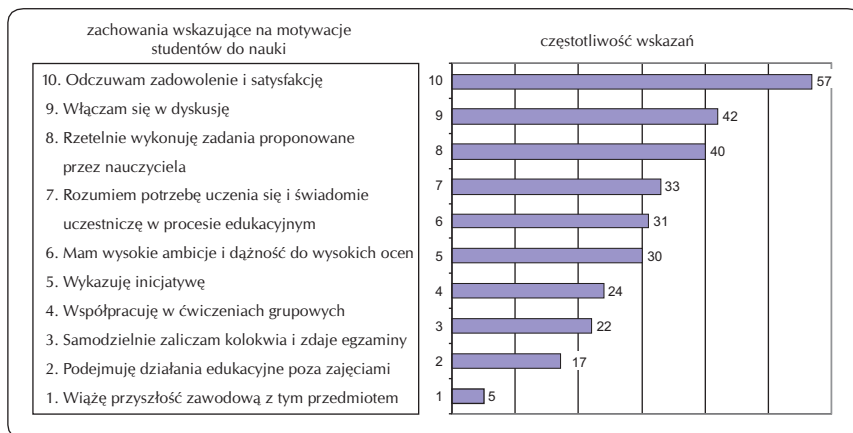
W celu poznania wpływu autorytetu nauczyciela akademickiego na motywację studenta do nauki, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę indywidualnych przypadków. Badania przeprowadzono na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego w 2008 r. Objęły nimi 200 studentów lat I–V tegoż Wydziału, w tym 100 studentów kierunku pedagogicznego, ponadto badania dotyczyły dwóch nauczycieli akademickich tej uczelni.

W sondażu została zastosowana technika ankiety, której wystandardyzowany kwestionariusz składał się z dwudziestu pytań. W kwestionariuszu zastosowano pytania zamknięte, o kafeterii zamkniętej i półotwartej, oraz pytania otwarte. Celem zastosowania tej techniki było poznanie opinii studentów na temat zjawiska autorytetu nauczyciela na Uniwersytecie Opolskim. Interesowało mnie, jak studenci rozumieją pojęcie autorytetu nauczyciela? Które cechy nauczyciela studenci cenią najbardziej, a które nie cieszą się u nich uznaniem oraz jaki jest związek autorytetu nauczyciela z motywacją do uczenia się, czyli jakie cechy nauczyciela motywują studentów do nauki, a jakie ich zniechęcają.

Część pytań w ankiecie stanowiły pytania zamknięte, dotyczące wpływu autorytetu nauczyciela akademickiego na motywację do uczenia się. Za pomocą niektórych z nich badano wskaźniki uznawania autorytetu i motywacji do uczenia się. Inne pytania pomogły ustalić: Czy rzeczywiście autorytet może wpływać na motywację do uczenia się? Jak wielu nauczycieli na Uniwersytecie Opolskim pozytywnie wpływa na naukę studentów? Jakie czynniki, na które ma wpływ nauczyciel pozytywnie, a jakie negatywnie oddziałują na motywację do uczenia się? Ostatnie pytanie w ankiecie podejmuje kwestię: Czy autorytet nauczyciela, rozważany w kontekście jego wpływu na motywa-

cję studenta do nauki, jest ważnym elementem kształcenia nauczycieli akademickich?

W pytaniu dotyczącym wskaźników motywacji do uczenia się, badani respondenci wykazali, że na zajęciach dydaktycznych – na których nauczyciel prowadzący jest autorytetem – przejawiają zachowania wskazujące na ich motywację do nauki. Wyniki tych badań przedstawiono na wykresie 1.



Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników ankiety.

Wykres 1. Wpływ autorytetu na wskaźniki motywacji do uczenia się (N = 100)

Następnym krokiem było sprawdzenie wskaźników uznawania autorytetu. Badania wykazały, że 48% studentów szanuje wszystkich swoich nauczycieli, a 37% odpowiedziało, że prawie wszystkich. To ciekawe, bo dokładnie tyle samo, czyli 48% studentów, postrzega autorytet jako osobę szanowaną (wykr. 1). Pozostałe wskaźniki przybrały w badaniu wartości średnie. Aż 61% respondentów ma zaufanie do niektórych nauczycieli, 43% – dobrowolnie podporządkowuje się i naśladuje wzory zachowań niektórych nauczycieli. Poszerzone wyniki tych badań przedstawiono w tabeli 1.

T a b e l a 1

Wskaźniki uznawania autorytetu (N = 100)

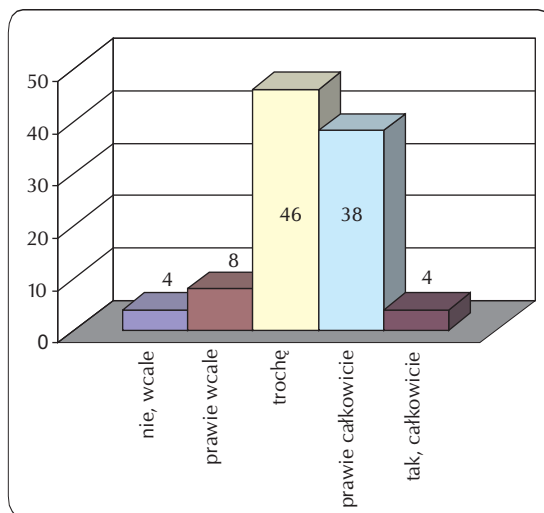
Nauczycielom, którzy mnie uczą...	Wszystkim	Prawie wszystkim	Niektórym	Prawie żadnemu	Żadnemu
1	2	3	4	5	6
Dobrowolnie podporządkowuje się	7	31	43	13	6



1	2	3	4	5	6
Okazuję szacunek	48	37	12	2	1
Mam do nich zaufanie	1	12	61	22	4
Naśladuję ich wzory zachowań	–	2	43	37	18
Odczuwam i okazuję im sympatie	5	22	69	4	–
Liczę się z ich opinią i zdaniem	6	24	50	9	1
Ich aprobatę i dezaprobatę odbieram jako nagrodę i karę	7	19	48	10	15

Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników ankiety.

W pytaniu, czy autorytet nauczyciela akademickiego wpływa na motywację studentów do nauki, 46% badanych odpowiedziało, że trochę. Natomiast 38% respondentów stwierdziło, że prawie całkowicie autorytet wpływa na ich motywację do nauki. Wyniki tych badań przedstawiono na wykresie 2.

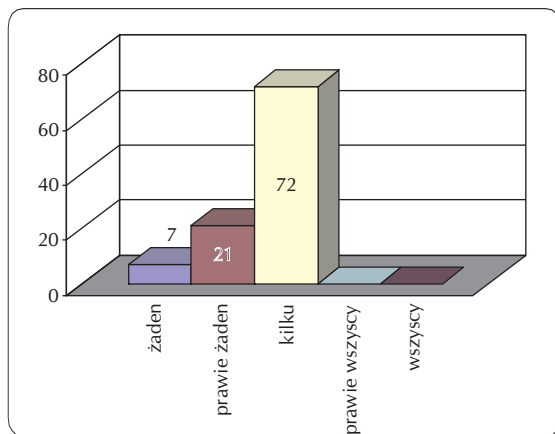


Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników ankiety.

Wykres 2. Wpływ autorytetu na wskaźniki motywacji do uczenia się (N = 100)

W innej części ankiety zapytano studentów: Ilu nauczycieli na studiach wpływało lub nadal wpływa pozytywnie na ich motywację do uczenia się? Niezbyt optymistycznie wypowiedziało się 72% studentów, zaznaczyli oni, że jest tylko kilku takich nauczycieli; 21% bada-

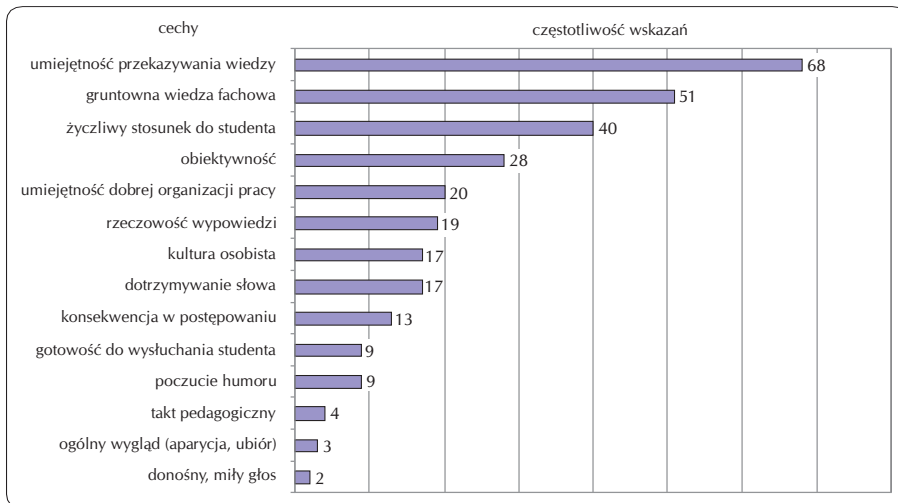
nych stwierdziło, że prawie żaden nauczyciel nie wpływa pozytywnie na ich motywację do uczenia się, natomiast 7% respondentów uznało, iż żaden. Wyniki tych badań przedstawiono na wykresie 3.



Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników ankiety.

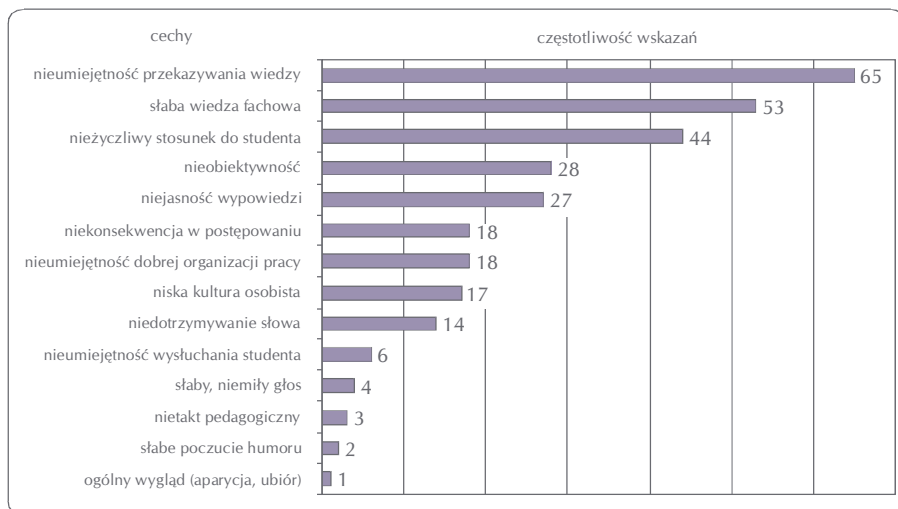
Wykres 3. Autorytety na Uniwersytecie Opolskim (N = 100)

Kolejne dwa pytania dotyczyły czynników (na które ma wpływ nauczyciel), które pozytywnie lub negatywnie mogą oddziaływać na motywację studenta do nauki. Były to pytania sprawdzające. Te same cechy, które badani wskazywali w pytaniu o pożądane cechy nauczyciela, wpływają najbardziej na motywację respondentów do nauki. Wśród nich trzy najważniejsze to: umiejętność przekazywania wiedzy – 68% studentów uważa tę cechę za najważniejszą, gruntowna wiedza fachowa – 51% badanych zaznaczyło tę odpowiedź, oraz życzliwy stosunek do studenta – 40% poparcia dla tej cechy. Bardzo podobnie wyszły w badaniach cechy, które negatywnie wpływają na uczenie się studentów: umiejętność przekazywania wiedzy – 65% studentów tak uważało, gruntowna wiedza fachowa – 53% badanych wskazało na tę odpowiedź, oraz życzliwy stosunek do studenta – 44% zaznaczeń (wykr. 4 i 5).



Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników ankiety.

Wykres 4. Cechy nauczyciela pozytywnie wpływające na motywację studenta do nauki (N = 100)

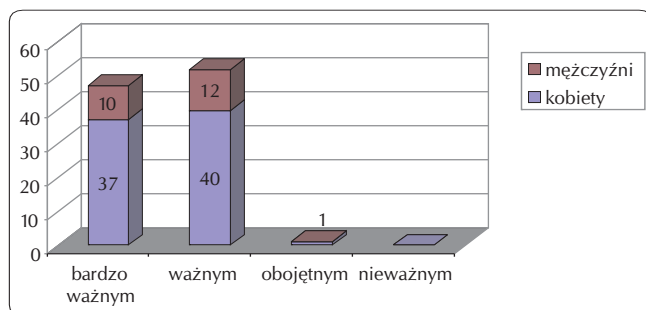


Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników ankiety.

Wykres 5. Cechy nauczyciela negatywnie wpływające na motywację studenta do nauki (N = 100)

Ostatnie pytanie ankiety miało ustalić: Czy autorytet nauczyciela i jego wpływ na motywację studenta do nauki, mogłoby być ważnym elementem kształcenia nauczycieli akademickich? Okazuje się, że 52%

(51,9% kobiet, 52,2% mężczyzn) badanych studentów uważa, że byłby to ważny element kształcenia nauczycieli, natomiast aż 47% (48,1% kobiet, 43,5% mężczyzn) respondentów odpowiedziało, że nawet bardzo ważny (wykr. 6).



Ź r ó ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników ankiety.

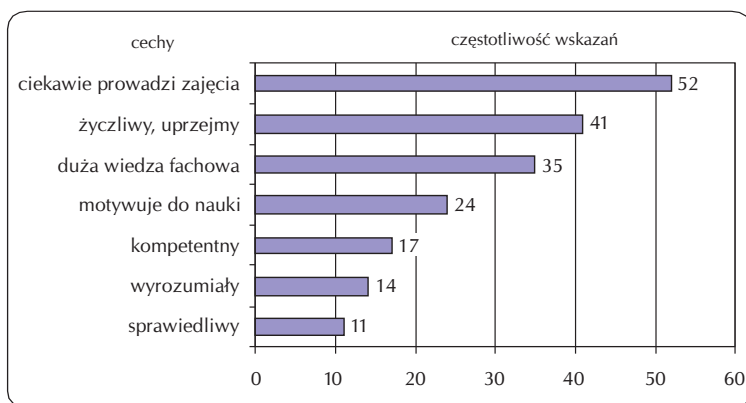
Wykres 6. Autorytet nauczyciela i jego wpływ na motywację studenta do nauki jako ważny element kształcenia nauczycieli akademickich (N = 100)

Z przedstawionych badań wynika, że studenci w zadowolającym stopniu przejawiają zachowania, które wskazują na ich względną motywację do uczenia się. Badani uznają autorytet tylko niektórych nauczycieli akademickich. Większość z nich uważa, że autorytet nauczyciela trochę lub prawie całkowicie wpływa na motywację studenta do nauki. Podobnie przeważająca liczba respondentów twierdzi, że na ich wydziale jest tylko kilku nauczycieli, którzy motywują ich do nauki. Badani studenci uznali, że spośród czynników (na które ma wpływ nauczyciel) oddziałujących na motywację do nauki najważniejsze są: umiejętność przekazywania wiedzy, wiedza fachowa oraz życzliwy stosunek do studenta. Prawie wszyscy respondenci uważają, że autorytet nauczyciela i jego wpływ na motywację studenta do nauki jest ważnym, a nawet bardzo ważnym elementem kształcenia nauczycieli akademickich.

Ostatnim elementem badań była metoda indywidualnych przypadków, którą posługiwano się obserwując dwóch nauczycieli akademickich, wyselekcjonowanych przez drugie, pomocnicze badanie ankietowe. Poproszono w nim studentów o: podanie imienia i nazwiska nauczyciela akademickiego, który jest dla nich największym autorytetem oraz drugiego nauczyciela, który zdaniem badanych najmniej

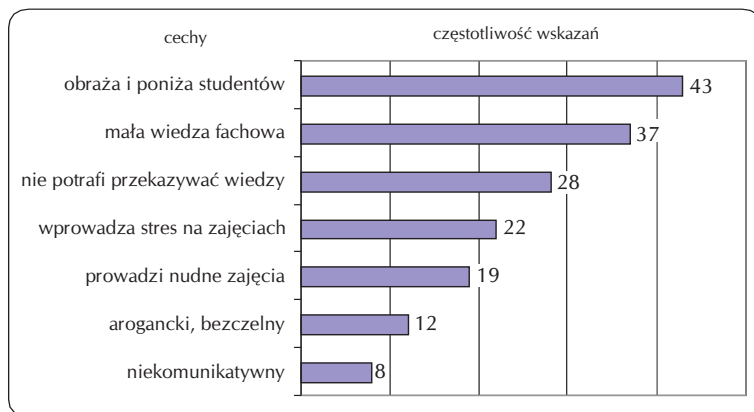
zasługuje na miano autorytetu; uzasadnienie tego wyboru; określenie, jak wpływał na ich motywację do nauki.

Badanie metodą indywidualnych przypadków miało za zadanie praktyczną weryfikację przeprowadzonego sondażu diagnostycznego. W pracy tej nie umieszczono rankingu nazwisk nauczycieli akademickich, bo uznano, że najistotniejsze w tej analizie nie jest „kto”, lecz „dlaczego” został uznany za największy autorytet lub największy antyautorytet w opinii środowiska studenckiego. Na podstawie analizy ankiety pomocniczej sporządzono listę cech, które najczęściej wypisywali studenci w uzasadnieniu wyboru autorytetu i antyautorytetu. Wyniki tych badań przedstawiono na wykresach 7 i 8.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie analizy ankiety pomocniczej.

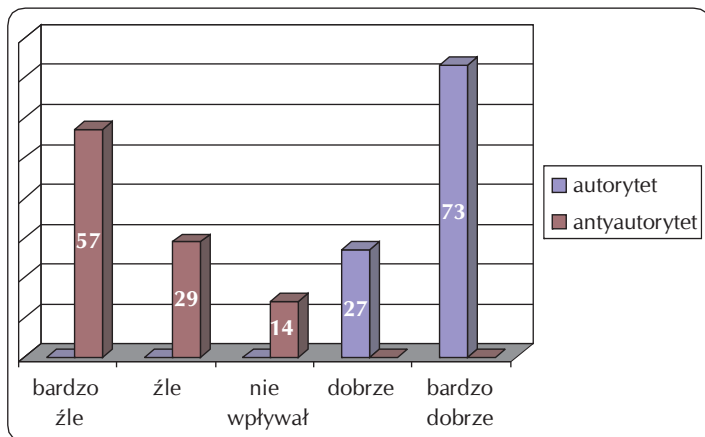
Wykres 7. Cechy decydujące o wyborze autorytetu (N = 100)



Źródło: Obliczenia własne na podstawie analizy ankiety pomocniczej.

Wykres 8. Cechy decydujące o wyborze antyautorytetu (N = 100)

W pytaniu o wpływ wybranych nauczycieli na motywację do uczenia się 27% studentów stwierdziło, że wskazany przez nich autorytet dobrze wpływał na ich motywację do nauki, a 73% odpowiedziało, że nawet bardzo dobrze. Natomiast w przypadku antyautorytetu 14% badanych uważa, że nauczyciel ten nie wpływał na ich naukę, 29% uznało, iż wpływał na nią źle, a aż 57% stwierdziło, że bardzo źle (wykr. 9).



Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy ankiety pomocniczej.

Wykres 9. Wpływ autorytetu nauczyciela na motywację studenta do nauki (N = 100)

W drugiej kolejności przeprowadzono obserwację w warunkach naturalnych (podczas zajęć dydaktycznych), w której wzięło udział pięciu niezależnych od siebie obserwatorów. Każdy z nich otrzymał identyczny arkusz obserwacyjny, w którym zastosowano skalę ocen od -5 do +5 (-5 – bardzo źle, 0 – brak zdania, 5 – bardzo dobrze). Następnie, na podstawie uzyskanych arkuszy obserwacyjnych (otrzymanych w wyniku przeprowadzonej obserwacji), sporządzono tabelę, ocenione w niej konkretne cechy nauczyciela, który znalazł się na pierwszym miejscu rankingu autorytetów i uzyskał 39% głosów. Ze wszystkich ocen stawianych przez osoby obserwujące zostały wyciągnięte średnie oceny, oraz średnia ocena ogólna. Wyniki tych badań przedstawiono w tabeli 2.

T a b e l a 2

*Wykaz średnich ocen cech nauczyciela autorytetu*

Lp.	Cechy nauczyciela poddane ocenie od -5 do +5	Średnia z pięciu ocen
1	gruntowna wiedza merytoryczna	4,8
2	umiejętność interesującego przekazywania treści	5,0
3	rzeczowość wypowiedzi	4,8
4	umiejętność dobrej organizacji pracy	4,4
5	obiektywność	4,0
6	konsekwencja w postępowaniu	4,2
7	życzliwy stosunek do ucznia	5,0
8	dotrzymywanie słowa	5,0
9	gotowość wysłuchania ucznia	5,0
10	kultura osobista	5,0
11	takt pedagogiczny	5,0
12	poczucie humoru	3,4
13	ogólny wygląd (aparycja, ubiór)	4,2
14	donośny, miły głos	4,0
15	kultura języka	4,0

Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników arkusza obserwacyjnego.

Z tabeli 2 wynika, że wszystkie cechy tego nauczyciela zostały bardzo wysoko ocenione. Łączna średnia wszystkich ocen wyniosła 4,52. To by uzasadniało uzyskanie pierwszego miejsca w rankingu autorytetów wśród nauczycieli akademickich tegoż wydziału.

Następnie poddano obserwacji nauczyciela, który zdaniem studentów najmniej zasługuje na miano autorytetu – nazwano go antyautorytetem. Tak samo jak w przypadku nauczyciela autorytetu, użyto identycznego kwestionariusza ankiety, w którym zastosowano tę samą skalę ocen, a więc od -5 do +5 (-5 – bardzo źle, 0 – brak zdania, 5 – bardzo dobrze). Na podstawie uzyskanych arkuszy obserwacyjnych sporządzono tabelę, w której ocenione zostały konkretne cechy nauczyciela, który znalazł się na pierwszym miejscu rankingu antyautorytetów. Tylko wiedza merytoryczna tego nauczyciela została pozytywnie oceniona, pozostałe cechy otrzymały noty ujemne. Łączna średnia wszystkich ocen tego nauczyciela to -3,36. Wyniki tych badań przedstawiono w tabeli 3.

Wykaz średnich ocen cech nauczyciela antyautorytetu

Lp.	Cechy nauczyciela poddane ocenie od -5 do +5	Średnia z pięciu ocen
1	gruntowna wiedza fachowa	1,00
2	umiejętność interesującego przekazywania treści	-4,20
3	rzeczowość wypowiedzi	-3,30
4	umiejętność dobrej organizacji pracy	-3,25
5	obiektywność	-3,00
6	konsekwencja w postępowaniu	-2,80
7	życzliwy stosunek do ucznia	-4,60
8	dotrzymywanie słowa	-3,30
9	gotowość wysłuchania ucznia	-4,60
10	kultura osobista	-4,25
11	takt pedagogiczny	-4,80
12	poczucie humoru	3,60
13	ogólny wygląd (aparycja, ubiór)	-2,75
14	donośny, miły głos	-2,00
15	kultura języka	-5,00

Ź r ó d ł o: Obliczenia własne na podstawie analizy wyników arkusza obserwacyjnego.

Reasumując należy podkreślić, że o wyborze i uznaniu autorytetu nauczyciela decydują przede wszystkim jego kompetencje. Studenci preferują takie osoby, którzy posiadają dużą wiedzę i potrafią ją przekazać, a ponadto są życzliwi i uprzejmi. Tym natomiast, którzy nie posiadają dużej wiedzy w zakresie wykładanego przedmiotu lub nie umieją jej przekazywać bardzo trudno jest zdobyć uznanie studentów. Cechami dyskwalifikującymi są te, które godzą w kulturę osobistą nauczyciela i kładą cień na jego moralności. Potwierdzają to wyniki przeprowadzonej w badaniach obserwacji, w której nauczyciel najczęściej uznawany za autorytet został bardzo wysoko oceniony. Zaznaczyć należy, że osoby obserwujące nie wiedziały, że poddany badaniu nauczyciel był najczęściej typowanym w rankingu autorytetów. To samo dotyczy antyautorytetu, który został oceniony bardzo słabo. Jednoznacznie został też określony wpływ autorytetu nauczyciela akademickiego na motywację studentów do uczenia się. W przeciwieństwie do wpływu antyautorytetu nauczyciel – autorytet sprzyja rozwojowi studentów i bardzo dobrze motywuje ich do pracy, a także oddziałuje pozytywnie na zainteresowanie danym problemem czy przedmiotem nauczania.



Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o tym, że osobowość nauczyciela, jego przygotowanie merytoryczne, talent pedagogiczny i inne ważne cechy mają znaczący wpływ na kształtowanie sylwetki studenta zmotywowanego do nauki. Zważywszy na to, sformułowano następujące wnioski i sugestie pedagogiczne:

1. Przy wyborze autorytetu i antyautorytetu studenci bardzo często uzasadniali swój wybór między innymi kulturą osobistą nauczyciela. Arogancja, zarozumiałość, chamstwo oraz niestosowne żarty degradują autorytet nauczyciela do takiego stopnia, że motywacja do nauki danego przedmiotu spada proporcjonalnie do utraty autorytetu danego nauczyciela. Natomiast życzliwy stosunek do studenta, uprzejmość, kultura języka itd. budują autorytet nauczyciela.

2. Autorytet nauczyciela ma znaczący, czasem nawet decydujący wpływ na motywację studenta do nauki. Drogą do sukcesu pedagogicznego jest dążność nauczycieli do: koniecznych przemian swojej osobowości, posiadania fachowej wiedzy na nauczany temat oraz rozwoju warsztatu dydaktycznego. Tym samym główna hipoteza została zweryfikowana negatywnie.

3. Badania wykazały, że antyautorytet w większości przypadków ma zły wpływ na motywację studenta do nauki, rzadko kiedy pozostaje obojętny. Natomiast wpływ autorytetu zawsze przyjmuje wartość dodatnią i pozytywnie wpływa na motywację studentów do nauki.

4. Studenci przyznali, że na ich wydziałach jest tylko kilku nauczycieli cieszących się autorytetem wśród studentów. Pozostała większość, niestety, nie może się tym pochwalić. Ten stan rzeczy może się zmienić na lepsze, gdy nauczyciele akademicy poczynią jakieś kroki w tym kierunku. Być może niewiele trzeba.

5. Stereotyp nauczyciela akademickiego wyrażony poprzez proponowane przez studentów typy osobowe nauczycieli przyjmuje w 70% przypadków negatywne brzmienie. To wskazuje na niską jakość relacji między studentami a nauczycielami.

6. Badani niemal jednogłośnie stwierdzili, że problem autorytetu nauczyciela i jego wpływ na motywację studentów do uczenia się jest bardzo ważnym elementem kształcenia nauczycieli akademickich. Zasadne byłoby zatem poświęcić większą uwagę na to zagadnienie podczas studiów doktoranckich, przygotowujących do pracy nie tylko naukowej, ale też dydaktycznej.

KAZIMIERZ M. CZARNECKI

## **Teoretyczne podstawy psychicznej aktywności studentów szkół wyższych (zarys problemu)**

### **Ustalenia terminologiczne**

Dla większej jasności treści tego opracowania pragnę objaśnić dwa podstawowe terminy: „psychika” oraz „psychiczna aktywność”. Myślę, że określenie wyróżnionych terminów i ustalenie ich rozumienia pomoże czytelnikowi dokładniej rozumieć istotę „teoretycznych podstaw psychicznej aktywności studentów”.

Termin „psychika” (od gr. psyche – dusza) definiowany jest w psychologii jako „ogół psychicznych procesów (zjawisk) i cech psychicznych człowieka, stanowiących przedmiot badań psychologii”<sup>1</sup>. Zacytowana definicja, prawie tautologiczna (pleonazmiczna – powtarzająca te same terminy) wnosi niewiele treści objaśniających definiowane pojęcie. Zachodzi więc konieczność sięgnięcia do dalszych źródeł. Zdaniem Arthura S. Rebera<sup>2</sup> „termin ten był najwcześniej i najbardziej ogólnie używany przez starożytnych Greków, którzy psychikę wyobrażali sobie jako duszę lub samą istotę życia; w znaczeniu bardziej powszechnym konotacja tego terminu ogranicza się do umysłu”. Arthur S. Reber wyróżnia kilka terminów pochodnych od terminu „psychika”, które są zdefiniowane, opisane i używane w psychologii i psychiatrii. Są to: „psychiczna choroba”; „psychiczna impotencja”; „psychiczna izolacja”; „psychiczne odrętwienie”; „psychiczne uzdrawianie”; „psychiczne wydzielanie”; „psychiczne zaburzenie”; „psychiczny odruch”; „psychiczny determinizm”; „psychiczny mecha-

---

<sup>1</sup>J. Ekel, J. Jaroszewski, J. Ostaszewska, *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965, s. 113.

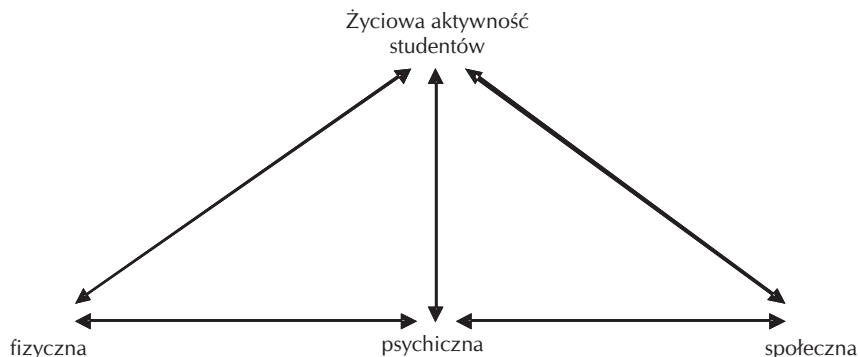
<sup>2</sup>A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 583.

nizm”; „psychiczny uraz, trauma”<sup>3</sup>. Józef Pieter wyróżnia i definiuje takie terminy, jak: „psychiczna cecha”; „psychiczna czynność”; „psychiczne warunki”; „psychiczne życie”; „psychiczny proces”<sup>4</sup>, a we wszystkich pracach psychologii rozwojowej jest szeroko opisany „psychiczny rozwój” dzieci, młodzieży i dorosłych. Sądzę, że powyższe objaśnienia terminu „psychika” stanowią podstawę do właściwego rozumienia tego pojęcia jako bardzo abstrakcyjnego, złożonego treściowo i nie dającego się wyraźnie skonkretyzować.

W opracowaniu niniejszym termin „psychika” utożsamiam (umownie) z „intelektualnym (umysłowym) funkcjonowaniem człowieka”, w tym szczególnie studentów szkół wyższych.

Terminu „psychiczna aktywność” nie ma w cytowanych słownikach psychologicznych, choć jest ona – moim zdaniem – „widoczna u każdego człowieka” jako przejaw jego „życia psychicznego”, od urodzenia do kresu życia.

W prezentowanym artykule termin „psychiczna aktywność” to jeden z podstawowych składników i wyznaczników życiowej aktywności studentów, do których zaliczają się również: „aktywność fizyczna” i „aktywność społeczna” (ryc. 1).



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

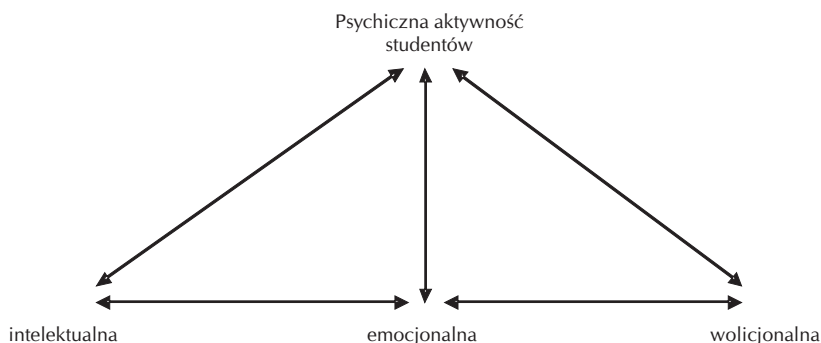
Rycina 1. Model życiowy aktywności studentów

„Psychiczna aktywność” studentów stanowi podstawę ich kierunkowego (zawodowego) życia, rozwoju i działania, a szczególnie uzyskiwania pomysłnych sukcesów w studiach. Przejawia się ona szczególnie wyraźnie w aktywności: intelektualnej, emocjonalnej oraz wolicjo-

<sup>3</sup> Ibidem, s. 582–583.

<sup>4</sup> J. P i e t e r, *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004, s. 241–242.

nalnej (ryc. 2), które w ujęciu skrótowym oznaczają: myślenie, przeżywanie, działanie.

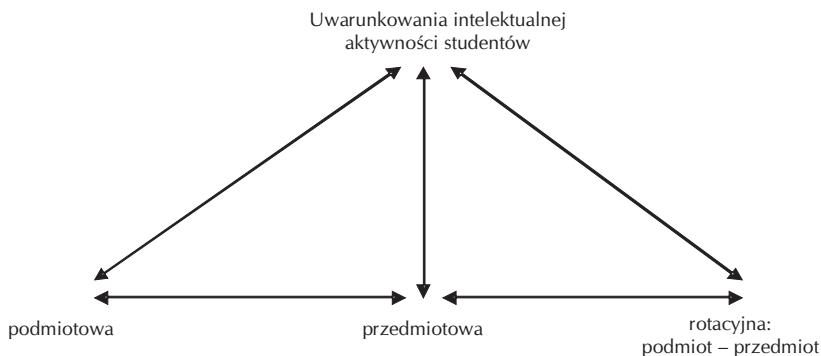


Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 2. Model psychicznej aktywności studentów

## Uwarunkowania intelektualnej aktywności studentów

Trzy grupy uwarunkowań stanowią podstawę intelektualnej aktywności każdego studenta uczelni wyższej (ryc. 3):



Źródło: Jak w ryc. 1.

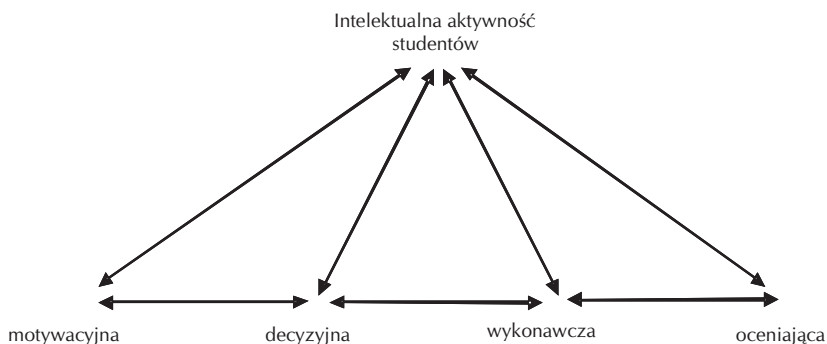
Rycina 3. Model uwarunkowań intelektualnej aktywności studentów

- 1) uwarunkowania podmiotowe, jednostkowe, osobiste,
- 2) uwarunkowania przedmiotowe, środowiskowe, uczelniane,
- 3) uwarunkowania relacyjne: podmiot – przedmiot.

### Uwarunkowania podmiotowe

Podmiotowe uwarunkowania intelektualnej aktywności studenta prowadzą się do stanu jego psychiki, oznaczającego „całokształt

cech i procesów wewnętrznych człowieka związanych z emocjami, intelektem, predyspozycjami i doświadczeniem życiowym, charakterystycznych dla niego i dających mu określone możliwości” – dodaje od siebie – „możliwości rozwojowe”<sup>5</sup>. Obejmują one następujące przejawy aktywności: motywacyjną, decyzyjną, wykonawczą oraz oceniającą (ryc. 4).



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 4. Model intelektualnej aktywności studentów

Motywacyjna aktywność studenta obejmuje jego przekonanie, że trafnie i słusznie wybrał określony typ uczelni wyższej oraz właściwy dla siebie kierunek studiów.

Decyzyjna aktywność studenta obejmuje głównie jego pewność, że ta uczelnia i ten kierunek studiów, które wybrał, to te, o których zawsze myślał, marzył i realizuje, oraz ma osiągnięcia.

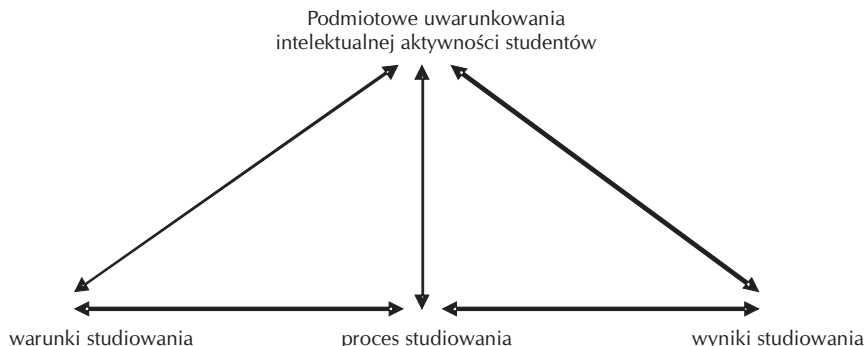
Wykonawcza aktywność studenta obejmuje głównie jego osiągnięcia w studiach, szczególnie z przedmiotów kierunkowych (zawodowych); umiejętności zawodowych oraz nawyków i przyzwyczajzeń zawodowych.

Oceniająca aktywność studenta obejmuje głównie samokontrolę i samoocenę własnego zawodowego rozwoju w wybranej uczelni i na wybranym kierunku studiów.

Podmiotowe uwarunkowania intelektualnej aktywności studentów obejmują w szczególności:

- warunki studiowania,
- proces studiowania,
- wyniki studiowania (ryc. 5).

<sup>5</sup> *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2007, s. 772.



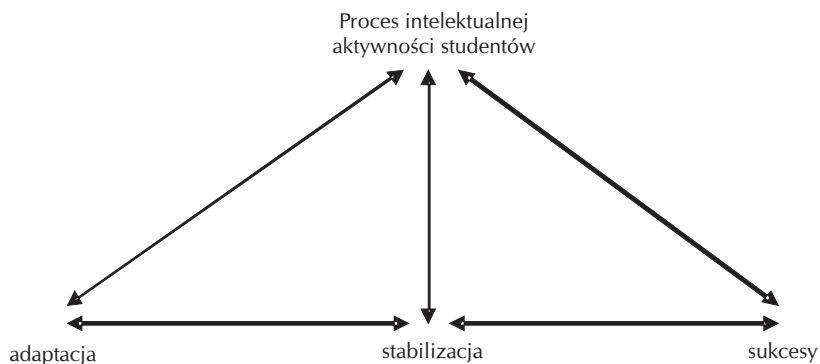
Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1

Rycina 5. Model podmiotowych uwarunkowań intelektualnej aktywności studentów

Podmiotowe warunki studiowania to głównie: warunki umysłowe studenta (jego poziom inteligencji ogólnej), zainteresowania kierunkowe oraz jego ogólny stan zdrowia fizycznego i psychicznego.

Proces studiowania przejawia się szczególnie mocno i wyraźnie w systematyczności wykonywania zadań uczelnianych (studenckich) oraz przechodzenia na coraz wyższy poziom (rok studiów) i wyższy poziom wiedzy kierunkowej. Proces intelektualnej aktywności studentów obejmuje: adaptację do warunków i wymagań uczelni wyższej, stabilizację w uczelni wyższej i na wybranym kierunku studiów oraz sukcesy w studiach wyższych (ryc. 6).

Wyniki studiowania obejmują dwie ich grupy: bieżące wyniki (z roku na rok) oraz skuteczne zakończenie studiów (praca dyplomowa, jej obrona i uzyskanie dyplomu).



Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1.

Rycina 6. Model procesu intelektualnej aktywności studentów

Adaptacja obejmuje przystosowywanie się i przystosowanie do warunków i wymagań studiów wyższych. Dotyczy szczególnie adaptacji intelektualnej i ogólnokulturowej. Adaptacja studentów do warunków i wymagań uczelni trwa przez cały okres studiów, bo zmieniają się treści kształcenia, kadra nauczająca oraz własne doświadczenia studenckie. Jednakże szczególnie wyraźnie występuje w pierwszym roku nauki.

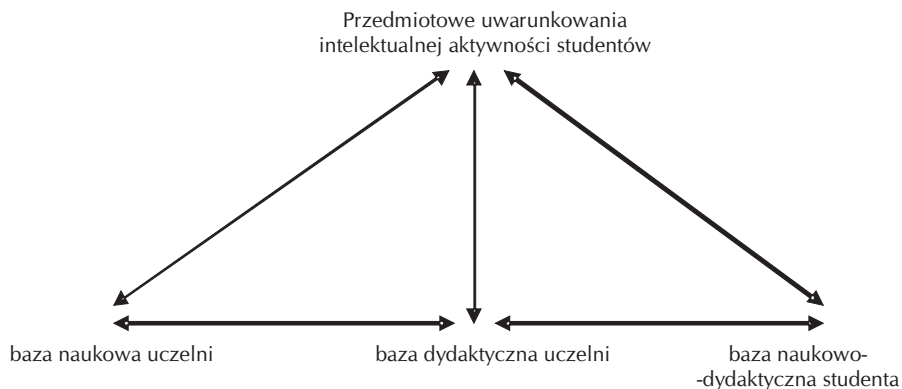
Stabilizacja na studiach jest wynikiem adaptacji, co oznacza potwierdzenie słuszności i trafności wyboru uczelni oraz kierunku studiów przez studenta. Jest ona podstawowym warunkiem sukcesów w studiach.

Sukcesy w studiach ujawniają się szczególnie mocno i wyraziście w poziomie osiągnięć, osobistego rozwoju i dojrzałości studentów, poziomu ich wiedzy, umiejętności i kultury osobistej.

### Uwarunkowania przedmiotowe

Przedmiotowe uwarunkowania intelektualnej aktywności studentów obejmują głównie:

- bazę naukową uczelni,
- bazę dydaktyczną uczelni,
- bazę naukowo-dydaktyczną studenta (ryc. 7).



Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1.

Rycina 7. Model przedmiotowych uwarunkowań intelektualnej aktywności studentów

Naukowa baza uczelni obejmuje głównie: samodzielną kadre naukową, laboratoria i pracownie naukowe, kontakty naukowe z uczo-

nyimi krajowymi i zagranicznymi, możliwości awansu naukowego młodej kadry oraz możliwości publikacyjne wyników badań.

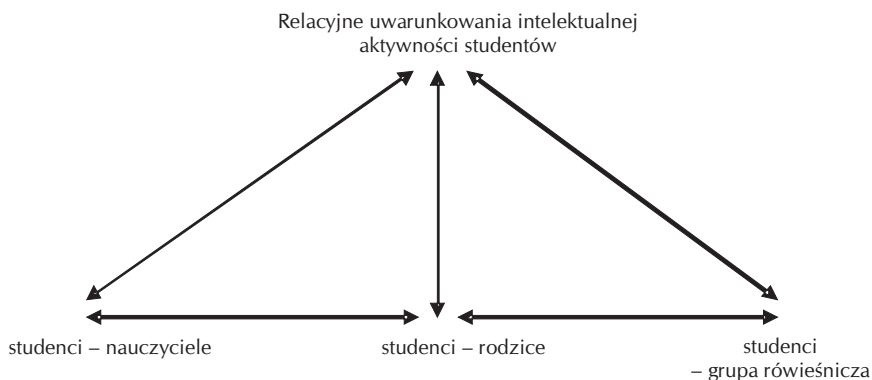
Dydaktyczna baza uczelni obejmuje głównie: pełny zestaw pomocy dydaktycznych, ich nowoczesność i stosowanie w procesie kształcenia studentów.

Baza naukowo-dydaktyczna studentów obejmuje głównie: ich własne zasoby pomocy naukowych i dydaktycznych, jak również łatwy dostęp studentów do bazy naukowej i dydaktycznej w uczelni „własnej” lub innych instytucjach naukowych.

### Uwarunkowania relacyjne

Uwarunkowania relacyjne intelektualnej aktywności studentów obejmują głównie następujące relacje (związki zachodzące) między:

- studentami a nauczycielami uczelni,
- studentami a ich rodzicami,
- studentami i ich rówieśnikami (ryc. 8).



Źródło: Jak w ryc. 1.

Rycina 8. Model relacyjnych uwarunkowań intelektualnej aktywności studentów

Relacyjne uwarunkowania aktywności intelektualnej studentów obejmują głównie pozytywne relacje: student – kadra dydaktyczna uczelni, co oznacza, że student „nie ma kłopotów z nauką”.

Relacyjne uwarunkowania aktywności intelektualnej studentów obejmują również pozytywne relacje: student – jego rodzice. Okazuje się, że nie zawsze te relacje są pozytywne.

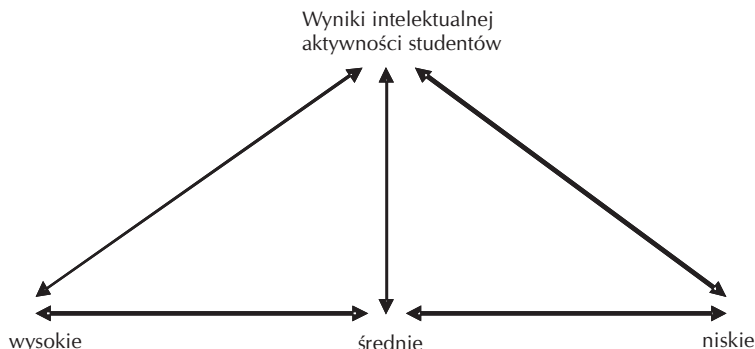
Relacyjne uwarunkowania aktywności intelektualnej studenta obejmują również relacje: student – student, student – grupa rówieśnicza.



Bywa czasem tak, że studenci „dobierają się”, tj. nawiązują między sobą kontakty, kolegują się, zaprzyjaźniają się i są dla siebie współpartnerami studiów. Notuje się również sytuacje osamotnionych studentów lub też odtrąconych przez grupę rówieśniczą.

### Wyniki intelektualnej aktywności studentów

Wyniki intelektualnej aktywności studentów ilustruje rycina 9.



Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1.

Rycina 9. Model wyników intelektualnej aktywności studentów

Dla zobrazowania „zarysowanego” problemu przedstawiam ujęte skrótowo wyniki badań intelektualnej aktywności prozawodowej 1100 studentów jednej z niepaństwowych uczelni wyższych regionu śląskiego. W badaniach tych dokonano obliczeń średnich arytmetycznych ocen w trzech grupach; średnie: 3,0 i poniżej; 3,1–4,0; 4,1–5,0. Okazało się, że w grupie ocen najniższych mieściło się aż 222 studentów trzech kierunków studiów (europeistyka, dziennikarstwo, pedagogika), tj. 20,2%; w grupie ocen średnich znalazło się 668 studentów, tj. 60,7%, a w grupie ocen najwyższych – 210 studentów, tj. 19,1%. Na podstawie powyższych wyników badań można twierdzić, że rozsiew ocen (średnich) jest zgodny z krzywą Gaussa, gdyż ocen najniższych i najwyższych jest prawie tyle samo, a dominują oceny średnie. Biorąc pod uwagę stosunkowo liczną grupę studentów o najniższych ocenach można sądzić (ale bardzo ostrożnie), że ich intelektualna aktywność prozawodowa nie napawa optymizmem, że zakończą oni studia z pomyślnym wynikiem uzyskania kwalifikacji zawodowych!

TERESA Z. SARLEJA

## Cechy osobowości twórczej studentów w świetle wyników badań

Przemiany społeczno-ekonomiczne, technologiczne i kulturowe, które dokonały się na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat oraz nowe sposoby myślenia o człowieku jako twórcy, który kreuje samego siebie, powodują, że postawa twórcza jako cecha osobowości człowieka odgrywa coraz to istotniejszą rolę. W różnego rodzaju dokumentach regulujących funkcjonowanie szkół wyższych powtarza się sformułowanie, że uczelnia wyższa winna kształcić studentów, opierając się na dorobku współczesnej nauki i praktyki, dbać o swobodę badań naukowych, kształtować postawy twórcze i krytyczne oraz wzorce etyczne. Postawa twórcza, według wielu autorów, jest bowiem jednym z ważnych, a może najważniejszym czynnikiem determinującym ludzkie działanie, bycie w świecie, budowanie obrazu siebie i kształtowanie relacji interpersonalnych.

W literaturze na ogół formuluje się stanowisko, że pojęcie „postawa twórcza” powstało na gruncie teorii i badań nad osobowością oraz zostało wprowadzone przez przedstawicieli psychoanalizy i rozwinięte na gruncie teorii humanistycznych przede wszystkim przez Fromma<sup>1</sup> i Masłowa<sup>2</sup>.

Jednak według K. Szmidta<sup>3</sup> pojęcie i teoretyczna koncepcja postawy twórczej oraz warunków jej rozwijania pojawiła się na gruncie pedagogiki społecznej wcześniej niż pierwszy szkic Fromma na ten temat z 1959 r., a to za sprawą Kazimierza Kornilowicza, który w 1926 r.

---

<sup>1</sup> E. Fromm, *Postawa twórcza*. W: M. Malicka, *Twórczość, czyli droga w nieznanie*, Warszawa 1989.

<sup>2</sup> A.H. Masłow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986; A.H. Masłow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.

<sup>3</sup> K.J. Szmidt, *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków 2002.

w artykule *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej* przedstawił oryginalną koncepcję działań stymulujących postawę twórczą młodzieży. Pojęcie postawy twórczej upowszechniła i wprowadziła do nauk pedagogicznych Helena Radlińska, współpracowniczka K. Kornilowicza i twórczyni polskiej pedagogiki społecznej. Kazimierz Kornilowicz w konstrukcie „postawa twórcza” podkreślał ogólną cechę nazwaną „zdolnością tworzenia”, którą jednostka może przejawiać niezależnie od siły i rodzaju uzdolnień, H. Radlińska zaś akcentowała czynnik behawioralny, pozwalający jednostce bronić się przed niekorzystnymi wpływami środowiska i podejmować działania przeobrażające własne życie przez wcielanie wybranego wzorca. Od czasów Kornilowicza i Radlińskiej, według K. Szmidta, termin „postawa twórcza” stał się terminem heurystycznym, który poddaje się różnym analizom i interpretacjom<sup>4</sup>.

Erich Fromm postawę twórczą wiąże z aktywnością bycia, a twórczość to „orientacja charakterologiczna, do której zdolne są wszystkie istoty ludzkie”<sup>5</sup>. Abraham Harold Maslow<sup>6</sup> postawę twórczą charakteryzuje w wymiarze osobowościowym i wiąże z samorealizacją oraz odróżnia od twórczości w znaczeniu specjalnego talentu (przynależnego, np. artystom). Pojęciem „postawa twórcza” przejętym od Fromma i Maslowa w swych pracach posługuje się wielu współczesnych psychologów i pedagogów twórczości. W literaturze przedstawiono też dużo różnych propozycji w zakresie opisu i rozumienia postawy twórczej, jednak trudno posłużyć się nimi w badaniach empirycznych, wymagających operacjonalizacji zmiennych, w tym także takiej zmiennej jaką jest „postawa twórcza”, ze względu na brak jasności co do tego, czym właściwie postawa twórcza jest i jaki zespół cech czy właściwości tworzy jej strukturę.

Wydaje się, że najbardziej udaną próbą w tym zakresie jest propozycja S. Popka<sup>7</sup>, będąca spójną interpretacją pojęcia „postawa twórcza”. Według tego autora postawa twórcza

„[...] jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rze-

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> E. F r o m m, *Mieć czy być*, Poznań 1995, s. 152.

<sup>6</sup> A.H. M a s l o w, *W stronę psychologii istnienia...*

<sup>7</sup> S. P o p e k, *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin 2000.

czy, zjawisk, a także własnej osobowości, jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego «ja»<sup>8</sup>.

W ujęciu S. Popka koncepcja postawy twórczej została zbudowana w oparciu o interaktywny model zdolności i uzdolnień twórczych, obejmujący wymiar potencjalny i realizacyjny. Autor postawę twórczą traktuje jako dyspozycję do tworzenia, właściwą wszystkim ludziom i niezwykle istotną w funkcjonowaniu człowieka. Na postawę twórczą składają się dwie sfery osobowości – poznawcza i charakterologiczna. Sfera poznawcza obejmuje zachowania heurystyczne, wiążące się z wysoką wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu, zapamiętywaniu, a głównie w przetwarzaniu i wytwarzaniu informacji nowych oraz zachowania algorytmiczne określone przez cechy przeciwstawne. Oba te skrajne wymiary są jednakowo ważne ze względu na to, że każda wartość w pomiarze zdolności jest traktowana dynamicznie jako cecha ciągła, mimo że osobowość twórczą określa dominacja zachowań heurystycznych nad algorytmicznymi. Sferę charakterologiczną stanowi zespół cech zapewniających aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości poznawczych jednostki, gdyż efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie przy współdziałaniu z innymi cechami osobowości określonymi jako postawa nonkonformistyczna lub konformistyczna. Schemat modelu postawy twórczej w uczeniu się i działaniu przedstawiony jest w tabeli 1<sup>9</sup>.

T a b e l a 1

*Model postawy twórczej w uczeniu się i działaniu*

Czynniki sfery charakterologicznej			
Postawa odtwórcza	K. Konformizm	N. Nonkonformizm	Postawa twórcza
	A. Zachowania algorytmiczne	H. Zachowania heurystyczne	
Cechy sfery poznawczej			

Ź r ó d ł o: S. P o p e k, *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin 2000.

Skala nonkonformizmu (N) i zachowania heurystycznego (H) skupiają właściwości wewnętrzne przypisywane ludziom twórczym, ska-

<sup>8</sup> S. P o p e k, *Zdolności i uzdolnienia twórcze*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988, s. 27.

<sup>9</sup> S. P o p e k, *Kwestionariusz twórczego zachowania...*

la konformizmu (K) i zachowania algorytmicznego (A) stanowi przeciwieństwo postawy twórczej.

W oparciu o przedstawiony ogólny model postawy twórczej w uczeniu się i działaniu opracowane zostało narzędzie do badania postawy twórczej w postaci kwestionariusza twórczego zachowania KANH przeznaczonego do badań młodzieży od 12. roku życia i studentów.

Z zastosowaniem kwestionariusza KANH przeprowadzono m.in. badanie poziomu postawy twórczej wśród młodzieży o zróżnicowanych uzdolnieniach matematycznych<sup>10</sup>, badanie uwarunkowań postawy twórczej studentów<sup>11</sup>, badanie dynamiki zmian w zakresie postawy twórczej w zależności od typu kształcenia<sup>12</sup>, badanie związku postawy twórczej z pozycją socjometryczną w grupie<sup>13</sup>, badanie postaw twórczych studentów uczelni białostockich<sup>14</sup>. Narzędzie to zastosowałam również w badaniach prezentowanych w niniejszym artykule.

Celem podjętych badań było rozpoznanie, jakie są wyniki rozwijania postawy twórczej u studentów pedagogiki, z którymi przyszło mi pracować.

Kwestionariusz twórczego zachowania KANH składa się z sześćdziesięciu stwierdzeń, po piętnaście dla każdej z opisanych czterech podskal: konformizmu (K) i nonkonformizmu (N), zaliczanych do sfery charakterologicznej (emocjonalno-motywacyjnej), oraz zachowań algorytmicznych (A) i zachowań heurystycznych (H) zaliczonych do sfery poznawczej. Osoba wypełniająca kwestionariusz po przeczytaniu stwierdzenia, odnosiła je do siebie i ustosunkowywała się do niego, zaznaczając jedną z alternatywnych cyfr: 0 – gdy stwierdzenie zupełnie nie charakteryzowało jej zachowania, 1 – gdy stwierdzenie było częściowo prawdziwe i 2 – gdy stwierdzenie dokładnie opisywało jej zachowania. Wyniki surowe uzyskane dla poszczególnych

<sup>10</sup> B. G a w d a, *Elementy postawy twórczej u młodzieży o zróżnicowanych uzdolnieniach matematycznych*. W: *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, red. S. Popek, Lublin 1996.

<sup>11</sup> W. W r ó b l e w s k a, *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów*, Białystok 2005.

<sup>12</sup> D. T u r s k a, *Postawa twórcza a typ kształcenia szkolnego młodzieży – sprawozdanie z badań podłużnych*. W: *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, red. S. Popek, Lublin 1996.

<sup>13</sup> M. K a r w o w s k i, *Czy lubimy ludzi twórczych?* W: *W stronę kreatywności*, red. D. Dobrołowicz, M. Karwowski, Warszawa 2002.

<sup>14</sup> E. R u s i c k a, K. P o t o n i e c, *Postawy twórcze studentów uczelni białostockich*, <http://pip.uwb.edu.pl/>.

skal oceniane są oddzielnie, a także łącznie przez zsumowanie skal odtwórczych (K+A) oraz skal twórczych (N+H). Istnieje także możliwość analizy różnic skal N-K i H-A. O kwalifikacji badanego do grupy twórczej lub odtwórczej decydują wyniki poszczególnych skal, a także łączne wyniki K+A oraz N+H. Tworzą one przeciwstawne bieguny wyników zachowania się, badanego opisuje się występowaniem zachowań zarówno konformistycznych i nonkonformistycznych oraz algorytmicznych i heurystycznych. Podczas interpretacji wyników ilościowych można posłużyć się wynikami surowymi, ale w konfrontacji z opracowanymi przedziałami norm w skali stenowej, zawierającej 10 poziomów, od natężenia cechy najniższego do najwyższego.

Osobami badanymi byli studenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej (WSP TWP) w Warszawie, Wydziału Nauk Społecznych, kierunku pedagogika, specjalności pedagogika pracy i resocjalizacja, niestacjonarnych studiów drugiego stopnia, drugiego (ostatniego) roku, w wieku 23–28 lat, w sumie 130 osób, w tym 110 kobiet i 20 mężczyzn. Taki wybór grupy umożliwił diagnozę cech sfery charakterologicznej i poznawczej, ponieważ cechy osobowościowe w tym przedziale wiekowym można uznać za ukształtowane i względnie stabilne. Badania przeprowadzono w styczniu 2008 r. w grupach, z którymi miałam ćwiczenia z przedmiotu pedagogika społeczna. Badania odbywały się w grupach ok. 24-osobowych. Osoby badane otrzymywały indywidualnie narzędzie badawcze i odpowiadały na pytania zawarte w kwestionariuszu, podkreślając odpowiednią cyfrę.

W tabeli 2 przedstawiłam uzyskane wyniki badań z uwzględnieniem liczby punktów dla każdej skali (max = 30, min. = 0) oraz liczby osób, według liczby punktów określających poziom natężenia cechy (wysoki: w granicach 30–20 punktów, średni: 19–10 punktów oraz niski: 9–0 punktów).

T a b e l a 2

*Struktura postaw twórczych w zakresie skali konformizmu i nonkonformizmu*

Poziom natężenia cechy	Liczba punktów	Skala			
		konformizm (K)		nonkonformizm (N)	
		liczba osób	% (ze 130)	liczba osób	% (ze 130)
Wysoki	30–20	4	3,1	64	49,2
Średni	19–10	75	57,7	64	49,2
Niski	9–0	51	39,2	2	1,6
	Suma	130	100,0	130	100,0

Ź r ó d ł o: Obliczenia własne.

Skale K i N tworzą sferę charakterologiczną. Z analizy danych zawartych w tabeli 2 wynika, że ponad połowa badanych osób zadeklarowała średni poziom konformizmu, około jedna trzecia niski poziom tej cechy, natomiast nonkonformizm na poziomie wysokim i średnim zadeklarowało tyle samo osób, nieco mniej niż połowa badanych.

Mechanizm ekspresji osoby konformistycznej opiera się na funkcji obrony osobowości, natomiast osoby nonkonformistycznej – na funkcji poznania i rozwoju osobowości, w konsekwencji osoba konformistyczna jest zewnątrzsterowna, a w jej zachowaniu dominuje brak spontaniczności i konwencjonalizm, natomiast wyznacznikiem ocen i zachowania osoby nonkonformistycznej jest wewnętrzne źródło kontroli i dążenie do zaspokojenia potrzeby autonomii i osiągnięć. Jednostka o przewadze tendencji do konformizmu dostosuje się do sytuacji preferowanych społecznie, nonkonformista podejmie walkę o własną niezależność i tożsamość. Przewaga zachowań nonkonformistycznych jest charakterystyczna dla jednostek twórczych.

Tabela 3

*Struktura postaw twórczych w zakresie skali zachowań algorytmicznych i heurystycznych*

Poziom natężenia cechy	Liczba punktów	Skala			
		zachowania algorytmiczne (A)		zachowania heurystyczne (H)	
		liczba osób	% (ze 130)	liczba osób	% (ze 130)
Wysoki	30–20	7	5,4	46	35,4
Średni	19–10	113	86,9	83	63,8
Niski	9–0	10	7,7	1	0,8
	Suma	130	100,0	130	100,0

Źródło: Obliczenia własne.

Skale A i H tworzą sferę intelektualną. Z analizy danych zawartych w tabeli 3 wynika, że znaczna większość badanych zadeklarowała średni poziom zachowań algorytmicznych i tylko siedem osób wysoki poziom natężenia tej cechy, natomiast wysoki poziom zachowań heurystycznych zadeklarowała około jedna trzecia, a poziom średni – około dwie trzecie badanych.

Autor kwestionariusza KANH wyjaśnia, że efektywne działanie człowieka opiera się z jednej strony na uczeniu się reprodukcyjnym: powtarzaniu, utrwalaniu, aż do wyrobienia nawyków mistrzostwa, a z drugiej strony na zdolnościach do przetwarzania dotychczasowych informacji oraz wytwarzania idei i rzeczy nowych, oryginalnych i ge-

neratywnych. W zachowaniu się człowieka i w procesie uczenia się ważne jest zarówno myślenie konwergencyjne, jak i dywergencyjne, gdyż funkcja przyswajania i rozumienia informacji jest podstawą nie tylko dla społecznego uczenia się i przystosowania, ale także dla przetwarzania tych informacji oraz tworzenia rzeczy nowych. Jednak w przypadku studentów uczelni wyższych należałoby oczekiwać bardziej rozwiniętej umiejętności myślenia twórczego, szukania nowych pomysłów i podążania w nowych kierunkach.

W tabelach 2 i 3 przedstawiono wyniki badań z uwzględnieniem liczby studentów deklarujących posiadanie cech opisujących poszczególne skale. W dalszych analizach posługiwać się będą tylko średnią liczbą punktów zadeklarowanych przez badanych, obliczoną najpierw dla poszczególnych skal, a następnie dla poszczególnych cech te skale opisujących.

T a b e l a 4

*Struktura postaw twórczych w zakresie skali K, A, N i H, uwzględniająca średnią liczbę punktów dla poszczególnych skal zadeklarowaną przez wszystkich studentów*

Skala	Konformizm (K)	Nonkonformizm (N)
Liczba punktów	11,12	19, 23
Skala	Zachowania algorytmiczne (A)	Zachowania heurystyczne (H)
Liczba punktów	15,00	18,00

Ź r ó d ł o: Obliczenia własne.

Dane zawarte w tabeli 4 wskazują, że badani studenci zadeklarowali większą przewagę zachowań nonkonformistycznych nad konformistycznymi, choć obie kategorie reprezentują natężenie średnie i znajdują się na poziomie szóstego stena normy stenowej, z różnicą 8 punktów oraz mniejszą przewagę zachowań heurystycznych (na poziomie piątego stena normy stenowej) nad algorytmicznymi (na poziomie szóstym normy stenowej) z różnicą 3 punktów. Tak więc poziomy natężenia nonkonformizmu i zachowań heurystycznych są średnie i niższe niż można się było spodziewać. Z danych zawartych w tabeli 4 wynika, że u badanych studentów występuje względna równowaga zachowań algorytmicznych (odtwórczych) i heurystycznych (twórczych), różnica 3 punktów.

Wiele czynności ludzkich (czynności zawodowych) wymaga zachowań konformistycznych i działań algorytmicznych, bowiem zapewnia to mistrzostwo opracowania i wykonywania czynności umysłowych i manualnych, jednak gdy celem stają się czynności innowacyjne,



wówczas wysokiej wartości nabierają zachowania nonkonformistyczne i działania heurystyczne. One bowiem mają decydujący wpływ na pomnażanie zasobów szeroko rozumianej kultury, wytwarzanie nowych informacji w formie odkrycia naukowego, wynalazku technicznego czy dzieła sztuki.

Uzyskane wyniki badań można przedstawić także w jeszcze innej formie, a mianowicie dla skal A i K przyjmuje się punkty ujemne od -30 do 0, a dla skal H i N punktację dodatnią od 0 do +30, opierając się na założeniu, że o czystości postawy odtwórczej bądź twórczej decyduje różnica (a nie suma) między wartościami na kontinuum cechy tej samej sfery. Przy tym podejściu rozpiętość możliwych do uzyskania wyników mieści się w przedziale od -60 do +60 punktów. Wyniki ujemne świadczą o postawie odtwórczej badanego, zaś wyniki dodatnie – o twórczej. Liczba uzyskanych punktów ukazuje stopień nasilenia danej postawy. W takiej sytuacji o postawie twórczej decyduje przewaga punktów dodatnich, powstała dzięki różnicy skal danej sfery. Natomiast o postawie odtwórczej przewaga punktów ujemnych. Obliczenia według nowej zasady przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5

*Struktura postaw twórczych w zakresie skali K, A, N i H, uwzględniająca średnią liczbę punktów dla poszczególnych skal zadeklarowaną przez wszystkich studentów wg nowego sposobu obliczania*

Skala	Konformizm (K)	Nonkonformizm (N)	Obliczenia
Liczba punktów	-11,12	+19,23	$N - K = +8,11$
Skala	Zachowania algorytmiczne (A)	Zachowania heurystyczne (H)	
Liczba punktów	-15,00	+18,00	$H - A = +3,0$
Obliczenia	$K + A = -26,12$	$N + H = +37,23$	$(N + H) - (K + A) = +11,11$

Źródło: Obliczenia własne.

Z obliczeń przedstawionych w tabeli 5 wynika, że występuje przewaga punktów dodatnich, co świadczy o tym, że studenci zadeklarowali postawę twórczą w rozumieniu przyjętym dla KANH na poziomie średnim (N-K i H-A, na poziomie piątego stena, według normy stenowej), a więc nieco niższym niż można byłoby się spodziewać.

Wyniki badań można też przedstawić w postaci cech opisujących skalę i sfery zachowania. Poszczególne właściwości (cechy) są wartościami ciągłymi i dlatego ich budowa ma postać dychotomiczną: niezależność – zależność, aktywność – pasywność, itd. Interpretacja ta opie-

*Sfera charakterologiczna osobowości mierzona skalami K i N wg średniej punktów zadeklarowanych przez badanych*

Postawa odwórcza				Postawa twórcza			
konformizm (K)				nonkonformizm (N)			
(sfera charakterologiczna)				(sfera charakterologiczna)			
ranga	symbol	nr pytania	średnia punktów	ranga	symbol	nr pytania	średnia punktów
7	K-08	4	0,72	1-2	N-08	15	1,59
2	K-13	55	1,06	1-2	N-13	54	1,59
14	K-14	41	0,45	3	N-14	10	1,51
9	K-12	30	0,66	4	N-12	32	1,44
6	K-03	14	0,78	5-6	N-03	2	1,40
5	K-10	24	0,82	5-6	N-10	36	1,40
12	K-05	27	0,57	7	N-05	40	1,35
13	K-09	17	0,52	8	N - 09	22	1,31
3	K-01	11	0,85	9	N-01	26	1,26
8	K-02	34	0,71	10	N-02	49	1,24
11	K-06	52	0,64	11	N-06	60	1,15
10	K-07	48	0,65	12-13	N-07	6	1,05
15	K-15	45	0,36	12-13	N-15	58	1,05
4	K-11	37	0,85	14	N-11	44	1,02
1	K-04	7	1,48	15	N-04	20	0,87
$K \sum = 11,12$				$N \sum = 19,23$			

Źródło: Obliczenia własne.

T a b e l a 6 b

*Sfera intelektualna osobowości mierzona skalami A i H wg średniej punktów zadeklarowanych przez badanych*

Zachowanie algorytmiczne (A)				Zachowanie heurystyczne (H)			
(sfera intelektualna)				(sfera intelektualna)			
ranga	symbol	nr pytania	średnia punktów	ranga	symbol	nr pytania	średnia punktów
4	A-09	43	1,32	1	H-09	46	1,61
3	A-01	5	1,33	2	H-01	29	1,59
9	A-11	9	0,83	3	H-11	12	1,49
5	A-05	47	1,25	4	H-05	53	1,42
11	A-02	57	0,76	5	H-02	56	1,33
8	A-10	39	0,88	6	H-10	3	1,31
15	A-06	35	0,36	7	H-06	8	1,28
14	A-13	51	0,55	8	H-13	1	1,25
13	A-12	23	0,65	9	H-12	38	1,05
2	A-04	31	1,38	10	H-04	33	1,00
6	A-08	28	1,08	11	H-08	42	0,98
12	A-14	59	0,66	12	H-14	50	0,98
1	A-07	13	1,65	13	H-07	19	0,96
7	A-03	18	1,03	14	H-03	25	0,89
10	A-15	16	0,83	15	H-15	21	0,67
$A \sum = 14,56$				$H \sum = 17,81$			

Źródło: Obliczenia własne.

ra się na wyszczególnieniu tych cech, które dominują w samopisie jednostki.

Z danych zawartych w tabeli 6 a wynika, że w przypadku nonkonformizmu badani studenci charakteryzują się dominowaniem takich cech, jak: samoorganizacja, samokrytycyzm i tolerancyjność (ranga 1, 2, 3) oraz niedostatkami takich cech, jak: odporność i wytrwałość oraz oryginalność (ranga 14 i 15). Równocześnie wykazują się występowaniem cech zachowań konformistycznych, takich jak: stereotypowość, brak krytycyzmu i zależność (ranga 1, 2, 3), oraz słabym natężeniem takich cech, jak: nietolerancja i niskie poczucie wartości „ja” (ranga 14 i 15).

Zawarte w tabeli 6 b dane świadczą o tym, że w zakresie skali H (zachowania heurystyczne) badani studenci charakteryzują się aktywnością poznawczą, samodzielnością obserwacji, samodzielnością intelektualną (ranga 1, 2, 3) oraz słabym natężeniem wyobraźni twórczej i zdolności artystycznych (ranga 14 i 15). W skali A (zachowania algorytmiczne) charakteryzują się uczeniem się przez zrozumienie, myśleniem konwergencyjnym i spostrzegawczością kierowaną (ranga 1, 2, 3) oraz słabym natężeniem odtwórczości werbalnej i uczenia się ukierunkowanego (ranga 14, 15).

Reasumując można powiedzieć, że badani studenci charakteryzują się przewagą zachowań nonkonformistycznych (przy ich średnim poziomie) nad zachowaniami konformistycznymi (różnica ok. 8 punktów), oraz przewagą zachowań heurystycznych (przy ich średnim poziomie) nad algorytmicznymi (różnica 3 punktów), co świadczy o średnim nasileniu postawy twórczej, i niższym niż można by oczekiwać. Wyniki zaprezentowanych badań skłaniają do wniosku, że w sytuacji, gdy twórczość jest wyznacznikiem współczesności, a predyspozycje twórcze w dużym stopniu warunkują sukces zawodowy, warto podjąć dalsze badania i analizy mające na celu ustalenie, co można by zmienić w procesie kształcenia, aby w szerszym zakresie sprzyjał on rozwijaniu twórczego potencjału studentów i stwarzał im możliwość samo-realizacji poprzez twórczość.

ANNA KRASNODEBSKA

## Znaczenie wartości edukacyjnych w życiu opolskich studentów. Refleksje z badań

### Wprowadzenie

Artykuł ten powstał w oparciu o szersze badania prowadzone w 2007 i 2008 r., a dotyczące preferencji zawodowych uczniów szkół średnich i studentów województwa opolskiego oraz wpływu zagranicznych migracji zarobkowych na te preferencje. Celem tych badań było ukazanie preferencji zawodowych studentów, tej ważnej dla rozwoju naszego regionu kategorii osób. Stanowi ona wyselekcjonowaną część społeczeństwa, posiada specyficzny status społeczny i pełni wyznaczone role społeczne. Jej oblicze jest często odzwierciedleniem warunków, w jakich ona żyje, perspektyw, jakie się przed nią pojawiają, lub ich braku<sup>1</sup>. To studenci bowiem w niedalekiej przyszłości zasilą sferę życia zawodowego, a wielu z nich stanie się współodpowiedzialnymi za rozwój różnych dziedzin naszego życia. Dlatego ważne są osobiste wypowiedzi studentów, opinie i oceny obrazujące ich świat wartości, stan świadomości społecznej oraz stosunek do wielu wartości, w tym także tych edukacyjnych reprezentowanych między innymi przez wiedzę, naukę, umiejętności, wykształcenie, mądrość.

Studenci są tą grupą społeczną, która jest spostrzegana jako swoisty kapitał. To w ten najbardziej wartościowy ze wszystkich kapitałów, kapitał ludzki warto inwestować. Zakładałam, że oni sami, myśląc nie tylko o aktualnym zaspokojeniu przyjemności, ale także o perspektywie zawodowej, o swojej przyszłości, chcąc inwestować w wykształcenie, wiedzę fachową, rozwój zainteresowań, dalsze kształcenie, będą w wielu różnych kontekstach powoływać się na te edukacyjne wartości. Ważna pozostała też kwestia migracji zarobkowych, bo

---

<sup>1</sup>A. K r a s n o d e b s k a, *Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej*, Opole 1997.

mogła ona determinować wybory i zainteresowania badanej zbiorowości studenckiej, decydować o ich wykształceniu, charakterze pracy, czy wyborze zawodu. Zwłaszcza że w kontekście ponowoczesnego świata, młodzi ludzie stają się jednocześnie lokalnymi i globalnymi aktorami. Kierują się wartościami uznawanymi za ważne dla siebie, kreując swój świat wartości sprzyjający orientowaniu się i rozumieniu otaczającej ich rzeczywistości. Równocześnie ten świat ma wpływ na stawanie się tych młodych ludzi dorosłymi i dokonywane przez nich wybory, którym towarzyszą różnego rodzaju emocje i postawy. To wartości określają preferencje dążeń ludzkich, decydują o wyborze środka zaspokajania interesów i potrzeb, oraz wszelkich zmianach zachodzących we współczesnym świecie<sup>2</sup>.

## Charakterystyka badanych studentów

W badaniach uczestniczyli studenci czterech polskich uczelni: Uniwersytetu Opolskiego w Opolu, Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Politechniki Opolskiej w Opolu oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie. Dobór uczelni jak i liczba grup oraz liczebność w nich studentów była doborem proporcjonalnym do ogólnej liczby studentów i kierunków studiów. Stąd udział w badaniach studentów tych wymienionych uczelni. Pozostałe szkoły wyższe nie spełniały warunków liczbowo-procentowych.

W sumie w obu badaniach uczestniczyło 666 osób, z czego 369 osób to studenci studiów dziennych, a 307 – zaocznych. Byli oni członkami 30 grup studenckich reprezentujących według Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED) następujące kierunki studiów: pedagogiczne, humanistyczne, społeczne, ekonomiczno-administracyjne, informatyczne, dotyczące ochrony środowiska, medyczne, inżynierijno-techniczne, związane z architekturą i budownictwem. Liczba osób w badanych zbiorowościach wahała się od 20 do 28. Kierowano się proporcjonalną liczbą studentów na poszczególnych kierunkach i specjalnościach, co często związane było ze specyfiką uczelni. Same grupy w wytypowanych uczelniach i specjalnościach były losowane. Po wyrażeniu zgody przez władze poszczególnych uczelni, jak i prowa-

---

<sup>2</sup> Z. B a u m a n, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.

dzących, wykonane zostały badania za pomocą techniki ankiety audytoryjnej<sup>3</sup>.

Badani studenci, to osoby w większości należące do kategorii młodzież. Średnia wieku respondentów wynosiła  $M = 24,80$  w 2007 r. i  $M = 24,37$  w 2008 r. Kobiety ze względu na feminizację pewnych kierunków studiów i ich procentowo większy udział w ogólnej liczbie studiujących stanowiły ponad 50% ogółu badanych (53,23%;  $N = 173$  w 2007 r. i 54,84%;  $N = 187$  w 2008 r.), podczas gdy mężczyźni 46,46%;  $N = 151$  w 2007 r. i 45,16%;  $N = 154$  w 2008 r.

Ci młodzi ludzie w przeważającej mierze to osoby stanu wolnego (panny i kawalerowie) 83,07%;  $N = 270$  w 2007 r. i 82,70%;  $N = 282$  w 2008 r. Byli wśród nich także i tacy, którzy deklarują, że żyją w związku małżeńskim (14,46%;  $N = 47$  w 2007 r. i 15,84%;  $N = 54$  w 2008 r.). Pojawiły się jedynie pojedyncze przypadki rozwiedzionych kobiet i mężczyzn.

Badani nie są grupą jednorodną, jeżeli chodzi o miejsce ich stałego zamieszkania. Wprawdzie najwięcej studentów mieszka na wsi (34,15%;  $N = 111$  w 2007 r. i 40,72%;  $N = 139$  w 2008 r.), to jest też procentowo duża grupa osób z miast powyżej 50 tys. mieszkańców 27,69% w 2007 r. i 20,23% w 2008 r.; z miast od 20 do 50 tys. mieszkańców 12,31% w 2007 r. i 15,25% w 2008 r.; z miejscowości od 5 do 20 tys. mieszkańców 20,31% w 2007 r. i 17,01% w 2008 r. Najmniej liczną grupą osób są studenci z małych miasteczek do 5 tys. mieszkańców 4,62% w 2007 r. i 6,74% studentów badanych w 2008 r.

Studenci zanim wybrali swoje uczelnie ukończyli przede wszystkim szkoły typu liceum ogólnokształcące i technikum. Jeżeli chodzi o wykształcenie, to ich rodzice są osobami legitymującymi się głównie wykształceniem średnim w przypadku matek (41,23% w 2007 r. i 36,95% w 2008 r.) i zasadniczym zawodowym w przypadku ojców (39,69% w 2007 r. i 42,23% w 2008 r.). Wyższe wykształcenie posiadało 14,46% matek badanych w 2007 r. studentów i 17,89% w kolejnym roku. Mniejszy był udział studentów, których ojcowie osiągnęli wyższe wykształcenie (13,84% w 2007 r. i 13,78% w 2008 r.).

---

<sup>3</sup> A. K r a s n o d ę b s k a, *Preferencje zawodowe opolskich studentów a kwestia zagranicznych migracji zarobkowych*, Opole 2008; A. K r a s n o d ę b s k a, *Preferencje zawodowe studentów województwa opolskiego*, Opole 2008.

Badana populacja studentów to w większości osoby, które przez pochodzenie swoich rodziców i dziadków są związane ze Śląskiem Opolskim<sup>4</sup>.

## **Wartości edukacyjne w hierarchii wartości życiowych studentów**

W tej części artykułu zaprezentowane zostaną wyniki badań pozwalające określić, na ile wartości edukacyjne są ważne w życiu studentów, jaką rolę w ich kształtowaniu odgrywa uczelnia i nauczyciele. Ocena pracy własnych uczelni, motywy, którymi kierowali się, wybierając swoje miejsce studiów, również przybliżą ich zainteresowania i oczekiwania edukacyjne. Pozwolą pokazać, czy młodzi ludzie są świadomi zasady kształcenia przez całe życie, które prowadzi do wysokiego poziomu ogólnego i zawodowego. Znaczące będzie ukazanie takich wartości, jak: nauka, wiedza, umiejętności, kompetencje, rozwój zainteresowań w kontekście pracy zawodowej, łącznie z tą wykonywaną poza granicami kraju.

Określając wartości ważne w swoim życiu, badani za pomocą pięciostopniowej skali Likerta dokonali wyborów i najwyżej ocenili: „szczęście rodzinne” ( $M = 4,92$  w 2007 r. i  $M = 4,89$  w 2008 r.) oraz „bycie niezależnym” ( $M = 4,59$  w 2007 r. i  $M = 4,62$  w 2008 r.). Jako kolejne znaczące wartości wymieniano „umiejętności” ( $M = 4,57$  w 2007 r. i  $M = 4,54$  w 2008 r.), „mądrość życiową” ( $M = 4,50$  w 2007 r. i  $M = 4,49$  w 2008 r.), „pracę zawodową” ( $M = 4,46$  w 2007 r. i  $M = 4,41$  w 2008 r.). Nieco niższe średnie oceny otrzymały wartości „wiedza ogólna” ( $M = 4,35$  w 2007 r. i  $M = 4,34$  w 2008 r.) i „nauka” ( $M = 4,34$  w 2007 r. i  $M = 4,23$  w 2008 r.). Ranga i znaczenie tej ostatniej wartości determinowała płeć badanych studentów, co ujawniły testy istotności różnic (Anova). To kobiety ( $M = 4,27$ ;  $df = 1$ ;  $F = 26,12$ ;  $p < 0,01$  w 2007 r. i  $M = 4,36$ ;  $df = 1$ ;  $F = 4,40$ ;  $p < 0,05$  w 2008 r.) w obu badaniach zdają się większą satysfakcję niż mężczyźni ( $M = 3,74$ ;  $df = 1$ ;  $F = 2,12$ ;  $p < 0,01$  w 2007 r. i  $M = 4,11$ ;  $df = 1$ ;  $F = 11,01$ ,  $p < 0,01$  w 2008 r.) czerpać z nauki. Badania w roku 2007 pokazały istotne statystycznie różnice także w ocenie wiedzy. Studentki ( $M = 4,34$ ;  $df = 1$ ;  $F = 5,58$ ;  $p < 0,05$ ) silniej niż ich koledzy ( $M = 4,15$ ;  $df = 1$ ;  $F = 5,58$ ;  $p < 0,05$ ) akcentowały taką

---

<sup>4</sup> A. K r a s n o d ę b s k a, *Preferencje zawodowe studentów województwa opolskiego...*



potrzebę, co mogło być wynikiem „szklanego sufitu”, którego podstawą bywa przeświadczenie o mniejszym potencjale intelektualnym kobiet, a zatem muszą one włożyć więcej wysiłku w osiągnięcie sukcesu<sup>5</sup>. Inne wskazania i oceny kobiet zdają się potwierdzać to przypuszczenie. W wyborze przyszłej uczelni dla badanych w 2008 r. kobiet ( $M = 4,25$ ;  $df = 1$ ;  $F = 4,02$ ;  $p < 0,05$ ), bardziej niż dla mężczyzn ( $M = 3,78$ ;  $df = 1$ ;  $F = 4,02$ ;  $p < 0,05$ ) ważna była perspektywa „dalszego kształcenia”. One także ( $M = 4,56$ ;  $df = 1$ ;  $F = 2,67$ ;  $p < 0,05$  w 2007 r.) wyżej niż mężczyźni ( $M = 4,31$ ;  $df = 1$ ;  $F = 2,67$ ;  $p < 0,05$  w 2007 r.) oceniały w swoim życiu znaczącą rangę pracy zawodowej i mocniej podkreślały, że sposobem jej pozyskania jest właśnie dalsze doksztalcenie.

Także wykształcenie rodziców, szczególnie matek, badanych osób miało istotne statystycznie znaczenie w ocenianiu niektórych wartości edukacyjnych jako znaczących w hierarchii ich wartości życiowych. I tak na umiejętności najsilniej wskazywali w 2008 r. studenci, których matki miały ukończony licencjat i studia pomaturalne. Ich oceny różniły się istotnie statystycznie od pozostałych. Pojawiła się zależność typu – im niższe wykształcenie matki, tym niższa ranga tej wartości<sup>6</sup>. Takie różnice zarejestrowano także w badaniach z 2007 r. Studenci, których matki mają wyższe wykształcenie, najwyżej ze wszystkich badanych ocenili wartość nauki.

## Uczelnia a wartości edukacyjne

Podstaw do określenia rangi niektórych wartości edukacyjnych dostarczyły wypowiedzi badanych studentów, którzy określali swój stosunek i oczekiwania wobec własnej uczelni. Ten stosunek do uczelni wyrażali po pierwsze w ocenie różnych możliwości, które dostrzegają lub nie w pracy tych instytucji. Jako ogół badanych stwierdzali, że ich uczelnia dysponuje przede wszystkim wykwalifikowaną kadrą ( $M = 4,15$  w 2007 r. i  $M = 4,04$  w 2008 r.). Tutaj warto zaznaczyć, że mimo dobrze ocenionych przez całą zbiorowość kwalifikacji nauczycieli, niewielki procent badanych osób w 2007 r. korzystało z ich pomocy, przygotowując się do zajęć (25,93%). Badania w kolejnym roku

<sup>5</sup> D.J. Curran, C.M. Renzetti, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005, s. 163.

<sup>6</sup> A. Krasnodębska, *Preferencje zawodowe studentów województwa opolskiego...*

potwierdziły tę zależność. Studenci nie są skłonni do korzystania z tego potencjału ( $M = 2,30$ ). Nauczyciele nie wydają się też być dla nich autorytetem w podejmowaniu istotnych dla nich wyborów i decyzji życiowych ( $M = 2,55$  w 2007 r. i  $M = 2,57$  w 2008 r.). Nie jest obojętne, że nauczyciele reprezentują często formalny styl funkcjonowania w zawodzie, określane jako „bycie w roli”<sup>7</sup>. Jednak wypowiedzi studentów to niekoniecznie negacja roli nauczyciela jako przewodnika i tłumacza w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, a bardziej świadomość samodzielności w procesie edukacji zwróconej ku „autoedukacji i pomocy w samowychowaniu”<sup>8</sup>. Stąd wysoka ocena nauczycielskich kwalifikacji, jaka pojawiła się w opiniach polskich studentów.

Odnosząc się do pracy uczelni studenci docenili możliwości przygotowania ogólnego ( $M = 4,08$  w 2007 r. i  $M = 4,01$  w 2008 r.), przygotowania do wykonywania zawodu ( $M = 3,89$  w 2007 r. i  $M = 3,79$  w 2008 r.) i to, że uczelnia umożliwia nawiązywanie kontaktów ( $M = 3,81$  identyczne w obu badaniach). Mimo wysokich ocen nadawanych poszczególnym kategoriom, badani wydają się być mniej zadowoleni z programu zajęć ( $M = 3,24$  w 2007 r. i  $M = 3,10$  w 2008 r.) oraz z zajęć praktycznych ( $M = 3,34$  w 2007 r. i  $M = 3,09$  w 2008 r.), a także tych, które organizowano na uczelni niekoniecznie w ramach oficjalnego programu ( $M = 2,55$  w 2007 r. i  $M = 2,77$  w 2008 r.). Studenci potrzebują więcej możliwości, aby rozwijać własne zainteresowania ( $M = 3,23$  w 2007 r. i  $M = 3,13$  w 2008 r.) i do odbywania stażu ( $M = 3,08$  w 2007 r. i  $M = 3,40$  w 2008 r.). Te średnie oceny ogółu respondentów świadczą mogą o tym, że jeszcze daleko do optymalnych warunków, jakie należy stworzyć na uczelni. Sami studenci wybierając uczelnię przypuszczalnie dostrzegali w niej istotne miejsce dla kreacji własnych perspektyw i koncepcji życia, a własne zainteresowania ( $M = 3,97$  w 2007 r. i  $M = 4,13$  w 2008 r.) i możliwość dalszego kształcenia ( $M = 3,77$  w 2007 r. i  $M = 3,73$  w 2008 r.) uznali za najważniejszy wyznacznik tych wyborów. Na ten ostatni motyw (możliwość dalszego

<sup>7</sup> H. K w i a t k o w s k a, *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 74–75.

<sup>8</sup> Z. K w i e c i ń s k i, *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 272–273; A. C y b a l - M i c h a l s k a, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 227.

kształcenia), mocniej niż mężczyźni, wskazywały kobiety z grupy badanej w roku 2008 (kobiety  $M = 3,85$ ; mężczyźni  $M = 3,61$ ;  $df = 1$ ;  $F = 4,02$ ;  $p < 0,05$ ).

Badani jako ogół zdają się wskazywać na możliwości mieszczące się w określeniu „uczyć się, aby działać” i „uczyć się, aby być”<sup>9</sup>. Wiąże się to z pełniejszym rozwojem osobowości, możliwością działania pozwalającą zwiększyć zdolność do własnej niezależności, samodzielności. I wreszcie dotyczy to umiejętności stosowania w praktyce nabytych umiejętności, uczenia się w działaniu, aby zdobyć nie tylko kwalifikacje zawodowe, lecz także kompetencje, które pozwalają w pełni zaistnieć w różnych życiowych sytuacjach. Dlatego studenci oczekują, że ich uczelnie dostosują praktyki do przyszłej pracy ( $M = 4,16$  w 2007 r. i  $M = 4,28$  w 2008 r.), zwiększą liczbę zajęć specjalistycznych ( $M = 4,02$  w 2007 r. i  $M = 4,09$  w 2008 r.). Chcą, aby były organizowane konferencje i spotkania z ekspertami ( $M = 3,94$  w 2007 r. i  $M = 3,99$  w 2008 r.), żeby pojawiło się więcej zajęć warsztatowych ( $M = 3,83$  w 2007 r. i  $M = 3,99$  w 2008 r.) i większy był wybór przedmiotów ( $M = 3,96$  w 2007 r. i  $M = 3,93$  w 2008 r.). Studenci pragną, aby ich szkoły zbliżyły się do przedsiębiorstwa, oczekując, że uczelnie orientować ich będą w wyborze zawodu ( $M = 3,68$  w 2007 r. i  $M = 3,73$  w 2008 r.) i staną się pomocnymi w rozpoznaniu rynku pracy ( $M = 3,94$  w 2007 r. i  $M = 3,93$  w 2008 r.)<sup>10</sup>. Można przypuszczać, że kobiety świadome trudniejszego zaistnienia na rynku pracy, silniej niż mężczyźni, oczekują pomocy ze strony swoich uczelni w jego rozpoznaniu<sup>11</sup>.

## Wartości edukacyjne w kontekście pracy zawodowej

Badani studenci wiele razy odnosili się do wartości edukacyjnych, wypowiadając się na temat pracy zawodowej. Przede wszystkim widzą prostą zależność, aby uzyskać pracę należy głównie skończyć

<sup>9</sup> Por.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*, Warszawa 1998.

<sup>10</sup> Por.: J. G u i c h a r d, M. H u t e a u, *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Kraków 2005; *Szkoła a rynek pracy. Podręcznik akademicki*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2006.

<sup>11</sup> Por.: E. L i s o w s k a, *Przedsiębiorczość kobiet w Polsce na tle krajów Europy Środkowej i Wschodniej*, Warszawa 2000; *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, red. A. Titkow, Warszawa 2002.

studia ( $M = 4,47$  w 2007 r. i  $M = 4,54$  w 2008 r.) oraz kontynuując permanentne kształcenie trzeba zrobić następny krok i podjąć studia podyplomowe ( $M = 4,06$  w 2007 r. i  $M = 4,13$  w 2008 r.) oraz dalej się kształcić ( $M = 4,37$  w 2007 r. i  $M = 4,40$  w 2008 r.). Są gotowi także podjąć inne wyzwania, a mianowicie: podniesienie swoich kwalifikacji ( $M = 4,48$  w 2007 r. i  $M = 4,55$  w 2008 r.), rozwój zainteresowań ( $M = 4,48$  w 2007 r. i  $M = 4,35$  w 2008 r.), zdobycie kolejnych umiejętności ( $M = 4,31$  w 2007 r. i  $M = 4,37$  w 2008 r.).

Te deklarowane edukacyjne zobowiązania wobec przyszłej pracy mogą świadczyć, że studenci wierzą w jakość wykształcenia, posiadaną wiedzę i umiejętności jako znaczący czynnik w realizacji życiowych, a głównie zawodowych celów. Ich postawa jest zgodna z wymogami nowych ofert gospodarczo-rynkowych. Mają świadomość rangi posiadanych kompetencji ( $M = 4,68$  w 2007 r. i  $M = 4,61$  w 2008 r.) i wykształcenia ( $M = 4,28$  w 2007 r. i  $M = 4,33$  w 2008 r.) jako cech i atrybutów istotnych w wykonywaniu pracy zawodowej, a wiedzę i umiejętności zdają się traktować jako wartości autoteliczne i instrumentalne, ważne na przykład w ich życiu zawodowym, ale także posiadające dużą rangę społeczną. Dlatego uznali, że w wykonywaniu pracy zawodowej ważnych jest wiele postaw i umiejętności, takich jak: odpowiedzialność ( $M = 4,66$  w 2007 r. i  $M = 4,71$  w 2008 r.), zaangażowanie ( $M = 4,58$  w 2007 r. i  $M = 4,64$  w 2008 r.), uczciwość ( $M = 4,56$  w 2007 r. i  $M = 4,63$  w 2008 r.), pracowitość ( $M = 4,60$  w 2007 r. i  $M = 4,63$  w 2008 r.). Znacząca jest ocena nadana przez ogół studentów postawie i kategorii pedagogicznej jaką jest odpowiedzialność i odpowiedzialne funkcjonowanie – jeden z wymiarów dojrzałości człowieka. Interesującym jest też to, że oceny tych wszystkich cech różnicowała w istotny statystycznie sposób płeć badanych osób. To kobiety nadawały wyższą ocenę tym prezentowanym cechom i umiejętnościom.

Wartości edukacyjne mają też dla polskich studentów znaczenie instrumentalne. Ich zdaniem kompetencje ( $M = 4,48$ ), umiejętności ( $M = 4,47$ ), doświadczenie ( $M = 4,28$ ) i poziom wykształcenia ( $M = 4,26$ ) powinny decydować o wysokości zarobków. To kompetencje będą w ich odczuciu sprzyjać zatrudnieniu ( $M = 4,25$ ), a kolejny taki atut dostrzegają we własnym wykształceniu ( $M = 4,21$ ) oraz w ukończeniu studiów ( $M = 4,13$ ). Prawdopodobnie dla wielu z nich te działania to możliwość pozyskania pracy w dalszej perspektywie

czasowej, ale są też osoby, dla których oznacza to bycie w danym zawodzie, w konkretnym miejscu pracy lub też czynnik dalszego awansu.

Zgodnie z koncepcją kształcenia przez całe życie, to w pracy chcą mieć studenci okazję do stawania się „pełnym człowiekiem” i dlatego sądzą, że przy jej wyborze należy kierować się dalszym rozwojem ( $M = 4,59$ ) i możliwością realizowania swoich zainteresowań ( $M = 4,41$ ). Sama praca ma być ciekawa, a dopiero potem dająca korzyści materialne ( $M = 4,33$ ). To patrzyenie na pracę z perspektywy ekonomiczno-rozwojowej pojawiło się kiedy studenci określali swój stosunek do pracy przez odniesienie się do wybranych stwierdzeń na jej temat. Jako ogół dostrzegali, że pozwala ona na pozyskanie funduszy ( $M = 4,70$  w 2007 r. i  $M = 4,65$  w 2008 r.), podniesienie poziomu życia ( $M = 4,60$  w 2007 r. i  $M = 4,57$  w 2008 r.), bycie niezależnym ( $M = 4,61$  w 2007 r. i  $M = 4,60$  w 2008 r.), ale jest też praca okazją do ukazania swoich umiejętności ( $M = 4,40$  w 2007 r. i  $M = 4,46$  w 2008 r.) i bycia bardziej wartościowym człowiekiem ( $M = 4,50$  w 2007 r. i  $M = 4,45$  w 2008 r.). Właśnie w pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami ( $M = 4,75$ ), gdzie można liczyć na samodzielność i niezależność ( $M = 4,35$ ), gdzie dużo można się nauczyć ( $M = 4,37$ ) czuliby się najlepiej.

## Zagraniczna migracja zarobkowa a edukacja

W tej części artykułu pragniemy zobrazować, jakie w odczuciu badanych studentów są możliwości edukacyjne związane z zagraniczną migracją zarobkową. Badani studenci określają przyczyny zarobkowych wyjazdów, wskazując na szanse i oczekiwania, jakie są udziałem pracy poza granicami kraju, są tymi, którzy doświadczają nowych sposobów orientowania się w świecie. Założyć można, że takie wyjazdy „uczą, aby wspólnie uczyć się współżycia z innymi”<sup>12</sup>. Taka edukacja pozwala patrzeć na siebie, otaczający świat z perspektywy innej kultury, innych ludzi i ich obyczajów.

Badani studenci podając przyczyny wyjazdów za granicę najczęściej widzieli je w kategoriach zależności ekonomicznych. Jednak oprócz braku pracy ( $M = 4,15$  w 2007 r. i  $M = 4,22$  w 2008 r.), niskich płac w kraju ( $M = 4,10$  w 2007 r. i  $M = 4,10$  w 2008 r.) szukano za granicą okazji do nauki języka ( $M = 4,07$  w 2007 r. i  $M = 4,16$  w 2008 r.), pozna-

<sup>12</sup> Por.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*

nia świata (M = 3,62 w 2007 r. i M = 3,71 w 2008 r.), poznania ciekawych ludzi (M = 3,60 w 2007 r. i M = 3,82 w 2008 r.), dokształcania się (M = 3,38 w 2007 r. i M = 3,42 w 2008 r.) oraz studiowania (M = 3,48 w 2007 r. i M = 3,48 w 2008 r.). Wskazywane przez studentów przyczyny zarobkowych migracji poza granice naszego kraju mieszczą się w dostrzeganych w świecie motywach migracji. Ludzie migrują zmuszeni pogarszającymi się warunkami materialnymi<sup>13</sup>. Jednak ważnym powodem jest próba odnalezienia siebie, poznanie świata, bycie w nim, odkrywanie siebie dzięki innym, czasami powrót do korzeni<sup>14</sup>.

Jeszcze silniej akcentowano poznawcze potrzeby i wartości edukacyjne, oceniając możliwości jakie stwarza praca za granicą. Okazało się, że młode osoby widzą w takich wyjazdach szansę poznania nowych ludzi (M = 4,19 w 2007 r. i M = 4,28 w 2008 r.), możliwość zwiedzenia nowego kraju (M = 4,14 w 2007 r. i M = 4,21 w 2008 r.), poznanie nowych zwyczajów (M = 4,00 w 2007 r. i M = 4,04 w 2008 r.). Dlatego osoby te oczekują, że taka praca pozwoli nie tylko zapewnić im przyszłość (M = 4,19 w 2007 r. i M = 4,20 w 2008 r.), podnieść stopę życiową (M = 4,39 w 2007 r. i M = 4,39 w 2008 r.), finansowo się usamodzielnąć (M = 4,18 w 2007 r. i M = 4,26 w 2008 r.), ale właśnie daje możliwość nauki języka (M = 4,41 w 2007 r. i M = 4,41 w 2008 r.), poznania nowych ludzi (M = 4,00 w 2007 r. i M = 4,10 w 2008 r.), pokrycia kosztów własnego kształcenia (M = 4,05 w 2007 r. i M = 4,14 w 2008 r.). Po raz kolejny w kontekście oczekiwań ukazali się badani jako skoncentrowani nie tylko na roli zarabiającego pieniądze, ale także uczącego się człowieka.

Ich poszukiwania w świecie mogą czasami przybrać formę buszowania. Sami badani przyznawali, że wyjazd do pracy za granicę to też potrzeba nowych wrażeń (M = 3,37 w 2007 r. i M = 3,47 w 2008 r.), przeżycia przygody (M = 3,88 w 2007 r. i M = 3,99 w 2008 r.). Należy

<sup>13</sup> B. B a r t z, *Wzrost ruchu migracyjnego jako wyzwanie dla pedagogiki interkulturowej w kontekście niemieckim*. W: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995, s. 135–150.

<sup>14</sup> D. K o n d r a k i e w i c z, *Tożsamość w warunkach rozpadu systemów równowagi*. W: *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczkowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998, s. 15; Z. K u r c z, *Pogranicze z Niemcami a inne pogranicza Polski*. W: *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej*, red. L. Gołdyka i in., Zielona Góra 1997, s. 28; Z. M e l o s i k, T. S z k u d l a r e k, *Kultura, tożsamość, edukacja*, Kraków 1998, s. 80.

mieć nadzieję, że te przeżycia to wzbogacanie swojej osoby o kolejne doświadczenia, pozwalające im poznać dynamikę świata, innych ludzi i siebie samych, łącząc potrzebę „uczenia się, aby wiedzieć”, „aby działać”, „aby być” i „uczyć się wspólnie współżycia z innymi”<sup>15</sup>. Zwłaszcza że, jak deklarowali, wyjazd za granicę nie jest podyktowany ucieczką od problemów rodzinnych (M = 2,41 w 2007 r. i M = 2,64 w 2008 r.) i własnego środowiska (M = 2,63 w 2007 r. i M = 2,63 w 2008 r.). Tym samym ich kontakt z innymi kulturami pozwoli tworzyć tożsamość otwartą na innych<sup>16</sup>.

Zgodnie z perspektywą przyszłej Europy młodzi Opolanie zmierzają ku społeczeństwu kognitywnemu (poznawczemu)<sup>17</sup>. Czas pokaże, na ile silne są te słowne zapewnienia i oczekiwania oraz w jakim stopniu preferowane wartości edukacyjne staną się praktyką całożyciową dzisiejszych studentów.

---

<sup>15</sup> Por.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*, s. 85;

<sup>16</sup> H. M a m z e r, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań 2003.

<sup>17</sup> *Biała księga kształcenia i doskonalenia*, Warszawa 1997, s. 3.

S. MARIA B. PECYNA

## Hipokamp – anatomiczny substrat tajemnicy pamięci i uczenia\*

### Wprowadzenie

W strukturze mózgu terminy kluczowe użyte w tytule: hipokamp, pamięć<sup>1</sup> i uczenie<sup>2</sup> są organicznie i funkcjonalnie wysoko wzajemnie skorelowane. Niewątpliwie jednak – pierwszy z nich pełni rolę dominującą, stąd w analizie kontekstu nasuwa się ważne pytanie: Co jest wiadomo na temat tej struktury mózgowej, skoro już można uzasadnić stwierdzenie: iż tylko dlatego, że hipokamp istnieje, człowiek potrafi zapamiętać każdy nowy materiał, a w konsekwencji – uczyć się. Na pierwszy rzut oka, choć wymienione trzy fenomeny wydają się stanowić rzeczywistości zasadniczo różne, to jednak można w nich dostrzec nie tylko głębię ścisłego powiązania i wzajemnego uwarunkowania, ale także, na gruncie empirycznego doświadczenia, ontologicznie wzajemne zróżnicowanie. Niemniej jednak mózg ludzki jest nadal jednocześnie wielką zagadką (*magna quaestio*) i wielką przepaścią (*grande profundum*), które człowiek próbuje poznać i dogłębnie zrozumieć. Ten ostatni człon zdania jest bardzo ważnym stwierdzeniem,

---

\* Aby nie zakłócić toku wywodu zawartego w artykule, zachowano przypisy w formie zaproponowanej przez Autorkę – przyp. red.

<sup>1</sup> Pamięć – przechowywanie informacji w czasie z możliwością jej powtórnego przywołania.

<sup>2</sup> Uczenie – proces zdobywania wiadomości, umiejętności i nawyków (sprawności prowadzący do stałych zmian w zachowaniu osoby uczącej się. Może być rozpatrywane jako czynność pojedynczą i krótkotrwałą, lub/i proces, a więc jako zbiór czynności podobnych i/lub równoległych prowadzących do pamięci długotrwałej. Ponadto, uczenie może mieć charakter zamierzony, jak i niezamierzony, niemniej jednak jego efekty są zależne od pojemności pamięciowej, koncentracji uwagi, motywacji i zdolności.



gdyż jak daleko wiedza sięga szczegółów struktur mózgowych, tak daleko człowiek wyobcowuje się z samego siebie, ponieważ odnaleźć i zrozumieć siebie można tylko w tajnikach ludzkiego mózgowia. A zatem, wyłącznie na tej drodze człowiek może zrozumieć siebie, swe prawdziwe ja, swoją autentyczną tożsamość i co najmniej odpowiedzieć na dwa pytania dotyczące bolesnego jego paradoksu: Dlaczego, choć jestem ściśle ze swoim mózgiem zintegrowany, to raz jestem społeczny, a innym razem – antyspołeczny; raz potrafię szybko czegoś nauczyć się, a innym razem – bardzo niewiele lub nagle staje się to absolutnie niemożliwe? Co ma psychofizjologia i neuropsychologia do przekazania dzisiaj? Próby odpowiedzi na tak sformułowane pytania stanowią treść niniejszego artykułu.

## Hipokamp w rysie historycznym

Zrozumienie istoty procesów zarówno tworzenia i magazynowania engramów pamięciowych, jak i procesu uczenia się stanowią od wieków jedno z głównych wyzwań podejmowanych badań nad mózgiem. Po dzień dzisiejszy jednak są to zagadnienia nader fascynujące i nadal kontrowersyjne, bo również i one współtworzą strukturę cech osobowości, a wśród nich ludzkie ja i ludzką świadomość. Toteż ostatnie dziesięciolecie to ekspansywny wzrost badań nad procesami uczenia się mózgu i pamięci, a za przykład może posłużyć literatura anglojęzyczna (Anderson 2000), w której zjawiska te zostały potraktowane łącznie jako *learning and memory*.

Niewątpliwie, u podstaw rozwoju tychże badań kryje się fakt ciągłego doskonalenia metod eksploracyjnych, bo np. do połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia dominowały podejścia neuroanatomiczne, elektrofizjologiczne i behawioralne. Wówczas w ten arsenał badawczy włączyły się psychofizjologiczne i neuropsychologiczne, rozumiane jako zestaw metod pozwalających na głębszą manipulację ludzką psychiką. Dziś nauki te we współpracy z neurofizjologią, elektroniką i informatyką odślaniają coraz ciekawsze i bardziej pasjonujące tajniki funkcjonowania ludzkiego mózgu pełnego inicjatyw, fantazji i nieograniczonej motywacji do uczenia się, a w aspekcie neuropsychologicznym rozumiany jako wielomiliardowa społeczność współpracujących ze sobą neuronów. Toteż nic dziwnego, że wiedza o procesach uczenia się, które niewątpliwie zostały zakorzenione w ludzkim mózgu, nadal sukcesywnie jest poszerzana i pogłębiana

w oparciu o coraz to dokładniejsze raporty z badań nad jego tajemnicami w ramach doskonalącego się modelu mózgowia.

Choć w wielkim skrócie, jednak warto w tym miejscu przedstawić tok rozumowania mózgowej organizacji śladów pamięciowych w przywołaniu do pamięci kilku faktów historycznych. I tak, według Ciszka (2002) pierwsze źródło dotyczące stwierdzenia obecności płynu mózgowo-rdzeniowego w centralnym układzie nerwowym sięga zapisu papirusu Smitha pochodzącego z XVII w. p.n.e., a samo odkrycie mózgu jako całości składającej się z powiązanych wzajemnie komórek (układu komórkowego) zostało opisane znacznie później, bo dopiero przez Arystotelesa (384–322 r. p.n.e.). Z kolei, w średniowieczu znana była „doktryna komór”, według której wszystkie procesy psychiczne zachodzą w układzie trzech komór mózgowych, przy czym początkowo obie boczne były traktowane jako jedna przestrzeń.

W czasach renesansu, dzięki swoistym badaniom na zwłokach, a zwłaszcza nowe odkrycia związane z takim nazwiskami, jak: Leonardo di ser Piero da Vinci zwanego Leonardem da Vinci (1452–1519), Ugo da Carpi (1480–1530) oraz Andreas van Vesale (1514–1564) zwany Wesaliusem przynoszą już znacznie dokładniejsze opisy poszczególnych struktur mózgu, bo nawet zbliżone do współczesnych. Dla przykładu, zgodnie z doniesieniem Fingera (2000) Franz De le Boë (1614–1672), znany pod nazwiskiem Franciscus Sylvius, w roku 1663 po raz pierwszy opisał wodociąg mózgu nazwany dziś jego imieniem wodociągiem Sylwiusza. Analizowany w aspekcie anatomicznym, jest to wypełniony płynem mózgowo-rdzeniowym kanał łączący dwie (III i IV) komory śródmózgowia, a jego zablokowanie w efekcie powoduje ich poszerzenie.

Trudno też pominąć inne lapidarne opisy istoty struktur mózgowych, które otwały nowe kierunki badawcze i terapeutyczne, a które przypadły na połowę wieku XX. I tak, warte adnotacji z tego okresu były eksploracje Penfielda i jego współpracowników (Penfield i in. 1950, Penfield i in. 1954), którzy przez otwór w czaszce kobiety obserwowali zachowanie się wilgotnego i pofałdowanego mózgu, będącego pod wpływem delikatnego dotykania mikroelektrodą jego kory. W czasie dokonywanego eksperymentu dostrzegli interesujące miejsce w mózgu, w którym, ich zdaniem, zachodzi proces utrwalania engramów pamięciowych. Otóż, w czasie jego dotykania zdziwiona kobieta usłyszała melodię piosenki ze swojego dzieciństwa, którą w ma-

giczny sposób do pamięci przywołało wspomnienie spoczywające w zakamarkach kory mózgowej. Dalsze penetracje eksploracyjne dotyczące relacyjności z innymi strukturami mózgowia doprowadziły do stwierdzenia, iż tym miejscem okazał się hipokamp, w którym dokonało się nie tylko zjawisko świadomego wyzwolenia zaangażowania kobiety w cały proces uczenia, ale także czynne uczestniczenie w powstawaniu różnych stanów emocjonalnych, takich jak: przyjemność, radość, miłość (pozytywnych) czy strach, smutek, złość (negatywnych). Dostrzeżono też, iż oprócz zachodzących procesów poznawczych (pamięć, uczenie się) również bezpośrednio hipokamp wpływał na procesy decyzyjne (ucieczka, walka) i komunikację z językiem ciała, co ma decydujące znaczenie dla pamięci świeżej, bo pełni ważne zadania mające duże znaczenie w procesach uczenia się, ponieważ właśnie w nim następowało przenoszenie wspomnień z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej.

Świerkocka-Miastkowska i in. (2005) przyjęli także, iż wraz z korą śródwęczową hipokamp odpowiada za układ pamięci świadomej, a z nim rejestrowanie i nadawanie sensu schematom poznawczym, dlatego jest strukturą wspomagającą zapamiętywanie wszystkiego z największą dokładnością, najmniejszych szczegółów z danego faktu (pamięć faktograficzna). Innymi słowy, w hipokampie tworzy się przestrzenny obraz rzeczywistości wraz z kontekstem umiejscowienia zdarzeń w czasie i przestrzeni nazwanej w psychologii poznawczej pamięcią kontekstową. Co więcej, Gould (1999), McKittrick (2000), Vyas i in. (2002) z użyciem takich metod, jak PET (*Positron Emission Tomography*) i SPECT (*Single Photon Emission Computed Tomography*) udowodnili, iż przewlekły stres może doprowadzić do degeneracji dendrytów w neuronach hipokampa objawiających się pogorszeniem funkcji poznawczych. Zauważyli też, iż podobne obrazy anatomiczne wywołuje wiek, dlatego ich zdaniem osoby starsze lepiej zapamiętują wydarzenia sprzed lat, niż sprzed kilku dni, ponieważ z biegiem lat granice zasięgu poszczególnych funkcji hipokampa ulegają zawężeniu. Zaobserwowano także, iż jego zakończenie filtruje sygnały odbierane ze środowiska zewnętrznego, w wyniku czego człowiek traci świadomość w gwarnym centrum miasta z powodu przeciążenia sygnałami, a pozbawiony hipokampa ma poważne trudności z wyobrażeniem sobie abstrakcyjnych słów czy obrazów o specjalnym znaczeniu w jakiejś dziedzinie oraz nie odczuwa potrzeby

odwołania się do istoty wyższej, co w psychologii religii nazywa się brakiem religijnej świadomości.

Ostatnie dziesięciolecie przyniosło również wiele ciekawych informacji, bo dla przykładu: obrazując rolę mózgu w kierowaniu ludzkim zachowaniem, Niehoff (2001) odwołał się do metafory przesyłek pocztowych, ponieważ jego zdaniem poszczególne obszary mózgu to adresy połączone szlakami nerwowymi odgrywającymi rolę dostarczycieli przesyłek. W oparciu o wiedzę z neurobiologii dość precyzyjnie określił lokalizację poszczególnych adresów oraz opracował stosunkowo dokładne mapy połączeń między nimi, jednak nadal ciągle mu brakowało pełnego rozszyfrowania treści wiadomości pisanych językiem chemii. A przyczyn tych „białych plam” jest wiele, bo choć dość dobrze zostały poznane neuroprzekaźniki mózgowo, to jednak ich bardzo skomplikowany układ wzajemnych powiązań sumarycznie modelujący emocje/uczucia, np. smutku, radości, sympatii bądź agresji na poziomie współczesnej biologii molekularnej jest nadal wielką tajemnicą (*magna mysteria*), bo bezprecedensowo trudno jest im przypisać jakąkolwiek funkcję czy odpowiedzialność. Ponadto, faktyczny stan układu może wpływać na to, iż nagle lub naprzemiennie człowiek zaczyna odczuwać smutek, radość lub złość, albo też opanować agresję czy wzbudzić w sobie empatię. Z drugiej strony, zmiany neurochemiczne zwykle są kształtowane przez bagaż doświadczeń życiowych, a także szybkość przebiegających procesów psychicznych uwarunkowanych temperamentalnie oraz rodzaj bodźców zewnątrz- i wewnątrzpochodnych. One przecież nieustannie docierają do mózgu, a dodatkowo – działają też mechanizmy wyposażenia genetycznego, które mogą być obciążone różnymi defektami i dlatego nie można wykluczyć ich oddziaływań zarówno konstrukcyjnych, jak i destrukcyjnych. Przykładem najbardziej spektakularnym skutków nieprawidłowej neurochemii może być zespół stresu pourazowego oznaczony skrótem PTSD (*Post Traumatic Stress Disorder*), spowodowany podwyższoną aktywnością systemu noradrenergicznego (z nadprodukcją adrenalin) alarmującego o niebezpieczeństwie. I właśnie ta aktywność staje się bezpośrednią przyczyną ciągłego przywoływania do pamięci wydarzeń z dawnego ekstremalnego przeżycia traumatycznego. Dostrzeżono również, że szczególnie na wystąpienie objawów tegoż zespołu narażone są osoby z objawami dysfunkcjonalności ośrodkowego układu nerwowego, charakteryzującymi się reakcją intensywnego

strachu, poczucia bezradności bądź koszmaru, które mogą wyzwać bezsenność, silny niepokój, panikę, a nawet myśli samobójcze, co przecież wiąże się z zagrożeniem życia i fizycznej integralności osoby.

Znawcy zachowań człowieka w stresie, tacy jak Borkowska 2003, Mausch 2004, Mesjasz 2005, Sapolsky 2005 oraz Kwinta i in. 2005 stoją na stanowisku, że uporczywe i nieustannie powracające wspomnienia minionych zdarzeń są warunkowane ewolucyjnie doskonalonym programem alarmującym o zagrożeniu i mobilizującym organizm do walki o przeżycie. Jednak w określonych warunkach, może on zadziałać toksycznie, gdyż przewrażliwiony system noradrenergiczny potrafi zignorować świadomą perswazję, wywołując przy tym nadmierne i zbędne reakcje w metabolizmie mózgu. Niemniej przyznać trzeba, że ta interpretacja, podobnie jak poprzedzająca, nie są łatwe do zrozumienia, a tym bardziej do definitywnego udowodnienia.

## Hipokamp a układ limbiczny

Z punktu widzenia anatomicznego i funkcjonalnego mózg można podzielić na trzy główne części: pień mózgowy, układ limbiczny i korę mózgową. Pień mózgowy tworzą liczne komórki i struktury nerwowe koordynujące podstawowe funkcje zapewniające przetrwanie organizmu zwane neurowegetatywnymi, które między innymi dotyczą temperatury ciała, rytmu serca i oddechu, ruchów układu trawiennego itd. Kolejny – układ limbiczny (układ struktur korowych i podkorowych mózgu) został nazwany mózgiem emocji, hipokamp zaś, jako szczególna jego część, zaangażowany jest w proces zdobywania nowych umiejętności, co oznacza, iż osoba, której usunięto operacyjnie obydwie hipokampy, nie będzie zdolna do uczenia się nowych rzeczy. I wreszcie zewnętrzna warstwa okalająca mózg zwana korą jest ułożona w liczne zwoje pełniące najwyższe funkcje w organizmie na wszystkich jego płaszczyznach i we wszystkich sferach, a głównie: somatycznej, psychicznej i duchowej.

W podjętej tematyce na szczególną uwagę zasługuje niewielka struktura nerwowa układu limbicznego znajdująca się w przyśrodkowym płacie skroniowym zwana hipokampem (łac. *hippocampus*) albo rogami Amona (*cornu Ammonis*). Bezpośrednio jest ona związana z nazwiskiem Arancjusza żyjącego w drugiej połowie XVI w., któremu po raz pierwszy udało się prawidłowo ją opisać. Według niego, struktura ta składała się ze stopy przypominającej kształt zwierzęcej łapki, kory-

ta i strzępka, zaś sama formacja hipokampalna była terminem znacznie szerszym, gdyż wyróżniono w niej co najmniej pięć regionów, w tym zakręt zębaty i podporę hipokampa przechodzącą w korę węchomózgową. Wszystkie wymienione struktury pełnią ważne funkcje regulacyjne, a wzajemnie na siebie oddziałując tworzą niezwykle skomplikowaną sieć zależności, przy czym najaktywniejszy jest w niej hipokamp. Toteż zgodnie z powyższym anatomicznym opisem, podstawowy obieg informacji dokonywał się według następującego schematu: impulsy dochodzące do kory węchomózgowia przekazywane były do zakrętu zębatego, który z kolei wysyłał je do regionu pośredniczącego zwanego podporą hipokampa, przy czym główną drogę eferentną stanowiło sklepienie hipokampa utworzone z aksonów komórek piramidowych. Aksony te biegiły w kierunku podwzgórza i dochodziły do ciał suteczkowatych, skąd dalej – do różnych struktur mózgowia. Jak podali Sadowski i in. (1989), powyższa informacja dotycząca funkcji hipokampa była już dostrzeżona w elektrofizjologicznych badaniach z lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia i nie odbiega od współczesnych interpretacji.

Znacznie wcześniej, bo jeszcze w XIX w., analizując obszary starej kory mózgowej łukowato otaczającej ciało modzelowate Paul Pierre Broca (1824–1880) nazwał je płatem limbicznym (łac. *limbus* – pierścień), ale jego faktyczne współdziałanie z hipokampem dokładnie opisał dopiero Paul MacLean (1949–1970) w 1953 r. (MacLean 1953, Pribram i in. 1953). Z kolei, dla Zimmermanna i in. (1997) bezpośrednią przyczyną wyzwalamą tak wielkie zainteresowanie okazał się pacjent, który po usunięciu hipokampa nie był w stanie zapamiętać nowych wydarzeń, natomiast nie miał żadnych kłopotów z przypomnieniem sobie różnych szczegółów z okresu dzieciństwa. Toteż cytowani autorzy w swych dłuższych eksploracjach pacjentów doszli do przekonania, że obserwowany deficyt pamięci wynikał najprawdopodobniej z usunięcia hipokampów. Z tego też powodu, ich uwaga w znacznym stopniu skupiła się na jego strukturze, a w wyniku późniejszych badań przypisano hipokampowi funkcje pamięci deklaratywnej (rodzaj pamięci długotrwałej, a jej synonimami, to pamięć jawna czy pamięć świadoma), a więc pamięci epizodycznej (pamiętanie faktów, wydarzeń) i semantycznej (pamiętanie reguł, zasad), które choć bez wysiłku są w nim osadzone, to jednak stosunkowo szybko ulegają amnezji (zapominaniu). Ponadto stwierdzili oni, że przez połączenie

hipokampa z nową korą (*neocortex*) znacznie rozszerza i ubogaca swe wymiary funkcjonalności, ponieważ jest on także modulowany ludzką wolną wolą oraz świadomym przeżywaniem.

Bardzo interesujące było też przypisanie hipokampowi właściwości bioelektrycznych i funkcji generatora fal *theta* (dotychczas wyłącznie były rejestrowane z powierzchni kory mózgowej), których zakres częstotliwości u człowieka wynosi 4–7 Hz. Tego genialnego odkrycia dokonali Vorel i in. (2001) w oparciu o zarejestrowane wysokie wartości korelacyjne ich amplitud i częstotliwości ze stanami czuwania i mechanizmami biorącymi udział we wzbudzeniach organizmu i procesach związanych z koncentracją uwagi. Do podobnych rezultatów doszli również Cantero i in. (2003), zaś obecność hipokampalnego rytmu fal *theta*, według Caplana i in. (2003) oraz Tesche'a i in. (2000), towarzyszy procesom uczenia się, zaś według doniesienia Orzeł-Gryglewskiej i in. (2002) – analizowane fale występują podczas snu paradoksalnego oraz epizodów czuwania połączonych z aktywnością ruchową typu dowolnego.

W dalszej penetracji hipokampalnego rytmu fal *theta*, choć jeszcze teoretycznie (bo dotychczas nie został w pełni wyjaśniony) przyjmuje się też, iż rytmiczna aktywność hipokampa jest ściśle skorelowana z bodźcami przez niego generowanymi. One też wyposażone są we właściwość zmniejszania czynności układu wzbudzającego, a przez to chronią organizm przed skutkami nadmiernego wzbudzenia, a więc przed wszelkimi dysfunkcyjnymi działaniami destabilizującymi koncentrację biologicznego odbioru istotnych bodźców. Z kolei, odnośnie do znaczenia snu w procesach konsolidacji pamięci trwa nadal spór, ponieważ jedni próbują uzasadnić znaczenie hipokampa, inni zaś definitywnie zaprzeczają. Niemniej jednak, jak podkreślili Leszkowicz i in. (2004), samo zrozumienie mechanizmów indukcji hipokampalnego rytmu *theta* jest ciekawe i obiecujące nie tylko z czysto poznawczego, ale i aplikacyjnego punktu widzenia.

W cytowanych dywagacjach eksploracyjnych przełomu XX i XXI w. na uwagę zasługuje stwierdzenie, iż obok hipokampa ważnym komponentem anatomicznym układu limbicznego odgrywającego istotną rolę w procesach emocjonalnych i poznawczych jest ciało migdałowe (*corpus amygdaloideum*, gdyż zewnętrznie jest podobne do kształtu migdałów). Stanowi ono ośrodek mózgowy, który anatomicznie jest usytuowany między biegunem skroniowym półkuli mózgu

a rogiem dolnym komory bocznej. Ciało to jest wyposażone w bogaty system połączeń aferentnych (dochodzących) i eferentnych (wychodzących) zarówno z podkorowych, jak i z korowych ośrodków.

Uwzględniając aspekt psychofizjologiczny ciało migdałowe jest odpowiedzialne za tworzenie i zapamiętywanie emocji, toteż zmiany patologiczne w jego obrębie oraz w połączeniach z innymi strukturami mózgowymi prowadzą do utraty znaczenia emocjonalnego zdarzeń, czyli pojawia się stan ślepoty emocjonalnej. Odziedziczone oraz wykształcone w ciągu życia osobniczego tworzą się w nim i są przechowywane programy reakcji emocjonalnych, toteż rola zadaniowa tej struktury polega na magazynowaniu wszystkich doświadczeń wywołujących różne emocje, jak np. strach, wstręt, radość. Z kolei, w chwili napotkania zagrożenia odpowiedź ta następuje jeszcze przed ich modyfikacją przez korę mózgową, a tym samym, zanim dotrą do świadomości. Ta informacja daje biologiczne podstawy do uzasadnienia ludzkich działań w afekcie, gdzie poczytalność osoby jest chwilowo ograniczona lub zniesiona. Poprzez swój wielokierunkowy wpływ na cały organizm ciało migdałowe bierze czynny udział w niewerbalnej komunikacji z otoczeniem za pomocą tzw. mowy ciała (*body language*) oraz jest zaangażowane w powstawanie stanów emocjonalnych zarówno pozytywnych (radość, przyjemność), jak i negatywnych (strach, wstręt). Zgodnie z informacją Aggletona (1993) w ciele migdałowatym tworzą się i są przechowywane genetycznie zakodowane programy reakcji emocjonalnych, a więc złożone fenomeny neurobiologiczne, które bezpośrednio pełnią rolę wzmacniającą pamięć długotrwałą współdziałającą z pamięcią operacyjną<sup>3</sup>. Z kolei, LeDoux (1992) odnotował jego powiązanie z hipokampem w procesach koncentracji uwagi, pamięci emocjonalnej i w podejmowaniu decyzji, a Whalen (1998) natomiast bardziej udokumentował dobrze obserwowalnym zjawiskiem, iż obok ciała migdałowatego, również hipokamp ulega aktywacji w trakcie indukcji nieprzyjemnych bodźców emocjonalnych, a także w czasie przeżywania smutku i szczęścia. Innymi słowy, ciało migdałowe stanowi podstawową centralę decydującą o reakcjach emocjonalnych całego organizmu, gdyż okazało się, iż część z nich ze wzgórza idzie do kory mózgowej, a pozostała – do ciała mig-

---

<sup>3</sup> Pamięć operacyjna nazywana jest często angielskim skrótem RAM (ang. *random access memory*), czyli pamięć o dostępie bezpośrednim najczęściej i najszybciej ulega zaburzeniu w chorobach psychicznych (por. Borkowska 2003).



dałowatego. To ostatnie ciało posiada atrybut decydowania np. o tym, czy dana sytuacja zagraża człowiekowi, w jakim stopniu i jaki typ zachowań powinien być wybrany, aby się od niej uwolnić, a więc atak czy ucieczka. Przy wyciętym ciele migdałowatym ludzie wcale nie potrafią przywiązywać się do czegoś lub kogoś, gdyż nastąpił u nich zanik uczuć wyższych, a z nim utrata odczuwania głębokich przeżyć emocjonalnych. Tak więc, obie struktury mózgowe odgrywające niepoślednią rolę w kształtowaniu pamięci i emocji, stały się przedmiotem badań długotrwałych skutków, jakie na rozwijający się mózg dziecka wywiera przemoc fizyczna i psychiczna, doznana w tym okresie życia. Toteż, według Makara-Studzińskiej i in. (2005) osoby dorosłe maltretowane w dzieciństwie stanowiły znaczny odsetek pacjentów z objawami depresji, przewlekłego stres i autoagresji z tendencjami samobójczymi. Badania z użyciem MRI potwierdziły wysoką korelację między maltretowaniem we wczesnym dzieciństwie a wyraźnym zmniejszeniem się rozmiarów hipokampa, gdyż w porównaniu ze zdrowymi, lewa jego część była średnio o 12% mniejsza, natomiast – prawa nie uległa zbyt silnej atrofii. Innymi słowy, do najbardziej istotnych czynników wyzwalających lub wywołujących zmiany atroficzne należą stresujące wydarzenia życiowe, bowiem stres doznany we wczesnym okresie życia zmienia organizację komórkową tych obszarów mózgu. W konsekwencji zaś, dają się zarejestrować stopniowe zmniejszanie się rozmiarów poszczególnych komórek hipokampów mózgu dzieci maltretowanych, jako jedno z wielu negatywnych następstw wczesnego działania urazów psychicznych. Zarejestrowano również znacznie zredukowaną objętość struktur nerwowych w spoidle wielkim mózgu i ciele migdałowatym, opóźniony rozwój kory lewej półkuli, a także niestabilność rytmów fal w limbicznym zapisie EEG.

Do podobnych rezultatów, już w ubiegłym stuleciu, doszli Teicher i in. (1993) obserwujący u dzieci proces niszczenia jeszcze nie w pełni rozwiniętych hipokampów, będących pod wpływem bodźców stresogennych. Niemal jednoznacznie udokumentowali oni głęboką dezorganizację procesów pamięciowych spowodowanych dekoncentracją uwagi i brakiem logicznego myślenia. Ich zdaniem zredukowana liczba połączeń w spoidle wielkim znacznie utrudniała międzypółkulowy przekaz informacji, a tym samym pogłębiała problemy poznawcze silnie skorelowane z rozwojem mowy i ze wzajemnym porozumiewaniem się. W konsekwencji narażenie dzieci na kolejne traumatyczne

doświadczenia sprzyja zahamowaniu rozwoju psychospołecznego i zachowaniom antyspołecznym charakterystycznym do obrazu osobowości z pogranicza (*bordeline*), bowiem najbardziej wrażliwy na stres jest hipokamp. Obok następstw psychologicznych wskutek doświadczonego w dzieciństwie urazu psychicznego, widoczny był również jego wymiar psychofizjologiczny w postaci nadaktywności i zbytniego uwrażliwienia całego układu nerwowego oraz charakterystycznych zmian w jego budowie i funkcjonowaniu. Można było także zaobserwować jego zmiany strukturalne, które powstały pod wpływem hiperkortyzolemii, a zwłaszcza wyraźne zmniejszenie ekspresji czynników neurotroficznych<sup>4</sup> w obszarach hipokampów, a tym samym obniżenie odporności immunologicznej i większą podatność na choroby, między innymi autoimmunologiczne i onkologiczne.

Reasumując, zaprezentowany tok rozumowania cytowanych autorów wynikał głównie z przesłanek negatywnych, które, ich zdaniem, otwarły drogę do definitywnego stwierdzenia, że układ limbiczny jest układem szybkiego reagowania, ponieważ niemal błyskawicznie reaguje na zmieniające się warunki środowiska i ma ogromne znaczenie w procesach decyzyjnych, a zwłaszcza w sytuacji zagrożenia dla podtrzymania życia. Niemniej jednak, aby układ ten spełniał prawidłowo swoje zadanie, w sprzężeniu zwrotnym musi współdziałać z innymi strukturami mózgowia, zwłaszcza z hipokampem odpowiedzialnym za procesy poznawcze, w tym pamięci i uczenia oraz z układem hormonalnym na osi PPN (podwzgórze – przysadka – nadnercza) i z pniem mózgu.

Zgodnie z uzasadnionymi stwierdzeniami Eichenbauma i in. (1992), Jarrarda (1993) i Squire'a i in. (1993) hipokamp jest strukturą mózgową, która w znacznej mierze odpowiada za tworzenie pamięci oraz za poziom zdolności uczenia się, ponieważ jego uszkodzenie znacznie osłabia proces przyswajania, przechowywania i odtwarzania doznanych wrażeń przestrzennych, przeżyć, wiadomości, a także rozpoznawanie i analizę nowych wydarzeń. Jest więc zaangażowany w pamięciowe engramowanie i uczenie się, a jego obustronne uszkodzenie prowadzi do niemożności trwałego zapamiętywania. W połączeniu zaś z korą przedczołową jest odpowiedzialny za konsolidację tych

---

<sup>4</sup> Czynniki neurotroficzne regulują rozwój komórek nerwowych i utrzymują ich prawidłową funkcję, a także chronią neurony ośrodkowego układu nerwowego przed uszkodzeniami zarówno toksycznymi, jak i niedokrwinnymi (por. Dechant i in. 2002).

engramów oraz za uświadamianie zachodzących na bieżąco procesów psychicznych. Empirycznie udokumentowane fakty zostały potwierdzone u dzieci wychowujących się w domach dziecka bądź w rodzinach zastępczych, które nie były w stanie zahamować czy cofnąć zranień wczesnego dzieciństwa, ponieważ zgodnie z doniesieniami Meaney'a (2001) oraz Lee i in. (2006) brak miłości rodzicielskiej poprzez modyfikacje chemiczne otoczenia komórek hipokampa, wpływa negatywnie na poziom aktywności tych procesów. Toteż dzieci te z powodu przy- lub wprost zahamowanej aktywności miały poważne problemy z przyswajaniem wiadomości szkolnych oraz z koncentracją uwagi, a ich zachowania były nacechowane brakiem motywacji do jakiegokolwiek uczenia się.

### **Hipokamp jako neuroanatomiczne podłoże pamięci i uczenia**

Ogólnie rzecz biorąc, zakres udziału hipokampa w procesach pamięci i uczenia się można rozpatrywać co najmniej w dwu niejako wymiarach: fizjologiczno-spekulatywnym i psychologiczno-diagnostycznym. Pierwszy wymiar był bardziej obecny u wyżej cytowanych autorów, podczas gdy drugi będzie dominował wtedy, gdy będzie mowa o uczeniu się jako o procesie przyswajania wiedzy, bowiem sztuka uczenia się to nic innego, jak sztuka pojemności pamięciowej i koncentracji uwagi. Innymi słowy, stopień przyswojenia informacji i zdolność jej przywołania są wprost proporcjonalne do stopnia koncentracji uwagi, z jaką człowiek w danej chwili ją przyjął.

Wcześniej wielokrotnie już wykazywano, że hipokamp jest strukturą odgrywającą główną rolę w rozwoju pamięci deklaratywnej i przestrzennej. Cytowani neurochirurdzy z lat pięćdziesiątych ubiegłego stulecia obserwowali deficyty pamięciowe u pacjentów z usuniętym lub uszkodzonym hipokampem, a ciało migdałowate w ich spostrzeżeniach odgrywało ważną rolę w kojarzeniu bodźców ze wzmocnieniem, głównie negatywnym, oraz w rozwoju pamięci emocji. Z kolei, przedczołowa kora mózgowa była odpowiedzialna za pamięć operacyjną i rozpoznawczą, skorupa (element ciała prążkowanego) zaś – za pamięć proceduralną<sup>5</sup>, a jądro ogoniaste (drugi element ciała prążko-

---

<sup>5</sup> Proceduralna, pamięć nabytych umiejętności, sposobów zachowania, odruchów warunkowych, instrumentalnych (np. jazda na rowerze, prowadzenie samochodu).

wanego) – za pamięć uwarunkowaną genetycznie i instynktowne zachowanie.

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat lapidarnie podane informacje dotyczące roli i zadań poszczególnych struktur mózgowych w procesie pamięci i uczenia nie są do końca jednoznacznie udokumentowane. Dla przykładu, w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia wykazano, że ze względu na znaczną liczbę receptorów dla hormonów steroidowych (a zwłaszcza glikokortykoidów), hipokamp jest strukturą mózgową niezwykle wrażliwą na działanie bodźców stresogennych, dlatego pełni istotną rolę w regulacji czynności osi podwzgórze – przysadka – nadnercza (PPN), zwaną również osią stresu. Toteż, według McEwena (1999) długotrwałe działanie wysokich ich stężeń zwykle doprowadza do atrofii komórek piramidowych C<sub>3</sub> w hipokampie, a tym samym przynajmniej po jednej stronie następuje wyraźne zmniejszenia objętości tej struktury. Tę informację zdementowali Campbell i in. (2004), gdyż ich zdaniem nadal brak jest wystarczających dowodów na to, że stres stanowi czynnik predysponujący do wystąpienia tej atrofii.

W ostatnich latach Akum i in. (2004) oraz Chen i in. (2007), na podstawie własnych eksploracji dotyczących relacji nowej kory z hipokamperem w kierunku przebiegu następujących po sobie i powiązanych przyczynowo zarejestrowanych w systemie RT zmian, doszli do przekonania, iż u człowieka proces kodowania informacji zachodzi głównie w stanie jego czuwania. Podczas głębokiego snu następuje ich gruntowny przesiew po to, by uwolnić hipokampa, pełniącego niejako funkcję notatnika, od zbędnych i obciążających go informacji.

Nawiązując do zjawiska uzależnień Mierzejewski i in. (2002) stwierdzili, iż duże znaczenie w procesie uczenia się, a tym samym i pamięci można przypisać zjawisku powstawania długotrwałej potencjalizacji (ukazania możliwości osiągnięcia zamierzonego celu przez określone działanie), które zwane jest w skrócie LTP (*Long Term Potentiation*). Ich zdaniem, zjawisko to jest bezpośrednio związane z powstawaniem zarówno zmian strukturalnych, jak i funkcjonalnych w samych neuronach, toteż uwaga badaczy została skierowana w kierunku poznania roli hipokampa w powstawaniu engramów pamięciowych. Zauważono bowiem, iż w nim pod wpływem długotrwałego wzmocnienia synaptycznego następuje wyraźnie zwiększone przewodnictwo na jego złączach i to przez dłuższy okres (aktywacja ta może trwać nawet kil-

ka dni), a tym samym zwiększenie pojemności pamięciowej oraz efektywniejsze uczenie się. Niemniej jednak warunkiem koniecznym do zaistnienia LTP, wejście synaptyczne musi być pobudzone przez element presynaptyczny, element zaś postsynaptyczny powinien być znacznie wcześniej silnie spolaryzowany, gdyż tylko wtedy możliwe jest łatwiejsze przewodzenie impulsu o zwiększonej amplitudzie.

Analizując na bieżąco wyniki innych kontrowersyjnych eksploracji, Bunsey i in. (1995) i Whishaw i in. (1995) potwierdzili hipotezę, iż hipokamp łącznie ze swoją podporą bierze czynny i istotny udział w automatycznych skojarzeniach myślowych zwanych asocjacją. Pięć lat później powyższa informacja została jednak częściowo zdementowana przez Burtona i in. (2000) na podstawie własnych longitudinalnych eksploracji automatycznych skojarzeń (asocjacji) bodźców przestrzennych zarówno długo-, jak i krótkoterminowych zachodzących w niepełno- i pełnosprawnych hipokampach. Te sprzeczne informacje dotyczące przecenienia roli hipokampa w procesach uczenia się i pamięci prawdopodobnie były warunkowane tym, że samemu uszkodzeniu hipokampa zawsze towarzyszy organiczna zmiana sąsiadujących tkanek płata skroniowego, co najprawdopodobniej miało bardzo istotny wpływ na wyniki przeprowadzanych eksperymentów. Ponadto Gaffan (2001), rewidując koncepcje Horela (1978), doszedł do wniosku, iż kontrowersyjne dane mogą też wynikać z niedoskonałości samych modeli zwierzęcych, ponieważ nawet laboratoryjne zwierze nie wie, gdzie jest, dlatego nie może zapamiętać i później skojarzyć bodźca warunkowego z kontekstem, w którym jest on prezentowany.

Niezależnie jednak od krytycznych opinii, dziś coraz więcej dowodów przemawia za tym, że ludzki hipokamp przechowuje wspomnienia i umożliwia wybór właściwych reakcji, konfrontując przy tym pamięć przeszłości z aktualną sytuacją. Prawidłowe funkcjonowanie tej niewielkiej struktury mózgowej zapewnia człowiekowi neuroplastyczność i zmienność reagowania na bodźce zarówno dla niego przykre, jak i przyjemne. Nadmiar kortyzolu (nazywanego w psychofizjologii cichym zabójcą komórek piramidowych hipokampa) uruchamia z kolei głównie reakcje obronne przed niebezpieczeństwem (niezależnie od realnej sytuacji), a sam hipokamp przestaje pełnić funkcję kontrolną nad przebiegiem reakcji, które stają się sztywne i kompulsywne. Obserwuje się też znaczne zmniejszenie gęstości jego komórek u większości osób podejmujących próby samobójcze, szczególnie zaś

duże rozrzedzenie struktury hipokampa występuje w przypadkach samobójstw pacjentów z depresją. Te zmiany zostały potwierdzone licznymi obrazami PET mózgu osób z depresją objawiającą się myślami samobójczymi, u których stwierdzono nieco mniejszy stopień zniszczeń tej mózgowej struktury.

Uwzględniając interpretację psychofizjologiczną należy przypomnieć, że hipokamp jest odpowiedzialny m.in. za przetwarzanie i klasyfikowanie informacji zarówno pozytywnie, jak i negatywnie oddziałujących na ludzką psychikę. Co oznacza, że są one magazynowane w jego pamięci długoterminowej o charakterze wspomnień, dlatego uważa się działający *on line* stres w dzieciństwie za zabójczy dla wszystkich komórek hipokampa, ponieważ pozostawia niezatarte ślady w budowie mózgu i w nieprawidłowości jego funkcjonowania w życiu dorosłym. Innymi słowy, ostatnie badania przynoszą wiele dowodów, że bolesne wspomnienia i nadmierna reakcja na przywoływanie z pamięci oraz ich ciągła analiza są jednym ze skutków biologicznego uszkodzenia tychże komórek. W konsekwencji wyzwalają one u człowieka objawy charakteryzujące zjawisko habituacji w kierunku zachowań stereotypowych ze skłonnościami do poczucia mniejszej wartości często prowadzącej do endogennej depresji. A ta z kolei najczęściej potrafi wyzwolić zjawisko anhedonii, czyli niemożność przy braku zdolności odczuwania przyjemności jako wiodącego objawu chorób depresyjnych. Zdaniem Białej (2007) leki przeciwdepresyjne obniżające aktywność osi stresu PPN (podwzgórze – przysadka – nadnercza) zapobiegają toksycznemu działaniu hiperkortyzolemii na komórki piramidowe C<sub>3</sub> hipokampa, a przez to opóźnia się lub hamuje proces objawów atroficznych. Ze względu jednak na trudności związane z selektywnymi uszkodzeniami struktury hipokampa, cytowane rezultaty z badań behawioralnych są nadal trudne do interpretacji.

## Podsumowanie i wnioski końcowe

W ostatnim latach psychofizjologii i neurofizjologii mają ze sobą wiele wspólnego, a przez to wzajemnie ubogacają się, ponieważ ci drudzy obserwują ludzki umysł z zewnątrz, psychofizjologii zaś koncentrują się na nim, badając jego naturę. Toteż w swych eksploracjach empirycznych coraz bardziej koncentrują swoje uwagi na neuroplastycznej roli kompleksu struktur mózgowych w relacji hipokamp – układ limbiczny w skomplikowanych procesach pamięci i uczenia. Zastosowa-

nie w eksploracjach nad mózgiem czynnościowych technik neuroobrazowania, a zwłaszcza PET i SPECT oraz typowo stosowanych w psychofizjologii systemów ekspertowych, takich jak: CapScan EEG/EMG, ProComp+/BioGraph V2, a także ostatnio – ProComp Infinity/BioGraph Infinity V4 (por. Pecyna 1998, 2000, 2002, 2004, 2006) pozwoliło im na liczne obserwacje struktur mózgu i podporządkowanie aktywnym układom anatomicznym konkretne typy pamięci i uczenia się, chociaż czynnościowe badania neuroobrazujące i oceniające ich zasadność u człowieka należą jeszcze do nielicznych.

Wobec powyższego, celem pracy było dokonanie próbnej syntezy wyników z raportów dotychczasowych eksploracji. Niemniej jednak stało się już faktem bezspornie udowodnionym, że ludzki hipokamp zapamiętuje suche fakty, a ciało migdałowate stanowi ich emocjonalną otoczkę. W praktyce oznacza to, iż w czasie stresującej sytuacji hipokamp zapamiętuje szczegóły danego wydarzenia, natomiast ogarniający niepokój na widok podobnych okoliczności tegoż staje się domeną ciała migdałowatego. Oprócz pamięci, hipokamp pełni ważne funkcje regulacyjne w procesie uczenia się, a jego nadmierna wrażliwość objawiająca się silnym reagowaniem na negatywne bodźce przy obniżonej odporności koduje czynniki neurotroficzne do tego stopnia, że przy długotrwałym stresie dendryty jego komórek wyraźnie zanikają. Toteż najnowsze odkrycia naukowe skłaniają do przyjęcia stwierdzenia, iż zaburzenia modulacji stresu i neuroplastyczności tkanki nerwowej w hipokampie stanowią istotę braku zdolności zapamiętywania, a tym samym i uczenia się, ponieważ on sam stanowi ośrodek odpowiedzialny za przyswajanie i przechowywanie informacji. Oznacza to, iż posiada on zdolność magazynowania engramów (śladów) pamięciowych różnych informacji, dzięki którym, w odpowiednim czasie, mogą one być przywołane i odtworzone w świadomości. Toteż główne etapy skomplikowanego procesu przetwarzania informacji w hipokampie są sprowadzane do następujących: zapamiętywanie, przechowywanie i przypominanie wcześniej zaengramowanych informacji.

Uwzględniając powyższe, w zależności od czasu trwania, charakteru i sposobu przypominania, w psychologii poznawczej najczęściej stosuje się klasyfikację wyróżniającą trzy typy pamięci: sensoryczną (ultrakrótką pamięć zmysłową trwającą ok. 0,5 sek.), krótkotrwałą (zwaną operacyjną lub pamięcią świeżą) i długotrwałą. W ich opisach

zakłada się, że pamięć krótkotrwała jest niezbędna do normalnego funkcjonowania, gdyż nie obciąża zbyt mocno ośrodków hipokampa, ponieważ człowiek tak długo pamięta dane fakty, jak długo są mu potrzebne, a potem je zapomina. W tej jednak selekcji ważniejsze i bardzo ważne informacje są kierowane do pamięci długotrwałej hipokampa, a sam fakt ich przechodzenia został nazwany konsolidacją pamięci.

Obecnie przyjmuje się, iż zdolność takiej konsolidacji u człowieka wynosi 20 bitów/sek., czyli ok. 100 razy więcej niż genetycznie zakodowane możliwości w magazynie pamięci długotrwałej, dlatego z konieczności w hipokampie, który odgrywa tu kluczową rolę, dokonuje się ich sukcesywne usuwanie. Uszkodzenie powodujące przerwanie połączeń między strukturami tego kręgu zaburza proces konsolidacji, a tym samym całkowicie uniemożliwia wprowadzenie jakiegokolwiek nowej informacji do pamięci długotrwałej. To odkrycie jest bardzo ważne również dla zrozumienia problemów związanych z problemami szybkiego zapomnienia i powolnego uczenia się, ponieważ pamięć długoterminowa zapewnia człowiekowi ciągłość świadomości, integralność i umiejętność posługiwania się na co dzień zdobytymi doświadczeniami i przyswojoną wiedzą. Aby jednak tak się nie stawało, engramy pamięciowe muszą być *on line* kodowane na stałe w strukturze chemicznej neuronów ośrodków hipokampa.

Reasumując, hipokamp w miarę swego rozwoju zapewnia człowiekowi możliwość ciągłego uczenia się i zapamiętywania informacji potrzebnych do najprostszych zachowań, dlatego nie reaguje na każdy następny bodziec jako na nowy. Należy on także do niewielu struktur mózgowych, w których u ludzi dorosłych w czasie zapamiętywania cech przestrzennych dokonuje się proces neurogenezy, którego w pewnym uproszczeniu można scharakteryzować, że uczenie się odmładza mózg.

W teorii Graya (por. Gray i in. 2000), hipokamp jest częścią systemu kontrolującego hamowanie odpowiedzi na bodziec negatywny lub o słabym działaniu nagradzającym, gdyż wtedy dokonuje się uruchamianie mechanizmów zmierzających do zahamowania reakcji prowadzących do bezpośredniego kontaktu z danym bodźcem.

Konkludując dotychczasową wiedzę z zakresu procesów pamięciowych i uczenia się, gdzie hipokamp pełni kluczową rolę, udokumentowano jego odpowiedzialność za:



- prawidłowe funkcjonowanie układu pamięci świadomej i procesu uczenia, które są indywidualnie zróżnicowane,
  - rejestrację i nadawanie sensu schematom poznawczym,
  - przestrzenne obrazy rzeczywistości, które są w nim generowane,
  - zjawisko długotrwałego wzmocnienia synaptycznego (LTP), które leży u podstawy procesów uczenia się,
  - kontekst umiejscowienia zdarzeń w czasie i przestrzeni (pamięć kontekstową),
  - prawidłowe przechodzenie informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej, zwane konsolidacją pamięci,
  - takie uczenie, dzięki któremu dochodzi do wygaszenia wcześniej wytworzonej asocjacji między bodźcami – warunkowym i bezwarunkowym, natomiast zaburzenia tego procesu mogą leżeć u podstaw rozwoju uzależnień,
  - uczenie się reagowania na bodźce negatywne, a przy braku jego funkcjonowania przewagę mogą uzyskać zachowania apetytywne (dążące) związane z pamięcią pozytywnych doznań towarzyszących zazywaniu np. substancji psychoaktywnej,
  - zapamiętywanie cech przestrzennych, podczas którego powstają nowe neurony, czyli dokonuje się proces neurogenezy, co można zdefiniować w słowach: uczenie się odmładza hipokampa, a z nim i cały mózg.

## Cytowane piśmiennictwo

- Aggleton J.P. (1993), *The contribution of the amygdala to normal and abnormal emotional states*, „Trends in Neuroscience”, 16, s. 83–92.
- Akum B.F., Chen M., Gunderson S.I., Riefler G.M., Scerri-Hansen M.M., Firestein B.L. (2004), *Cypin regulates dendrite patterning in hippocampal neurons by promoting microtubule assembly*, „Nature Neuroscience”, 7, s. 145–152.
- Anderson J.R. (2000), *Learning and memory*, New York, Wiley Press, 2 ed.
- Biała G. (2007), *Pamięć a uzależnienia lekowe: rola kalcyneuryny i hipokampa*, „Postępy Higieny i Medycyny Doświadczalnej”, 61, s. 199–203.
- Borkowska A. (2003), *Pamięć operacyjna i jej zaburzenia w chorobach psychicznych*, „Przewodnik Lekarza”, 3, s. 86–91.
- Bunsey M., Eichenbaum H. (1995), *Selective damage to the hippocampal region blocks longterm retention of a natural and nonspatial stimulus-stimulus association*, „Hippocampus”, 5, s. 546–556.
- Burton S., Murphy D., Qureshi U., Sutton P., O’Keefe J. (2000), *Combined lesions of hippocampus and subiculum do not produce deficits in nonspatial social olfactory memory task*, „Journal of Neuroscience”, 20 (14), s. 5468–5475.
- Campbell S., MacQueen G. (2004), *The role of hippocampus in the pathophysiology of major depression*, „Journal of Psychiatry and Neuroscience”, 29, s. 417–426.

- Cantero J.L., Atienza M., Stickgold R., Kahana M.J., Madsen J.R., Kocsis B. (2003), *Sleep-dependent theta oscillations in the human hippocampus and neocortex*, „Journal of Neuroscience”, 23, s. 10 897–10 903.
- Caplan J.B., Madsen J.R., Schulze-Bonhage A., Aschenbrenner-Scheibe R., Newman E.L., Kahana M.J. (2003), *Human theta oscillations related to sensorimotor integration and spatial learning*, „Journal of Neuroscience”, 23, s. 4726–4736.
- Chen, H.X., Firestein B.L. (2007), *Cypin acts downstream of RhoA to regulate dendrite branching in hippocampal neurons*, „Journal of Neuroscience”, 7 (31), s. 8378–8386.
- Ciszek B. (2002), *Anatomia kliniczna układu komorowego mózgowia*, cz. 1, „Acta Clinica”, 2 (3), s. 225–233.
- Collins R.C. (1988), *Prefrontal limbic system: evolving clinical concepts*, w: *Advances in contemporary neurology*. Ed. F. Davies, Philadelphia: FA Davis Company Press., s. 185–204.
- Dechant G., Neumann H. (2002), *Neurotrophins*, „Advances in Cirrhosis”, Hyperrammonemia and Hepatic Encephalopathy”, 513, s. 303–334.
- Eichenbaum H., Otto T., Cohen N.J. (1992), *The hippocampus: what does it do?*, „Behavioral and Neural Biology”, 57, s. 2–36.
- Finger S. (2000), *Minds behind the brain, history of the pioneers and their discoveries*, Oxford: University Press.
- Gaffan D. (2001), *What is a memory system? Horel's critique revisited*, „Behavioral Brain Research”, 127, s. 5–11.
- Gould E., Tanapat P. (1999), *Stress and hippocampal neurogenesis*, „Biological Psychiatry”, 46, s. 1472–1479.
- Gray J.A., McNaughton N. (2000), *The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*, Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves E.L., Rao G., Lee I., Knierim J.J. (2005), *Major dissociation between medial and lateral entorhinal input to dorsal hippocampus*, „Science”, 308, s. 1792–1803.
- Horel J.A. (1978), *The neuroanatomy of amnesia: a critique of the hippocampal memory hypothesis*, „Brain”, 101, s. 403–445.
- Jarrard L.R. (1993), *On the role of the hippocampus in learning and memory in the rat*, „Behavioral and Neural Biology”, 60, s. 9–26.
- Kwinta J., Cal K. (2005), *Effects of salinity stress on the activity of glutamine synthetase and glutamate dehydrogenase in triticale seedlings*, „Polish Journal of Environmental Studies”, 1, s. 125–130.
- LeDoux J. (1992), *Brain mechanisms of emotion and emotional learning*, „Current Opinion in Neurobiology”, 2, s. 191–197.
- Lee R.J., Gollan J., Kasckow J., Geraciotti Th., Coccaro E.F. (2006), *CSF corticotropin-releasing factor in personality disorder: relationship with self-reported parental care*, „Neuropsychopharmacology”, 31, s. 2289–2295.
- Leszkowicz E., Trojnar W. (2004), *Substancja P w jądrze konarowo-mostowym nakryuki a bipokampalny rytm theta*, „Sen”, 4, s. 105–111.
- MacLean P. (1952), *Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain)*, „Electroencephalography and Clinical Neurophysiology”, 4 (4), s. 407–418.
- MacLean P. (1953), *Electrical and chemical stimulation of frontotemporal portion of limbic system in the waking animal*, „Electroencephalography and Clinical Neurophysiology”, 5 (1), s. 91–100.

Makara-Studzińska M., Turek R., Spiła B., Kołodziej S. (2005), *Uraz psychiczny w okresie dzieciństwa i jego neurofizjologiczne skutki*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 60, suppl. 16, 298 sectio D.

Mausch K. (2004), *Psychologiczna diagnoza zaburzeń psychosomatycznych w kontekście wyników badań psychoneuroimmunologicznych*, „Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis”, 5, s. 87–99.

McEwen B.S. (1999), *Stress and hippocampal plasticity*, „Annual Review of Neuroscience”, 22, s. 105–122.

McKittrick C.R., Margarinos A.M., Blanchard O.C., Blanchard R.J., McEwen B.S., Sakai R.R. (2000), *Chronic social stress reduces dendritic arbors in CA3 of hippocampus and decreases binding to serotonin transporter sites*, „Synapse”, 36, s. 85–94.

Meaney M.J. (2001), *Like mother, like daughter: evidence for non-genomic transmission of parental behavior and stress responsivity*, „Progress in Brain Research”, 133, s. 287–302.

Mesjasz J. (2005), *Stress, professional burnout and psychological costs – an opportunity for new quality?*, „Polish Journal of Applied Psychology”, 1, s. 25–38.

Mierzejewski P., Kostowski W. (2002), *Rola hipokampa w patogenezie uzależnień i działaniu pozytywnie wzmacniającym substancji psychoaktywnych*, „Alkoholizm i Narkomania”, 2, s. 207–219.

Niehoff D. (2001), *Biologia przemyocy*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

Orzeł-Gryglewska J., Trojnar W. (2002), *Udział brzuszego pola nakrywko-wego śródmózgowia w regulacji hipokampalnego rytmu theta*, „Sen”, 2, s. 45–52.

Pecyna M.B. (1998), *Instrumentalizacja badań psychologicznych techniką CapScan EEG/EMG*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Pecyna M.B. (2000), *SMR and theta wave rhythms in EEG-biofeedback in triplet boys: one with West's syndrome, one with migraine and one healthy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Pecyna M.B. (2002), *Wolnozmienne pola magnetyczne w psychoprofilaktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Pecyna M.B. (2004), *Psychofizjologiczne spojrzenie na pola magnetyczne niskiej indukcji*, Warszawa: Agencja Wydawnicza MEDSPORTPRESS.

Pecyna M.B. (2006), *Activation of the cerebral hemispheres with low-frequency magnetic fields in patients after ischemic or hemorrhagic stroke*, „Acta Neuropsychologica”, 4, s. 242–256.

Penfield W., Jasper H.H. (1954), *Epilepsy and the functional anatomy of the human brain*, Brown: Little Press.

Penfield W., Rasmussen T. (1950), *The cerebral cortex of man*, New York: Macmillan Press.

Pribram K.H., Paul D., MacLean P.D. (1953), *Neuronographic analysis of medial and basal cerebral cortex*, „Journal of Neurophysiology”, 16, s. 324–340.

Sadowski B., Chmurzyński J.A. (1989), *Czynności popędowo-emocjonalne, instynkty*. W: *Biologiczne mechanizmy zachowania*, red. B. Sadowski, J. Chmurzyński, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 342–361.

Sapolsky R.M. (2005), *Zestresowana pamięć, fragment książki „Why zebras don't get ulcers”*, „Świat Nauki”, 1, s. 38–43.

Squire L.R., Knowlton B., Musen G. (1993), *The structure and organization of memory*, „Annual Review of Psychology”, 44, s. 453–495.

Świerkocka-Miastkowska M., Klimarczyk M., Mazur R. (2005), *Zrozumieć układ limbiczny*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej”, 1 (5), s. 47–50.

Teicher M., Glod C., Surrey J., Swett C. (1993), *Early childhood abuse and limbic system ratings in adult psychiatric outpatients*, „Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences”, 5, s. 301–306.

Tesche C.D., Karhu J. (2000), *Theta oscillations index human hippocampal activation during a working memory task*, „Proceedings of the National Academy of Sciences USA”, 97, s. 919–924.

Vorel S.R., Liu X., Hayes R.J., Spector J.A., Gardner E.L. (2001), *Relapse to cocaine-seeking after hippocampal theta burst stimulation*, „Science”, 292, s. 1175–1178.

Vyas A., Mitra R., Rao B.S.S., Chattaraj S. (2002), *Chronic stress induces contrasting patterns of dendritic remodeling in hippocampal and amygdaloid neurons*, „Journal of Neuroscience”, 22, s. 6810–6818.

Whalen P.J. (1998), *Fear, vigilance, and ambiguity: initial neuroimaging studies of human amygdale*, „Current Directions in Psychological Science”, 7, s. 177–188.

Whishaw I.Q., Jarrard L.E. (1995), *Similarities vs. differences in place learning and circadian activity in rats after fimbria-fornix section or ibotenate removal of hippocampal cells*, „Hippocampus”, 5, s. 595–604.

Zimmermann P.K., Wagner U., Krauth J., Huston J.P. (1997), *Unilateral lesion of dorsal hippocampus enhances reinforcing lateral hypothalamic stimulation in the contralateral hemisphere*, „Brain Research Bulletin”, 44, s. 265–271.

KRYSTYNA ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA

## **Z rozważań nad dostępem do edukacji w szkole wyższej w warunkach gospodarki rynkowej**

Decyzje edukacyjne podejmowane przez młodzież należą do jej najistotniejszych przedsięwzięć. Są one trudne, złożone, wymagają od młodego człowieka dojrzałości, gdyż dotyczą jego przyszłości, stanowią o dalszym jego życiu. Ważą na nich różnorodne okoliczności, czynniki, instytucje. Jedną z tych ostatnich jest szkoła. Rola szkoły polega nie tylko na nauczaniu, na uczeniu zawodu, ale także na kształtowaniu osobowości przyszłego pracownika, kreowaniu jego systemu wartości, pobudzaniu go do ustawicznej dążności do poszerzania wiedzy, postaw i aspiracji zawodowych. W szkole średniej młodzież zdobywa określone wiadomości i umiejętności potrzebne w przyszłej pracy. Przygotowanie to polega nie tylko na wpajaniu zasobów podręcznikowych, ale także na rozbudzaniu lub pogłębianiu zainteresowań określoną dziedziną wiedzy i na rozwijaniu aspiracji zawodowych objawiających się chęcią kontynuowania nauki na studiach wyższych. Decyzja o studiowaniu nie jest jednak kwestią prostą w planach młodych ludzi, ponieważ uzależniona jest m.in. od ich dostępu do edukacji w istniejącym systemie oświatowym.

Czy wszyscy chętni do kontynuacji nauki w szkole wyższej mają jednakowe szanse zdobycia dobrego wykształcenia? Jakie napotykają przeszkody? Jakie trudności muszą pokonywać? Zastanówmy się pokrótce nad tym, w jakiej mierze zmiany w naszej strukturze społecznej, w systemie edukacji (własność, odpłatność, ustrój) wpłynęły na możliwości dostępu młodego pokolenia do wiedzy, jak przedstawia się realizacja zasady równości w dostępie do nauki w okresie przeobrażeń społeczno-gospodarczych.

W świetle licznych badań nad strukturą społeczną w Polsce, zróżnicowanie naszego społeczeństwa przebiega według kryteriów: wykształcenia, stopnia zamożności, miejsca zamieszkania (miasta duże, małe, wieś), typu rodzin (pełne, niepełne z dziećmi), dziełności rodzin (małodziejne, wielodziejne) i statusu społeczno-ekonomicznego podmiotów gospodarstwa domowego (pracownicy, pracodawcy, pracujący na własny rachunek, rolnicy, utrzymujący się z niezarobkowych źródeł oraz emeryci i renciści). Te czynniki rozwarstwienia społecznego przy znacznej polaryzacji zamożności społeczeństwa mogą wpływać na stopień realizacji w praktyce zasady równości szans w edukacji. Współczesny system edukacji ulega modernizacjom w związku z kontynuowaną reformą oświaty. Trwały więc i w dalszym ciągu toczą się dyskusje, jak poprawić występujące w tym systemie niedoskonałości. Istnieje wiele koncepcji i pomysłów na nowoczesne – zgodne z wymogami Unii Europejskiej – kształcenie na miarę gospodarki rynkowej, która wywarła wpływ także na system oświaty. Jakie zatem można wyróżnić główne kierunki i teorie dążące do modernizacji szkolnictwa wyższego, a w konsekwencji zmierzające do skutecznego funkcjonowania absolwentów na rynku pracy?

W rozwijającej się gospodarce rynkowej charakterystyczne jest podejście merytokratyczne do różnych sfer życia społecznego, więc także do edukacji. Pojęcie merytokracji dotyczy sytuacji, w której społeczny status człowieka zależy od jego udokumentowanych osiągnięć, nawiązuje ono do tradycyjnego przekonania, że edukacja, szczególnie uniwersytecka, stanowi najprostszą i najszybszą drogę jednostek do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, a także jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej. Zwolennicy merytokracji (m.in. Tony Bilton, Torsten Husen, Daniel Bell, Christopher Hurn i inni) przekonują, że bez dyplomów jednostka nie jest w stanie spełnić wymagań społecznych, wynikających z nowego społecznego podziału pracy.

Spółczeństwo merytokratyczne ze swej istoty nie pochwała społecznej nierówności. Koncepcja merytokracji zakłada mianowicie, że „nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach” i że stanowi ona konsekwencję rywalizacji o nierównomiernie rozdzielaną władzę i nagrody. Zgodnie z tym założeniem można więc przyjąć, iż celem procesów stratyfikacji, rozwarstwienia społecznego jest wyłowienie jednostek

najlepszych, których osiągnięcia edukacyjne stanowią najważniejszy czynnik determinujący ich miejsce w „strukturze nagród”<sup>1</sup>. Zadaniem edukacji jest – według merytokratów – tworzenie wstępnych warunków równości oraz możliwości swobodnego przemieszczania się jednostek po szczeblach zawodowej hierarchii (i w górę, i w dół), stosownie do ich osiągnięć. System oświatowy zmierza do przerwania związków między pochodzeniem społecznym a sukcesem edukacyjnym, a następnie zawodowym. Utalentowana i wysoko umotywowana młodzież z niskich grup społecznych może zatem i powinna uzyskiwać status proporcjonalny do swoich zdolności, natomiast młodzież nieutalentowana czy niepilna, a wywodząca się z tzw. grup uprzywilejowanych społecznie, nie osiągnie sukcesu. Przy tym istota społeczeństwa merytokratycznego, u której podstaw leży przekonanie o pozytywnych funkcjach społecznych edukacji, każe wierzyć, że szkolnictwo kształci ludzi racjonalnych i odpowiedzialnych, redukuje zaś nietolerancję i uprzedzenia, a także stymuluje działania na rzecz wolności i sprawiedliwości.

Merytokraci utrzymują, że wykształcenie i posiadane kwalifikacje merytoryczne stanowią naturalny sposób na społeczną selekcję na rynku pracy oraz pobudzają jednostki do samorozwoju. W świetle tej koncepcji szczególnie ważna rola przypada różnego typu wyższym uczelniom, przygotowującym zdolnych młodych ludzi do sprostanania wysokim wymaganiom kompetencyjnym społeczeństw postindustrialnych, znajdujących się w złożonych zależnościach gospodarczych, politycznych, prawnych, technicznych, innowacyjnych itp. Niemalże znaczenie – według merytokratów – ma mobilność jednostki: jej chęć do ustawicznego uczenia się i podnoszenia kwalifikacji, jej gotowość do zmieniania miejsca pracy oraz przemieszczania się i w pracy, i za pracą, jej nastawienie na sukces zawodowy oraz gotowość do poświęcenia tym celom nawet życia prywatnego. Tak więc merytokracja zakłada, że system kształcenia powinien stworzyć wszystkim równe szanse, co jednakowoż nie oznacza, że wszyscy zdołają te szanse wykorzystać i podołają piętrzącym się obowiązkom.

---

<sup>1</sup> Za: T. G e r e m e k, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: *Młodzież – styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 296–297.

Krytycznie do zjawiska wykorzystywania dyplomów edukacyjnych (kredencjałów) jako elementu selekcji społecznej podchodzą reprezentanci kredencjalizmu (Ross D. Boylan, Jarome Karabel, Randall Collins). Kwestionują oni tezę zwolenników teorii kapitału ludzkiego (w tym merytokratów) głoszącą, iż wzrost inwestycji edukacyjnych przyczynia się do rozwoju ekonomicznego i zmniejsza nierówności społeczne. Odrzucają także tezę o istnieniu społecznej równowagi, harmonii i spójności, natomiast zwracają się w kierunku teorii konfliktu. Uzasadniają to tym, że w społeczeństwie współczesnym edukacyjne dyplomy pełnią funkcję „waluty obiegowej”, za którą można kupić stanowiska na rynku pracy, przy czym zalew dyplomów prowadzi do ich dewaluacji. Kredencjalizm jest zatem zdecydowanie pesymistyczny. W świetle bowiem poglądów jego zwolenników, podstawową funkcją edukacji jest – jak pisze R. D. Boylan – „mielenie” i „sortowanie” ludzi, a wzrost liczby osób z dyplomami akademickimi wcale nie przynosi automatycznie wzrostu dobrobytu społecznego. Kredencjaliści twierdzą, że związek między edukacją a produktywnością jest znacznie mniejszy, niż związek między edukacją a nagrodami, które osoba z dyplomem otrzymuje od społeczeństwa za tenże dyplom. Dyplomy są nową formą własności, która przekazuje status z jednej generacji na drugą.

Kredencjaliści nie uznają czystej merytokracji. Uzasadniają swój pogląd tym, że zawsze rodzice posiadający wysoki status społeczny będą dążyli do przekazania swojej pozycji dzieciom, czy to przez wykorzystanie posiadanych wpływów, czy po prostu przez kulturowe wysoko cenione dziedzictwo. W ten sposób powstaje zjawisko „reprodukcji dyplomów”: dzieci osób wykształconych także zdobywają dyplomy, dzieci robotników kończą edukację z reguły na szkole zawodowej. Krytycy merytokracji (m.in. R. Collins) wyrażają więc swoją zasadniczą nieufność wobec praktycznej możliwości urzeczywistnienia merytokratycznej zasady równości i możliwości umieszczania najbardziej utalentowanych w elicie społecznej. Twierdzą oni, że, gdyby nawet tak się stało, w rezultacie powstałoby społeczeństwo oparte na nowych formach nierówności.

Nie ma niestety wystarczających przesłanek, aby stwierdzić jak generalnie wygląda filozofia kształcenia w Polsce. Przy różnych okazjach można usłyszeć wypowiedzi, które skłaniają do wniosku, iż z samą filozofią edukacji nie jest u nas źle, gorzej natomiast wygląda



stan kształcenia w naszym kraju, a także kwestia dopasowywania pomysłów na jego poprawę do możliwości ich realizacji. W literaturze oraz w wypowiedziach autorytetów prezentowanych podczas konferencji poświęconych sprawom oświaty przewijają się liczne oceny krytyczne dotyczące stanu edukacji w Polsce. Na przykład Zbigniew Kwieciński w artykule *Dryfować i hudzić* dochodzi do wniosku, że edukacja w Polsce nie tylko nie idzie w dobrym kierunku, lecz „dryfuje”, a raczej, wręcz drepcze w miejscu. Autor ten poddał analizie dwa strategiczne dla edukacji dokumenty – przyjętą przez Ministerstwo Edukacji i Sportu „Strategię rozwoju edukacji na lata 2007–2013”, oraz Program Operacyjny: Wykształcenie i Kompetencje. O pierwszym z nich mówi, że „zawiera sformułowania enigmatyczne”, natomiast o drugim, że obiecuje – delikatnie mówiąc – zbyt wiele nierealnych zmian. Zapowiada się w nim bowiem „energiczny rozwój wszystkich składników systemu powszechnej edukacji wszystkich szczebli”, ale bez wzrostu nakładów państwa i przy gasnących możliwościach łożenia wydatków na te cele przez rodziny.

Sformułowane przez Z. Kwiecińskiego wnioski końcowe są głęboko pesymistyczne. Oceniając reformę polskiego systemu edukacyjnego po tzw. przełomie roku 1989 pisze, iż były to:

„[...] bezładne działania kilkunastu ministrów, które doprowadziły do załamania się i rozbitcia podstawowych podsystemów polskiej edukacji; nie ma systemu powszechnej opieki przedszkolnej, zniszczono sieć małych szkół, zrezygnowano z funkcji opiekuńczej i wyrównawczej szkoły powszechnej, wmontowano do systemu silne mechanizmy segregacji społecznej w szkolnictwie średnim, całkowicie utracono kontrolę nad kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, pozwolono na gwałtowny rozkwit rynku pozastandardowych form kształcenia policealnego (kolegia, państwowe szkoły zawodowe, setki kierunków licencjackich) i na ich udrożnienie od razu do magisterskich studiów uzupełniających, zdegradowano do roli towaru zarówno pracę nauczycieli akademickich, jak i dyplomy studiów wyższych, zatarto granicę pomiędzy dyplomami studiów pełnowartościowych i dyplomami bez pokrycia w kompetencjach”<sup>2</sup>.

Na tle poglądów merytokratów i ich przeciwników – kredencjalistów – trzeba się zastanawiać, jak rozwiązać problem dostępu do edukacji na zasadzie równości i sprawiedliwości społecznej. Jenny Wil-

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Dryfować i hudzić. Polska „strategia” edukacyjna*, „Nauka” 2006, nr 1, s. 28.

liams<sup>3</sup> proponuje w tej kwestii następujące podejścia: akademickich tradycjonalistów, zorientowanych na rynek, utylitarnych instruktorów, liberalnych merytokratów, zwolenników dostępu. Oto jak autor ten charakteryzuje owe podejścia.

1. **Akademiccy tradycjonałiści.** Wyraziciele tego nurtu w oświacie reprezentują formę neokonserwatyzmu, w którym eksponuje się rolę profesorów jako arbitrów w dziedzinie nadawania dyplomów akademickich. Tradycjonałiści zakładają, że akademicka jakość instytucji edukacji wyższej musi być odzwierciedlona w jakości nowo przyjętych studentów i selektywnym charakterze procedur kwalifikujących. Zwolennicy tego podejścia twierdzą, że wysokie standardy „na wejściu” w zdecydowanym stopniu korelują z jakością absolwentów „na wyjściu”.

Tradycjonałiści odrzucają rządową kontrolę nad uniwersytetami, a szczególnie dążność do zwiększania liczby studiujących. Wychodzą z założenia, że gwałtowne umasowienia edukacji wyższej kwestionuje istniejący dotąd system tworzenia elity. Uważają, że nacisk rządu na zwiększanie liczby studentów stanowi zamach na autonomię sektora uniwersyteckiego w społeczeństwie. Demokratyzację edukacji akademickiej postrzegają oni wyłącznie w kategoriach obniżania jakości kształcenia akademickiego.

2. **Zorientowani na rynek.** Reprezentują oni grupę neoliberalów i uważają, że sektor akademicki powinien być niezależny od rządu. To profesorowie powinni decydować o „naturze uniwersytetu”, a studenci powinni mieć prawo do wyboru jednej z konkurujących ze sobą placówek edukacji wyższej. Neoliberalowie zakładają bowiem wewnętrzne zróżnicowanie sektora edukacji wyższej, które umożliwi studentom dokonanie racjonalnego wyboru uczelni i kierunku studiów.

W takim ujęciu edukacja staje się „dobrem konsumpcyjnym”, czyli towarem do zakupu. Potencjalni jej konsumenci, czyli przyszli studenci, sami podejmują decyzje, czy wybierając konkretną uczelnię pragną inwestować w swoje przyszłe szanse życiowe. Zależy to zresztą od zasobów finansowych samych studentów, a także ich ro-

---

<sup>3</sup> J. Williams, *The Discourse of Access*. W: *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*, ed. J. Williams, Buckingham 1997, s. 42–45, za: Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. W: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 352–353.

dzin; niektórzy z nich posiadają wystarczające środki finansowe, a inni muszą korzystać z pożyczki czy kredytu. Osoby biedne, które nie będą mogły „zakupić sobie edukacji”, nie będą też miały kulturowego kapitału niezbędnego do studiowania.

Aby wszakże zapewnić niezamożnym, zdolnym młodym ludziom możliwość kształcenia, należy wspomagać finansowo najbardziej potrzebujących poprzez system stypendiów naukowych, których nie powinno jednak być zbyt dużo (tylko dla najlepszych).

Praktycznie rzecz ujmując, określany tu typ edukacji niewiele ma wspólnego z wyborem konsumenta. Wynika on głównie z kalkulacji finansowych, które jednostka jest zmuszona dokonywać.

**3. Utylitarni instruktorzy.** Główna teza tego nurtu głosi, że ekonomiczny sukces państwa i jego możliwości w dziedzinie globalnego międzynarodowego współzawodnictwa zależą przede wszystkim od produkcji wysoko wykwalifikowanych absolwentów. Należy więc tworzyć programy edukacji akademickiej, które będą oparte na kompetencjach oraz ściśle zawodowych kierunkach kształcenia. Wiedza akademicka ma służyć kształtowaniu pracownika zarówno w sensie ściśle zawodowym, jak i tożsamościowym.

Krytycy tego nurtu zwracają uwagę na fakt, iż prowadzi on do potwierdzenia nierówności społecznych i do uprawomocnienia istniejących form władzy. Chodzi o to, że pracodawcy jako przedstawiciele rynku preferują te cechy jednostki, które związane są z socjalizacją w ramach klasy średniej. Absolwenci uczelni, którzy nie posiadają osobistych jakości będących wynikiem edukacji społecznej, mają znacznie mniejsze możliwości na rynku pracy, tym bardziej że są zwykle absolwentami uniwersytetów o niskim prestiżu. Na wysoko płatne i prestiżowe stanowiska przyjmowani są absolwenci najlepszych uniwersytetów.

**4. Liberalni merytokraci.** Zwolennicy tego nurtu uznają, iż jednostka ma prawo postrzegać edukację jako cel sam w sobie; ma prawo do kształcenia, jeżeli ma ku temu predyspozycje intelektualne. Powszeczny dostęp do edukacji rozpatrują oni w kategoriach predyspozycji i dlatego optują za zniesieniem barier edukacyjnych na wejściu do systemu akademickiego. Wykształcenie postrzegają jako nowe szanse jednostki na zmianę jej pozycji społecznej. Krytycy owego podejścia stwierdzają, że pomija ono struktury klasowe i płciowe, jakie istnieją zarówno na płaszczyźnie edukacji, jak i na rynku pracy.

5. **Zwolennicy dostępu.** Są oni zdania, iż należy umożliwić dostęp do edukacji tym grupom społecznym, które dotychczas nie miały szansy kształcenia się. Poglądy zwolenników dostępu zawierają się w kategoriach używanych przez nich do analizy rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. A są to: sprawiedliwość społeczna, alfabetyzacja polityczna, upodmiotowienie, rozwój społeczności. Kładą oni szczególny nacisk na edukację dorosłych. Są przeciwni absolutyzacji testów i egzaminów jako kryterium dostępu do edukacji wyższej. Grupy uprzednio marginalizowane powinny – ich zdaniem – mieć zapewniony dostęp do edukacji, ponieważ istnieje groźba idealizacji pewnych kategorii społecznych np. ze względu na płeć, rasę czy etniczność. Wysiłki na rzecz zmiany położenia grup innych niż uprzywilejowane będą prowadzić do potwierdzenia wizji merytokratycznej przez akceptację istniejącego systemu dyplomów. Według zwolenników dostępu, planami edukacyjnymi należałoby objąć tylko jednostki najlepsze z grup uprzywilejowanych i umożliwić im zrobienie kariery życiowej. I w takiej sytuacji możliwa jest radykalna zmiana stosunków społecznych.

\*

Zmiany społeczno-gospodarcze i technologiczne, jakie obserwuje się w ostatnim ćwierćwieczu – a które prowadzą do rozwoju społeczeństwa określanego jako: postprzemysłowe, postkapitalistyczne, postmodernistyczne, oparte na wiedzy, uczące się, czy też informacyjne – przyniosły znaczne przewartościowanie pojęcia edukacja. W konsekwencji, pomimo protestu pewnych środowisk, obserwuje się odejście od idei edukacji tradycyjnej w kierunku edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój i autokrację, a więc te cechy, które są przecież podstawą procesu uczenia się<sup>4</sup>. Istotę tego nowego rozumienia edukacji oddają tytuły międzynarodowych raportów, takich jak np.: *Światowy kryzys edukacji – analiza systemów* (1968), *Uczyć się, aby być* – Edgara Faure (1972), *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* (1992), *Obszary permanentnej samoedukacji* (1995), czy też *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* – Jacques’a Delorsa

---

<sup>4</sup> W tych kwestiach – por.: *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej. Projekt celowo zamawiany (001 16/01)*. W: *Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską*, red. S.M. Kwiatkowski i in., Warszawa 2001.

(1998). We wszystkich tych dokumentach zwraca się uwagę na konieczność zmian, jakie powinny objąć edukację w związku z transformacją życia społecznego, która wynika z globalizacji w związku z postępowaniem naukowo-technicznym oraz ich skutkami w dziedzinie pracy i środowiska człowieka. Szczególny nacisk kładzie się na trzy aspekty nowej edukacji. Są to:

- ciągłość i ustawiczność edukacji, która sprowadza się do idei uczenia się przez całe życie,
- wielowymiarowość, wielostronność edukacji,
- interaktywność edukacji, zwracająca uwagę nie tylko na indywidualny i integralny rozwój człowieka, ale także na rozwój społeczeństwa.

Istotną rolę w kształceniu społeczeństwa pełni uniwersytet. Na przestrzeni wieków placówka ta wszakże nieczęsto wychodziła naprzeciw nowym zapotrzebowaniom życia społecznego. Zdaniem niektórych badaczy, uniwersytety podtrzymywały raczej ustalone i uznane wartości oraz normy życia społecznego. Taką postawę prezentował uniwersytet zarówno w starożytności i średniowieczu, jak i w czasach nowożytnych. Nie można jednak pominąć zmian zachodzących w relacji uniwersytet – społeczeństwo, których końcowym rezultatem jest zaspokajanie trzech rodzajów popytu: ze strony pracodawców – na absolwentów, ze strony młodzieży – na wykształcenie, ze strony profesorów – na badanie. Uniwersytety zyskiwały stopniowo wymiar ogólnonarodowy, ale zanim to nastąpiło integracja młodzieży z różnych grup społecznych była wytyczana warunkami ekonomicznymi, społecznymi i politycznymi w sposób odmienny w różnych krajach Europy i świata. Obecnie większość uniwersytetów prowadzi wielostopniowy system studiów, poczynając od programów przeddyplomowych (licencjackich), poprzez dyplomowe (magisterskie), a na podyplomowych (doktorskich lub dających specyficzne certyfikaty profesjonalne) kończąc. Zróżnicowanie trybu studiowania wpłynęło wydatnie na wzrost liczby studentów, nauczycieli akademickich oraz na unowocześnienie procesów dydaktycznych. Możliwe jest dziś studiowanie stacjonarne, zaoczne, wieczorowe, czy też „na odległość”. Rozwijają się także nieuniwersyteckie szkoły wyższe, proponujące rozmaite programy kształcenia kandydatom, którzy z różnych powodów nie mogą dostać się na uniwersytet.

Analizując systemy edukacji w różnych krajach świata, można – na podstawie literatury przedmiotu – wyróżnić trzy zasadnicze modele struktury szkolnictwa wyższego: model uniwersytecki zintegrowany, model binarny oraz model sfragmentaryzowany. Pierwszy z nich, czyli model zintegrowany, bazuje na krótkich programach nauczania prowadzących do uzyskania dyplomu oraz na silnym powiązaniu ze szkolnictwem średnim; taki system obowiązuje między innymi w Szwecji i Hiszpanii. W tych krajach studiowanie poprzedzone jest nauką w rocznym lub dwuletnim studium orientacji uniwersyteckiej, po ukończeniu którego kandydaci zdają egzaminy na studia, ale mimo wszystko o przyjęciu na nie decyduje średnia ocen ze szkoły średniej i z ukończonego studium. Natomiast w binarnym modelu szkolnictwa wyższego, uniwersytet „współistnieje” z wyższymi szkołami zawodowymi, które oferują kierunki bardziej sprofilowane i uzawodowione, nie gwarantując kontynuacji kształcenia oraz pozyskania tytułów i stopni naukowych. Uniwersytety natomiast w tym modelu dają pełną możliwość rozwoju naukowego i szeroką ofertę studiów, zwłaszcza na kierunkach akademickich. Taką strukturę kształcenia rozwinęły między innymi Wielka Brytania, Niemcy, a w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia także Polska. W tym modelu przyjęcia na studia uniwersyteckie lub do wyższej szkoły zawodowej uzależnione są od posiadania przez kandydata matury i zdania wymaganego przez wybraną uczelnię egzaminu wstępnego. Z kolei model sfragmentaryzowany charakteryzuje się znacznym rozproszeniem instytucji kształcenia wyższego. Naborem kandydatów na studia zajmują się w tym systemie ogólnokrajowe centra, które przeprowadzają selekcję na podstawie osiągnięć uczniów w szkołach średnich. Dzięki temu wstęp na uniwersytet wolny jest od jakichkolwiek wstępnych procedur egzaminacyjnych, a weryfikacja kandydatów następuje dopiero pod koniec roku akademickiego w trakcie pierwszej sesji egzaminacyjnej. Ten model kształcenia występuje w szkolnictwie francuskim. Jest on krytykowany za niski prestiż uniwersytetów i nieekonomiczność na skutek umasowienia dostępu do tych placówek, aczkolwiek system ten stanowi najwyraźniejszy przejaw równości w edukacji.

Koniec XX i początek XXI w. wykazały istnienie w szkolnictwie wyższym zarówno różnic, jak i podobieństw między krajami Europy w sprawach selekcji przez edukację. Mechanizmy selekcyjne uruchamiane są we wszystkich narodowych systemach edukacji. Podobień-

stwa w tym zakresie są rezultatem postępującej globalizacji, modernizacji i industrializacji, natomiast procesy przemian społecznych, politycznych, gospodarczych w poszczególnych państwach oddziałują różnicująco na instytucje edukacyjne będące częścią infrastruktury instytucjonalnych społeczeństw. I podobieństwa owe, i różnice skłaniają do refleksji nad wizją edukacyjnego systemu uniwersalnego, który obowiązywałby w całej zjednoczonej Europie, byłby właściwy dla Europy, a jednocześnie zawierałby właściwości specyficzne dla poszczególnych krajów Europy<sup>5</sup>. Europy odznaczającej się kulturalnym zróżnicowaniem, różnorodnością koncepcji ekonomicznych, odmiennością wyposażenia naturalnego poszczególnych krajów, ale opartej na wspólnym dziedzictwie kulturalnym, zjednoczonej poczuciem przynależności do wspólnej cywilizacji, a także ideą wspólnego wychowania obywatelskiego, opartego na wspólnych wartościach kultury europejskiej. Zadania jakie stoją przed edukacją w Europie dotyczą niewątpliwie wszystkich jej struktur, ale – jak się wydaje – to właśnie szkolnictwo wyższe w największym stopniu ponosi odpowiedzialność za realizację nowej europejskiej wizji edukacji.

## Bibliografia

- B a n a c h C., *Z polską edukacją w XXI w. Wyzwania i zadania*, Jelenia Góra 2000.
- Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej. Projekt celowo zamawiany (001 16/01)*. W: *Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską* red. S.M. Kwiatkowski i in., Warszawa 2001.
- K w i e c i ń s k i Z., *Dryfować i hodzić. Polska „strategia” edukacyjna*, „Nauka” 2006, nr 1.
- K w i e c i ń s k i Z., Ś l i w e r s k i B., *Pedagogika, podręcznik akademicki*, Warszawa 2007.
- Młodzież – styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. red. Z. Melosik, Poznań 2001.
- Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2006*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://www.men.waw.pl>.
- W i a t r o w s k i Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000.
- W i l l i a m s J., *The Discourse of Access*. W: *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*, ed. J. Williams, Buckingham 1997.

---

<sup>5</sup> Por.: Z. W i a t r o w s k i, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 287–296.

HENRYK BEDNARCZYK  
MIROSŁAW ŻUREK

## **Działalność akademickich biur karier w Polsce w świetle badań**

### **Wprowadzenie**

Procesy społeczno-gospodarcze, jakie nieprzerwanie zachodzą w Polsce od 1989 r. wprowadziły wiele zmian w życiu naszego społeczeństwa. Zmieniły ład społeczny i kulturalny, wpłynęły na polską gospodarkę i politykę. Pojawiło się zjawisko bezrobocia, również wśród ludzi młodych, co spowodowało ogólny brak perspektyw na przyszłość.

Prawdziwym wyzwaniem stojącym m.in. przed urzędami pracy, lecz także i uczelniami wyższymi stało się przygotowanie młodych ludzi do uczestnictwa w życiu zawodowym, do sprostania oczekiwaniom współczesnego rynku pracy. Jedną z instytucji działających na terenie uczelni wyższych są akademickie biura karier (ABK), które współuczestniczą w procesie przygotowania absolwentów do wejścia na rynek pracy.

Przedstawione w artykule wyniki badań nawiązują do projektu COST A23 „Badanie wpływu nowych systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na aktywność studentów i absolwentów na rynku pracy”, celem którego była próba oceny skuteczności funkcjonowania systemu informacji i doradztwa, działającego w strukturach uczelni wyższej oraz wpływu tegoż systemu na postawy studentów i absolwentów na rynku pracy.

### **System poradnictwa zawodowego w Polsce**

W Polsce mamy rozwinięte, bądź bardziej precyzyjnie, rozwijające się równoległe dwa kierunki polityki społecznej dotyczące poradnic-



twa zawodowego. Są one efektem powstałego w 1974 r.<sup>1</sup> „podziału” polskiego poradnictwa zawodowego między dwa resorty, w ramach których usługi świadczą następujące instytucje:

1) resort edukacji (Ministerstwo Edukacji Narodowej), a w nim:

– Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (Wydział Poradnictwa Zawodowego) – podejmuje działania na rzecz szkolnego doradcy zawodowego (opracowanie koncepcji, materiałów metodycznych, prowadzenie szkoleń itp.),

– sieć specjalistycznych instytucji terenowych – poradnie psychologiczno-pedagogiczne, zajmujące się zagadnieniami orientacji i poradnictwa zawodowego dla młodzieży szkolnej,

– instytucje wspomagające: szkolne ośrodki kariery (orientacja i poradnictwo zawodowe dla młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, ich rodziców, nauczycieli, pracodawców), akademickie biura karier (informacja i poradnictwo zawodowe dla studentów, absolwentów uczelni wyższych, pracodawców);

2) resort pracy (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej), w szczególności zaś:

– sieć centrów informacji i planowania kariery zawodowej przy wojewódzkich urzędach pracy (informacja i poradnictwo zawodowe dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy),

– powiatowe urzędy pracy ze specjalistycznymi komórkami organizacyjnymi do spraw poradnictwa zawodowego oraz kluby pracy, zajmujące się aktywizacją zawodową osób bezrobotnych i poszukujących pracy,

– Ochotnicze Hufce Pracy, w strukturach których utworzono m.in.: Centralny Metodyczny Ośrodek Informacji Zawodowej oraz działające w ramach centrów edukacji i pracy młodzieży – mobilne centra informacji zawodowej, młodzieżowe centra kariery, a także kluby pracy i młodzieżowe biura pracy. Instytucje te świadczą usługi dla młodzieży od 15 do 25 roku życia,

– instytucje wspomagające: gminne centra informacji (świadczą usługi z obszaru informacji zawodowej dla ludności gmin).

Działania z zakresu poradnictwa zawodowego prowadzone przez dwa wyżej wymienione resorty powinny łączyć Narodowe Centrum Zasobów Poradnictwa Zawodowego, które zostało utworzone w 1999 r.

---

<sup>1</sup> Uchwała nr 110 Rady Ministrów z dnia 3 maja 1974 r. w sprawie rozwoju i doskonalenia systemu orientacji i poradnictwa zawodowego, „Monitor Polski” z 1974 r. nr 19, poz. 112.

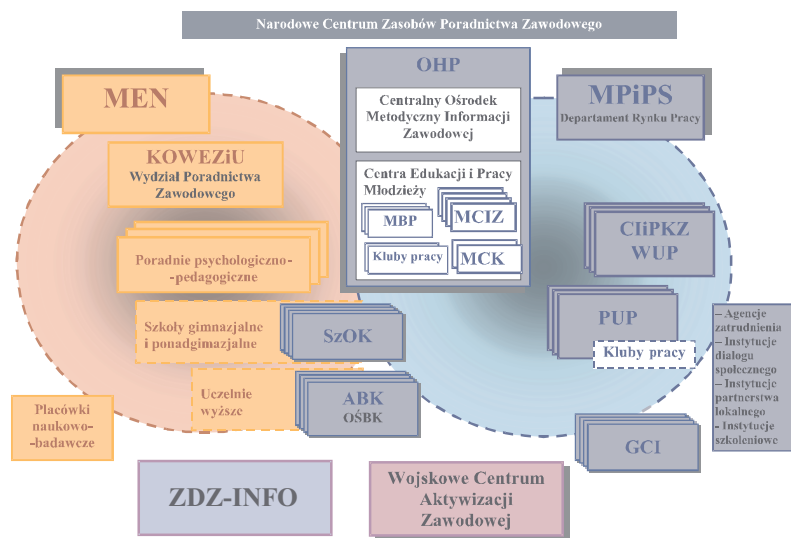
na mocy porozumienia pomiędzy dawnym Krajowym Urzędem Pracy a Ministerstwem Edukacji Narodowej.

Inicjatywą w trakcie realizacji jest „Ogólnopolska sieć usług informacji i poradnictwa zawodowego dla osób niepełnosprawnych – ZDZ-INFO”, w efekcie której ma powstać 100 ośrodków na terenie całego kraju.

Usługi w zakresie poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy dla kadry żołnierzy zawodowych, którzy tracą pracę w wyniku rekonwersji w wojsku świadczy Wojskowe Centrum Aktywizacji Zawodowej.

Poradnictwem zawodowym w Polsce zajmują się również prywatne firmy, które zgodnie z ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy<sup>2</sup> muszą być wpisane do rejestru agencji zatrudnienia.

Strukturę „systemu” poradnictwa zawodowego przedstawiono na rycinie 1.



Wyjaśnienia skrótów: MEN – Ministerstwo Edukacji Narodowej, KOWEziU – Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, SzOK – Szkolny Ośrodek Kariery, ABK – Akademickie Biuro Karier, OSBK – Ogólnopolska Sieć Biur Karier, OHP – Ochotnicze Hufce Pracy, MBP – Młodzieżowe Biuro Pracy, MCIZ – Mobilne Centrum Informacji Zawodowej, MCK – Młodzieżowe Centrum Kariery, MPiPS – Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, CiPKZ – Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, WUP – Wojewódzki Urząd Pracy, PUP – Powiatowy Urząd Pracy, GCI – Gminne Centrum Informacji.

Rycina 1. „System” poradnictwa zawodowego w Polsce<sup>3</sup>

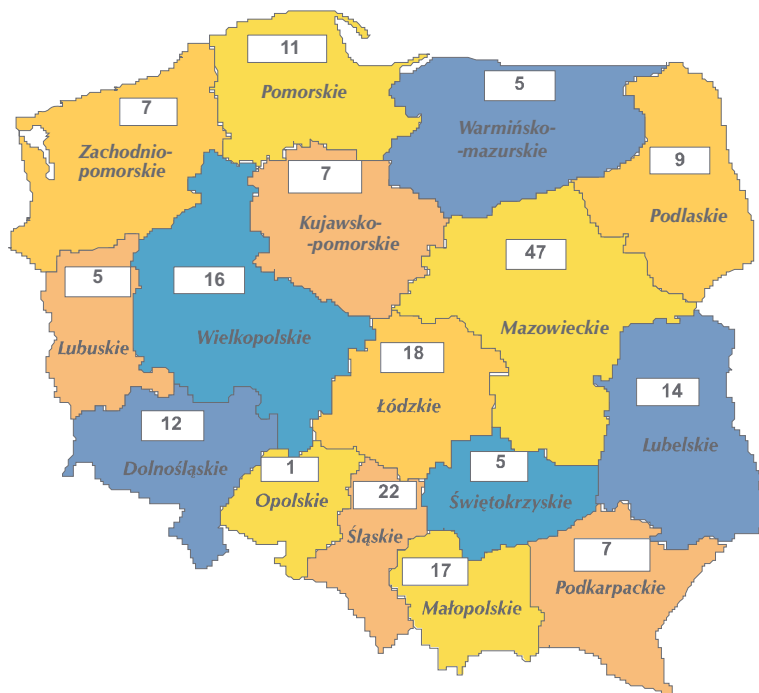
<sup>2</sup> Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, DzU z 2004 r. nr 99, poz. 1001 z późn. zm.

<sup>3</sup> H. Bednarczyk, T. Kupidura, M. Żurek, *Gminne Centrum Informacji – doświadczenia i przyszłość. Poradnik*, Warszawa 2006, s. 66.

## Akademickie biura karier

Pierwsze w Polsce Akademickie Biuro Karier powstało w 1993 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu; było rezultatem adaptacji doświadczeń brytyjskich biur do polskich warunków. Kolejne osiem biur utworzono w latach 1996–1997 w ramach projektu TEMPUS PHARE. Dodatkowym efektem projektu było powstanie – wówczas jeszcze nieformalnej organizacji zrzeszającej biura – Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier<sup>4</sup>.

Wspierając procesy rozwoju biur karier, minister właściwy do spraw pracy od 2002 r. w ramach programu „Pierwsza Praca” ogłosił 4 konkursy o granty na tworzenie i rozwój biur karier. W ich wyniku do 2004 r. powstało w Polsce ok. 200 biur karier (mapa 1).



Mapa 1. Sieć akademickich biur karier w Polsce<sup>5</sup>

<sup>4</sup> *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe*, red.: H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Warszawa–Radom 2004, s. 285.

<sup>5</sup> E. Fla s z y ń s k a, *Institucje rynku pracy i ich rola w rozwoju działań partnerskich (prezentacja multimedialna)*, Warszawa 2005.

## Metodologia badań

Celem głównym badań prowadzonych w ramach projektu COST A23 była identyfikacja i ocena funkcjonowania systemu informacji i doradztwa zawodowego w akademickich biurach karier, działających w strukturach różnego typu uczelni wyższych w Polsce, dokonana przez pracowników i bezpośrednich oraz pośrednich odbiorców usług.

By zweryfikować przedstawione problemy badawcze, została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, a w jej ramach technika badania ankietowego.

W badaniu właściwym respondenci wypełniali pięć rodzajów narzędzi badawczych:

- A – kwestionariusz ankiety dla osoby kierującej ABK,
- B – kwestionariusz ankiety dla pracownika ABK,
- C – kwestionariusz ankiety dla odwiedzającego ABK,
- D – kwestionariusz ankiety – samorządy i stowarzyszenia studenckie,
- E – kwestionariusz ankiety – opinie pracodawców.

Narzędzia badawcze zostały tak skonstruowane, żeby wzajemnie się uzupełniały, weryfikując jednocześnie informacje pochodzące z różnych źródeł. Treść narzędzi badawczych została podporządkowana przyjętemu celom i problemom badawczym, co zapewniało zarówno ilościową, jak i jakościową analizę dostarczonego tą drogą materiału badawczego.

Zgodnie z danymi statystycznymi przedstawionymi w roczniku „Szkoly Wyzsze i Ich Finansowanie w 2005 r.”<sup>6</sup> w roku akademickim 2005/2006 na terytorium Polski działało 445 szkół wyższych, w których kształciło się 1953,8 tys. studentów. Przez 200 instytucji prowadzone są biura karier, przy czym z przeprowadzonej analizy danych zawartych w poradniku *Akademickie biura karier*<sup>7</sup> wynika, że w polskich uczelniach wyższych funkcjonuje 185 biur karier.

W efekcie przeprowadzonych badań ankietowych uzyskano opinię z 42 akademickich biur karier, w których wypowiedziało się 671 respondentów zaangażowanych w pracę lub współpracujących z biurami karier, z czego:

---

<sup>6</sup> GUS, Warszawa 2006.

<sup>7</sup> K. A d a m i a k, R. K o r n a t o w s k i, *Akademickie biura karier. Poradnik*, Warszawa 2005.

A – kwestionariusz ankiety dla osoby kierującej ABK wypełniło 42 osób,

B – kwestionariusz dla pracownika ABK – 80,

C – kwestionariusz dla odwiedzających (klientów – studentów i absolwentów) ABK – 377,

D – kwestionariusz – samorządy i stowarzyszenia studenckie – 86,

E – kwestionariusz – opinie pracodawców – 86.

## **Wybrane wyniki z badań na polskich uniwersytetach**

Poniżej pragniemy zaprezentować wyniki cząstkowe z badań przeprowadzonych w 9 biurach karier działających na polskich uniwersytetach.

Najstarsze z biur biorących udział w badaniu zostało utworzone w 1997 r., najmłodsze – w 2002 r. Wybrane do badań instytucje mogą poszczycić się ponad 7-letnim uśrednionym okresem działalności.

Osobami bezpośrednio nadzorującymi pracę pracowników biur karier na wszystkich przebadanych uczelniach są prorektorzy. Biura są samodzielnymi jednostkami, które dla swoich celów posiadają wydzieloną powierzchnię użytkową o średniej wielkości ok. 65 m<sup>2</sup>. Przy czym maksymalna powierzchnia, jakim dysponuje jedno z biur wynosi 120 m<sup>2</sup>, natomiast minimalna – 25 m<sup>2</sup>.

Estetykę i funkcjonalność pomieszczeń biurowych w uczelniach wyższych klienci ocenili bardzo wysoko.

Klienci biur oraz pracownicy mogą korzystać z rozlokowanych na terenie biura lub w specjalnych pomieszczeniach komputerów, drukarek i kserografów. Średnio na biuro przypada 6 jednostek komputerowych, 2–3 drukarki i jeden kserograf. Badane biura dysponują także podłączeniem do sieci Internet o przepustowości 1024 kb/s. Wyposażenie biur w sprzęt biurowy klienci ocenili pozytywnie.

Roczny koszt utrzymania biura karier na uniwersytecie wynosi 110 tys. zł i głównym źródłem są środki własne uczelni. Coraz częściej pracownicy biur sięgają po pieniądze pochodzące z projektów unijnych.

Pracownicy biur karier codziennie, średnio po 5 godzin, przez 5 dni w tygodniu świadczą usługi na rzecz klientów. W uniwersyteckim biurze karier zatrudnionych jest średnio 4 etatowych pracowników. Jedna z osób pracujących w ABK zatrudniona jest na umowę na czas określony, pozostałe – umowę na czas nieokreślony. Pracownicy

etatowi są wspomagani przez osoby zatrudniane na umowę zlecenie lub umowę o dzieło, których poziom zatrudnienia jest uzależniony od potrzeb związanych z realizacją projektów badawczych lub szkoleniowych. Dodatkowo ich pracę wspomagają: stażyści finansowani z Funduszu Pracy, których liczba jest różna i waha się od 1 do 6 osób rocznie, a także wolontariusze (średnio rocznie ok. 13 osób) i praktykanci (średnio rocznie 14 praktykantów).

W ocenie respondentów odczuwalne są braki kadrowe: doradców zawodowych (jeden etat na biuro), pośredników pracy (1 etat) oraz psychologów (1 etat).

Pracownikami uniwersyteckich biur karier są ludzie młodzi. Ponad 70% pracowników biur biorących udział w badaniach nie przekroczyło 34 roku życia. Osoby te posiadają wyższe wykształcenie (80% badanej populacji). Ich doświadczenie zawodowe nie jest zbyt duże, co potwierdza staż pracy. Średni staż pracy pracowników uniwersyteckich biur karier wynosi ok. 8 lat, natomiast doświadczenie zawodowe w pracach związanych z działalnością biura karier ok. 4,5 roku.

Ponad 70% pracowników biur na uniwersytetach jest zatrudnionych w ramach umowy na czas nieokreślony. Wśród przebadanych osób nie ma nikogo kto wskazałby, że jego zawodem wyuczonym jest: doradca zawodowy, pośrednik pracy, szkoleniowiec (trener). A to właśnie te profesje są najbardziej potrzebne w codziennej pracy biura karier. Do pozytywów należy zaliczyć to, że 30% respondentów posiada wykształcenie pedagogiczne, ok. 20% – to psychologowie, niecałe 10% stanowią socjologowie, co jest doskonałym punktem wyjścia do nabycia kwalifikacji doradcy zawodowego, czy też pośrednika pracy. Z braku kwalifikacji do pracy w biurze karier na uniwersytecie zdają sobie sprawę sami ankietowani, którzy podjęli już kroki w kierunku ich uzupełnienia.

Pracownicy uniwersyteckich biur karier posiadają status pracownika administracyjnego.

Według wyników samooceny, pracownicy ABK najlepiej opanowali umiejętności posługiwania się Internetem i obsługi komputera z podstawowym oprogramowaniem biurowym. Wśród respondentów – pracowników biur na uniwersytetach zarysowują się wyraźne potrzeby doskonalenia kwalifikacji w obszarze posługiwania się językiem obcym.

Z uzyskanych danych wynika, że proces prowadzenia indywidualnego, czy też grupowego poradnictwa zawodowego nie sprawia ankietowanym problemów. Największe trudności w obszarze udzielania informacji i porad zawodowych związane są z umiejętnościami wymagającymi wiedzy psychologicznej, tj. wykonywanie badań zainteresowań i uzdolnień zawodowych oraz opracowywanie diagnoz przydatności zawodowej na podstawie zebranego materiału, a także połączenie profesjonalnej wiedzy z pośrednictwa pracy i psychologii – udzielanie informacji i doradztwo pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych. Co trzeci z respondentów, pracowników biur karier na uniwersytetach, odczuwa braki w umiejętnościach niezbędnych do przeprowadzenia analiz lokalnego środowiska pod kątem potrzeb szkoleniowych oraz dotyczące przygotowania materiałów szkoleniowych.

Podbudowujące jest to, że otoczenie – studenci, przedstawiciele samorządów i organizacji studenckich, pracodawcy – postrzega pracowników uniwersyteckich biur karier jako osoby bardzo kompetentne (ponad 90% pozytywnych opinii), a przez to placówki te są odbierane jako instytucje niezwykle przydatne w środowisku akademickim.

Studenci oraz absolwenci korzystający z usług biur karier umiejscowionych na uniwersytetach ocenili, że najwyższy poziom umiejętności osiągnęli w zakresie obsługi komputera, natomiast największy problem stwarza im posługiwanie się językiem obcym, a co trzeci z respondentów zgłasza problemy z tworzeniem indywidualnych planów działania, czy też niedostatecznymi umiejętnościami poszukiwania i prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych.

Pracownicy ABK w swoich ocenach potwierdzili wysokie umiejętności klientów z zakresu korzystania z Internetu. Natomiast umiejętności pracy na komputerze studentów w ocenie pracowników ABK są zawyżone. Studenci i absolwenci posiadają także niższą, w porównaniu z innymi umiejętnościami, wprawę dotyczącą planowania i realizacji ścieżek kariery edukacyjno-zawodowej oraz poszukiwania pracy i prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych.

Dość niskie samooceny studentów, potwierdzone przez pracowników biur karier i pracodawców, dotyczące umiejętności studentów i absolwentów w obszarach przygotowania do wymogów rynku pracy oraz zawodowego nadal potwierdzają, że polskie uczelnie w nienale-

żyty sposób przygotowują przyszłą kadre. Pracownicy biur karier w związku z tym mają do spełnienia niezwykle ważne zadanie – podniesienia poziomu umiejętności poruszania się po rynku pracy.

Wszystkie biura karier biorące udział w badaniach dysponują zasobami materialnymi, wspomagającymi pracowników w codziennej ich pracy, które tworzą:

- bazy danych osobowych studentów, absolwentów zainteresowanych poszukiwaniem pracy,
- informatoria zawierające informacje na temat świata zawodów (opisy zawodów, charakterystyki, standardy kwalifikacji zawodowych),
- bazy danych dotyczące rynku pracy (informacje przedsiębiorstw działających na lokalnym rynku pracy, broszury, ulotki reklamowe itp.),
- wykaz portali internetowych,
- literatura z zakresu doradztwa zawodowego i poszukiwania pracy.

Zakres świadczonych usług we wszystkich biurach karier w uniwersytetach obejmuje 5 poniżej wymienionych:

- 1) udzielanie indywidualnych porad zawodowych ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia;
- 2) świadczenie grupowych porad zawodowych;
- 3) udzielanie informacji o zawodach, rynku pracy, możliwościach szkolenia i kształcenia, o kursach, stażach, stypendiach, praktykach zawodowych krajowych i zagranicznych, studiach podyplomowych oraz o innych formach doskonalenia zawodowego;
- 4) pośrednictwo pracy dla studentów i absolwentów poszukujących pracy oraz pracodawców;
- 5) organizowanie kursów i szkoleń z zakresu aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów.

Z usługi nazwanej dla celów badań „korzystanie z komputerów oraz Internetu” w latach 2005 i 2006 średnio dziennie korzysta ok. 4 osób. W porównaniu z rokiem 2005, w 2006 na uniwersytetach zaobserwowano średnio 40% wzrost liczby klientów chcących skorzystać z komputerów oraz Internetu w ABK; bardzo dużą popularnością cieszyły się strony internetowe przygotowywane przez pracowników biur karier.

Z indywidualnego poradnictwa zawodowego dziennie korzystało: od 1 do 5 w 2005 r. i od 1 do 10 w 2006 r.; średnio 2005 r. – 3,4, 2006 r. – 4,5. Z informacji zawodowej: dziennie korzystało od 1 do 60 w 2005 r. i od 1 do 60 w 2006 r.; średnio – 2005 r., – 18, 2006 r. – 20.



Studenci lub absolwenci oczekują, że w efekcie wizyt w biurze karier i współpracy z osobami tam zatrudnionymi, zwiększą swoje szanse na uzyskanie zatrudnienia (27% respondentów), nabędą umiejętności niezbędnych do tworzenia indywidualnych planów działania (19%) oraz poszukiwania pracy, a także prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej (18%), zapoznają się z wymaganiami lokalnych przedsiębiorców (16%).

Analizując ranking dostępu do środków technicznych i usług świadczonych przez biura karier na uniwersytetach, można wysnuć wniosek, że klienci cenią przydatność usług, a tym samym pracę osób tam zatrudnionych. Klienci odczuwają brak nieograniczonego dostępu do urządzeń technicznych, a w szczególności do Internetu.

Zastanawiającym jest fakt, że w przeprowadzonych badaniach ponad 70% ankietowanych pracodawców zaznaczyło w kwestionariuszu ankiety, że to ich strona była tą, która zainicjowała współpracę. Taki wniosek sugeruje konieczność zwiększenia aktywności pracowników biur karier w podejmowaniu z ich inicjatywy współpracy z pracodawcami.

Biura karier biorące udział w badaniach zadeklarowały współpracę z przedsiębiorstwami, uczelniami wyższymi, innymi biurami karier, sieciami biur karier, stowarzyszeniami oraz innymi instytucjami.

Efektami wymiernymi podjętej współpracy pomiędzy pracodawcami a biurem karier były: zatrudnienie studentów/absolwentów (30%), udział w organizowanych na uniwersytetach targach pracy (28%), organizacja staży (21%) i praktyk zawodowych (21%). Największym zainteresowaniem pracodawców cieszą się studenci i absolwenci kończący następujące kierunki studiów: ekonomiczno-administracyjne (28% wskazań), informatyczne (18%), prawne (11%), matematyczno-statystyczne (11%).

Współpracę z ABK pracodawcy i przedstawiciele samorządów studenckich ocenili jako bardzo dobrą, co jest potwierdzeniem, że zaakceptowali uniwersyteckie biura karier i są one postrzegane jako wiarygodny i rzetelny partner.

Ludzie pracujący w biurach karier widzą sens i potrzebę podejmowanych przez siebie działań na rzecz studentów. Według 41% pracowników biur karier ich praca „zdecydowanie tak”, natomiast w ocenie 59% „raczej tak” ma wpływ na zwiększenie szans studentów na znalezienie pracy. Jeszcze wyższe noty dotyczące zwiększenia szans na

znalezienie pracy studentom, którzy korzystali z usług biura, wystawili przedstawiciele samorządów (93% pozytywnych ocen) oraz pracodawcy (94%).

Najbardziej sceptyczni w ocenach byli studenci i absolwenci. Tylko według co piątego z badanych pomoc biur karier zdecydowanie przyczyni się do poprawy ich sytuacji na rynku pracy. Natomiast aż 24% ankietowych studentów i absolwentów zaznaczyło przy tym pytaniu odpowiedź „raczej nie”. Wynika to m.in. z niskiego poziomu świadomości studentów lub też z braku kompetencji pracowników ABK, z którymi się zetknęli podczas swojej wizyty w biurze.

Akademickie biura karier na trwałe wrosły w środowisko uczelni wyższych w Polsce i dość dobrze został oceniany przez pracowników, pracodawców, czy też samych studentów wpływ podejmowanych przez pracowników biur działań, ukierunkowanych na aktywizację zawodową studentów oraz absolwentów.

MONIKA BARTKOWIAK  
JOANNA SZŁAPIŃSKA

## Przyszły doradca zawodowy i personalny – sylwetka absolwenta szkoły wyższej

Świat, w którym żyjemy nieustannie zmienia się, wymaga od nas dużej elastyczności, adaptacyjności i kreatywności, aby sprostać jego potrzebom. Kiedyś rzeczywistość ulegała powolnym przeobrażeniom w przewidywalnym dla jednostki ludzkiej kierunku<sup>1</sup>. Ciągłość dominowała nad zmianą. Człowiek rodził się i umierał w tym samym świecie. Świat wartości, który wyznaczał bieg naszego życia był stały, stanowił opokę, dawał poczucie kontynuowalności tradycji. System wartości był „matrycą tożsamości”, w którą każde nowe pokolenie było włączane (dziedziczenie tradycji rodzinnych, statusu społecznego oraz kształtu kariery zawodowej). Z kolei dzisiejsza rzeczywistość, skomplikowana i pełna sprzeczności, zmienia się w coraz szybszym i nieprzewidywalnym tempie<sup>2</sup>. Typowym znakiem naszych czasów jest konieczność życia w „natychmiastowości”, która ma znaczący wpływ na tożsamość i styl życia młodzieży. W takim świecie, jedynym pewnym procesem jest zmiana<sup>3</sup>, do której współczesny człowiek musi nie tylko umieć dostosować się, ale aktywnie eksplorować i nadawać kierunek rozwojowi. W sytuacji, gdy wartości i idee można wybierać,

---

<sup>1</sup> Z. Melosik, T. Szkuclarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 55.

<sup>2</sup> Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*. W: *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 16.

<sup>3</sup> A. Toffler w odniesieniu do pojęcia „szok przyszłości” opisywał zagubienie jednostki ludzkiej w obliczu permanentnej zmiany. Jednocześnie stwierdzał, iż wszechobecność zmiany może odbierać jej charakter i wydzwierać pesymistyczny, zwłaszcza że współczesna młodzież nie orientuje się na stabilizację i długoterminowość, a oczekuje krótkoterminowych, lecz rozbudowanych ofert możliwości rozwoju (także zawodowego), zob.: A. Toffler, *Trzecia fala*, Poznań 2006.

porzucać, wymieniać do woli spośród istniejących ofert, rzeczywistość traktowana jest jak „supermarket”<sup>4</sup>, wrzucamy do koszyka wszystko, co może się przydać, niezależnie od tego, czy jest to spójne i komplementarne, czy nawet sprzeczne.

Czy człowiek współczesny jest w stanie sprostać wyzwaniom, nowym trendom, które oferuje nam rzeczywistość, zwłaszcza w obszarze aktywności zawodowej, w obliczu narastającej konieczności aktywnego kreowania własnej kariery zawodowej? Wydaje się, że taką szansę daje nam edukacja, która dostosowując się do współczesnych warunków, wskazuje możliwe ścieżki rozwoju osobowościowego i zawodowego. Wielu młodych ludzi, w tym coraz częściej absolwentów szkół wyższych, ma liczne obawy dotyczące ich przyszłej pracy. Dzisiejsza rzeczywistość wymaga tego, by aktywnie eksplorować rynek pracy, nieustannie nabywać nowe umiejętności, być pewnym własnego potencjału i realizować ideę kształcenia przez całe życie. Wobec wyzwań XXI w. znaczenie pracy nabiera innego wymiaru – chcąc kreować swoje życie zawodowe, młody człowiek musi dokonywać świadomych wyborów i brać za nie pełną odpowiedzialność. W tej chwili praca jest postrzegana jako wartość w wysokim stopniu pożądana, w obrębie której swoistej wartości nabierają kompetencje i fachowość<sup>5</sup>. Praca zawodowa ma być dla jednostki, oprócz zabezpieczenia ekonomicznego, źródłem satysfakcji i możliwości samorealizowania się. Pociąga to za sobą również konieczność elastycznego postrzegania przez człowieka swojej kariery zawodowej jako swoistego pakietu różnych zawodów oraz całościowego procesu przekwalifikowywania się<sup>6</sup>. W poprzednim systemie ekonomicznym, pracowników charakteryzowała niska aktywność edukacyjna, niski poziom aspiracji edukacyjnych oraz brak zrozumienia dla idei kształcenia ustawicznego<sup>7</sup>. Obecna konkurencyjność na rynku pracy wymusza wręcz wykazywanie się szerszą wiedzą i wyższymi umiejętnościami. Pracownicy kształcą

<sup>4</sup> Z. Melosik, T. Szkuclarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, s. 45–51.

<sup>5</sup> M. Sikorska, *Przetransformować się na kogoś innego. Definiowanie sytuacji pracy*. W: *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, red. M. Marody, Warszawa 2000, s. 93–110.

<sup>6</sup> Zob. E. Solarczyk - Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Poznań 2004, s. 21.

<sup>7</sup> E. Solarczyk - Ambrozik, *Edukacja dorosłych – między przymusem a wolnością*. W: *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesółowska, Płock 2002, s. 19–27.

się więc, nie tylko w celu pozyskania dobrej pracy, lecz także, by ją zachować i utrzymać się na zajmowanym stanowisku.

Według C. Rogersa „wykształconym jest ten człowiek, który nauczył się, jak się uczyć, nauczył się adaptować i zmieniać, który zdał sobie sprawę, iż żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności”<sup>8</sup>. Edukacja powinna więc być nastawiona na budowanie u odbiorców postawy twórczej, przedsiębiorczej i aktywnej, wydobywanie indywidualnego potencjału oraz kształtowanie umiejętności świadomego i samodzielnego kreowania własnej przyszłości edukacyjnej i zawodowej. We współczesnej gospodarce opartej na wiedzy<sup>9</sup>, kluczowym elementem jest idea kształcenia ustawicznego, która zmniejsza rozbieżności między rynkiem edukacyjnym a rynkiem pracy. Do najważniejszych cech kształcenia ustawicznego zaliczyć należy następujące aspekty: procesy uczenia się zachodzą w różnych miejscach i czasie, nie tylko w formach zinstytucjonalizowanych i formalnie zorganizowanych; wykorzystuje się coraz szerzej nowoczesne technologie informatyczne i cyfrowe (e-learning); instytucje kształcenia ustawicznego kładą większy nacisk na wiedzę użyteczną i praktyczną; rozmywają się granice między życiem zawodowym a okresem nauki, edukacją formalną i nieformalną; powstaje potrzeba stworzenia bardziej zaawansowanego systemu doradztwa zawodowego<sup>10</sup>.

Rynek pracy ulega ciągłym zmianom. Rośnie zapotrzebowanie na inne, zupełnie nowe zawody oraz coraz lepszych specjalistów<sup>11</sup>. Marzenia o karierze zawodowej są właściwe każdemu młodemu człowiekowi, lecz wyobrażenia nie zawsze pokrywają się z rzeczywistością. Zaczyna więc wyłaniać się grupa tzw. ponowoczesnej młodzieży<sup>12</sup>, która rezygnuje z tradycyjnego stylu życia i orientacji na sukces, w za-

<sup>8</sup> R. P a r z e c k i, *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji*, Włocławek 2003, s. 8.

<sup>9</sup> Zob. A. K u k l i Ń s k i, *Gospodarka oparta na wiedzy jako wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001, s. 13–20; zob. też: P.F. D r u c k e r, *Spółczesność pokapitalistyczna*, Warszawa 1999, s. 148–157.

<sup>10</sup> *Making Lifelong Learning a Reality for All*, OECD, zob.: E. S o l a r c z y k - A m b r o z i k, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Poznań 2004, s. 41.

<sup>11</sup> Z. S z t y k i e l, *Zawody przyszłości*, „Rynek Pracy” 2000, nr 9, s. 33.

<sup>12</sup> Z. M e l o s i k, *Edukacja i przemiany kultury współczesnej*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 179.

mian za ukierunkowanie na przyjemność, natychmiastowość oraz brak koniczności podejmowania konkretnych decyzji i działań. Taka postawa może wynikać z tego, że młodzi ludzie nie potrafią odnaleźć się w „płynnej nowoczesności”<sup>13</sup>, pozbawionej stałych znaczeń i ostatecznych interpretacji, wytycznych i reguł ogólnie akceptowanych społecznie oraz wyposażonej w ogromny obszar swobody wyboru i indywidualnej refleksji. W związku z aktualnymi trendami (rosnąca aktywność edukacyjna wśród ogółu ludności, przy jednoczesnym wzroście wymagań zawodowych stawianych przed różnymi grupami zawodowymi pracowników), możemy zaobserwować wśród młodzieży dwa style planowania i realizowania własnej kariery zawodowej – biernego uczestnika oraz samorefleksyjnego autora<sup>14</sup> (tab. 1).

T a b e l a 1

*Obraz pracowników na nowym rynku pracy*

Bierny uczestnik własnej kariery	Samorefleksyjny autor własnej kariery
<ul style="list-style-type: none"> <li>– poczucie braku wpływu na rzeczywistość</li> <li>– unikanie podejmowania decyzji</li> <li>– niedostrzeganie i niewykorzystanie wielu szans, możliwości życiowych</li> <li>– obawa przed zmianami</li> <li>– brak wiary w możliwość poprawy własnej sytuacji zawodowej i życiowej</li> <li>– skupianie się na własnych niedoskonałościach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gotowość do podjęcia decyzji związanych z pracą zawodową i życiem</li> <li>– świadomość wagi podejmowanych decyzji</li> <li>– poczucie odpowiedzialności za siebie i wykonywaną pracę</li> <li>– podejmowanie ryzyka – nowe wyzwania</li> <li>– gotowość adaptacji do zmiennego otoczenia zawodowego i kulturowego</li> <li>– otwartość na nowe doświadczenia</li> <li>– skupienie się na zasobach – własnym potencjale</li> </ul>

Źródło: J. Kłodkowska, *Młody pracownik na nowym rynku pracy*. W: *Młodzi wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 243.

Zdecydowanie stwierdzić należy, że model aktywnego autora własnej kariery zawodowej jest pożądanym na obecnym rynku pracy, gdyż harmonizuje z ideą kształcenia ustawicznego oraz otwartością na nowe doświadczenia. Konieczność realizowania w tym samym czasie edukacji oraz zdobywania praktyki zawodowej jest doświadczeniem

<sup>13</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 5–24.

<sup>14</sup> J. Kłodkowska, *Młody pracownik na nowym rynku pracy*. W: *Młodzi wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 243.

niewątpliwie trudnym dla młodego człowieka, aczkolwiek niezbędnym we własnej karierze<sup>15</sup>.

Przeobrazeniu uległ stosunek współczesnego człowieka do pracy, w świecie coraz nowszych technologii jest ona cenioną wartością, dlatego samo zrozumienie i bardziej wnikliwe spojrzenie na swoje miejsce w świecie pracy sprzyja rozwojowi zawodowemu oraz osiągnięciu zaplanowanego celu. Kariery zawodowe są elementem życia jednostki i istnieją tylko w takim stopniu, w jakim dąży ona do ich realizacji. Przyszłość i aktywność zawodowa współczesnego człowieka związana będzie coraz częściej z „organizacjami i przedsiębiorstwami uczącymi się”<sup>16</sup> – takimi, w obrębie których zachodzą wielokierunkowe procesy edukacyjne oraz takimi, które same elastycznie adaptują się do zmieniającego otoczenia. „Organizacjami, które naprawdę zwyciężą w przyszłości, będą te, które odkryją, jak wykorzystać ludzkie zaangażowanie i możliwości uczenia się na wszystkich szczeblach”<sup>17</sup>. Nieefektywne, z punktu widzenia organizacji, jest wyznaczanie takich celów na szczytach organizacji, które wymuszają posłuszeństwo oraz kreowanie biernych i pozbawionych inicjatywy postaw wśród pracowników. Istotą dawnej kultury organizacyjnej była umowa: posłuszeństwo i pracowitość w zamian za bezpieczeństwo, gdzie organizacja musiała jednocześnie rozwijać mechanizmy nadzoru i biurokracji<sup>18</sup>. Obecnie pracownika traktuje się jako dojrzałego, zdolnego i potrafiącego polegać na własnym potencjale. Zamiast stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa, firma oferuje swoim pracownikom możliwości i perspektywy: szansę zrobienia czegoś nieprzeciętnego, innowacyjnego, szansę na sukces i na satysfakcję z pracy. Można stwierdzić, iż eliminując mechanizmy

<sup>15</sup> Zob. J. P l a k, *Student, absolwent i uczeń na rynku pracy*. W: *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006, s. 7–66; zob też: D. K u k l a, *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*. W: *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006, s. 29–38.

<sup>16</sup> A. W o Ź n i a k o w s k i, *Organizacja ucząca się – koncepcja teoretyczna i praktyka działania przedsiębiorstw*. W: *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Warszawa 2005, s. 212–218; zob też: A. B o r o w s k a, *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004, s. 32–36.

<sup>17</sup> P. S e n g e, *Pięta dyscyplina*, Warszawa 1998, s. 17.

<sup>18</sup> M. H a m m e r, *Dusza nowej organizacji*. W: *Organizacja przyszłości*, red.: F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1998, s. 40–43.

odnoszące się do kontroli i przepisów formalnych, nowoczesne organizacje zapewniają pracownikom większą autonomię i samodzielność. Wiąże się to ze zjawiskiem indywidualizacji stosunków pracy, w ramach których poszerza się obszary indywidualności pracownika, ponoszenia przez niego odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania, partycypację w kreowaniu wizji organizacji oraz aktywności edukacyjnej<sup>19</sup>.

Współczesna organizacja musi zaspokajać zdecydowanie wyższe aspiracje i potrzeby, niż bezpieczeństwo socjalne i stabilizacja ekonomiczna. Organizację w XXI w. cechuje odpowiedzialność, niezależność, ryzyko i niepewność w obliczu ciągłej zamiany. Nie ma już sztucznej surowości i dyscypliny tradycyjnej korporacji, gdyż ich miejsce zajęła niepewność, zmiana, wyzwanie związane z tworzeniem nowoczesnej wizji przedsiębiorstwa. Organizacja przyszłości musi porzucić „wygodę starych ubrań” i przyzwyczajęń oraz przystroić się w „nowe szaty” organizacji bez granic<sup>20</sup>. Oznacza to, iż wzorce zachowań, które są ograniczane i hamowane od dawna przez ustalone granice między szczeblami organizacji a obszarem kapitału ludzkiego, zostaną zastąpione zasadą swobodnego poruszania się ponad tymi granicami, w kierunku myślenia innowacyjnego.

Obserwowany postęp naukowo-techniczny<sup>21</sup> implikuje zmiany we wszystkich dziedzinach życia. Przeobrażeniu ulegają nasze postawy, styl życia oraz model kariery zawodowej. Dziś, aby dobrze wykonywać swoje role zawodowe trzeba ustawicznie śledzić wydarzenia i nowe trendy, stale uzupełniać wiedzę i starać się być najlepszym w swojej dziedzinie. Tak więc raz zdobyte wykształcenie nie wystarcza, stanowi jedynie punkt wyjścia do dalszego doskonalenia zawodowego i doksztalcania się. Można stwierdzić, że wszystkie wyżej wymienione aspekty składają się na pojęcie „kapitał ludzki” – który oznacza: „nagromadzony przez pracownika zasób wiedzy fachowej, doświadcze-

---

<sup>19</sup> A. Szalowski, *W kierunku indywidualizacji stosunków pracy*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Pocztowski, Kraków 2006, s. 126–138.

<sup>20</sup> R. Ashkenas, *Nowe szaty organizacji*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Pocztowski, Kraków 2006, s. 120–127.

<sup>21</sup> S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001, s. 17–23.



nia i umiejętności”<sup>22</sup>. Aktualnie inwestycje w kapitał ludzki powinny być priorytetem, gdyż człowiek stanowić będzie najcenniejszy zasób w każdej firmie, a inwestycja w niego ma przełożenie na wielkość przyszłych dochodów i styl życia jednostki oraz sukces i pozycję firmy na rynku. Przekłada się to również na oddanie pracownika dla firmy, jego zaangażowanie i poświęcenie. Zatrudniając pracownika coraz częściej planuje się jego przyszły rozwój (systemy motywacyjne i programy szkoleniowe), możliwości zdobywania nowej wiedzy i doświadczeń, współpracę w zakresie postępów w pracy (systemy okresowych ocen pracowniczych), co bardzo wzmacnia motywację i wzbudza większą kreatywność. Takie zabiegi pozwolą na lepszą samoocenę pracownika, pozytywne nastawienie do miejsca pracy i wykonywanych przezeń codziennych czynności, identyfikowanie się z celami i misją firmy oraz poczucie sprawiedliwego wynagrodzenia. Pracownik, który otrzymuje uczciwą zapłatę za okazane zaangażowanie i wykonaną dobrze pracę jest wartością nie do przecenienia dla każdego potencjalnego pracodawcy.

Patrząc na ewolucję rynku pracy i metamorfozę modelu pracownika, warto zastanowić się, jakimi cechami powinien charakteryzować się idealny pracownik<sup>23</sup>. Z całą pewnością powinien śledzić wszystkie wydarzenia zarówno z życia społecznego, jak i zawodowego, ponieważ informacja i wiedza są dziś najważniejszym zasobem. Stajemy się społeczeństwem informatycznym i osiągnąć sukces będą mogli tylko ci, którzy będą umieli korzystać z najnowszych technologii i źródeł wiedzy. Pomocna przy tym jest znajomość języków obcych, a także biegła obsługa komputera oraz Internetu. Nowoczesny pracownik powinien posiadać również cechy ponadczasowe, które obowiązywały kiedyś i nadal nie tracą na ważności, są to: uczciwość, identyfikacja z miejscem pracy i lojalność. Współczesny pracodawca poszukuje nowego pracownika, który nie tylko ma wiedzę z zakresu swojej specjalności (zawodu), czy też posiada odpowiedni dyplom uczelni, ale przede wszystkim oczekuje od potencjalnego pracownika konkretnych umiejętności: szybkiego podejmowania decyzji, chęci doskonalenia się, otwartości na zmiany. W związku z powyższym, musi to być

---

<sup>22</sup> D. B e g g, S. F i s h e r, *Ekonomia*, Warszawa 1992, s. 335.

<sup>23</sup> A. K a p e l s k i, *Wyzwania współczesnego rynku pracy a przygotowanie młodzieży do roli nowoczesnego pracownika XXI wieku*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 2.

osoba dynamiczna, potrafiąca szybko dostosować się do zmieniających się warunków.

Józef Kozielecki<sup>24</sup> wyodrębnia pojęcie „homo hubris”, które pochodzi z języka greckiego i pierwotnie oznaczało ogromną pychę i pragnienie wywyższania się. Jednak obecnie straciło ono negatywny wydźwięk i odnosi się do sił tkwiących w człowieku, które prowadzą go do ciągłego doskonalenia się. To pojęcie nawiązuje z kolei do pojęcia osobowości nowego modelu pracownika, którą to możemy nazwać osobowością nowoczesną. „Homo hubris współtworzy następujące cechy: wysoko rozwinięta potrzeba osiągnięcia sukcesu, nonkonformizm przejawiający się ciągłym poszukiwaniem nowych rozwiązań a odrzucaniem stereotypów, orientacja na teraźniejszość i przyszłość, osobowość liberalna i demokratyczna, przekonanie o możliwości okiełznania przyrody”<sup>25</sup>. Jak wynika z powyższych rozważań, coraz więcej wymaga się od nowoczesnego pracownika, który nie tylko musi dobrze znać swój zawód (posiadać wiedzę i umiejętności), ale musi angażować również całą swoją osobowość i wykorzystywać zdobyte umiejętności społeczne.

Organizacja przyszłości najprawdopodobniej będzie zatrudniała zaledwie 20% pełnoetatowców (bez gwarancji na ciągłość pracy) i aż 80% samodzielnych, samozatrudniających się pracowników lub przyjmowanych do pracy osób w ramach elastycznych form zatrudnienia<sup>26</sup>. W odniesieniu do zmieniających się wymagań wobec pracowników, którzy będą funkcjonowali w zmiennym i pełnym wyzwaniach otoczeniu, przeobraża się również świadomość posiadania niezbędnych kompetencji przez absolwentów szkół wyższych. Na podstawie przeprowadzonych badań wśród studentów ostatniego roku studiów dziennych wyższych szkół publicznych<sup>27</sup>, można stwierdzić, że pracownik przyszłości, to pracownik wiedzy, który „jest: samodzielny, samokierujący się i przedsiębiorczy, ma świadomość własnego potencjału i zna siebie, doskonali się i dąży do samorealizacji, tworzy, dzieli się

<sup>24</sup> J. K o z i e l e c k i, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1998, s. 57.

<sup>25</sup> A. K a p e l s k i, *Wyzwania współczesnego rynku pracy...*

<sup>26</sup> G. S o k o ł o w s k i, *Elastyczne struktury organizacyjne i formy zatrudnienia – z doświadczeń praktyka*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Teraźniejszość i przyszłość*, red. S. Borkowska, Warszawa 2006, s. 113–120.

<sup>27</sup> A. B o r o w s k a, *Kształcenie dla przyszłości...*, s. 141–167.

i wykorzystuje wiedzę, jest kreatywny i innowacyjny; umie: pracować zespołowo, efektywnie komunikować się, przewodzić sobie i innym, uczyć się i uczyć innych; reprezentuje: wiarygodność, szacunek dla siebie i innych oraz poczucie własnej wartości, otwartość i tolerancję, wysoki poziom etyki, siłę osobistą, stabilność emocjonalną, proaktywność”.

Powyższe rozważania wskazują, iż coraz większego znaczenia nabiera posiadanie przez współczesnego absolwenta umiejętności społecznych, interpersonalnych, a w mniejszym stopniu zwraca się uwagę na ukończony kierunek studiów czy wiedzę odtwórczą. Fakt ten potwierdza również Piotr Płoszajski, który wskazuje, że „znacznie łatwiej jest przeszkolić ludzi w zakresie ekonomii, matematyki, geografii czy socjologii, niż nauczyć ich praktycznej sprawności społecznej”<sup>28</sup>.

Pełnienie roli zawodowej przez absolwenta szkoły wyższej możemy odnieść do dwóch podstawowych aspektów – odpowiedniości i dopasowania<sup>29</sup>. Kandydat na dane stanowisko może być odpowiedni pod względem kwalifikacji, wiedzy, doświadczenia i referencji, ale ważnym aspektem jest również jego dopasowanie pod względem uzdolnień, talentów, osobowości, sposobu myślenia, stylu działania, preferowanej roli zespołowej. Jak wskazuje Meredith Belbin<sup>30</sup>, pracownicy „odpowiedni” do swego stanowiska, jednakże źle dopasowani, niechętnie odchodzą z pracy (są w odpowiednim miejscu pod względem ukończonego kierunku studiów, kwalifikacji i wiedzy), jednakże stają się trudnymi współpracownikami i nie odczuwają satysfakcji z pracy (źle czują się w ramach wykonywania swojej roli zawodowej). Z kolei, często potrafią odnieść sukces osoby „nieodpowiednie”, a dobrze dopasowane do swojego stanowiska, gdyż potrafią odczuwać zadowolenie z pracy, samorealizując własny potencjał osobowościowy. Dlatego ważnym aspektem i zadaniem dla szkół wyższych (także całego systemu edukacji) jest realizowanie programu kształcenia, który wykorzystuje w jak największym stopniu metody i formy pracy twórczej, zespołowej i przedsiębiorczej. Przygotowując absolwentów

---

<sup>28</sup> P. P ł o s z a j s k i, *Teraźniejszość czasu przyszłego: 11 problemów edukacji menedżerskiej*. W: *Wyzwania Unii Europejskiej dla postaw, umiejętności i wiedzy przyszłych menedżerów*, red. J. Dietl, Z. Sapijaszką, Łódź 1999, s. 24.

<sup>29</sup> R. M. B e l b i n, *Twoja rola w zespole*, Gdańsk 2003, s. 52–65.

<sup>30</sup> Ibidem.

szkół wyższych do przyszłej roli doradców zawodowych i personalnych, należy niewątpliwie zwrócić uwagę na ich przygotowanie we wszystkich wymienianych wcześniej aspektach: teoretycznym, metodycznym, diagnostycznym, warsztatowym (praca zespołowa) oraz kształtowania kompetencji społecznych.

Przy obecnym tempie rozwoju społeczno-ekonomicznego, który stymuluje przyrost wiedzy oraz wynikające z tych procesów zmiany w zastosowaniu technologii, każdy człowiek będzie musiał zmieniać kilkakrotnie w ciągu swego życia kwalifikacje zawodowe. Według ocen analityków, badających obecne rynki zatrudnienia, pracownik musi być przygotowany do pięcio- lub sześciokrotnej zmiany stanowiska i charakteru pracy<sup>31</sup>. Stąd szczególnej wagi nabiera kształtowanie nawyku uczenia się przez całe życie, jako swoistego stylu życia. Trudności, związane z adaptacją do tych wymagań powodują, że zawód doradcy zawodowego lokuje się wśród najbardziej atrakcyjnych i potrzebnych profesji przyszłości<sup>32</sup>. Profesja doradcy zawodowego została w Polsce wprowadzona do klasyfikacji zawodów i specjalności w 1995 r.<sup>33</sup>. Wymagania dotyczące kwalifikacji, którymi powinni się charakteryzować doradcy zostały zawarte m.in. w: „Klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania”<sup>34</sup>; „Ustawie z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy”<sup>35</sup> oraz w *Przewodniku po zawodach*, tom 1 i 2<sup>36</sup>.

W edukacji doradców w Polsce możemy wyróżnić następujące modele:

---

<sup>31</sup> Z. S z t y k i e l, *Zawody przyszłości...*, s. 33.

<sup>32</sup> M. B i c h t a, *Kierunki doradztwa zawodowego na wyższych uczelniach w perspektywie Unii Europejskiej*. W: *Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Materiały konferencyjne, Ogólnopolskie Forum Poradnictwa Zawodowego*, Warszawa 2003, s. 33–37.

<sup>33</sup> A. P a s z k o w s k a - R o g a c z, *Doradztwo międzykulturowe*. W: *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, red. A. Paszkowska-Rogacz i in., Warszawa 2006, s. 14.

<sup>34</sup> Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, DzU z 2004 r. nr 265, poz. 2644.

<sup>35</sup> DzU z 2004 r. nr 99, poz. 1001.

<sup>36</sup> Departament Rynku Pracy Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003, t. 1, s. 139–144; t. 2, s. 527–532.

- kształcenie w ramach specjalizacji na studiach stacjonarnych i nie-stacjonarnych,
- kształcenie w ramach studiów podyplomowych,
- kursy dokształcające, organizowane przez wyższe uczelnie lub inne instytucje szkoleniowe<sup>37</sup>.

Niezależnie od podjętego modelu kształcenia, jedną z niezwykle ważnych ról w przygotowaniu przyszłych doradców zawodowych odgrywa praktyka, staż doradczy oraz zajęcia warsztatowe, które kształtują umiejętności społeczne. Zajęcia praktyczne powinny zostać tak przygotowane i ułożone, aby sprzyjały pogłębianiu nabytych umiejętności doradczych (pogłębianiu wiedzy teoretycznej), a także rozwijały nowe, twórcze sprawności.

Specjalizacja: doradztwo zawodowe i personalne została powołana na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w 2004 r. Głównym celem kształcenia na tej specjalizacji jest przygotowanie studentów do pełnienia ról zawodowych:

- doradcy zawodowego,
- doradcy personalnego,
- pośrednika pracy,
- analityka pracy,
- specjalisty do spraw rekrutacji pracowników,
- specjalisty do spraw rozwoju zawodowego<sup>38</sup>.

Projektując model kształcenia przyszłych doradców na specjalizacji: doradztwo zawodowe i personalne, założono, że absolwent tego kie-

---

<sup>37</sup> Por. H. Skłodowski, *Praktyka doradcza*. W: *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, red. H. Skłodowski, t. 2, Łódź 1999, s. 145–148; H. Skłodowski, *Staż doradczy*. W: *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, red. H. Skłodowski, t. 2, Łódź 1999, s. 149–151; A. Paszkowska-Rogacz, *Kształcenie doradców zawodowych na potrzeby XXI wieku. Doświadczenia Uniwersytetu Łódzkiego*. W: *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom 2007, s. 169–183; B. Baranik, *Kształcenie doradców zawodowych na studiach podyplomowych*. W: *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom 2007, s. 163–168; W. Brzozowska, *Kształcenie doradców zawodowych dla potrzeb poradnictwa i zatrudniania osób niepełnosprawnych*. W: *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2002, s. 135–142.

<sup>38</sup> Zob. Klasyfikacja zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, DzU z 2002 r. nr 222, poz. 1868.

runku powinien charakteryzować się następującymi umiejętnościami (profil absolwenta)<sup>39</sup>:

- metodycznymi, np. tworzenie warsztatu pracy w zakresie doradztwa indywidualnego i grupowego;
- diagnostycznymi, np. formułowanie diagnozy oraz planu pomocy osobom zgłaszającym się po poradę;
- społecznymi, np. prowadzenie rozmowy doradczej, negocjowanie, nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu z klientem;
- związanymi ze stosowaniem wiedzy z zakresu prawa pracy, np. uświadamianie osobie radzącej się jej praw i obowiązków względem pracodawcy;
- współpracy z innymi instytucjami doradczymi i pomocowymi;
- menedżerskimi, np. organizowanie pracy i kierowanie zasobami ludzkimi;
- opracowanie i wdrażania modeli kompetencyjnych w zakresie doradztwa personalnego;
- projektowania warsztatu pracy doradcy personalnego (tworzenie i przygotowywanie: opisów stanowisk pracy, profili pracowników, procesów rekrutacji i selekcji, okresowych ocen pracowników);
- podejmowania decyzji i tworzenia scenariusza działania pomocowego, adekwatnego do potrzeb klienta;
- stosowania wiedzy naukowej w praktyce, np. wykorzystywanie teoretycznie uzasadnionych i empirycznie sprawdzonych modeli doradztwa zawodowego i personalnego;
- wykorzystania osiągnięć IT w pracy zawodowej.

W ramach edukacji przyszłych doradców personalnych i zawodowych realizowane są przedmioty teoretyczne, metodyczne, warsztatowe oraz praktyka zawodowa. Kształcenie to odbywa się w systemie pięcioletnich jednolitych studiów magisterskich oraz dwuletnich studiów uzupełniających, magisterskich<sup>40</sup>. Dostosowując system kształcenia, na poziomie szkolnictwa wyższego, do wymogów strategii boloń-

---

<sup>39</sup> Por.: J. F i g u r s k i, K. S y m e l a, *Doradca zawodowy – wymagania kwalifikacyjne*. W: *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom 2007, s. 65–73.

<sup>40</sup> A. P a s z k o w s k a - R o g a c z, *Kształcenie doradców zawodowych na potrzeby XXI wieku...*, s. 169–183; zob. też: B. B a r a n i a k, *Kształcenie doradców zawodowych na studiach podyplomowych...*, s. 163–168.

skiej<sup>41</sup>, od roku akademickiego 2007/2008 na Wydziale Studiów Edukacyjnych, o specjalizacji: doradztwa zawodowe i personalne, nauka jest realizowana w systemie trzyletnich studiów licencjackich oraz dwuletnich, uzupełniających studiów magisterskich. Programy studiów na specjalności: doradztwo zawodowe i personalne, w systemie pięcioletnich, jednolitych studiów magisterskich, trzyletnich studiów licencjackich oraz dwuletnich studiów magisterskich są tak skonfigurowane, aby spełniać zalecenia dotyczące polityki edukacyjnej szkół wyższych<sup>42</sup>. Zdobyta wiedza teoretyczna może zostać zweryfikowana podczas obligatoryjnych praktyk studenckich. Ponadto studenci wykazują się dodatkową aktywnością własną w ramach staży, wolontariatu i działalności koła naukowego (np. organizowanie i prowadzenie studenckich konferencji naukowych). Poniższe zestawienie wskazuje na korelację pomiędzy programem nauczania a kształtowaniem konkretnych umiejętności, sprecyzowanych w profilu absolwenta specjalizacji: doradztwo zawodowe i personalne<sup>43</sup>:

– przedmioty teoretyczne: teoretyczne podstawy doradztwa zawodowego i personalnego, pedagogika pracy, polityka rynku pracy, prawo pracy, zawodoznawstwo, psychologia różnic indywidualnych, wielokulturowe doradztwo zawodowe, poradnictwo zawodowe dla niepełnosprawnych, zarządzanie zasobami ludzkimi, dynamika zespołu pracowniczego, organizacja i zarządzanie oraz koncepcje i trendy doradztwa personalnego – mają za zadanie wyposażyć w wiedzę niezbędną przyszłemu doradcy zawodowemu lub personalnemu oraz stanowić podstawę do kształtowania niezbędnych umiejętności doradczych, społecznych i praktycznych;

– konwersatoria i warsztaty: diagnostyka w doradztwie zawodowym, metodyka doradztwa zawodowego, metody oceny kompetencji personelu, projektowanie i ewaluacja szkoleń, projektowanie karier,

---

<sup>41</sup> *Deklaracja bolońska, i co dalej?": zbiór komunikatów, wytycznych i sugestii, Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Poznań 2004 – <http://uka.amu.edu.pl/pictures/bolonia.pdf>.*

<sup>42</sup> Zob.: A. B o g a j, *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*. W: *Szkoła a rynek pracy*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2006, s. 11–36; zob. też: K. S y m e l a, *Jakość kształcenia zawodowego*. W: *Szkoła a rynek pracy*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2006, s. 174–211.

<sup>43</sup> Niniejsze opracowanie dotyczy wybranych przedmiotów realizowanych na specjalizacji, ilustrujących sposób przygotowania studentów do przyszłej roli zawodowej.

techniki negocjacyjne, zarządzanie projektami, kształtowanie umiejętności menedżerskich, warsztat rozwijania umiejętności doradczych, warsztaty metodyczne: doradztwo zawodowe w wybranych instytucjach rynku pracy i doradca zawodowy w systemie oświatowym, warsztat: doradztwo zawodowe dla bezrobotnych – dają możliwość, w oparciu o przygotowanie teoretyczne, kształtowania umiejętności doradczych oraz, stosując metody „symulacyjne”, wchodzenie w rolę doradcy zawodowego i personalnego;

– praktyka zawodowa: przygotowanie do praktyki zawodowej, hospicje instytucji doradczych oraz praktyka studencka (zawodowa, metodyczna i dyplomowa), pozwalają na wykorzystanie wiedzy teoretycznej i zdobytych umiejętności w praktyce oraz weryfikację wyobrażeń studentów, dotyczących roli zawodowej oraz specyfiki funkcjonowania poszczególnych instytucji doradczych i oświatowych<sup>44</sup>. Zdaniem autorek niniejszego artykułu, praktyka odnosząca się do konkretnych umiejętności zawodowych jest niezwykle istotnym elementem determinującym sukces absolwenta szkoły wyższej w poszukiwaniu pracy oraz realne możliwości zatrudnienia; jest również wymieniana jako jedno z najważniejszych wymagań współczesnych pracodawców.

Praktyka dla studentów pięcioletnich jednolitych studiów magisterskich jest obowiązkowa. Na IV roku studenci odbywają praktykę w instytucjach doradczych, w wymiarze 60 godzin (na studiach niestacjonarnych – 50 godzin). Studenci V roku są zobowiązani do odbycia praktyki w placówce oświatowej, w wymiarze 100 godzin. Studenci zobligowani są do współpracy z opiekunem praktyk, opracowania pod jego kierunkiem szczegółowego planu praktyk oraz prowadzenia dokumentacji z ich przebiegu (wzory dokumentów zostały ujednolicone dla studentów wszystkich specjalizacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych<sup>45</sup>).

W „Ramowych programach praktyk”, dla studentów na specjalizacji: doradztwo zawodowe i personalne, założono następujące cele ich realizacji:

---

<sup>44</sup> Porównaj z wymienionymi w niniejszym artykule umiejętnościami przyszłych doradców zawodowych i personalnych, wyodrębnionych w ramach profilu absolwenta specjalności: doradztwo zawodowe i personalne.

<sup>45</sup> <http://www.wse.amu.edu.pl/praktyki.php>.



- wchodzenie praktykanta w role zawodowe w instytucjach doradztwa zawodowego i personalnego oraz w placówkach oświatowych, przygotowujących uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;

- sprawdzenie i pogłębienie umiejętności studentów w zakresie specyfiki pracy doradcy zawodowego i personalnego oraz szkolnego doradcy zawodowego;

- ćwiczenie umiejętności pisania sprawozdań z hospitowanych lub przeprowadzonych zajęć;

- rozwijanie umiejętności przygotowywania konspektów, scenariuszy, programów zajęć edukacyjno-doradczych;

- pogłębianie umiejętności przeprowadzenia zajęć w określonej grupie wiekowej, zgodnie z opracowanym konspektem / scenariuszem;

- kształtowanie umiejętności współpracy z osobami uczestniczącymi w realizacji procesów doradztwa zawodowego i personalnego w danej instytucji oraz współpracy z innymi instytucjami, świadczącymi usługi w zakresie doradztwa zawodowego i personalnego;

- rozwijanie umiejętności współpracy z dyrektorem placówki, gronem pedagogicznym i innymi osobami uczestniczącymi w realizacji procesów wewnątrzszkolnego systemu doradztwa, a także innymi instytucjami świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom;

- stworzenie warunków do gromadzenia i uzupełniania materiałów empirycznych, z zakresu podjętych przez studenta prac badawczych.

Powyższe cele stanowią wyznacznik do realizacji konkretnych obszarów działań studentów w ramach praktyk w placówkach doradczych i oświatowych. Praktyka zawodowa pozwala studentom na bezpośrednie zetknięcie się ze środowiskiem pracy oraz specyfiką zawodu, umożliwiając im weryfikację swoich własnych wyobrażeń z rzeczywistością.

W ramach realizacji praktyk na IV roku pięcioletnich studiów magisterskich, studenci odbywali je w instytucjach doradczych. Wyboru instytucji dokonywali w oparciu o samodzielną decyzję, podjętą zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Najczęściej wybieranymi miejscami odbywania praktyk były:

- publiczne służby zatrudnienia (WUP, PUP, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, OHP – Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży, mobilne centra informacji zawodowej, gminne centra informacji);

- prywatne agencje pracy tymczasowej i agencje doradztwa personalnego (m.in.: Adecco, Creyf's, Kadry Polskie, Jobexpert);
- instytucje szkoleniowe (m.in.: Grupa Edukacyjna „Czarneccy”, Navigator);
- działy personalne firm (tj. działy spraw osobowych, działy kadr, działy służb pracowniczych, centra obsługi kadrowej i płacowej);
- biura karier poznańskich wyższych uczelni (publicznych i prywatnych);
- Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży w Poznaniu.

Studenci V roku wybierali natomiast placówki oświatowe na miejsce odbywania praktyk studenckich. Najczęściej odwiedzanymi typami szkół były: gimnazja i licea ogólnokształcące, które stanowiły 70% studenckich wyborów. Decyzje te, w odczuciu studentów, wiązały się z dużą atrakcyjnością obszaru działania szkolnego doradcy zawodowego. To właśnie w tych typach szkół mamy do czynienia z największym zapotrzebowaniem na doradztwo zawodowe ze strony uczniów, stojących w obliczu ważnych, przyszłościowych wyborów edukacyjnych i zawodowych. W dalszej kolejności, studenci zdecydowali się również na realizację praktyk w szkołach podstawowych i zawodowych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, świetlicach socjoterapeutycznych i placówkach opiekuńczo-wychowawczych (np. Dom Dziecka w Kórniku-Bninie).

Analizy opinii studentów, dotyczących miejsca odbywania praktyk oraz ich specyfiki, dokonano na podstawie arkusza autorefleksji, jednego z obowiązujących na Wydziale Studiów Edukacyjnych, dokumentów sprawozdawczych (studenci stacjonarni i niestacjonarni, w latach 2005–2007)<sup>46</sup>. Uzyskane w ten sposób wypowiedzi studentów poddano analizie jakościowej, szeregując je według częstotliwości wskazań. Podsumowując analizę można stwierdzić, że studenci oceniali swoją praktykę według następujących wskazań:

---

<sup>46</sup> Niniejszy artykuł opiera się na analizie dokumentów, zgromadzonych w Zakładzie Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM jako dokumentacja sprawozdawcza z odbytych przez studentów praktyk na specjalizacji: doradztwo zawodowe i personalne. Materiał badawczy obejmuje lata 2005–2007 (w roku akademickim 2005/2006 przeanalizowano materiały źródłowe IV i V roku studiów stacjonarnych, natomiast w roku 2006/2007 dokumentację IV i V roku studiów stacjonarnych oraz IV roku studiów niestacjonarnych). Nadmienić należy, iż praktyka zawodowa dla studentów studiów niestacjonarnych została wprowadzona na Wydziale Studiów Edukacyjnych obligatoryjnie w roku akademickim 2006/2007.

- studenci mieli możliwość skonfrontowania teorii z praktyką, zastosowania wiedzy zdobytej podczas studiów w praktyce;
- niezwykle cennym doświadczeniem było poznanie rzeczywistej specyfiki pracy doradcy zawodowego i personalnego, a także dostrzeżenie pozytywnych i negatywnych jej stron;
- bardzo ważnym elementem praktyki było otrzymanie rzetelnej informacji zwrotnej od opiekunów, z ramienia placówek, co dało możliwość zweryfikowania własnych kompetencji, potrzebnych do pełnienia zaplanowanej roli zawodowej;
- praktyka umożliwiła im wykreowanie wizji swojego przyszłego zawodu. Studenci, w arkuszach autorefleksji, często podkreślali, że dzięki praktyce mogli świadomie planować swoją dalszą ścieżkę zawodową. Wielokrotnie deklarowali, iż to właśnie w roli doradcy zawodowego bądź personalnego widzą siebie w przyszłości;
- liczba godzin przeznaczonych na praktykę studencką na specjalizacji: doradztwo zawodowe i personalne jest niewystarczająca. W odczuciu studentów, powinna być ona w przyszłości tak zwiększona, aby dawała możliwość szerokiego i dogłębnego poznania specyfiki pracy doradcy.

Uelastycznianie treści kształcenia zawodowego, w zaistniałej na rynku pracy sytuacji, stanowi szansę ścisłego powiązania edukacji ze środowiskiem zawodowym. Oferta edukacyjna, kładąca nacisk na praktykę zawodową, koncentrować się powinna na wyniku końcowym procesu nauczania i uczenia się, tzn. na takich kompetencjach absolwenta, na które jest lub będzie, w niedalekiej przyszłości, popyt ze strony pracodawców<sup>47</sup>.

Na podstawie przeprowadzonej analizy zależności między rynkiem edukacyjnym a zawodowym, można stwierdzić, iż elastyczny model kształcenia, zaprojektowany i realizowany na specjalizacji: doradztwo zawodowe i personalne, na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, stanowi adekwatną odpowiedź na wysokie wymagania współczesnego rynku pracy oraz w pełni przygotowuje absolwentów do samodzielnego i aktywnego tworzenia własnej ścieżki edukacyjnej i zawodowej.

---

<sup>47</sup> K. S y m e l a, *Dostosowanie oferty kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy*, „Pedagogika Pracy” 2006, nr 48, s. 45–47.

RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC

## **Bezrobocie wśród absolwentów wyższych uczelni – wybrane zagadnienia**

Pozycja społeczna oraz zawodowa człowieka w coraz większym stopniu zależy dziś od jego wykształcenia oraz od wysiłku edukacyjnego związanego z doksztalcaniem i doskonaleniem zawodowym. Dobre wykształcenie przestaje być obecnie wartością autoteliczną, „wartością samą w sobie”, zyskuje natomiast wymiar praktyczny – staje się inwestycją na przyszłość. Świadczy o tym wyraźny wzrost liczby tych osób, które pragną zdobyć wyższe wykształcenie. Trzeba przy tym dodać, że szczególnie młodzież jest nie tylko przekonana, że warto się kształcić, lecz także uznaje wykształcenie i wysokie kwalifikacje zawodowe za główne czynniki prowadzące do sukcesu i powodzenia w życiu<sup>1</sup>. Biorąc jednak pod uwagę wysokie wskaźniki bezrobocia wśród młodych ludzi, w tym także absolwentów uczelni wyższych, zasadne wydaje się pytanie: Czy wykształcenie wyższe jest przepustką umożliwiającą uzyskanie zatrudnienia? Zasygnalizowanie odpowiedzi na to pytanie przedstawione zostanie w niniejszym opracowaniu.

Wysoki odsetek osób z wyższym wykształceniem jest jedną z podstawowych cech charakteryzujących gospodarkę opartą na wiedzy. Siłą napędową tej gospodarki staje się w coraz większym zakresie informacja, a wraz z nią wykształcony człowiek. W globalnej gospodarce posiadana wiedza stanowi klucz do zdobycia pracy, stąd dążenie do zwiększania przeciętnego poziomu wykształcenia wśród jak największej liczby obywateli na świecie<sup>2</sup>. W chwili obecnej wśród obszarów gospodarczych, które szczególnie się rozwijają pod wpływem

---

<sup>1</sup> Cyt. za: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 31.

<sup>2</sup> J. Grodzicki, *Rola kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarki globalnej*, Gdańsk 2003, s. 197–198.

nauki, wymienić można pięć dziedzin: przemysły wysokiej techniki, nauka i zaplecze B+R, edukacja, wybrane usługi biznesowe, sektor technologii informacyjnych. W sektorach tych mamy do czynienia z najwyższym udziałem pracowników z wyższym wykształceniem. W przyszłości wymagać tego będzie ok. 55% stanowisk pracy<sup>3</sup>.

W Unii Europejskiej funkcjonuje ok. 3300 instytucji szkolnictwa wyższego, a w całej Europie, łącznie z pozostałymi krajami Europy Zachodniej oraz krajami kandydującymi – ok. 4000. Uczelnie te kształcą coraz więcej studentów – ponad 12,5 mln w 2000 r., w porównaniu z 9 mln dziesięć lat wcześniej<sup>4</sup>.

W Polsce również wzrasta zapotrzebowanie na pracowników z wyższym wykształceniem, skutkiem czego jest powstanie rynku edukacyjnego, rozwój wyższych szkół niepaństwowych, zwiększenie limitów przyjęć w uczelniach państwowych oraz rosnące aspiracje edukacyjne społeczeństwa<sup>5</sup>. W ostatniej dekadzie minionego stulecia szkolnictwo wyższe dokonało skoku ilościowego. W roku 2001 zanotowano wzrost liczby studentów szkół wyższych. Systematycznie zaczęło również rosnąć zainteresowanie uzyskaniem kwalifikacji umożliwiających skuteczne konkurowanie na rynku pracy. W latach dziewięćdziesiątych XX w. wskaźnik liczby studentów na 10 tys. mieszkańców osiągnął 4-krotny wzrost – jeden z najwyższych wśród krajów europejskich (1,8 w Grecji, 1,7 w Portugalii). Liczba studentów zwiększyła się z 400 tys. w 1990 r. do 1,7 mln w 2002 r. Aktualnie Polska jest czwartym krajem w OECD, pod względem liczby studentów na 10 tys. mieszkańców przed Francją, Wielką Brytanią, Szwajcarią, Szwecją czy Austrią. W roku akademickim 2001/2002 w Polsce studioowało 1,8 mln studentów na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych studiach magisterskich, a także 25 tys. osób na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich). Potencjał edukacyjny stanowiło ponad 375 szkół wyższych (w tym 250 niepaństwowych). W roku

---

<sup>3</sup> A. K a r p i ń s k i, *Przyszłość gospodarki opartej na wiedzy w Polsce a rynek pracy*. W: *Spółeczeństwo oparte na wiedzy w dobie globalizacji. Wybrane zagadnienia*, red. K. Ślęczka, Sosnowiec 2003, s. 12–15.

<sup>4</sup> *Europejskie idee i inspiracje (wybór dokumentów)*, red. H. Bednarczyk, T. Gawlik, T. Kupidura, Radom 2005, s. 157.

<sup>5</sup> A. K r a j e w s k a, *Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku*. W: *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Kraków 2003, s. 74.

2004 liczba szkół wyższych zwiększyła się do 400 jednostek kształcących 1858,7 tys. studentów<sup>6</sup>. Jakość kształcenia prowadzonego przez uczelnie wyższe oceniana jest z zewnątrz w trojaki sposób: przez system akredytacji państwowej, akredytacje środowiskowe i przez rankingi. Poddanie się ocenie Komisji Środowiskowej jest dobrowolne. Natomiast Państwowa Komisja Akredytacyjna, jako instytucja państwowa, nie tylko bada jakość kształcenia, ale również wnioskuje do właściwego ministra o zawieszenie lub likwidację placówek (kierunków) niepełniających wymagań jakościowych. Dotychczas skontrolowała ok. 350 jednostek organizacyjnych uczelni. Co czwarta z nich otrzymała ocenę warunkową, a co dwudziesta – negatywną. W stan likwidacji zostały postawione cztery szkoły (w tym dwie o profilu ekonomicznym)<sup>7</sup>.

Udział osób legitymujących się dyplomem ukończenia studiów wyższych w ogólnej strukturze wykształcenia – pomimo wzrostu – jest jednak zbyt mały w porównaniu z innymi krajami. Nadal ustępujemy dwukrotnie średniemu poziomowi krajów unijnych. Dzisiaj znaczna część młodych Europejczyków legitymuje się wyższym wykształceniem (21% ludności w wieku produkcyjnym). W grupie wiekowej 26–64 lat wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem wynosił 84% w roku 2001, tj. o 15% więcej niż średnia dla wszystkich poziomów wykształcenia. Wskaźniki bezrobocia wśród osób, które ukończyły studia wyższe są trzy razy mniejsze (3,9% w 2001 r.) niż osób z niższym poziomem edukacji<sup>8</sup>.

Zapotrzebowanie społeczne na szkolnictwo wyższe jest nadal bardzo duże, ponieważ popyt na pracę posiada dziś przede wszystkim charakter jakościowy. Współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie szkolnictwa wyższego wzrósł z 12,9% w roku akademickim 1990/1991 do 47,8% w latach 2004/2005. Tym samym liczba studentów wzrosła o 1522,3 tys. osób, tj. o 377%<sup>9</sup>. W roku 2004 przy spadku liczby lud-

---

<sup>6</sup> B. B e l i n a, *Kształtowanie w społeczeństwie postaw proinnowacyjnych poprzez edukację*. W: *Innowacje – kształcenie – zarządzanie*, red. J. Bućko, Radom 2006, s. 57.

<sup>7</sup> Cyt. za: R. S i t k o w s k a, *Stan kształcenia w zakresie zarządzania innowacjami w aspektach budowy potencjału innowacyjnego*. W: *Innowacje – kształcenie – zarządzanie*, red. J. Bućko, Radom 2006, s. 32–33.

<sup>8</sup> *Europejskie idee i inspiracje...*, s. 157, 165–166.

<sup>9</sup> Informacja Rządu na temat sytuacji i prognozowanych tendencji na rynku pracy, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006, s. 10.

ności w Polsce i jednoczesnym wzroście liczby studentów na 1000 mieszkańców Polski przypadają już 50 studentów<sup>10</sup>. Popyt na studia wyższe wiąże się jednak często z rozczarowaniami. Jakkolwiek odsetek osób z wyższym wykształceniem wśród bezrobotnych jest relatywnie niewielki, to problem zatrudnienia absolwentów uczelni narasta. Od wielu lat uzyskiwane kwalifikacje nie korelują z ofertami pracy. Wielu absolwentów nie mając możliwości rozpoczęcia aktywności zawodowej zgodnie z uzyskanym wykształceniem, z trudnością rozpoczyna jakąkolwiek pracę zarobkową. Studenci niejednokrotnie są zagrożeni bezrobociem, które wśród absolwentów uczelni wyższych stało się faktem od kilku już lat. Coraz częściej spotykać się można z opiniami młodych ludzi, wyrażającymi obawy i niepokój o sens kontynuowania edukacji na poziomie wyższym. W ostatnich latach liczba studiujących wynosi średnio w roku 1,2–1,6 mln osób. Stanowi to jednak jedynie 8–10% zatrudnionych w gospodarce. Dla porównania w innych krajach unijnych – ok. 20% pracujących<sup>11</sup>. W Polsce wskaźnik zatrudnienia w grupie 15–24 lata jest dwukrotnie niższy niż w UE. Aby osiągnąć średnią europejską, musi powstać ok. 4 mln nowych miejsc pracy i to niemal wyłącznie w usługach<sup>12</sup>.

Sytuacja osób, które ukończyły studia jest nadal najkorzystniejsza w porównaniu do osób z niższym wykształceniem. Następuje jednak relatywne osłabienie ich pozycji na rynku pracy, czego dowodzi wzrastająca liczba absolwentów nieznajdujących zatrudnienia. W Polsce, w lutym 2008 r., udział osób z wyższym wykształceniem w ogóle bezrobotnych wyniósł 6,9%<sup>13</sup>. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że część młodych osób nie rejestruje się w urzędach pracy, nie wierząc, iż poprzez te instytucje znajdzie zatrudnienie. Może to oznaczać, że rzeczywiste bezrobocie absolwentów jest znacznie wyższe od danych przedstawianych w opracowaniach statystycznych. Można w tym miejscu zadać pytanie, dlaczego tak się dzieje? Autorzy raportu *Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy* próbują znaleźć przyczy-

---

<sup>10</sup> T. P o m i a n e k, *Uczelnie a rynek pracy – w poszukiwaniu utraconej synergii*. W: *Uniwersytet – społeczeństwo – gospodarka*, red. J. Chłopecki, Rzeszów 2006, s. 94.

<sup>11</sup> B. B e l i n a, *op.cit.*, s. 58.

<sup>12</sup> T. P o m i a n e k, *op.cit.*, s. 78.

<sup>13</sup> *Monitoring rynku pracy. Miesięczna informacja o bezrobociu w lutym 2008 r.*, GUS, Warszawa 2008 – <http://www.stat.gov.pl>.

ny tego stanu<sup>14</sup>. Po pierwsze, przyjmują, że popyt na pracę osób z wyższym wykształceniem zmniejszył się, zaś podaź cały czas rosła, co doprowadziło do stopniowego upodobniania się sytuacji osób z wykształceniem wyższym i ze średnim. Po drugie, autorzy raportu doszukują się wpływu na położenie osób po studiach wyższych pewnych zmian ich charakterystyk, tak indywidualnych, jak i zbiorowych. Wskazują także, że niekiedy wykształcenie nie jest strukturalnie dopasowane do popytu na pracę i tym samym nie może być spożytkowane przez gospodarke, ponieważ jej potrzeby są inne niż umiejętności i wiedza wyniesione z uczelni. Raport zwraca uwagę na najbardziej charakterystyczne zjawiska związane ze szkolnictwem wyższym ostatnich lat:

„[...] demograficzny wyż osób w wieku typowym dla kształcenia się na studiach wyższych i zwiększoną skolaryzację, zmieniającą się strukturę studiujących, zmieniające się typy szkół i kierunki studiów oraz dużą aktywność w zakresie tworzenia nowych programów”.

Przygotowanie studentów do spełnienia wymagań rynkowych jest również utrudnione z powodu nieprzejrzystości samego rynku pracy. Krajowy system prognozowania popytu na pracę jest jeszcze w stadium załazkowym – dywersyfikacja przewidywań dotyczących popytu na pracę jest niewielka, trudno byłoby na tej podstawie planować rozwój struktury kierunkowej studiów. Dotychczasowe badania dowiodły, że struktura poszukiwanych pracowników z wyższym wykształceniem różni się od struktury kształcenia<sup>15</sup>.

Na rynku pracy liczy się nie tyle samo wykształcenie, co wykształcenie skorelowane z jego potrzebami. Nasylenie kształcenia na poziomie wyższym w poszczególnych kategoriach zawodowych oraz utrzymujące się niedopasowanie rozmiarów i struktury kształcenia kadr do potrzeb gospodarki przyczyniają się do pogłębiania problemów z zatrudnieniem. W Polsce struktura kierunkowa studiów znacznie odbiega od struktury spotykanej w innych krajach. Dominują w niej kierunki z zakresu nauk społecznych, biznesu oraz administracji. W rezultacie cechą wyraźnie odróżniającą Polskę od innych krajów UE, USA, Japonii czy Korei Południowej jest niski odsetek studentów na studiach techniczno-inżynieryjnych, z zakresu nauk ścisłych, informatyki czy

<sup>14</sup> U. S z t a n d a r - S z t a n d e r s k a, M. B a b a, B. M i n k i e w i c z, *Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy*, Warszawa 2004.

<sup>15</sup> Ibidem.



matematyki. Tylko ok. 14% studentów kształci się na kierunkach związanych z techniką, przemysłem i budownictwem, a 6,5% związanych z nauką, podczas gdy przeciętnie w krajach UE udział studentów nauk ścisłych stanowi 26% ogółu<sup>16</sup>. W roku akademickim 2004/2005 zwiększył się odsetek studentów na kierunkach pedagogicznych, ekonomicznych i administracyjnych, społecznych, informatycznych oraz usług dla ludności; spadł natomiast na kierunkach inżynieryjno-technicznych i prawnych. To niedopasowanie struktury kształcenia jest szczególnie widoczne, gdy porównamy ją ze strukturą kształcenia w innych krajach unijnych. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych wskaźniki były podobne, jeżeli chodzi o: nauki humanistyczne, sztuki stosowane i teologię – 12% absolwentów UE i 11% absolwentów Polska; nauki techniczne i architekturę – odpowiednio 16% i 15%; matematykę i informatykę – 3% i 2%. Znaczne różnice pojawiły się natomiast w przypadku udziału absolwentów: nauk społecznych – 30% i 23%; prawa – 6,5% i 4%; nauk przyrodniczych – 6,5% i 3%; nauk medycznych – 10% i 6% oraz pedagogiki i kształcenia nauczycieli – 9% UE i 28% Polska. Dotychczas nie udało się zniwelować tych niedopasowań<sup>17</sup>.

Czynnikiem wpływającym na utrzymywanie się bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych na dotychczasowym poziomie są także odmienne postawy i oczekiwania zarówno pracodawców, jak i osób poszukujących zatrudnienia. Pracodawcy coraz większą uwagę zwracają na pozazawodowe kompetencje kandydatów do pracy. Oczekują bogatego doświadczenia zawodowego i zaangażowania, preferują zatrudnianie mężczyzn, gdyż uważają, że przyjęcie młodej kobiety narazi ich na straty wynikające z kosztów urlopów macierzyńskich i wychowawczych oraz nierzadko proponują niską płacę, uzależniając jej wysokość od dalszych wyników pracy. To właśnie w tym miejscu występuje wyraźna rozbieżność pomiędzy umiejętnościami młodego człowieka a warunkami koniecznymi do jego zatrudnienia<sup>18</sup>. Jednocześnie także absolwenci mając trudności z podjęciem decyzji o kie-

<sup>16</sup> J. P i o t r k o w s k a, *Poszukiwany/poszukiwana*, Warszawa 2006 – <http://www.genderindex.pl> (19.07.2006).

<sup>17</sup> Cyt. za: T. P o m i a n e k, *op.cit.*, s. 96.

<sup>18</sup> Raport AIESEC. Badanie Ogólnopolskie: Pracodawca Roku 2000, Personel 6/Infor 2001, s. 28–29 – <http://www.pracodawcaroku.pl>.

runku własnej kariery: formułują wysokie aspiracje finansowe, pragną szybko osiągnąć stabilizację materialną, często odczuwają brak motywacji do zwiększania swojej mobilności zawodowej i nie zawsze patrzą na aktualne potrzeby zgłaszane przez rynek pracy<sup>19</sup>.

Z wymienionych uprzednio kwestii wynikają poważne wyzwania pod adresem edukacji na poziomie wyższym. Brak doświadczenia oraz praktycznych umiejętności absolwentów wyklucza bowiem podjęcie specjalistycznej pracy zaraz po ukończeniu studiów. Uczelnie nie są odpowiedzialne za bezrobocie absolwentów i nie mają bezpośredniego wpływu na tendencje rynkowe, jednak mogą je obserwować i dostosowywać się do ich zmian. Rynek bezlitośnie weryfikuje wszelkie niedostatki w umiejętnościach młodych ludzi, od których wymaga się coraz więcej, a to uczelnie są w dużej mierze odpowiedzialne za jakość kwalifikacji własnych studentów i od tej odpowiedzialności nie powinny uciekać<sup>20</sup>. Obecnie zmienia się podejście do celów edukacji akademickiej. Szkoła wyższa z instytucji społeczno-kulturowej, kształtującej „umysł i duszę” jest przekształcana w kierunku dostarczania wiedzy instrumentalnej i nabywania poszukiwanych umiejętności. Jej misją staje się głównie kształcenie wykwalifikowanych pracowników, których potrzebuje konkurencyjny rynek światowej gospodarki. Coraz częściej studenci są raczej klientami, programem kieruje rynek, który wyznacza przebieg kształcenia oraz opcje, z których studenci jako klienci mogą wybierać<sup>21</sup>. Kształcenie na poziomie wyższym coraz bardziej realizuje głównie funkcje związane z rynkiem pracy i zatrudnieniem. Uczelnie zaczynają uczestniczyć w sprzedaży produktów nauczania jako towaru. Jesteśmy świadkami powstawania, jak pisze Ryszard Pachociński, „swoistego akademickiego kapitalizmu”<sup>22</sup>. Ponadto studenci otrzymują w głównej mierze czysto teoretyczne przygotowanie, które nie wystarczy do podjęcia zatrudnienia. Edukacji w szkole wyższej nie powinno się przecież ograniczać do wyposażania wyłącz-

---

<sup>19</sup> J. K o r p y s a, *Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych*. W: *Kapitał ludzki w gospodarce*, red. D. Kopycińska, Szczecin 2003, s. 126–127.

<sup>20</sup> *Sytuacja absolwentów w Polsce*, Lublin 2004 – [http://www.kuratorium.lublin.pl/Aktual/badania\\_ryнку.doc](http://www.kuratorium.lublin.pl/Aktual/badania_ryнку.doc) (15.09.2004).

<sup>21</sup> Cyt. za: A. K r a j e w s k a, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004, s. 72–74.

<sup>22</sup> R. P a c h o c i ń s k i, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 68.

nie w kwalifikacje zawodowe, konieczne staje się również zorientowanie na osobowość studenta. Praktyka edukacyjna pokazuje jednak, że strefa działań uczelni zawarta w przypisanych im funkcjach jest zaniedbywana<sup>23</sup>.

Ukończenie studiów wyższych nie chroni absolwentów przed trudnościami związanymi ze znalezieniem zatrudnienia. Pozytywnym tendencjom w zakresie wzrostu poziomu wykształcenia towarzyszy także pogłębiająca się stratyfikacja społeczna w zakresie szans na osiągnięcie jak najwyższego wykształcenia. Dotyka ona przede wszystkim młodzieży. Młodzi ludzie z różnych środowisk społecznych starają się przed tym zjawiskiem bronić i robią to dość skutecznie dzięki wyraźnemu w ostatnich latach wzrostowi aktywności zawodowej. Ponadto coraz więcej młodzieży traktuje pracę jako wartość, która nadaje sens ludzkiemu życiu, częściej podkreśla też znaczenie takich cech, jak: odpowiedzialność, obowiązkowość, rzetelność, innowacyjność, niezależność. Wyniki te napawają optymizmem, gdyż świadczą, że młodzi ludzie nabierają wiary we własny wysiłek edukacyjny. Wykształcenie staje się w świadomości społecznej istotną cechą pracy. Im jest ono gruntowniejsze, tym więcej daje nadziei na sukces. Eksperti dodają, że szanse na zatrudnienie różnicowane są także przez to, iż na rynku pracy następuje stopniowy odwrót od zawodów pracochłonnych do tych, które w coraz większym stopniu i w coraz bardziej naturalny sposób wykorzystują narzędzia i sprzęt informatyczny. Następstwem tego procesu staje się „dematerializacja pracy”, gdyż dla gospodarki czynnikiem produkcji staje się wiedza i informacja. W przekształcającej się – systemowo i technologicznie – gospodarce systematycznie maleje udział prostej produkcji, rośnie natomiast znaczenie wiedzy ogólnej, innowacyjności i przedsiębiorczości jednostek. Słowem, na rynku pracy znacznie bardziej zaczyna się liczyć potencjał intelektualny i osobowościowy człowieka. Oznacza to, że dobre wykształcenie staje się nie tylko czynnikiem różnicującym szanse życiowe młodzieży, ale także istotną cechą statusu pracy zarobkowej. Potwierdza to m.in. analiza publikacji prasowych dotyczących wolnych miejsc pracy (na przykład dodatku „Gazety Wyborczej” „Praca”). Poszukiwani są dziś przede wszystkim: informatycy, menedżerowie

---

<sup>23</sup> A. S z e r l ą g, *Funkcje szkoły wyższej w kontekście Procesu Bolońskiego*. W: *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Kraków 2006, s. 21–28.

wyższego szczebla, handlowcy, inżynierowie różnych specjalności. Jak podkreślają pracodawcy, zarobki przedstawicieli tych zawodów, choć zróżnicowane, zależne od efektów pracy, są znacznie lepsze niż w innych zawodach<sup>24</sup>. Należy w tym miejscu pamiętać także o tym, że część osób po studiach to potencjalni pracownicy, których średnia zarobków to ok. 1000 czy 1200 zł brutto (pokolenie 1000 zł). Do grupy tej często należą absolwenci znający języki obce, wykształceni na studiach magisterskich i podyplomowych. Pomimo podjęcia zatrudnienia często nie mogą się usamodzielnąć i realizować w różnorodnych płaszczyznach życia i pracy zawodowej<sup>25</sup>. Trzeba również dodać, że zróżnicowanie szans na zatrudnienie przez wykształcenie pogłębia się systematycznie, zmienia się bowiem także system naboru pracowników. Pracodawcy coraz częściej zlecają poszukiwanie pracowników bądź wyspecjalizowanym firmom rekrutacyjnym, bądź na drodze długiej selekcji. Zdarza się, że na jedno stanowisko pracy rekrutacja trwa kilka tygodni, niekiedy i kilka miesięcy. Pracę dostają zatem najlepsi z najlepszych, a także najbardziej wytrwali i cierpliwi. Biorąc pod uwagę także to, że radykalnie zmienił się system zatrudnienia, ludzie, szczególnie młodzi, coraz częściej muszą inwestować dodatkowo w swoje wykształcenie, rozwijać potencjał intelektualny, wzbogacać doświadczenie i tym samym zwiększać szanse na sukces. Nie trzeba w tym miejscu dowodzić, że lepsze wykształcenie zmniejsza ryzyko pozostawania bez pracy i często ma wpływ na wyższe zarobki. Wyznacza nie tylko status jednostki na rynku pracy, ale także możliwość jej dalszego rozwoju zawodowego. Rynek premiuje kwalifikacje, efektywność pracy oraz uzdolnienia jednostek, ich pracowitość, nowatorstwo, dążenia do podwyższania umiejętności i kompetencji<sup>26</sup>. Z ogólnego obrazu relacji zachodzących między wykształceniem a pracą zawodową wynika, że wykształcenie daje większą szansę zatrudnienia niż jego brak lub zbyt niski poziom. W nowej cywilizacji, która nadchodzi, praca staje się dobrem deficytowym. Będzie jej coraz mniej, zwłaszcza dla ludzi przeciętnych, niczym niewyróżniających się. Ponadprzeciętne, a zwłaszcza ambitne jednostki będą wyraźnie premiiowane w społeczeństwie informacyjnym. Przy zatrudnianiu większą

---

<sup>24</sup> S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *op.cit.*, s. 32–33.

<sup>25</sup> R. Tomaszewska-Lipiec, Absolwent na rynku pracy, artykuł przyjęty do druku w Olsztyńskiej Szkole Wyższej Informatyki i Zarządzania.

<sup>26</sup> S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *op.cit.*, s. 33–35.

uwagę będzie się również zwracać na poziom moralny, umiejętności współżycia i współpracy z innymi ludźmi<sup>27</sup>.

\* \* \*

Można przypuszczać, że zwiększony popyt na kształcenie na poziomie wyższym będzie się utrzymywać w nadchodzących latach. Wzmocniony będzie ponadto przez fakt, że wiele państw postawiło sobie za cel zwiększenie liczby studentów, oraz poprzez rozwój kształcenia ustawicznego i związanych z nim potrzeb<sup>28</sup>. Młodzi ludzie powinni jednak pamiętać, że ukończenie szkoły, także wyższej, nie jest już warunkiem wystarczającym do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Niezbędne jest stałe podnoszenie kwalifikacji w każdym zakresie<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> R. P a c h o c i ń s k i, *op.cit.*, s. 182.

<sup>28</sup> *Europejskie idee i inspiracje...*, s. 157.

<sup>29</sup> *Dyplom już nie wystarczy*, „Wyprawka Maturzysty” 2002/2003, z. 2.

DOROTA KOWALSKA

## **Etyczne przygotowanie studentów do pracy zawodowej – zadaniem szkoły wyższej**

We współczesnym świecie bycie etycznym nie wszyscy uznają za niezbędne, ale dzisiejsze społeczeństwa przejawiają głód etyczności. Życie wymaga od nas aktywnego, odpowiedzialnego działania, wartościowania, spostrzegania, rozumienia, dlatego nasze decyzje i działania powinny opierać się na solidnych fundamentach osobistej etyczności. „Etyczność – według Lecha Witkowskiego – zaczyna się tam, gdzie nie są wykluczone dylematy moralne [...] czy scedowanie odpowiedzialności za decyzję na inne instytucje czy autorytety”. Szczególnie jest obecna tam, gdzie działamy dla dobra innych.

W ośrodkach akademickich, na terenie całego kraju, każdego roku podejmują naukę osoby, które wywodzą się z różnych środowisk, mają różne charaktery, osobowość, osobiste doświadczenia, ale łączą ich ten sam cel – pragną ukończyć studia i otrzymać dyplom szkoły wyższej. Program studiów wśród wielu przedmiotów obejmuje również zajęcia z etyki lub etyki zawodowej.

Etyka jest nauką o wartościach. Pomaga ona odnaleźć moralne źródła, kryteria i cele ludzkich działań, takich jak dobro, obowiązek, cnota, sumienie. Etyka zawodowa, według Jana Józefa Szczepańskiego, jest to: „zespół norm i dyrektyw wynikających z tradycji zawodu, ducha kultury narodowej, z podstawowych wskazań etycznych przyjętych w danym społeczeństwie, a zastosowanych do wykonywania danego zawodu”. Zgodnie z tą definicją etyka zawodu sprowadza się do zbioru norm charakterystycznych dla zawodu, czyli norm obowiązujących przedstawicieli danego zawodu.

W ramach zajęć studenci poznają przedmiot etyki zawodowej, jej miejsce w systemie nauk (etyka normatywna). Za istotne uważa się także kształcenie osobistych postaw etycznych studentów, pożądanym

w życiu społecznym, zawodowym, oraz pogłębianie umiejętności współżycia społecznego w środowisku pracy, gotowość do dialogu, tolerancję wobec postaw czy zachowań innych, odpowiedzialność za innych, za klimat w środowisku pracy, dorastanie do mistrzostwa zawodowego.

Aby dobrze służyć innym, wykonywać swoje zawodowe obowiązki, trzeba poznać wiele etycznych tajemnic, m.in. poznać i nazwać to, co w moim życiu uznaję za wartość, jaką mam hierarchię wartości, czemu pragnę poświęcić swoje życie, nazwać, czym są dylematy moralne, poznać sposoby ich rozwiązywania.

Płaszczyzną, na której w życiu zawodowym będzie się ujawniała nasza etyczność jest codzienna praca z klientem, uczniem, rodzicem, drugą osobą, która wymaga nie tylko wiedzy, ale również umiejętności podejmowania decyzji przy właściwej ocenie zaistniałej sytuacji, wybraniu właściwej strategii postępowania, zaplanowaniu działania i realizacji wybranego planu. Jednocześnie musimy pamiętać, że od naszych decyzji zależy los drugiego człowieka.

W podejmowaniu decyzji, w sytuacjach konfliktów moralnych, może nam pomóc przestrzeganie pewnych ogólnych zasad. Jest wiele typologii zasad postępowania, np. w zawodzie pracownika socjalnego: F. Wiestka, K. S. Kitchenera, obowiązują: zasada akceptacji, zasada niewydawania sądów, zasada indywidualizacji, zasada celowego wyrażania uczuć i kontrolowanego zaangażowania, zasada zawierzenia, zasada samostanowienia.

Wojciech Poznaniak wymienia 7 zasad obowiązujących pedagoga – nauczyciela potrzebnych w kontakcie z uczniami:

1. zasada podmiotowości,
2. zasada szanowania prywatności ucznia,
3. zasada pluralizmu – otwarcia na inność,
4. zasada równych szans – czyli, że nauczyciel wysłuchuje uczniów, a nie wychodzi z założenia, iż wie najlepiej,
5. zasada najmniejszej interwencji – ingerowanie w życie i sprawy jednostki tylko o tyle, o ile sama ona tego pragnie,
6. zasada nadrzędności dobra indywidualnego nad dobrem kolektywnym,
7. zasada traktowania człowieka jako osoby wolnej, zdolnej do dokonywania wyborów.

Do pracowników socjalnych, nauczycieli, pedagogów kierowanych jest wiele oczekiwań natury etycznej, mających na celu wspomaganie ludzi, których dotknęły problemy współczesnej cywilizacji. Osoby wykonujące takie zawody powinny kierować się bezwzględnym dobrem drugiego człowieka. Dlatego należy podkreślić, że kanony etyczne, czyli jasno sprecyzowany zestaw zakazów i nakazów, są w pracy zawodowej niezbędne jako wspólna płaszczyzna porozumiewania się ludzi i wzajemnych oczekiwań.

Kodeks etyczny konstytuuje etos etyczny grupy zawodowej, podnosi prestiż i wpływa na wizerunek społeczny. Daje możliwość określenia obowiązków pracownika i sankcji, jeśli ich nie wypełnia. Przestrzeganie kodeksów etycznych przez pracowników stanowi o ich godności, rozumianej jako posiadanie określonych cech i umiejętności, takich jak: bezinteresowność, postępowanie zgodne z własnym systemem wartości, emocjonalna kontrola, spokój. Godności, która jest podstawą szacunku, jaki należy się każdemu z racji tego, że jest człowiekiem.

Szkoły wyższe zapoznając studentów z problematyką etyki, etyki zawodowej, tematem etycznego postępowania, rozumienia potrzeby istnienia zawodowej deontologii (powinności wynikających z faktu uprawiania danego zawodu) odwołują się do osobistych odczuć, refleksji studentów. Od nich samych zależy bowiem, jak będą wykonywać swoje zawodowe obowiązki i czy jako osoby będą mieli świadomość konsekwencji z podejmowanych przez siebie decyzji dla życia innych osób.

## Bibliografia

*Dylematy teorii i praktyki zarządzania*, t. 1: *Ekonomiczno-prawne aspekty nowoczesnego zarządzania*, red. M. Duczmal, T. Pokusa, Opole 2006.

*Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, Warszawa 1971.

G a s p a r s k i W., *Kodeksy etyczne i ich projektowanie. Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, Łódź 2001.

G o g a c z M., *Ku etyce chronienia osób. Wokół postaw etyki*, Warszawa 1991.

*Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993.

S t y c z e Ń T., *Wprowadzenie do etyki*, Lublin 1993.

Ś l i p k o T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2002.

Ś r o d a M., *O wartościach, normach i problemach moralnych*, Warszawa 1994.



EUGENIA KARCZ, ANDRZEJ MAREK ZEMŁA

## **Edukacyjne obszary wykorzystania Internetu przez studentów pedagogiki**

Technologie informacyjne stanowią podłoże wszelkich działań współczesnej gospodarki, nauki oraz odgrywają istotną rolę w działalności zawodowej i edukacyjnej człowieka. Tak więc rośnie wartość wiedzy i umiejętności dotyczących posługiwania się Internetem. Akcentuje się znaczenie społeczeństwa informacyjnego jako zdolnego do ciągłego pogłębiania stanu wiedzy, w którym to procesie coraz częściej wykorzystywany jest Internet – symbol współczesnych czasów.

Młodzi ludzie podejmując edukację zdają się nie mieć wątpliwości, że Internet otwiera przed nimi nowe możliwości w procesie studiowania. Przekonanie studentów jest tym większe, im większe są ich umiejętności posługiwania się tym medium.

Warto w tym miejscu zastanowić się, co trzeba uczynić, by technologia informacyjna znalazła się we właściwym dla siebie miejscu w obszarze edukacji studentów pedagogiki i przynosiła przewidywane efekty. Przede wszystkim edukacja studentów pedagogiki powinna uwzględniać aktualne rozwiązania techniczne w zakresie elektronicznej komunikacji, ponieważ nie ma w tym względzie odwrotu od współczesnej technologii informacyjnej. Ta nieuchronność jest odzwierciedlona w standardach kształcenia<sup>1</sup>. Równocześnie obserwuje się jednak niedostatek szerszych badań dotyczących wszystkich aspektów technologii informacyjnej w edukacji. Związane jest to z tym, że nauczyciele jeszcze niewystarczająco włączyli technologię informacyjną do swojego arsenału środków i narzędzi dydaktycznych.

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie MENIS z 26.02.2002 r. w sprawie podstawy programowej, Dz.U. z 2002 r. nr 51, poz. 458.

Różnorodność narzędzi i obszarów Internetu sprawia, że jest to medium o ogromnym potencjale zastosowań. Od wykorzystania i umiejętności posłużenia się możliwościami technologii informacyjno-komunikacyjnymi zależy w dużym stopniu zakres, w ramach którego jednostka może określić swoją rolę w ustalaniu własnej ścieżki edukacyjnej. Uczenie się będzie więc czynnością świadomą, skierowaną na siebie, jednostka przejmie kontrolę nad tym procesem<sup>2</sup>. W związku z tym stwierdzeniem zbadano, czy studenci pedagogiki, w przyszłości nauczyciele, pedagogzy kreujący postawy uczniów wobec kształcenia jako procesu trwającego przez całe życie, dostrzegają ten kontekst technologii informacyjnych.

Badaniami empirycznymi objęto studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych Uniwersytetu Opolskiego oraz Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu. Badaną populację ograniczono do studentów pedagogiki. Studia w zakresie pedagogiki na Uniwersytecie Opolskim prowadzone są w dwóch instytutach: Instytucie Nauk Pedagogicznych i Instytucie Studiów Edukacyjnych, a w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji na Wydziale Pedagogicznym. Badania na Uniwersytecie Opolskim przeprowadzono w roku 2005 w ramach seminarium magisterskiego, a w 2006 i 2007 r. we WSZiA. Nie wszystkie ankiety zostały prawidłowo wypełnione i zwrócone, toteż ogółem badaniami objęto 421 studentów. Brali w nich udział zarówno studenci studiujący w trybie stacjonarnym, jak i zaocznym. W tym miejscu warto przypomnieć, że większość badanych stanowili studenci zaoczeni – 59,6%, pozostali, 40,4%, studiowali w ramach trybu stacjonarnego.

Uogólniając, można stwierdzić, że badaniami objęto dużą liczbę studentów pedagogiki, zróżnicowaną pod względem płci, specjalności, trybu oraz roku studiów. W związku z tym można sądzić, że zgromadzone drogą sondażu opinie na temat wykorzystania Internetu, są reprezentatywne dla grupy studentów pedagogiki Uniwersytetu Opolskiego i Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji.

Problematyka badawcza przedstawiona w niniejszym artykule została skupiona wokół zagadnienia wykorzystania Internetu przez studentów pedagogiki. W związku z tym w pierwszym rzędzie poddano

---

<sup>2</sup> Por.: E. K a r c z, A.M. Z e m ł a, *Pracownicy oświaty a komputeryzacja szkół w dobie reformy systemu edukacji w Polsce*. W: *Edukacja w dobie integracji europejskiej. Strategie zmian i praktyka pedagogiczna*, red. E. Smak, D. Widelak, Opole 2006.

analizie problem jego dostępności, najczęściej wykorzystywane przez studentów obszary i narzędzia internetowe, ze szczególnym zwróceniem uwagi na ich zastosowanie w ramach studiów.

Odpowiedzi na pytanie, czy w związku z tym studenci wykorzystują Internet jako źródło wiedzy oraz jak często to czynią zobrazowano w tabeli 1<sup>3</sup>.

T a b e l a 1

*Częstotliwość korzystania z Internetu jako źródła wiedzy (N = 421)*

Częstotliwość korzystania z zasobów internetowych jako źródła wiedzy	Liczba odpowiedzi	%
Sporadycznie	151	35,8
Kilka razy w tygodniu	96	22,8
Raz w tygodniu	75	17,8
Raz w miesiącu	68	16,2
Codziennie	24	5,7
Nigdy	7	1,7
Razem	421	100,0

Jak wynika z zestawienia tabeli 1, prawie wszyscy respondenci, poza dwiema osobami, wykorzystywali Internet jako źródło wiedzy. Częstotliwość takich działań była jednakże bardzo zróżnicowana. Można tu wyróżnić dwie grupy badanych. Jedną stanowiły osoby, które nieregularnie i raczej rzadko korzystały z Internetu w celu zdobycia wiedzy – w sumie jest to większość, bo 52,1% badanych. Wśród nich najwyższy odsetek – 35,9% – stanowiły osoby, które zadeklarowały sporadyczne korzystanie z sieci do uzyskania informacji czy pogłębiania wiedzy, a czyniło to średnio raz w miesiącu – 16,2% respondentów. Tak rzadkie i nieregularne korzystanie z Internetu w celach edukacyjnych nie uprawnia do konstatacji, że ta grupa studentów w ten sposób przygotowuje się do zajęć dydaktycznych na uczelni. Może to również świadczyć o tym, że nie było to dla tych studentów najważniejsze źródło wiedzy; pozyskiwali ją zapewne w tradycyjny sposób.

Drugą grupę badanych – 46,3% – stanowili studenci, którzy regularnie korzystali z zasobów Internetu jako źródła wiedzy. Średnio co

<sup>3</sup> Por. także badania przeprowadzone przez A. Korczyka, zob.: A. K o r c z y k, Wykorzystanie Internetu przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005. Praca magisterska napisana w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.

czwarty badany student sięgały do tych obszarów Internetu kilka razy w tygodniu, raz w tygodniu czyniło tak 17,8% ogółu badanych, zaś nieznaczny ich odsetek – 5,7% deklarował codzienne korzystanie z sieci, wzbogacając swą wiedzę. Rezultaty badań pozwalają na pozytywne rokowania na przyszłość, gdyż w sumie większość studentów dostrzega i wykorzystuje możliwości Internetu w zakresie pozyskiwania informacji i zdobywania wiedzy.

Coraz częściej dochodzimy do wniosku, że Internet jako źródło wiedzy, zdaje się mieć tak ogromne zasoby, iż może zastąpić wszelkie inne. Umiejętność poruszania się w owym gąszczu informacyjnym jest jednak nie lada sztuką i często człowiek błądzi, poszukując interesujących go tematów i informacji. Wiele osób sugerowało, że nie jest to źródło wiedzy pewnej, sprawdzonej merytorycznie oraz trwałej. W związku z tym, zapytano także o to, czy Internet jest dla respondentów wystarczającym źródłem wiedzy, zaspokajającym ich potrzeby w zakresie pozyskiwania informacji, czy może jest jedynie nośnikiem informacji o tym, gdzie szukać odpowiedzi na nurtujące ich problemy, odgrywając tylko rolę czynnika skłaniającego do dalszych poszukiwań<sup>4</sup>. Kolejne zestawienia ilustrują to zjawisko.

T a b e l a 2

*Wpływ zdobytych w Internecie informacji  
na aktywność poznawczą studentów (N = 421)*

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
Wiadomości zdobyte w Internecie są namiastką wiedzy, którą chciałabym/chciałbym poznać, więc poszukuję ich, niekoniecznie na stronach WWW	295	70,1
Informacje zapisane na stronach Internetu całkowicie zaspokajają moją ciekawość	126	29,9
Razem	421	100,0

Analizując zebrane dane empiryczne zawarte w tabeli 2, można z zadowoleniem zauważyć, że dla większości studentów – 70,1% – Internet nie jest tym źródłem wiedzy, które w pełni zaspokaja ich potrzeby poznawcze. Informacje i wiedza zdobyte w sieci stają się dla nich tylko impulsem do poszukiwań. Zapewne często eksplorują w tym celu dalsze obszary Internetu, ale także deklarują sięganie do alternatyw-

<sup>4</sup> Por.: A. Dąbrowska, M. Janoś-Kresło, J. Wójcik, *Stan wiedzy studentów SGH w zakresie możliwości wykorzystania Internetu*, „E-mentor” 2005, nr 4.

nych źródeł wiedzy. Niepokoić może fakt, że aż 29,9% studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli i wychowawców – zaspokaja swoje potrzeby w zakresie gromadzenia wiedzy i informacji na bazie danych internetowych. Postrzegają więc Internet bezkrytycznie jako doskonałe źródło wiedzy. Wydaje się, że poziom potrzeb poznawczych tych studentów nie jest wysoki i sprowadza się do prostej asymilacji gotowych informacji, podanych w skrótovej elektronicznej wersji.

Internet będąc skarbnicą różnorodnej wiedzy posiada niespotykaną wśród innych mediów właściwość, tj. łatwość kopiowania przez poszukujących wszystkich informacji na interesujący ich temat. Z jednej strony stanowi to swoistą przewagę nad pozostałymi źródłami, jest wygodne dla korzystających, a z drugiej strony wyłaniają się kwestie związane z prawami autorskimi. Pojawiają się kradzieże dóbr intelektualnych; najczęściej spotykanym problemem łączącym je ze studiami czy pracą naukową są plagiaty prac i publikacji naukowych<sup>5</sup>. Coraz powszechniejszym zjawiskiem jest kopiowanie z Internetu różnorodnych materiałów. Obecne pokolenie nazywane jest często cyfrową generacją albo pokoleniem sieciowym. To dzieci i młodzież, dla których cyfrowe media są elementem ich naturalnego środowiska społecznego. Coraz więcej informacji zdobywają oni z internetowych źródeł pozaszkolnych<sup>6</sup>. W związku z tym w sondażu podjęto próbę ustalenia czy studenci kopiuja z sieci interesujące ich materiały oraz jakie są to najczęściej pliki<sup>7</sup>.

T a b e l a 3

*Pliki kopiowane z Internetu (N = 421)<sup>8</sup>*

Czy kopiujesz z Internetu	Liczba odpowiedzi	%
1	2	3
Artykuły, prace naukowe	217	51,5
Muzykę	150	35,6
Zdjęcia i pliki graficzne	136	32,3

<sup>5</sup> Por. strona internetowa e-Lama.pl; A. T u r e k, *Plagiat – zmorą dzisiejszego szkolnictwa* – <http://www.e-plama.pl/artykuly/6620/Plagiat-zmora-dzisiejszego-szkolnictwa> (03.06.2008).

<sup>6</sup> Por. strona internetowa <https://plagiat.pl>; K. C u d a k, *Czyhajac na plagiat* – [https://.../webplagiat/app?service=file.download.service&sp=SCzyhajac\\_na\\_plagiat\\_RAPORT\\_Kaja\\_Cudak.pdf](https://.../webplagiat/app?service=file.download.service&sp=SCzyhajac_na_plagiat_RAPORT_Kaja_Cudak.pdf) (03.06.2008).

<sup>7</sup> Por.: A. K o r c z y k, *Wykorzystanie Internetu przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Polskiego...*

1	2	3
Fragmety książek	67	15,9
Programy	66	15,7
Filmy	64	15,2
Nie kopiuję niczego	47	11,2
Książki w formacie PDF	23	5,5
Inne	9	2,1

\* Każdy z respondentów mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, tak więc dane nie sumują się do 100%.

Badania świadczą o tym, że każdy student wskazywał na kilka rodzajów plików kopiowanych dla własnych celów, co dowodzi, że dość często Internet wykorzystywany był do kopiowania różnorodnych materiałów. Największą popularnością cieszyły się artykuły i prace naukowe, które były kopiowane przez 51,5% respondentów. Fragmenty książek oraz książki w formacie PDF kopiuje w sumie 21,4% wszystkich badanych, tak więc różne publikacje książkowe i materiały naukowe stanowią 72,9% ogółu różnego rodzaju plików. Znaczący odsetek, bo aż 35,6% respondentów, wskazywało na kopiowanie muzyki z Internetu. Staje się to coraz bardziej powszechnym zjawiskiem, gdyż tam właśnie zdobyć można najnowsze publikacje muzyczne, które dostępne są niejednokrotnie wcześniej niż w sklepach fonograficznych, oczywiście najczęściej jako „pirackie”, nielegalne kopie. Poza tym, co jest nieetyczne, można je skopiować, nie ponosząc kosztów zakupów płyt. Jak widać, zarówno kopiowanie publikacji książkowych, jak i muzycznych ma także negatywny wymiar, co znajduje umocowanie w ustawie o prawie autorskim.

T a b e l a 4

*Kopiowanie lub kupowanie gotowych prac (N = 421)*

Kopiowanie lub kupowanie w Internecie gotowych prac	Liczba odpowiedzi	%
Tak, często	18	4,3
Tak, sporadycznie	86	20,4
Nie	317	75,3
Razem	421	100,0

W sytuacji tak powszechnego wśród studentów kopiowania różnych publikacji, zasadnym wydało się zadanie pytania o to, czy zda-

rzyło im się kopiować lub kupować za pośrednictwem Internetu gotowe prace, które następnie jako własne przedstawiali wykładowcom. Spośród wszystkich studentów pytanym o ten proceder zdecydowana większość badanych – 75,3% zaprzecza faktowi kopiowania lub kupowania gotowych prac z Internetu. Jednak co piąty student (20,4%) przyznawał się do sporadycznego korzystania z takich możliwości, a nikły odsetek – 4,3% stwierdza, że czyniło to często. Trudno dokonać jednoznacznej oceny wyników badań w tej kwestii. Choć większość respondentów udzieliła odpowiedzi, która zaprzecza stosowaniu nieuczciwych praktyk, to jednak trzeba pamiętać o tym, że z reguły niechętnie przyznajemy się do czynów powszechnie uznawanych za naganne. Respondenci mogli więc nie przyznać się do kopiowania gotowych prac, wiedząc, że jest to także niezgodne z prawem.

Zakres wykorzystania Internetu do gromadzenia informacji, a także kopiowania różnych plików wydaje się być znaczny. Patrząc na odsetek studentów, którzy wykorzystywali w tym celu Internet, warto się zastanowić, czy i w jakim zakresie dzielili się oni pozyskanymi materiałami z kolegami ze studiów. Czy do komunikacji z innymi studentami wykorzystywali takie narzędzia, jak: strony internetowe, pocztę elektroniczną lub inne komunikatory. Dowiadujemy się, że 70,6% ogółu badanych nie wykorzystywało Internetu do komunikacji z kolegami w sprawach związanych ze studiami. Natomiast 29,4% respondentów stwierdza, że za pomocą stron internetowych, Gadu-Gadu lub poczty elektronicznej porozumiewali się z kolegami z roku.

T a b e l a 5

*Tematyka korespondencji elektronicznej (N = 421)\**

Tematyka korespondencji elektronicznej	Liczba odpowiedzi	%
Korespondencja osobista	247	58,7
Brak odpowiedzi	135	32,1
Sprawy związane ze studiami	120	28,5
Sprawy związane z pracą zawodową	49	11,6

\*Każdy z respondentów mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, tak więc dane nie sumują się do 100%.

W badaniach dowiedziono, że najczęściej podejmowana była za pośrednictwem Internetu przez studentów (58,7%) korespondencja osobista. Świadczy to o tym, że klasyczne formy komunikowania się, takie jak rozmowy telefoniczne, czy też tradycyjne listy i karty pocztowe

są stopniowo zastępowane przez pocztę elektroniczną. Stała się ona wygodniejszym, tańszym i szybszym sposobem porozumiewania się ludzi, których dzieli niekiedy wielka odległość. Z kolei 28,5% respondentów stwierdziło, że wykorzystuje pocztę elektroniczną do załatwiania różnych spraw związanych ze studiami, co świadczy o niezbyt dużym używaniu poczty elektronicznej w tym celu. Równocześnie uzmysławia to nam, że nie jest to zbyt popularny wśród studentów sposób włączenia komputera do procesu edukacji. Może to być wynikiem tego, że badani w większości przebywają bardzo blisko siebie, co ułatwia im kontakt osobisty, bądź powszechnie posiadają telefony komórkowe, za pomocą których porozumiewają się w sprawach związanych ze studiami.

T a b e l a 6

*Korzystanie z Internetu w przygotowaniu się do zajęć (N = 421)<sup>\*</sup>*

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi	%
Pisząc prace kontrolne lub zaliczeniowe	212	50,4
Przygotowując materiały do ćwiczeń i konwersatoriów	154	36,6
W celu poszerzenia wiedzy z zakresu interesujących przedmiotów kształcenia	124	29,5
Pisząc pracę magisterską/dyplomową	83	19,7
Nie korzystam z Internetu przygotowując się do zajęć na uczelni	68	16,2

<sup>\*</sup>Każdy z respondentów mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, tak więc dane nie sumują się do 100%.

Internet jako źródło informacji wydaje się sprzyjać edukacji w uczelni wyższej, bowiem można w nim znaleźć wiele materiałów przydatnych na zajęcia. W badaniach empirycznych podjęto problematykę wykorzystania Internetu przez studentów pedagogiki w ramach realizacji programu studiów. Ustalono, że jedynie 16,2% studentów (por. tab. 6) nie korzysta z zasobów internetowych przygotowując się do zajęć. Kontrowersyjnym wydaje się być fakt, że w sumie 70,1% studentów korzysta z Internetu, pisząc różnego rodzaju prace, w tym ponad połowa studentów (50,4%) zadeklarowała, że ściąga materiały do napisania prac kontrolnych lub zaliczeniowych, a 19,7% także do pracy dyplomowej. Biorąc pod uwagę to, że sieć jest w dużej mierze źródłem wiedzy niesprawdzonej, a strony WWW pojawiają się i zni-



kają w szybkim tempie, takie działania studentów nie mogą być w pełni aprobowane.

Korzystanie z Internetu w takim celu powinno więc być bardzo ważne. O ile bowiem korzystanie z oficjalnych stron domowych różnych instytucji, organizacji, fundacji nie powinno budzić zastrzeżeń, o tyle strony „wątpliwego” autorstwa należy traktować z dystansem i sprawdzać w oryginalnych źródłach zamieszczone tam informacje. Proceder kopiowania materiałów do prac dyplomowych (i innych) rodzi także niebezpieczeństwo pojawiania się plagiatów. Ma temu przeciwdziałać program „Plagiat”<sup>8</sup>, funkcjonujący już w uczelnianych centrach informatycznych, który wykrywa w pracach treści pozyskane z publikacji naukowych, bez powoływania się na ich autora i źródło. Innym problemem prawnym i moralnym jest kupowanie całych gotowych prac za pomocą Internetu, a stron proponujących takie usługi jest w nim bardzo dużo. Prace tam oferowane są tekstami albo już wykorzystanymi (te są tańsze i nie przekraczają raczej kwoty 450 zł), albo też pisanymi na zamówienie (i jako takie są droższe, kalkulowane indywidualnie). Niestety z punktu widzenia badawczego, problem ten i jego zasięg jest trudny do zbadania, z uwagi na nieszczerłość wypowiedzi respondentów, co związane jest z nielegalnym charakterem i negatywnymi konsekwencjami dla korzystającego z tego rodzaju usług (od odpowiedzialności karnej do unieważnienia tytułu uzyskanego w jego wyniku włącznie).

Tabela 6 zawiera również dane wskazujące na zastosowanie Internetu w poszukiwaniu materiałów na ćwiczenia i konwersatoria, co dotyczy 36,6% badanych, a także w celu poszerzenia wiedzy z zakresu różnych przedmiotów kształcenia (29,5%). Te dość wysokie wskaźniki mogą świadczyć o zainteresowaniu studentów nowoczesnymi mediami i technologią informacyjną. Mogą również wynikać z faktu, że biblioteki kupują coraz mniej książek, często więc ich zdobycie jest niemożliwe i Internet staje się „ostatnią deską ratunku” dotarcia do potrzebnych, najczęściej najnowszych informacji<sup>9</sup>.

W sytuacji tak licznie deklarowanego wykorzystywania Internetu w celach związanych ze studiami zbadano także, jak często studenci

---

<sup>8</sup> Por. System wykrywania plagiatów prac naukowych i dyplomowych – <http://www.plagiat.pl/webplagiat/main.action> (02.06.2008).

<sup>9</sup> Por. *Technologia informacyjna we współczesnej edukacji*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2002.

sięgają do zasobów internetowych. Większość badanych raczej rzadko i nieregularnie korzysta z zasobów internetowych w tym celu. Dotyczy to 42,8% studentów, którzy zadeklarowali sporadyczne wykorzystywanie Internetu oraz 13,8% respondentów, którzy czynią to raz w miesiącu. Z kolei wśród systematycznie surfujących po sieci znalazło się 20,4% studentów, którzy sięgają do jego zasobów raz w tygodniu, 17,1% kilka razy w tygodniu i nieznaczny odsetek – 3,6% codziennie.

T a b e l a 7

*Częstotliwość wykorzystania Internetu w związku ze studiami (N = 421)*

Częstotliwość	Liczba odpowiedzi	%
Sporadycznie	180	42,7
Raz w tygodniu	86	20,4
Kilka razy w tygodniu	72	17,1
Raz w miesiącu	58	13,8
Codziennie	15	3,6
Nigdy	10	2,4
Razem	421	100,0

Generalnie, studenci pedagogiki wykorzystują Internet w trakcie studiów w różnych celach (por. tab. 6), ale czynią to w większości nieregularnie. W związku z tym pojawia się pytanie, czy wykładowcy zalecają korzystanie z Internetu lub przynajmniej zachęcają do takich działań.

T a b e l a 8

*Zachęcanie i zalecanie przez wykładowców do korzystania z Internetu (N = 421)\**

Zachęcanie lub zalecanie do korzystania z Internetu w przygotowaniu się do zajęć	Liczba odpowiedzi	%
Zachęcają	260	61,8
Zalecają	195	46,3
Brak odpowiedzi	129	30,6

\*Każdy z respondentów mógł udzielić więcej niż jednej odpowiedzi, tak więc dane nie sumują się do 100%.

Analizując zebrane dane podkreślić trzeba, że 61,8% studentów stwierdza, iż nauczyciele akademiccy zachęcają ich do korzystania z Internetu, do poszukiwania informacji, a 46,3% zaleca sięganie do zasobów internetowych w celu przygotowania się do zajęć i pogłębiania wiedzy. Średnio co czwarty respondent nie odpowiedział na to pytanie ankietowe, co utrudnia jednoznaczne zinterpretowanie tego sta-

nu rzeczy. Można więc wywnioskować, że wykładowcy dostrzegają walory poznawcze Internetu i generalnie w większości zachęcają do czerpania z tego źródła wiedzy lub polecają jego wykorzystywanie.

Podsumowując nasze rozważania dotyczące wykorzystywania Internetu, można stwierdzić, że studenci pedagogiki w dość szerokim zakresie korzystają z tego medium w różnych celach i z różną częstotliwością<sup>10</sup>. Poruszają się po takich jego obszarach, które wspierają proces edukacji, a choć wskaźniki procentowe w poszczególnych kwestiach badawczych niekiedy bardzo się różnią, to jednak globalny obraz wykorzystania Internetu w przebiegu studiów rysuje się jako pozytywny.

Postępująca informatyzacja wszystkich dziedzin życia, w tym procesu edukacji w szkołach wyższych, skłania nauczycieli akademickich<sup>11</sup> do podejmowania działań w celu opanowania kompetencji niezbędnych do efektywnego posługiwania się technologiami informacyjnymi w swoim warsztacie zawodowym. Równocześnie należy zwrócić uwagę, że osiągnięcie i utrzymywanie stosownych kompetencji w zakresie technologii informacyjnych leży w możliwościach większości nauczycieli, ale szybkość zmian w pozostałych dziedzinach wiedzy przedmiotowej oraz zmian ustrojowych systemu oświaty także wymaga dużych nakładów<sup>12</sup>.

Nauczyciel akademicki musi w większej mierze włączać na swoich zajęciach technologie informacyjne, aby ten postulat realizować infrastruktura dydaktyczna powinna umożliwiać dostęp do mediów również studentom, a nie tylko wykładowcom. Szczególnie ćwiczenia, seminaria, konwersatoria są tymi formami zajęć, w czasie których zachodzi konieczność prezentowania, przekazywania, wyszukiwania informacji w czasie dyskusji, dialogu studentów i nauczycieli. Internet jest

---

<sup>10</sup> Por.: B. Siemiencik, *Kierunki zmian we współczesnej edukacji a technologia informacyjno-komunikacyjna*. W: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, red. S. Juszczak, Toruń 2001.

<sup>11</sup> Na przykład wymagania dotyczące awansu zawodowego nauczycieli. Współcześnie nie bardzo sobie można wyobrazić awans nauczycieli akademickich bez znajomości technologii informacyjnych.

<sup>12</sup> Szerzej o tym: L. Hójnacki, *Od dydaktyki instrumentalnej w kierunku pedagogiki ery informacyjnej – dwie synergie*. W: *Edukacja techniczna i informatyczna: kreowanie nowoczesnego modelu kształcenia*, red. M. Kajdasz-Aouil, A. Michalski, E. Podoska-Filipowicz, Bydgoszcz 2005.

tym medium penetrowania i promowania bogatych zasobów wiedzy, do której dostęp jest natychmiastowy, niezależny od miejsca lokalizacji. Dlatego na zajęciach powinniśmy w szerokim zakresie prowadzić edukację informacyjną przez stosowanie takich form zajęć, które obli-gowałyby studentów do posługiwania się serwisami internetowymi obejmującymi treści związane z tematyką zajęć. Musimy sobie zdać sobie sprawę, że Internet zawierający strony edukacyjne to nie tylko szansa dla studentów, którzy chcą nadrobić materiał lub rozszerzyć swoją wiedzę, ale również świetny sposób łączności z większością placówek akademickich na świecie.

RAFAŁ OTRĘBA

## **Analiza strategiczna – skuteczne narzędzie tworzenia strategii organizacji w placówce szkolnej**

### **Wstęp**

Myślenie strategiczne ma swoje korzenie w sztuce strategii wojennej. Implementacja na grunt przedsiębiorstwa nastąpiła w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, by wreszcie przełożyć je na organizację rozumianą jako grupę ludzi zjednoczonych wspólnym planem, programem działania, wspólnymi poglądami i zadaniami<sup>1</sup>. Szkoła wyższa to specyficzny rodzaj organizacji, w której obowiązują zasady współzależności pomiędzy następującymi zmiennymi: otoczeniem, wartościami, strukturą, relacjami międzyludzkimi oraz strategiami<sup>2</sup>. Połączenie tych zmiennych stanowi wyzwanie dla zarządzającego szkołą na szczeblu wyższym, i wymaga znalezienia optymalnych powiązań, zależnych od otoczenia i wnętrza organizacji. Formułowanie optymalnej strategii jest zadaniem wieloaspektowym i nie może odbywać się bez udziału wszystkich tworzących wnętrze i otoczenie szkoły wyższej podmiotów. Efektem wspomnianych działań jest stworzenie jednolitej, akceptowanej przez wszystkich strategii działania.

Sprawnie działający menedżer powinien stworzyć perspektywiczną wizję rozwoju placówki. Wymaga to nieustannej obserwacji zmian zachodzących wewnątrz szkoły oraz i w jej otoczeniu. Znaczenie posiadania wizji dostrzegane jest zarówno w biznesie, jak i w edukacji, chociaż cele edukacji są innej natury. Cele placówek oświatowych oraz naukowych są trudniejsze do zdefiniowania od celów organizacji gos-

---

<sup>1</sup> *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1969.

<sup>2</sup> *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia 1*, red. D. Elsner, [Radom] 1997, s. 46.

podarczych. Brak tu odpowiedników pojęć, takich jak na przykład: maksymalizacja zysku, zwiększanie produkcji. Od szkół na różnych szczeblach oczekuje się wszechstronnego rozwoju człowieka, przekazywania mu ogólnie akceptowanych wartości i przekonań, opieki nad dziećmi i młodzieżą przez określony czas, przygotowanie uczniów do kontynuowania nauki w szkole wyższej bądź podjęcia pracy albo do pozostawania w niej przez jakiś czas<sup>3</sup>. W sferze edukacji nie tylko trudno zdefiniować cele, nie jest łatwo także zmierzyć wyniki działań edukacyjnych. Taka właśnie sytuacja sprzyja kreowaniu wizji rozwoju, gdyż stwarza z jednej strony możliwość odkrywania tego, co uważa się za kryteria sukcesu w działaniach oświatowych, z drugiej zaś pomaga w motywowaniu do ich osiągania i wspomaga przy odnajdowaniu środków i procesów prowadzących ku nim<sup>4</sup>.

Artykuł niniejszy jest próbą przedstawienia założeń analizy strategicznej i przeniesienia niektórych jej narzędzi na działalność szkoły na poziomie średnim. Z powodzeniem narzędzia te stosować można w szkole na poziomie wyższym. Część pierwsza poświęcona jest teorii analizy strategicznej i powiązaniu jej z działalnością szkoły. Zdefiniowani zostają odbiorcy tej metody, pokazane są metody analizy wnętrza oraz otoczenia placówki oświatowej. Opisana zostaje metoda SWOT, narzędzie, które jest podstawą projektowania strategii organizacji. Część druga przedstawia wynik badań przeprowadzonych w konkretnej placówce oświatowej. Pokazane zostały mocne i słabe strony konkretnej organizacji, jej szanse oraz zagrożenia. Wypracowano także ogólną strategię, będącą podstawą sprawnego działania organizacji.

## **Analiza strategiczna – pojęcie, adresaci, zakres**

### **Pojęcie analizy strategicznej**

Zarządzanie strategiczne rozumiane jest jako proces złożony z trzech etapów: analizy, planowania oraz zarządzania, które stanowią stadium realizacji opracowanej strategii. Centralnym pojęciem zarządzania strategicznego jest strategia rozumiana jako długofalowy, upo-

---

<sup>3</sup> T. B u s h, *Theories of Educational Management*, London 1986, s. 5, za: *Współczesne trendy i koncepcje...*, s. 46.

<sup>4</sup> C. H o d g k i n s o n, *Educational Leadership: The Moral Art*, Albany 1991, s. 62–63, za: *Współczesne trendy i koncepcje...*, s. 147.

rządtkowany plan działań danej organizacji. W sensie czynnościowym analiza strategiczna jest zbiorem działań diagnozujących daną organizację i jej otoczenie w celu stworzenia planu strategicznego oraz jego realizacji. Patrząc na pojęcie analizy strategicznej w sensie narzędziowym, ma się na myśli takie metody analizy, które koncentrują się na rozwoju oraz przetrwaniu danej organizacji<sup>5</sup>.

Myślenie strategiczne wyróżnia się od innych analiz stosowanych w zarządzaniu przedsiębiorstwem kilkoma cechami. Pierwszą cechą myślenia strategicznego jest innowacyjność, czyli oparcie na analizie oraz doświadczeniu. Myślenie strategiczne jest myśleniem systemowym, obejmującym wewnątrz i otoczenie danej organizacji, oraz konfrontację wyników tych obserwacji. Drugą cechą myślenia strategicznego to jego praktyczność, wynikająca z uznania zarówno przeszłości, jak i interpolacji tego, co nastąpi. Strategiem nazwać należy tę osobę, która oddaje się swoim marzeniom i ciągle upewnia się, że jej plany staną się marzeniami tych, którzy powinni je realizować. Ostatnią cechą myślenia strategicznego jest jego interdyscyplinarność, czyli oparcie wszelkich badań oraz obserwacji na metodach ilościowych oraz jakościowych, z dziedziny ekonomii, socjologii, psychologii, statystyki, finansów i marketingu<sup>6</sup>.

### Adresaci analizy strategicznej

Analiza strategiczna obejmuje swoim zasięgiem całe spektrum działania organizacji, w związku z tym odbiorcami jej wyników w placówce oświatowej będą: dyrektor, dostawcy (nauczyciele) istniejący i potencjalni usługi oświatowej, nabywcy istniejący i potencjalni usługi oświatowej (uczniowie, rodzice), konkurenci, potencjalni inwestorzy (sponsorzy), władze samorządowe, kuratorium oświaty.

T a b e l a 1

*Adresaci analizy strategicznej placówki oświatowej*

Adresat	Miejsce w analizie strategicznej
1	2
Dyrektor	formułowanie i realizacja strategii
Dostawcy (nauczyciele) istniejący i potencjalni usługi oświatowej	określenie swojej strategii w stosunku do placówki oświatowej

<sup>5</sup> G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Warszawa 1995, s. 13.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 14.

1	2
Nabywcy istniejący i potencjalni usługi oświatowej (uczniowie, rodzice)	określenie swojej strategii w stosunku do placówki oświatowej
Konkurenci	opracowanie strategii konkurencyjnej lub swojej pozycji strategicznej w stosunku do danej placówki szkolnej
Potencjalni inwestorzy (sponsorzy)	określenie barier wejścia, atrakcyjności sektora i sytuacji poszczególnych uczestników sektora
Władze samorządowe, kuratorium oświaty	oszacowanie ryzyka swoich decyzji w stosunku do danej placówki oświatowej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Warszawa 1995, s. 26

### Zakres analizy strategicznej

Najbardziej znanym modelem analizy strategicznej jest model Harvardzkiej Szkoły Biznesu LCAG. Opiera się na ocenie silnych i słabych stron danej organizacji oraz odkrywaniu przez nią szans i zagrożeń tkwiących w otoczeniu (SWOT). Podany model przystosowany jest do analizy organizacji, której celem jest osiągnięcie korzystnej pozycji konkurencyjnej w danym sektorze<sup>7</sup>, co oznacza, że działania placówki oświatowej koncentrować się będą przede wszystkim na kreowaniu wizerunku w otoczeniu oraz analizowaniu działań konkurencji.

## Placówka oświatowa i jej otoczenie

### Analiza wnętrza

Celem analizy wnętrza organizacji jest ocena potencjału strategicznego. Spośród wielu metod stosowanych do oceny potencjału strategicznego godna uwagi wydaje się być analiza kluczowych czynników sukcesu. Pojęcie kluczowych czynników sukcesu wiąże się nierozdzielnie z pojęciem segmentacji strategicznej, definiowanej jako dziedzinę działalności danej organizacji, którą cechuje unikatowa kombinacja kluczowych czynników sukcesu, oparta na szczególnych umiejętnościach i doświadczeniu skumulowanych przez daną organizację.

<sup>7</sup> Strategor, *Zarządzanie firmą*, Warszawa 1996, s. 25.



Czynniki sukcesu można podzielić na sześć grup:

- 1) rynkowa pozycja organizacji mierzona jej udziałem w rynku oraz ewolucją tego udziału,
- 2) kosztowa pozycja organizacji,
- 3) marka i zakorzenienie produktu (image produktu) na rynku,
- 4) kompetencje techniczne i technologiczne,
- 5) rentowność i siła finansowa<sup>8</sup>,
- 6) poziom organizacji i zarządzania<sup>9</sup>.

Tak zdefiniowane czynniki sukcesu należy następnie uszczegółowić i ocenić. Pomocnym narzędziem może być tutaj wskazanie standardów osiągnięć używanych do mierzenia jakości pracy szkoły. Ich użycie wydaje się być uzasadnione, gdyż placówki oświatowe badane są za pomocą tych standardów przez organy prowadzące szkołę w ramach nadzoru pedagogicznego. Przystępując do oceny tych czynników powinno założyć się, że jakość w edukacji powstaje wewnątrz mikrosystemu placówki, nie może więc być narzucona przez żaden zewnętrzny zestaw norm i schemat kontroli. Placówkę oświatową postrzega się w trzech zasadniczych aspektach:

- efekty kształcenia,
- organizacja i przebieg kształcenia, wychowania i opieki,
- zarządzanie<sup>10</sup>.

Uszczegółowienie tych obszarów znajdziemy w standardach jakości pracy szkoły<sup>11</sup>.

T a b e l a 2

*Kluczowe czynniki sukcesu i standardy osiągnięć*

Kluczowe czynniki sukcesu	Standardy osiągnięć
1	2
Pozycja rynkowa	– szkoła uzyskuje wysokie efekty kształcenia, jej absolwenci są przygotowani do dalszej edukacji lub podjęcia pracy zawodowej
Image produktu na rynku	– kultura szkoły sprzyja osiągnięciu jakości kształcenia i wychowania, – szkoła jest otwarta na kontakty ze środowiskiem lokalnym i realizuje jego oczekiwania na miarę swoich możliwości

<sup>8</sup> Ibidem, s. 69.

<sup>9</sup> G. G i e r s z e w s k a, M. R o m a n o w s k a, *op.cit.*, s. 161.

<sup>10</sup> I. D z i e r z g o w s k a, M. K a l i n o w s k a, *Mierzenie jakości pracy liceum*, Warszawa 1999, s. 5–6.

<sup>11</sup> Śląskie Kuratorium Oświaty, Standardy jakości pracy szkół obowiązujące od września 2002 – [www.ko.katowice.gov.pl](http://www.ko.katowice.gov.pl) (strona archiwalna).

1	2
Kompetencje techniczne i technologiczne	– organizacja i przebieg kształcenia zapewniają warunki wszechstronnego rozwoju każdego ucznia, – szkolny program wychowawczy, program profilaktyki oraz realizacja funkcji opiekuńczej szkoły sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi osobowemu każdego ucznia, – kompetencje nauczycieli i ich rozwój zawodowy umożliwiają realizację przyjętych przez szkołę zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych
Rentowność i siła finansowa	– zasoby materialne szkoły zapewniają prawidłową realizację jej zadań statutowych
Poziom organizacji i zarządzania	– wewnętrzny system mierzenia jakości pracy szkoły <sup>12</sup> skutecznie przyczynia się do podnoszenia poziomu realizacji jej zadań statutowych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G. Gierszewska, M. Romanowska, *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*, Warszawa 1995, s. 161, Śląskie Kuratorium Oświaty, Standardy jakości pracy szkół obowiązujące od września 2002, [www.ko.katowice.gov.pl](http://www.ko.katowice.gov.pl) (strona archiwalna).

Przenosząc powyższe rozważania na działalność placówki oświatowej można zaproponować włączenie standardów oceny jakości pracy szkoły i wtedy postępowanie służące analizie wnętrza placówki szkolnej opisać należałoby następująco<sup>13</sup>:

- 1) określenie standardów edukacyjnych, które ma osiągnąć absolwent (wizja szkoły),
- 2) ustalenie wskaźników do tych standardów,

<sup>12</sup> Zapisy dotyczące wewnętrznego systemu zapewnienia jakości pracy szkoły zawarte zostały w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (DzU z 2004 r. nr 89, poz. 845). Obecnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (DzU z 2006 r. nr 235, poz. 1703) nie zawiera zapisów dotyczących badania jakości pracy szkół. Przywołane rozporządzenie wspomina o działalności diagnostyczno-oceniającej, której jednym z elementów może być badanie jakości pracy szkół.

<sup>13</sup> S. Wlazło, *Jak stosować zmodyfikowany nadzór pedagogiczny*, Wrocław 2004, s. 183–187.

- 3) dokonanie diagnozy, które z tych standardów z ich wskaźnikami są dla nas zagadnieniem priorytetowym,
- 4) wybór strategii jakościowego rozwoju szkoły,
- 5) stworzenie programu rozwoju szkoły<sup>14</sup> (strategii szkoły).

### **Otoczenie placówki oświatowej**

Przez pojęcie otoczenia rozumiemy powiązania o charakterze administracyjnym z władzami oświatowymi, jak też liczne, nieformalne więzi z domami rodzinnymi uczniów, instytucjami, organizacjami oraz przedsiębiorstwami funkcjonującymi w rejonie działania placówki oświatowej. Efektywna szkoła to placówka, która utrzymuje wzajemne i otwarte kontakty z otoczeniem. Warunkiem korzystnych kontaktów jest to, by szkoła miała własną wizję, misję, znała swoje słabe i mocne strony, a jednocześnie mogła działać w sposób zgodny z własną polityką przy nawiązywaniu kontaktów z otoczeniem<sup>15</sup>. Otoczenie każdej organizacji należy rozpatrzeć w dwóch wymiarach: bliższym oraz dalszym, dzieląc je odpowiednio na otoczenie konkurencyjne oraz makrootoczenie. Otoczeniem bliższym nazywać będziemy otoczenie, na które organizacja może wywierać wpływ. Będą to w odniesieniu do placówki szkolnej m.in.: społeczności lokalne, młodzież, rodzice, lokalni przedsiębiorcy, dostawcy. Otoczenie dalsze (makrootoczenie) tworzą m.in.: polityka rządu, sytuacja demograficzna, uwarunkowania ekonomiczne, społeczne. Są to te składniki otoczenia, na które placówka oświatowa nie ma wpływu, wyznaczają one warunki, w których działa dana organizacja<sup>16</sup>.

### **Otoczenie konkurencyjne**

Otoczenie konkurencyjne określa warunki funkcjonowania i rozwoju danej organizacji na rynku. Za kluczowy element otoczenia każdej

---

<sup>14</sup> Termin prawny „program rozwoju szkoły” zapisany został w rozporządzeniach w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego z 1999 oraz 2004 r. Rozporządzenia wyznaczyło horyzont 5-letni tworzenia planu rozwoju. Obecnie obowiązujące rozporządzenie z 2006 r. nie zawiera zapisów dotyczących planu rozwoju szkoły.

<sup>15</sup> *Współczesne trendy i koncepcje...*, s. 47.

<sup>16</sup> P. K o ć w i n, *Diagnozowanie możliwości rozwojowych gminy*. W: *Zarządzanie rozwojem w zespołach miejsko-przemysłowych*, red. F. Kuźnik, Katowice 1996, s. 68.

organizacji uznać należy sektor, w którym organizacja ta konkuruje, struktura tego sektora natomiast determinuje strategię, którą organizacja może konkurować<sup>17</sup>. Według Portera stan konkurencji w sektorze zależy od następujących podstawowych sił konkurencyjnych<sup>18</sup>:

1) siła przetargowa dostawców – w przypadku placówki oświatowej jest to siła, z jaką poszczególni dostawcy usługi oświatowej są w stanie negocjować z placówką oświatową korzystne dla siebie warunki współpracy;

2) siła przetargowa nabywców – siła, z jaką nabywca usługi edukacyjnej wywiera wpływ na placówkę oświatową w celu podniesienia świadczonych przez nią usług;

3) bariery wejścia – źródłami barier wejścia w placówce oświatowej mogą być:

– ekonomia skali – czyli obniżenie jednostkowego kosztu wyrobu w miarę wzrostu woluminu oferowanej usługi oświatowej,

– potrzeby kapitałowe – poważna bariera dla szkół o statusie szkół niepublicznych,

– polityka państwa – tworzenie warunków sprzyjających tworzeniu szkolnictwa prywatnego,

– wysoka jakość oferowanych wyrobów – związana jest ze zróżnicowaniem wyrobów; jest to także postulat dostosowywania profilów nauczania zgodnie ze zmiennością warunków rynkowych i zdolnością otwarcia placówki oświatowej na zmieniające się potrzeby uczestników rynku. Im wyższe bariery wejścia do sektora, tym bardziej komfortowa jest sytuacja istniejących już na rynku organizacji oraz tym trudniej jest nowym wyrobom i substytutom wejść do tego sektora;

4) groźba pojawienia się nowych produktów i substytucyjnych wyrobów;

5) walka konkurencyjna wewnątrz sektora – rywalizacja pomiędzy konkurentami polega na zdobyciu najlepszej pozycji, za pomocą różnych metod, np. wojny cenowej, wprowadzenia nowych wyrobów, zwiększonego zakresu obsługi klienta. Walka konkurencyjna powoduje, że organizacje w danym sektorze stają się zależne od siebie.

<sup>17</sup> G. R o g o w s k i, *Metody analizy i oceny działalności banku na potrzeby zarządzania strategicznego*, Poznań 1998, s. 68.

<sup>18</sup> M.E. P o r t e r, *Strategia konkurencji. Metody analizy sektorów i konkurentów*, Warszawa 1996, s. 22.

Źródłami walki konkurencyjnej wewnątrz sektora mogą być:

- liczni albo zrównoważeni konkurenci – jeśli w danym sektorze istnieje wiele organizacji to prawdopodobieństwo tego, iż jedna z nich wyłamie się z konwencji jest dość duże, co prowadzi do niestabilności;
- bariery wyjścia – są to czynniki ekonomiczne, strategiczne i emocjonalne, powodujące, że organizacje nadal konkurują w danej dziedzinie działalności, mimo że uzyskują małą stopę zysku lub w ogóle jej nie uzyskują.

Barierami wyjścia są:

- 1) wyspecjalizowane zasoby, które powodować mogą wysokie koszty przeniesienia lub konwersji,
- 2) stałe koszty wyjścia, są to np. układy zbiorowe z pracownikami, koszty przeniesienia pracowników, urlopowania ich, szkolenie pracowników,
- 3) przeszkody emocjonalne, takie jak na przykład obawa o własną karierę, lojalność kierownictwa wobec pracowników, troska o reputację,
- 4) restrykcje państwowe i społeczne – formy zniechęcania do wyjścia z danego sektora stosowane przez rząd, podejmowane w związku z troską o zachowanie miejsc pracy w danym sektorze.

### Otoczenie makroekonomiczne

Analiza strategiczna może pomóc każdej organizacji w lepszym przygotowaniu się do zmian i wykorzystaniu ich do własnego rozwoju. W każdej organizacji bierze się pod uwagę ogromną ilość uwarunkowań środowiskowych (czynników), które można podzielić na: ekonomiczne i finansowe, demograficzne, technologiczne, prawne i administracyjne, społeczne i kulturalne, konkurencja, menedżerskie, fizyczne i środowiskowe<sup>19</sup>.

T a b e l a 3

*Otoczenie makroekonomiczne*

Czynniki	Wpływ czynnika na placówkę szkolną
1	2
Ekonomiczne i finansowe	– tendencje w poziomie przychodów ludności, – zakres i rozmiar pomocy władz oświatowych, – dostępność pozarządowych środków finansowych (programy europejskie, granty), – tendencje samorządu lokalnego w zakresie finansowania lokalnych programów, – zatrudnienie, wzrost liczby miejsc pracy

<sup>19</sup> G.L. G o r d o n, *Strategiczny plan dla gminy. Jak osiągnąć sukces*, Warszawa 1998, s. 46.

1	2
Demograficzne	– podaż absolwentów z wykształceniem średnim, – migracja na danym obszarze, – podział mieszkańców ze względu na wiek, wykształcenie, poziom dochodów, wielkość rodziny, – wielkość stopy urodzeń
Technologiczne	– wyposażenie placówki szkolnej w komputery, – potrzeby władzy lokalnej w zakresie nowych kwalifikacji w przyszłości i przewidywana rozbieżność ze stanem obecnym
Prawne i administracyjne	– przepisy prawne i administracyjne, które decydują o funkcjonowaniu placówki oświatowej
Społeczne i kulturowe	– stopień, w jakim programy szkolne uwzględniają społeczny i kulturowy skład społeczności, – specjalne potrzeby społeczne i kulturowe poszczególnych kategorii mieszkańców
Konkurencja	– dostępność środków prywatnych, – dostępność środków zapewnianych przez władze lokalne, – konkurencyjność w zabieganiu o fundusze i usługi na szczeblu krajowym i międzynarodowym
Menedżerskie	– silne i słabe strony kadry zarządzającej, – dziedziny, w jakich należy szkolić kadre menedżerską, – siła i struktura lokalnego przywództwa, – możliwość podejmowania działania wybieranych przedstawicieli władzy samorządowej oraz regionalnej
Fizyczne i środowiskowe	– ocena istniejącej infrastruktury

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G.L. Gordon, *Strategiczny plan dla gminy. Jak osiągnąć sukces*, Warszawa 1998, s. 49–58.

## Analiza SWOT

Analiza SWOT wykorzystuje prosty schemat klasyfikacji czynników, wychodząc z założenia, że wszystkie mające wpływ na funkcjonowanie organizacji można podzielić według<sup>20</sup>:

- miejsca powstawania – na zewnętrzne i wewnętrzne,
- sposobu oddziaływania – na pozytywne i negatywne.

Tabela 4

### Czynniki w metodzie SWOT

Czynniki	Oddziaływanie pozytywne	Oddziaływanie negatywne
Wewnętrzne	siły ( <i>Strengths</i> )	słabości ( <i>Weaknesses</i> )
Zewnętrzne	szanse ( <i>Opportunities</i> )	zagrożenia ( <i>Threats</i> )

Źródło: Opracowanie własne.

<sup>20</sup> I. Penc-Pietrzak, *Strategie biznesu i marketingu*, Kraków 1998, s. 119.

Charakterystykę sił, słabości, szans i zagrożeń zawiera tabela 5.

T a b e l a 5

*Charakterystyka czynników w metodzie SWOT*

Warunki wewnętrzne	Warunki zewnętrzne
Siły	Szanse
Zjawiska pozytywne z punktu widzenia możliwości kształtowania rozwoju organizacji, na które bezpośredni wpływ ma sama organizacja, są to specjalne walory organizacji odróżniające je od innych organizacji.	Zjawiska pozytywne z punktu widzenia możliwości kształtowania rozwoju organizacji, których występowanie jest uwarunkowane czynnikami leżącymi poza możliwościami bezpośredniego jego wpływu.
Słabości	Zagrożenia
Zjawiska ograniczające rozwój danej organizacji, na które bezpośredni wpływ ma sama organizacja, są one konsekwencją ograniczeń szeroko rozumianych zasobów i niedostatecznych umiejętności w stosowaniu aktywnych i kreatywnych metod zarządzania organizacją.	Zjawiska negatywne mogące stanowić zagrożenie dla rozwoju organizacji, których występowanie jest uwarunkowane czynnikami leżącymi poza możliwościami bezpośredniego jego wpływu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: T. R o m a n i s k i, *Strategiczne planowanie rozwoju gospodarczego gminy*, Warszawa 1999, s. 87; M. Z i ó ł k o w s k i, *Proces formułowania strategii rozwoju gminy*, Warszawa 1999, s. 40.

Analiza metodą SWOT obejmuje cztery podstawowe etapy postępowania<sup>21</sup>:

- 1) identyfikacja oraz ocena szans i zagrożeń stwarzanych przez otoczenie organizacji,
- 2) identyfikacja oraz ocena silnych i słabych stron organizacji,
- 3) badanie synergii zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań rozwoju organizacji,
- 4) określenie potencjalnych kierunków (opcji) strategicznego rozwoju organizacji.

### **Analiza szans i zagrożeń**

W stosunku do każdego trendu, zjawiska czy stanu, jaki znajdujemy w otoczeniu organizacji, należy zadać następujące pytania<sup>22</sup>: które z tych zjawisk / trendów mogą mieć niekorzystny wpływ na przyszłość organizacji oraz które z tych zjawisk / trendów mogą mieć korzystny wpływ na przeszłość organizacji.

<sup>21</sup> P. K o ć w i n, *op.cit.*, s. 65–66.

<sup>22</sup> K. O b ł ó j, *Strategia organizacji*, Warszawa 1998, s. 119.

Nie ma jednoznacznej techniki rozróżniania, co jest szansą, a co jest zagrożeniem dla rozwoju organizacji. Ocena niejednoznacznego wydarzenia w kategoriach szansy lub zagrożenia jest zazwyczaj sprawą perspektywy, a nie obiektywnej oceny. Każde istotne zjawisko, nowy trend może być dla organizacji szansą lub zagrożeniem w zależności od tego, jak dana organizacja będzie umiała z niego skorzystać i jak się do niego przygotowuje. Spośród sporządzonej listy szans i zagrożeń należy wybrać i włączyć do analizy te, które mają pierwszo- i drugorzędne znaczenie. Najprostszym sposobem rozróżnienia, które z szans i zagrożeń są pierwszo-, a które drugorzędne, jest wykorzystanie opinii aktorów analizy strategicznej danej organizacji. Następnie należy dokonać oceny wpływu wybranych czynników na rozwój danej organizacji. Szczególnie ostrożnie i starannie powinno się rozważać szanse i zagrożenia, które są bardzo istotne, a ocena prawdopodobieństwa ich wystąpienia jest niska. Jak stwierdza Krzysztof Obłój: „Historia organizacji wybrukowana jest przykładami szans i zagrożeń, które – zdaniem specjalistów – nigdy nie powinny wystąpić albo były mało prawdopodobne”<sup>23</sup>.

### **Analiza sił i słabości**

Aby zrealizować trzeci etap postępowania według metody SWOT, tzn. dokonać badania synergii zewnętrznych i wewnętrznych warunków rozwoju, należy ułożyć listę szans i zagrożeń rozwoju organizacji, oraz jego sił i słabości, a następnie ustalić, jeżeli to możliwe, korzystając z metody badań ankietowych, które z czynników są pierwszorzędnymi, a które drugorzędnymi. Identyfikacja czynników pierwszorzędnych i drugorzędnych następuje przez ocenę wpływu (pozytywnego i negatywnego) wybranych czynników na rozwój organizacji według skali od 0 (nie wpływa lub nie przeszkadza) do 3 punktów (wpływa lub przeszkadza znacznie). Ostateczna lista pierwszorzędnych i drugorzędnych sił oraz słabości organizacji powinna obejmować kilkanaście czynników. Procedura badania synergii rozwojowych wymaga odpowiedzi na następujące pytania<sup>24</sup>:

– w podejściu „z zewnątrz do wewnątrz” (macierz TOWS):

1) Czy zagrożenie osłabia siłę?

<sup>23</sup> Ibidem, s. 121.

<sup>24</sup> A. K l a s i k, *Zarys metodyki planowania strategicznego*, Katowice 1993, s. 69.



- 2) Czy szansa potęguje siłę?
- 3) Czy zagrożenie spotęguje słabość?
- 4) Czy szansa pozwala przewyciężyć słabość?  
– w podejściu „od wewnątrz na zewnątrz” (macierz SWOT):
  - 1) Czy siła pozwala wykorzystać szansę?
  - 2) Czy słabość nie pozwala wykorzystać szansy (prowadzi do utraty szansy)?
  - 3) Czy siła pozwala przewyciężyć (zredukować) zagrożenie?
  - 4) Czy słabość wzmocni niekorzystne oddziaływanie zagrożenia?

Wyniki analizy strategicznej TOWS/SWOT wpisuje się do odpowiednio skonstruowanych tablic. Ocena siły wzajemnego oddziaływania czynników następuje w skali od 0 (nie wpływa) do 3 punktów (wpływa silnie).

Kolejny krok analizy to zliczenie punktów w poszczególnych wierszach każdej z ćwiartek macierzy, a następnie obliczenie ogólnej sumy punktów w danej ćwiartce macierzy.

### Wskazania dla strategii

Na podstawie dokonanej analizy macierzowej możemy wygenerować cele strategiczne, opracować priorytety działań, a w konsekwencji strategię ich realizacji. Cele strategiczne to sprawy, których załatwienie ma kluczowe znaczenie z punktu widzenia możliwości celu głównego, określonego w wizji rozwoju danej organizacji. Jest to właściwy etap na ustalenia dotyczące wyboru działań strategicznych<sup>25</sup>. Analiza SWOT jest wreszcie podstawą wyboru określonej strategii działania organizacji, która zależy od przewagi określonych sił – zewnętrznych i wewnętrznych, co obrazuje tablica 6.

T a b e l a 6

*Typy strategii czystych*

	Mocne strony	Słabe strony
Szanse	strategia silnej ekspansji i zdywersyfikowanego rozwoju	strategia wykorzystywania szans
Zagrożenia	strategia konserwatywna (dojrzałości)	strategia defensywna (przetrwania)

Źródło: Opracowanie na podstawie: G. Gierszewska, *Strategie przedsiębiorstw w dobie globalizacji*, Warszawa 2003, s. 220.

<sup>25</sup> *Z udziałem całej społeczności tworzymy plan rozwoju gospodarczego gminy.* [Aut.]: E. Liwosz i in., Krosno 1998, s. 44.

Strategia silnej ekspansji i zdywersyfikowanego rozwoju to wynik kumulacji szans i silnych stron danej organizacji, które przeważają. Możliwe jest tutaj działanie polegające na zdobywaniu nowych rynków, umacniania pozycji konkurencyjnej w sektorze. Strategia ta nazywana jest także maxi-maxi. Strategia wykorzystania szans to sytuacja, w której dana organizacja działa w sprzyjającym otoczeniu, lecz posiada wewnętrzne trudności. Jest ona nazywana także strategią mini-maxi, gdyż polega na maksymalnym wykorzystaniu szans tkwiących w otoczeniu i minimalizowaniu słabych stron. To strategia polegająca na wykorzystywaniu dobrych układów z partnerami, budowaniu wspólnych przedsięwzięć. Strategia konserwatywna, maxi-mini, jest charakterystyczna dla organizacji, w której przeważają mocne strony, a w otoczeniu – zagrożenia. Wariantem działania takiej organizacji jest wybór niszy rynkowej, która zapewni odpowiednią pozycję konkurencyjną lub wchodzenie na rynek konkurentów oraz przejmowanie i zwiększanie tym samym skali działania. Strategia defensywna, mini-mini, oznacza, iż organizacja pozbawiona jest szans rozwojowych. Możliwymi scenariuszami działań jest likwidacja tej organizacji bądź znalezienie silnego partnera<sup>26</sup>.

## **Analiza SWOT liceum ogólnokształcącego**

W artykule przedstawiono wybrane przykłady analizy SWOT, które służyć mają pokazaniu metodologii tworzenia sił i słabości, szans i zagrożeń.

### **Analiza sił i słabości**

Standard osiągnięć: szkoła uzyskuje wysokie efekty kształcenia, jej absolwenci są przygotowani do dalszej edukacji lub podjęcia pracy zawodowej.

Wskaźnik standardów osiągnięć: wyniki wewnątrzszkolnych badań wskazują na porównywalność osiągnięć edukacyjnych uczniów ze standardami osiągnięć określonymi w podstawie programowej oraz wymaganiami egzaminacyjnymi opracowanymi przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną.

---

<sup>26</sup> Opracowanie na podstawie: G. G i e r s z e w s k a, *Strategie przedsiębiorstw w dobie globalizacji*, Warszawa 2003, s. 221.

Tabela 7

*Pozycja rynkowa*

Sily	Słabości
S1 – analizowanie wyników kształcenia	W1 – rosnąca liczba egzaminów poprawkowych
S2 – wysoki wskaźnik zdanego egzaminu maturalnego	
S3 – wysoki, stale rosnący wskaźnik uczniów promowanych	
S4 – uczniowie uzyskują dobre wyniki w testach zewnętrznych	

Źródło: Opracowanie własne.

**Analiza szans i zagrożeń**

Tabela 8

*Otoczenie zadaniowe*  
Nabywcy

Szanse	Zagrożenia
O3 – wrażliwość marketingowa (jakość, promocja)	T1 – zmniejszająca się liczba nabywców
	T2 – dostępność substytutów

Źródło: Opracowanie własne.

**Ocena synergii pomiędzy czynnikami strategicznymi**

Tabela 9

*Analiza SWOT*

		SZANSE									ZAGROŻENIA						
		01	02	03	04	Σ	014	015	Σ	T1	T2	T3	Σ	T10	T11	T12	Σ
SIŁY	S1	2	0	0	0	•	0	0	2	0	0	0	•	0	0	0	0
	S2	0	0	3	0	•	0	0	3	0	0	0	•	0	0	0	0
	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	S45	0	0	0	1	•	0	0	1	0	0	0	•	0	0	0	1
	S46	0	0	1	0	•	0	0	3	0	0	1	•	0	0	0	3
		5	16	44	5	•	17	2	172	9	3	14	•	0	8	8	68
SŁABOŚCI	W1	0	0	1	0	•	0	0	1	1	1	1	•	0	0	0	4
	W2	0	0	0	0	•	0	0	2	0	0	1	•	0	0	0	2
	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	W15	0	0	0	2	•	0	0	9	0	0	3	•	0	0	0	4
	W16	0	0	0	2	•	0	0	9	0	0	3	•	0	0	0	4
		0	10	10	19	•	0	0	79	2	2	13	•	0	4	0	30

Źródło: Opracowanie własne.

**Wnioski z analizy**

Pełna analiza SWOT wymaga dokładnego spojrzenia na każdą parę analizowanych czynników i wybrania tych, które charakteryzują się

najsilniejszym oddziaływaniem. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie metodologii analizy SWOT, a nie dogłębna analiza konkretnej placówki oświatowej, dlatego też wnioski stanowiące dalszą część analizy SWOT, przedstawione zostaną w formie skróconej.

### **Analiza synergii pomiędzy czynnikami strategicznymi**

S14 → O3

Czy fakt, iż szkoła dba o tworzenie własnej tożsamości, o swój pozytywny wizerunek pozwala na wykorzystanie wrażliwości marketingowej nabywców?

Możliwe działania:

- akcje marketingowe (zapraszanie uczniów gimnazjów do szkoły, zorganizowanie dnia otwartego, wydanie folderu promującego szkołę),
- organizowanie spotkań ze środowiskiem lokalnym, promocja dokonań szkoły.

### **Strategie cząstkowe oraz strategia globalna**

Pełna ocena synergii cząstkowej daje odpowiedź na pytania:

1. Jakiej dane organizacja przyjmuje strategię cząstkową, np. w zakresie marketingu, podniesienia jakości usług, wyposażenia?
2. Jakich działań korygujących są potrzebne, by realizować daną strategię?
3. Jaki należy przyjąć horyzont czasowy proponowanych działań, i które z nich staną się w najbliższym czasie priorytetowymi?

Z przeprowadzonej analizy SWOT wynika, iż szkoła powinna skupić się na realizowaniu działań w zakresie marketingu, gdyż one będą dla niej źródłem przewagi konkurencyjnej. Działania wykonywane w ramach strategii marketingowej powinny doprowadzić do dalszego kształtowania dobrego wizerunku liceum oraz zniwelować zagrożenia płynące ze zmian demograficznych oraz społecznych. Ta strategia jest jedną z wielu wchodzących w skład długofalowej strategii globalnej placówki. Z przeprowadzonej analizy wynika, iż najlepszą strategią jest strategia silnej ekspansji i zdywersyfikowanego rozwoju. Dominującymi działaniami powinny stać się więc te, które będą prowadziły do zdobywania nowych rynków, przy jednoczesnym zdywersyfikowaniu oferowanych produktów. W praktyce oznacza to, iż szkoła powinna przeanalizować aktualną ofertę kierunków kształcenia i włączyć do swojej oferty nowe, zgodne z potrzebami rynku, kierunki kształcenia.

JOANNA ŻURAWSKA

## Projekt europejski a rozwój uczelni wyższej

### Wstęp

Uwarunkowania rozwoju można rozpatrywać na różnych poziomach regionalnym, lokalnym, jak i w odniesieniu do całego kraju. Jednym z najistotniejszych czynników rozwojowych jest kapitał ludzki. „To, że kapitał ludzki odgrywa decydującą rolę w długookresowym kształtowaniu szans rozwojowych regionów jest powszechnie akceptowanym stwierdzeniem, wynikającym zarówno z teorii ekonomii, jak i z analizy danych”<sup>1</sup>. Jakość kapitału ludzkiego danej społeczności jest m.in. pochodną systemu edukacji. Rozwój obu elementów może być wspierany w ramach środków europejskich, dostępnych w aktualnej perspektywie finansowej, tj. w latach 2007–2013.

W prezentowanym artykule dokonano przeglądu potencjału regionu pod kątem zasobów ludzkich i edukacji, posiłkując się zapisami podstawowego dokumentu w rozwoju regionalnym, jakim jest Strategia Rozwoju Województwa Opolskiego. Zapisy części postulatywnej tego dokumentu stanowią wskazania do ukierunkowania środków finansowych, jakie zostały przeznaczone na realizację polityki rozwoju, prowadzonej w oparciu o programy operacyjne. W charakterystyce programów za główny wyznacznik możliwości wsparcia środkami europejskimi różnych elementów „infrastruktury” uczelni, począwszy od inwestycji w majątek trwały, po rozwój zasobów ludzkich, przyjęto współpracę i kooperację, w tym z zagranicą.

---

<sup>1</sup> W. M. Orłowski, *Polskie regiony na tle wyzwań integracyjnych*. W: *Polityka regionalna państwa pośród uwikłań instytucjonalno-regulacyjnych*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2000, s. 73.

## Zasoby ludzkie i edukacja w Strategii Rozwoju Województwa Opolskiego

W województwie opolskim dążymy do tego, aby społeczność regionalna była dobrze wykształcona i aktywna. Zapisaliśmy to w wizji regionu zawartej w Strategii Rozwoju Województwa Opolskiego, która brzmi: „Otwarty na świat, wielokulturowy region przyjaznego zamieszkania i konkurencyjnej gospodarki, uczestniczący we współpracy międzynarodowej, z dobrze wykształconym i aktywnym społeczeństwem”<sup>2</sup>.

Nakreślenie obranego kierunku rozwoju było możliwe dzięki sporządzeniu bilansu strategicznego regionu, w którym wśród mocnych stron w zakresie zasobów ludzkich i zagadnień społecznych zapisano wzrastające aspiracje edukacyjne mieszkańców województwa i mobilność przestrzenną ludności, która świadczy o otwartości mieszkańców i umiejętności adaptowania się do nowych sytuacji. Do słabych stron w tej samej dziedzinie zaliczono zaś: stały i wysoki odpływ migracyjny ludności za granicę, mały i malejący potencjał ludnościowy, niedostatek właściwie wykwalifikowanych kadr i specjalistów, niski ogólny poziom wykształcenia ludności, niski stan wiedzy o regionie i jego dziedzictwie oraz niewystarczające uwzględnianie wielokulturowości przez instytucje edukacyjne i kulturalne.

Najbardziej istotnym problemem są jednak zagrożenia rozwoju regionu, wśród których znajdują się te właśnie dotyczące zasobów ludzkich. Zaliczono do nich: dalsze nasilenie migracji zarobkowej i jej transformacja w stałą, odpływ wysoko kwalifikowanej kadry z regionu, ograniczenia w dostępie do edukacji z powodów ekonomicznych i utrzymujący się niski poziom wykształcenia społeczeństwa oraz zmniejszającą się liczbę ludności regionu. Z bilansu strategicznego regionu wynika, że kwestie zasobów ludzkich w regionie, będące jednym z podstawowych determinantów rozwoju województwa we wszystkich niemalże sferach, zarówno gdy idzie o ilość, jak i jakość – częściej lokowane są po stronie słabych stron i deficytów, niż wśród atutów regionu.

---

<sup>2</sup> *Strategia Rozwoju Województwa Opolskiego*, Samorząd Województwa Opolskiego, Opole 2005, s. 29.

## Diagnoza sytuacji w obszarze zasobów ludzkich i edukacji w województwie opolskim

Ocena potencjału województwa, gdy idzie o tzw. czynnik ludzki opiera się na diagnozie, którą przeprowadzono na tle analogicznych zasobów i procesów zachodzących w innych regionach w Polsce oraz w państwach Unii Europejskiej. Wynika z niej m.in., że w Opolskiem funkcjonuje 6 szkół wyższych, w których kształci się prawie 37 tys. studentów. Zatrudniają one łącznie ponad 1,5 tys. nauczycieli akademickich. Największą placówką jest Uniwersytet Opolski, na którym studiuje ponad 14 tys. studentów (40% wszystkich studiujących w województwie). Politechnika Opolska kształci prawie 11 tys. osób (29,8% ogółu studentów), a niepaństwowa Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu ponad 5 tys. (ok. 14,2%). Pozostałe szkoły: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie, niepaństwowa Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu i Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu kształcą łącznie również ponad 5 tys. studentów<sup>3</sup>. Działalność na rynku opolskim prowadzą również filie szkół niepublicznych m.in. Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego oraz Wydział Ekonomiczny Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu.

Powstanie nowych szkół wyższych, ale także wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży to przyczyny znacznego zwiększenia liczby studiujących (z 31,8 tys. w 2000 r. do 36,7 tys. w 2007 r.) i liczby absolwentów (wzrost z 5,8 tys. osób w 2000 r. do 7,9 tys. w 2007 r.).

Dla oceny konkurencyjności potencjału regionu i atrakcyjności znaczenie ma nie tyle liczba, chociaż ta też jest ważna, ale przede wszystkim jakość zasobów ludzkich, w tym zwłaszcza zasobów pracy. Kadry wysoko kwalifikowane uważa się obecnie za najcenniejszy element potencjału ekonomicznego kraju<sup>4</sup>. Większość aktywnych zawodowo mieszkańców województwa opolskiego posiada wykształcenie średnie i pod tym względem region zajmuje czołową lokatę wśród województw, wskaźnik ludności z wykształceniem średnim korzystnie wyróżnia bowiem Opolskie nie tylko na tle średniej krajowej, ale także

<sup>3</sup> Dane za rok akademicki 2006/2007, na podstawie: „Rocznik Statystyczny Województwa Opolskiego” 2007, s. 190.

<sup>4</sup> B. Winiarski, F. Winiarska, *Przedmiot oddziaływań – gospodarka narodowa*. W: *Polityka gospodarcza*, red. B. Winiarski, Warszawa 1999, s. 100.

średniej unijnej (wskaźnik kształtuje się na poziomie 74,7% dla województwa opolskiego, 70,7% dla Polski i 48,7% dla Unii Europejskiej)<sup>5</sup>.

Województwo opolskie charakteryzuje się niskim wskaźnikiem ludności z wyższym wykształceniem. Jej udział kształtuje się na poziomie 8,3%, przy średniej w kraju równej 10,2% (na podstawie danych spisu z 2002 r.) i chociaż dużo się zmieniło od 1988 r. (poprzedni spis) jest to nadal udział najniższy wśród wszystkich województw. Trudno jest jednoznacznie ocenić, dlaczego tak się dzieje. Niewątpliwie jednym z czynników jest stała migracja zagraniczna, która w połączeniu z zarobkową od wielu lat przyczynia się do zmniejszenia zasobów pracy regionu. Istotna jest tu także migracja wewnętrzna do innych, lepiej rozwiniętych regionów Polski, mająca miejsce niejednokrotnie już na etapie wyboru uczelni poza Opolskiem, a potem podejmowania pracy na zewnętrznych rynkach i niepowracania do województwa pochodzenia w celu osiedlenie się.

Potencjał demograficzny w województwie opolskim również maleje. Dzieje się tak na skutek niskiego przyrostu naturalnego i odpływu migracyjnego, głównie za granicę. Wpływ migracji zagranicznych na przyrost naturalny i jego destrukcyjne oddziaływanie na strukturę ludności regionu powoduje, że województwo opolskie należało i należy do obszarów odpływu migracyjnego. „Sytuacja w zakresie kształtowania i wykorzystania zasobów ludzkich jako czynnika konkurencyjności Śląska Opolskiego jest zła”<sup>6</sup>.

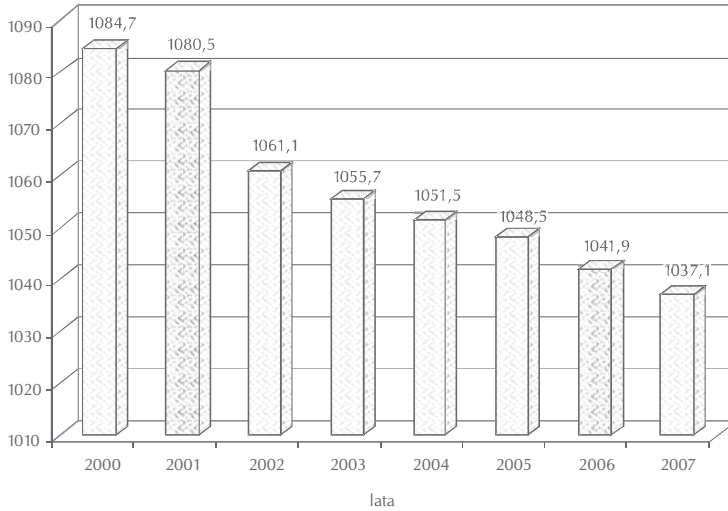
Według stanu na koniec grudnia 2007 r. w województwie opolskim mieszkało 1037,1 tys. osób, tj. mniej o 47,6 tys. (4,4%) niż w 2000 r. (wykr. 1). Liczba ludności zmniejsza się w regionie od 1995 r.

Województwo opolskie zajmuje pierwszą lokatę w kraju pod względem intensywności migracji zagranicznych, a skala oraz trwałość tego procesu powodują, że skutki migracji są odczuwalne zarówno gospodarczo, jak i społecznie. Opolskie na tle innych województw w Polsce charakteryzuje się najwyższym ujemnym saldem migracji na 1000 ludności. W roku 2007 wskaźnik salda migracji na 1000 mieszkańców wynosił w Opolskiem -3,9‰, przy średniej krajowej równej -0,5‰ (wykr. 2).

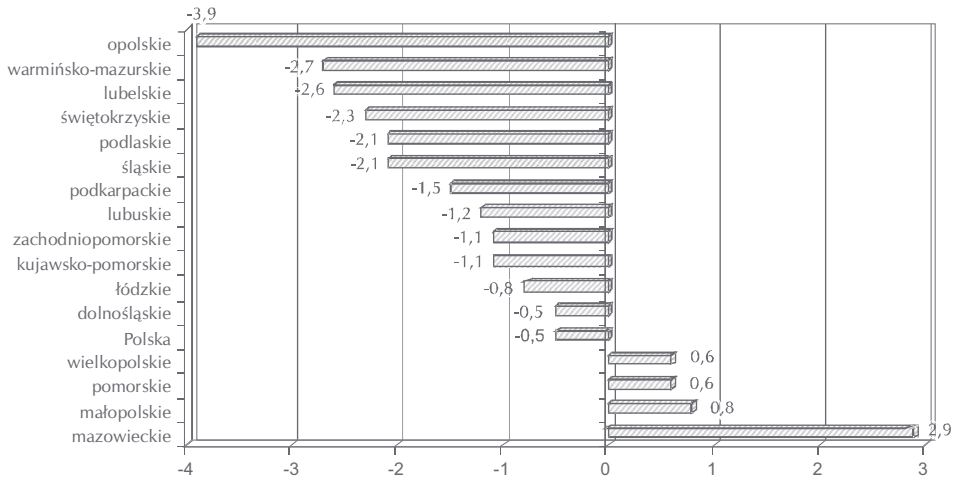
<sup>5</sup> Dane Eurostatu.

<sup>6</sup> A. Z a g ó r o w s k a, *Wykształcenie jako element kapitału ludzkiego mieszkańców Śląska Opolskiego*. W: *Kapitał ludzki w rozwoju regionu. Uwarunkowania makro- i mikroekonomiczne*, red. K. Heffner, K. Malik, Opole 2005, s. 108.



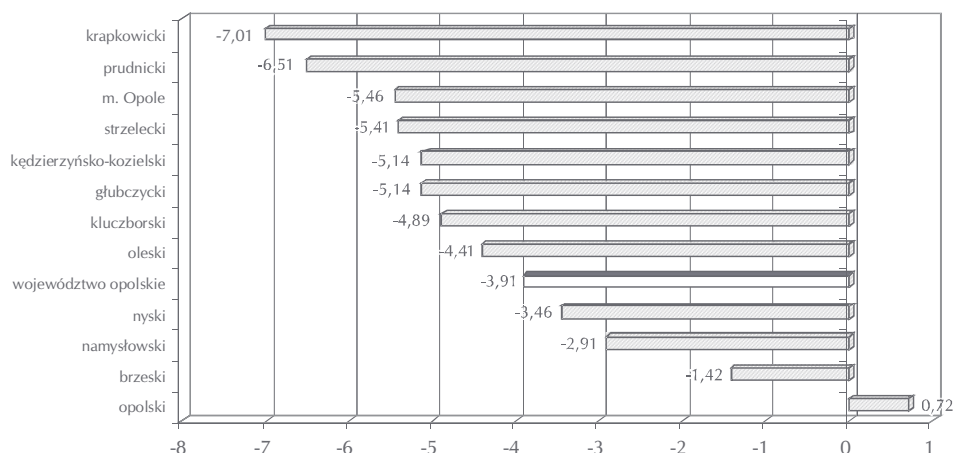


Wykres 1 Liczba ludności w województwie opolskim w latach 2000–2007 (w tys. osób)



Wykres 2. Saldo migracji stałych na 1000 ludności wg województw w 2007 r. (w ‰)

Wszystkie powiaty w regionie, poza opolskim, notowały w 2007 r. ujemne saldo migracji stałych (wykr. 3).



Wykres 3. Saldo migracji stałych na 1000 ludności wg powiatów w 2007 r.  
(w ‰)

Wiele opracowań naukowych mówi o tym, że negatywne skutki migracji w Opolskiem dotyczą zwłaszcza zasobów pracy regionu<sup>7</sup>. Potwierdzają to także badania atrakcyjności inwestycyjnej województw i podregionów Polski dotyczące 2005 r., a wykonane przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową w Gdańsku<sup>8</sup>. W rankingu atrakcyjności Opolskie sklasyfikowano na 9. miejscu na 16 polskich regionów i zaliczono do klasy C, razem z: pomorskim, zachodniopomorskim i lubuskim (w sumie wyróżniono 5 klas – A, B, C, D, E, a więc województwo znalazło się w 3 klasie na 5 możliwych). Oceny atrakcyjności inwestycyjnej województwa dokonano w siedmiu obszarach, wśród których najlepiej oceniono: dostępność transportową (klasa B), infrastrukturę gospodarczą (klasa B) i poziom bezpieczeństwa powszechnego (klasa B), nieco słabiej „wypadł” rynek zbytu (klasa C) i aktywność województwa wobec inwestorów (klasa C), najslabiej zaś zasoby i koszty pracy (klasa D) oraz infrastruktura społeczna (klasa D). O ile infrastrukturę społeczną potraktowano jako czynnik dodat-

<sup>7</sup> Na podstawie: R. J o n i c z y, *Migracje zarobkowe ludności autochtonicznej z województwa opolskiego. Studium ekonomicznych determinant i konsekwencji*, Opole 2003; R. R a u z i Ń s k i, *Współczesne migracje zagraniczne na Śląsku Opolskim. (Aspekty demograficzne i społeczne)*, Opole 1999.

<sup>8</sup> *Atrakcyjność inwestycyjna województw i podregionów Polski 2005*, red. T. Kalinowski, Gdańsk 2005.

kowy, o tyle największe znaczenie przypisano zasobom i kosztom pracy. Z danych tych wynika, że ocena czynników, którym w badaniach atrakcyjności inwestycyjnej w układzie regionalnym przypisano największe znaczenie, a więc jakości zasobów i kosztów pracy wypada w województwie opolskim słabo. Ma to o tyle istotną wymowę, że o kształcie współczesnej gospodarki i wypracowaniu przewagi konkurencyjnej, także w skali regionalnej, decydują: wysokie kwalifikacje zasobów pracy, dostępność przy wykorzystaniu elastycznych środków transportu (bliskość lotniska, autostrady), zaplecze naukowo-badawcze (szkoły wyższe, instytuty badawcze), dobrze rozwinięte zaplecze usług okołobiznesowych oraz jakość administracji lokalnej, korzystne warunki życia (mieszkania, zaplecze medyczne, życie kulturalne, możliwości wypoczynku), wspieranie działalności gospodarczej przez władze publiczne, jednostki administracji samorządowej, dobry wizerunek regionu<sup>9</sup>. Współcześnie podkreśla się znaczenie edukacji i infrastruktury naukowej, kapitału ludzkiego oraz osiągalności środków kapitałowych jako czynników determinujących rozwój regionalny. Mają one istotny wpływ na kryteria lokalizacji działalności gospodarczej, przy jednoczesnej utracie znaczenia czynników ściśle związanych z miejscem pochodzenia surowców naturalnych, czy dostępem do taniej siły roboczej<sup>10</sup>.

### Kierunki strategicznych działań

Kierunki postępowania, jak możemy w województwie zaradzić zidentyfikowanym deficytom w zakresie kapitału ludzkiego oraz jak ewentualnie działać, by poprawić kondycję tego najważniejszego dla rozwoju regionalnego kapitału określa Strategia Rozwoju Województwa Opolskiego w części postulatywnej. Płaszczyzną mogą być co najmniej dwa cele strategiczne: cel I i cel V, z których pierwszy brzmi: „Innowacyjny region z dobrze wykształconymi i aktywnymi mieszkańcami”, a drugi: „Rozwój funkcji metropolitalnych aglomeracji opolskiej”. W pierwszym celu strategicznym przewidziano cele operacyjne, które mają prowadzić do wzrostu poziomu wykształcenia, przygotowania do funkcjonowania na rynku pracy oraz aktywności społeczeństwa.

<sup>9</sup> G. Gorzelak, B. Jałowicki, *Konkurencyjność regionów*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2000, nr 1.

<sup>10</sup> A. Olechnicka, *Rozwój regionalny w warunkach gospodarki informacyjnej*, „Studia Regionalne i Lokalne” 2000, nr 4, s. 44.

W drugim, m.in. przez modernizację infrastruktury naukowo-badawczej oraz szkolnictwa wyższego, a także wielu innych dziedzin, zakłada się wspieranie Opola w efektywnym konkuroowaniu, tak aby stało się ono liczącym krajowym ośrodkiem przepływu: osób, dóbr, kapitału i informacji. Szkolnictwo wyższe i sektor B+R to bardzo ważne funkcje metropolitalne miasta, które należy rozwijać.

W pierwszym celu chodzi o efektywną edukację, czyli o jej ukierunkowanie na przedsiębiorczość, języki obce, technologie informacyjne i komunikacyjne. Koniecznym jest również ułatwianie zatrudnienia absolwentom szkół. Temu celowi służyć mogą m.in. akademickie inkubatory przedsiębiorczości. Konieczne byłoby większe wykorzystanie technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych w edukacji, dlatego tak ważne jest podnoszenie kwalifikacji, zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz studentów w tym zakresie. Problemem jest to, że infrastruktura teleinformatyczna w województwie opolskim nie jest dostatecznie rozwinięta, a dostęp do Internetu ciągle ograniczony. Ważne jest wzmocnienie powiązań nauki z rozwojem regionu, zwłaszcza gospodarczym. Chodzi przede wszystkim o współpracę ośrodków naukowo-badawczych z sektorem gospodarki. Z szeregu analiz wynika natomiast, że sektor badawczo-rozwojowy w regionie jest słabo rozwinięty, a nakłady i wydatki w tym obszarze są jednymi z najniższych w kraju<sup>11</sup>. Opolskie centrum edukacyjne będzie miało szczególne znaczenie dla rozwoju funkcji metropolitalnych aglomeracji opolskiej. Najistotniejsze jest wspomaganie kierunków kształcenia i rozwoju kadry naukowej, co umożliwi aktywne włączenie się opolskich uczelni w realizację międzynarodowych programów badawczych oraz wymianę studentów z Unii Europejskiej oraz spoza. Jak się okazuje, placówki edukacyjne przez uatrakcyjnienie oferty edukacyjnej i wsparcie w postaci staży oraz stypendiów mogą zachęcać młodych ludzi do studiowania w regionie i w perspektywie do osiedlania się w województwie opolskim. Jest ważne, by budować wysoką pozycję opolskiego centrum edukacyjnego, bo to wzmocni pozycję miasta w konkuroowaniu o lokalizacje krajowych i zagranicznych przedsięwzięć naukowych i gospodarczych, co poprawi innowacyj-

---

<sup>11</sup> Nakłady na B+R w relacji do PKB w 2006 r. wynosiły w województwie opolskim 0,12%, przy średniej krajowej 0,57%, co daje opolskiemu 15. miejsce w rankingu województw, na podstawie: „Rocznik Statystyczny Województw” 2007.

ność w regionie. Od wzrostu innowacyjności i poprawy jakości kapitału ludzkiego już prosta droga do wzrostu atrakcyjności inwestycyjnej, a tym samym wzrostu gospodarczego.

## **Programy operacyjne jako instrumenty wdrażania strategii rozwoju**

Zgodnie z artykułem 11.1. Ustawy o samorządzie województwa<sup>12</sup> podstawowym obowiązkiem samorządu jest przygotowanie i określenie strategii rozwoju województwa. Artykuł 11.2 cytowanej ustawy stanowi, że samorząd województwa prowadzi również politykę rozwoju województwa, na którą składa się wiele elementów, m.in. wspieranie i prowadzenie działań na rzecz podnoszenia poziomu wykształcenia obywateli oraz wspieranie rozwoju nauki i współpracy między sferą nauki a gospodarką, popieranie postępu technologicznego oraz innowacji, a także wspieranie i prowadzenie działań na rzecz integracji społecznej i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Zakres, w którym administracja samorządowa szczebla regionalnego prowadzi politykę rozwoju, określono, zgodnie z definicją zrównoważonego rozwoju, bardzo szeroko. Politykę rozwoju realizuje się w oparciu o strategię rozwoju, zaś strategia rozwoju województwa realizowana jest przez regionalne programy operacyjne (art. 4.1 Ustawy o samorządzie województwa) oraz inne instrumenty prawne i finansowe (art. 43.4 Ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju)<sup>13</sup>.

Do podstawowych programów operacyjnych w latach 2002–2006 należały: Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego (ZPORR), Sektorowy Program Operacyjny Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw (SPO WKP), Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO RZL), Sektorowy Program Operacyjny Restrukturyzacja i Modernizacja Sektora Żywnościowego oraz Rozwój Obszarów Wiejskich (SPO ROLNY), Sektorowy Program Operacyjny

---

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa, Dz.U. z 2001 r. nr 142, poz. 1590 z późn. zm.).

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, Dz.U. z 2006 r. nr 227, poz. 1658.

Transport (SPO TRANSPORT)<sup>14</sup>, a także INTERREG III A, ponadto INTERREG III B oraz INTERREG III C.

W aktualnie obowiązującej perspektywie finansowej 2007–2013 są to: Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego na lata 2007–2013, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, w tym szczególnie komponent regionalny, Program Rozwoju Obszarów Wiejskich na lata 2007–2013, Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko, Program Operacyjny Współpracy Transgranicznej Republika Czeska–Rzeczpospolita Polska, Program Współpracy Transnarodowej INTERREG IV B, Program Współpracy Międzyregionalnej INTERREG IV C.

## **Charakterystyka wybranych programów operacyjnych**

### **Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego na lata 2007–2013**

Regionalny Program Operacyjny Województwa Opolskiego na lata 2007–2013 (RPO WO 2007–2013) jest dokumentem strategicznym określającym priorytety i obszary wsparcia oraz system wdrażania Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR) w ramach budżetu Wspólnoty na lata 2007–2013. Celem głównym RPO WO 2007–2013 jest zwiększenie konkurencyjności oraz zapewnienie spójności społecznej, gospodarczej i przestrzennej dla podniesienia atrakcyjności województwa opolskiego jako miejsca do inwestowania, pracy i zamieszkania. Cel główny będzie realizowany za pomocą 7 celów strategicznych odpowiadających 7 osiom priorytetowym programu, do których należą: wzmocnienie atrakcyjności gospodarczej regionu, społeczeństwo informacyjne, transport, ochrona środowiska, infrastruktura społeczna i szkolnictwo wyższe, aktywizacja obszarów miejskich i zdegradowanych, pomoc techniczna. Realizacja celów powinna spowodować pobudzenie potencjału gospodarczego, poprawę atrakcyjności i wzrost konkurencyjności województwa opolskiego, a także wzrost zatrudnienia.

Z punktu widzenia potrzeb uczelni istotne mogą być dwa poddziałania w ramach osi pierwszej, skoncentrowanej na wzmocnieniu

---

<sup>14</sup> Dostępny był jeszcze Sektorowy Program Operacyjny Rybołówstwo i Przetwórstwo Ryb (SPO RYBY), który aktualnie funkcjonuje jako Program Operacyjny Zrównoważony Rozwój Rybołówstwa i Nadbrzeżnych Obszarów Rybackich.

atrakcyjności gospodarczej regionu, tj. Poddziałanie 1.1.1 – „Wsparcie instytucji otoczenia biznesu” oraz Poddziałanie 1.3.1 – „Wsparcie sektora B+R oraz innowacji na rzecz przedsiębiorstw”. W ramach pierwszego z wymienionych poddziałań możliwe jest wsparcie podmiotów zarządzających lub tworzących m.in.: inkubatory przedsiębiorczości, parki technologiczne, parki naukowo-technologiczne, centra logistyczne, klastry, giełdy towarowe. Środki finansowe mogą być także przeznaczone na budowę, przebudowę i remont obiektów instytucji otoczenia biznesu, zagospodarowanie terenów wokół obiektów instytucji otoczenia biznesu – jedynie gdy jest to elementem projektu związanego z budową, przebudową i remontem obiektu, ponadto na zakup urządzeń i wyposażenia niezbędnego do prowadzenia działalności okołobiznesowej tych jednostek. W drugim wskazanym poddziałaniu wsparciem objęte będzie wyposażenie w sprzęt i niezbędną infrastrukturę jednostek sfery B+R, które prowadzą badania i wdrożenia na potrzeby innowacyjnych sektorów gospodarki. Możliwy będzie także zakup maszyn, urządzeń, wyposażenia oraz wartości niematerialnych i prawnych, związanych ze wsparciem jednostek naukowych w zakresie podnoszenia stopnia innowacyjności, wdrożeń systemów teleinformatycznych, gospodarki elektronicznej oraz dla laboratoriów w szkołach wyższych i innych jednostkach naukowych, prowadzących badania na rzecz nowoczesnych technologii produkcyjnych. W ramach poddziałania sfinansować również będzie można budowę i przebudowę obiektów niezbędnych do prowadzenia badań.

## **Program Operacyjny Kapitał Ludzki**

Celem Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL) jest umożliwienie pełnego wykorzystania potencjału zasobów ludzkich przez: wzrost zatrudnienia oraz potencjału adaptacyjnego przedsiębiorstw i ich pracowników, podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego oraz wsparcie budowy struktur administracyjnych państwa. W ramy tego programu ujęta została całość interwencji Europejskiego Funduszu Społecznego w Polsce na lata 2007–2013. W programie wsparciem objęte zostaną: zatrudnienie, edukacja, integracja społeczna, rozwój potencjału adaptacyjnego pracowników i przedsiębiorstw, zagadnienia związane z rozwojem zasobów ludzkich na terenach wiejskich, budowa sprawnej i partnerskiej administracji publicznej wszystkich szczebli oraz promo-

cja zdrowia. Cel główny programu to wzrost poziomu zatrudnienia i spójności społecznej. Program Operacyjny Kapitał Ludzki składa się z 9 priorytetów, realizowanych równolegle na poziomie centralnym i regionalnym. Do priorytetów zarządzanych regionalnie należą: VI – Rynek pracy otwarty dla wszystkich, VII – Promocja integracji społecznej, VIII – Regionalne kadry gospodarki oraz IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach. W komponencie centralnym realizowane jest wsparcie systemowe o charakterze ogólnokrajowym, natomiast w regionalnym wsparcie dla osób indywidualnych i grup społecznych.

Z punktu widzenia potrzeb uczelni możliwe do wykorzystania są propozycje zawarte we wszystkich niemalże priorytetach. I tak w Priorytecie VI – Rynek pracy otwarty dla wszystkich – przewiduje się wsparcie projektów ukierunkowanych m.in. na: diagnozowanie potrzeb szkoleniowych, identyfikowanie potrzeb osób bezrobotnych, prowadzenie, publikowanie i upowszechnienie badań i analiz dotyczących rynku pracy, promocję przedsiębiorczości i samozatrudnienia. W ramach Priorytetu VII – Promocja integracji społecznej – przewiduje się m.in. wsparcie badań i analiz z zakresu integracji i polityki społecznej<sup>15</sup>. Priorytet VIII – Regionalne kadry gospodarki – stwarza możliwości realizacji projektów m.in. w następujących obszarach:

- badania i analizy dotyczące trendów rozwojowych i prognozowania zmian gospodarczych,
- promocja idei przedsiębiorczości akademickiej,
- szkolenia i doradztwo dla pracowników uczelni zamierzających podjąć działalność gospodarczą.

Z kolei w Priorytecie IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach – możliwe jest m.in. diagnozowanie potrzeb edukacyjnych w obszarze szkolnictwa zawodowego zgodnie z potrzebami rynku pracy, kampanie informacyjne dotyczące korzyści płynących z podwyższania i uzupełniania posiadanych kwalifikacji, monitorowanie potrzeb oraz rozszerzanie lub dostosowywanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, a także organizacja studiów wyższych i podyplomowych. W konkursach organizowanych w 2008 r., prawie we wszystkich priorytetach, nie wymagano wkładu własnego.

---

<sup>15</sup> Praktyka pokazuje, że z uwagi na szczegółowe kryteria dostępu zawarte w dokumentacji konkursowej projekty powinny być realizowane w partnerstwie.



## **Program Operacyjny Współpracy Transgranicznej Republika Czeska–Rzeczpospolita Polska**

Uczelnia wyższa może być beneficjentem Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Republika Czeska–Rzeczpospolita Polska 2007–2013. Podstawowym warunkiem jest posiadanie partnera po stronie czeskiej, zapewnienie wkładu własnego na poziomie 15% wartości projektu oraz złożenie kompletnego i poprawnie przygotowanego wniosku we Wspólnym Sekretariacie Technicznym w Ołomuńcu, przy czym wniosek musi być przygotowany w dwóch językach: polskim i czeskim. W programie obowiązuje zasada partnera wiodącego – realizowana w ramach jasno zdefiniowanej i umocowanej umową struktury partnerstwa, tworzonego przez partnera wiodącego z jednego kraju i partnera lub partnerów projektu z kraju sąsiadującego (Republika Czeska). Po stronie czeskiej należy szukać partnera z siedzibą w krajach: libereckim, kralovohradeckim, pardubickim, ołomunieckim, morawskośląskim. Oprócz wspólnego wniosku podpisywana jest umowa partnerska. Z partnerem współpracuje się na co najmniej dwa spośród wskazanych sposobów:

- wspólne przygotowanie projektu (np. regularne spotkania),
- wspólna realizacja,
- wspólny personel,
- wspólne finansowanie.

Relacje pomiędzy poszczególnymi partnerami projektu a partnerem wiodącym są jasno określone. Wszystkie projekty zgłaszane do współfinansowania są przygotowywane i realizowane jako projekty wspólne, składane na jednym wspólnym wniosku partnera wiodącego. Wysokość udzielanego wsparcia to maksymalnie 85% wartości projektu. W programie istnieje możliwość zakwalifikowania tzw. wydatków przygotowawczych przed zarejestrowaniem projektu w systemie informatycznym, uznawane są one od 1 stycznia 2007 r. Ich wysokość może wynosić najwyżej 5% wydatków kwalifikowanych. Wydatki przygotowawcze związane z postępowaniem przetargowym mogą powstać również po dacie zarejestrowania projektu. Wydatki te nie są traktowane jako wydatki na przygotowanie (tzn. nie są wliczane do limitu 5%), ale trzeba je ująć w pozostałych pozycjach budżetu. Płatności regulowane są na zasadach refundacji poniesionych wydatków. Kwalifikowane są wydatki niezbędne ze względu na transgraniczność projektu, tj. tłumaczenie wniosku projektowego, niektórych

załączników i umowy, opłaty pobieranych za transakcje finansowe przy przekazywaniu środków pomiędzy krajami.

Zakres tematyczny wniosków może być bardzo szeroki. W ramach działania 2.1 (dziedziny wsparcia), określonego jako „Rozwój przedsiębiorczości”, może być sfinansowane:

- wspieranie transgranicznych projektów łączących sferę badań i przedsięwzięcia biznesowe;
- wspieranie tworzenia, rozwoju i promowania sieci współpracy pomiędzy sferą gospodarki i instytucjami rozwojowymi (instytucjami naukowymi, uniwersytetami), współpraca w zakresie transferu nowych technologii wspierających MSP;
- usługi doradcze i szkolenia dla przedsiębiorców, współpraca w zakresie doradztwa przy zakładaniu przedsiębiorstw, zapewnienie dostępu do usług doradztwa dla istniejących firm, także w zakresie promocji, marketingu.

Działanie w ramach Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Republika Czeska–Rzeczpospolita Polska obejmuje znacznie więcej możliwości, np. projekty inwestycyjne, punkty informacyjne na rzecz przedsiębiorczości lub wspólne prace ukierunkowane na kompleksowe przygotowanie terenu pod inwestycje – ale wydaje się, że te powyżej wymienione dawałyby najwięcej możliwość w zakresie rozwoju uczelni.

W ramach Działania 2.3 – „Wspieranie współpracy w zakresie edukacji” warto wskazać na następujące możliwości:

- wspieranie współpracy i kursy w zakresie edukacji, przygotowania zawodowego i kształcenia ustawicznego, w tym poprawa znajomości języków, podnoszenie kwalifikacji i umiejętności oraz kompetencji zawodowych;
- szkolenia dla bezrobotnych pozwalające powrócić im na rynek pracy;
- przygotowywanie ścieżek dydaktycznych, materiałów, programów nauczania polsko-czeskich i wymiana doświadczeń w tym zakresie.

W ramach Działania 3.1 – „Współpraca terytorialna instytucji świadczących usługi publiczne” na uwagę zasługują:

- opracowanie analiz, studiów, strategii, programów w ramach rozwoju społeczno-gospodarczego obszaru pogranicza;

– transgraniczna współpraca szkół, wymiana studentów, uczniów oraz pracowników naukowych i dydaktycznych.

Jak wykazano powyżej, zakres możliwości skorzystania z programu jest bardzo szeroki, począwszy od inwestycji w infrastrukturę techniczną, po projekty miękkie, dotyczące tak rozwoju edukacji i przedsiębiorczości, jak i wzmacniające współpracę partnerską na pograniczu polsko-czeskim.

W ramach programu wyodrębniono tzw. Fundusz Mikroprojektów. To specyficzny instrument, wykorzystywany do finansowania mniejszych projektów w zakresie inicjatyw społecznych, nieinwestycyjnych lub niewielkich inwestycyjnych projektów, wdrażany za pośrednictwem euroregionu Pradziad. Spektrum zagadnień, które mogą być przedmiotem projektów jest bardzo szerokie. Mieści on w sobie m.in.:

– wspieranie i promocję tradycyjnych i nowych produktów turystycznych (np. kuchni regionalnej, rzemiosł regionalnych);

– organizowanie wspólnych imprez kulturalnych (festiwali, spektakli, wystaw, warsztatów artystycznych);

– opracowanie analiz, studiów, strategii, programów itd. dla potrzeb społeczno-gospodarczego rozwoju obszaru pogranicza;

– promowanie współpracy transgranicznej oraz obszaru (np. przygotowanie publikacji, stron internetowych), również poza obszarem wsparcia;

– organizację kursów ukierunkowanych na zdobywanie, podnoszenie umiejętności zawodowych i kwalifikacji, znajomości języków, w tym wspieranie opracowania wspólnych programów nauczania;

– transgraniczną współpracę szkół, organizacji młodzieżowych, wymianę młodzieży, studentów, uczniów, pracowników naukowych i dydaktycznych, w tym drobne projekty infrastrukturalne niezbędne do realizacji celów tego, co jest przedmiotem wsparcia;

– wspieranie przedsięwzięć edukacyjno-rekreacyjnych i wypoczynkowych (np. imprez sportowych);

– rozwój systemów informacyjnych i komunikacyjnych (kioski i boksy informacyjne, tworzenie wspólnych baz danych).

### **Inne programy**

Wśród programów operacyjnych zarządzanych centralnie na uwagę zasługuje zwłaszcza Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka (PO IG). Jednym z elementów realizacji postanowień strategii lizbońskiej jest nacisk na zagadnienie gospodarki opartej na wiedzy. Pro-

gram Operacyjny Innowacyjna Gospodarka ma w swoich założeniach przyczynić się do zwiększenia poziomu innowacyjności przedsiębiorstw, a w konsekwencji do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia oraz zachowania zasad zrównoważonego rozwoju. Znaczna część środków finansowych w ramach tego programu będzie przeznaczona na realizację założeń strategii lizbońskiej. Wśród celów szczegółowych wymienia się m.in. wzrost konkurencyjności polskiej nauki oraz zwiększenie roli nauki w rozwoju gospodarczym. W ramach Osi Priorytetowej 1 – Badania i rozwój nowoczesnych technologii – możliwe jest m.in. dofinansowanie projektów badawczych o charakterze aplikacyjnym, ukierunkowanych na bezpośrednie zastosowanie w praktyce dla potrzeb branży/gałęzi gospodarki lub społeczności, przygotowanie strategii rozwoju poszczególnych dziedzin nauki, regionów, sektorów gospodarki, a także prowadzenie badań przemysłowych i prac rozwojowych. Z kolei Oś Priorytetowa 6 – Polska gospodarka na rynku międzynarodowym – pozwala wśród wielu różnych możliwości na dofinansowanie wniosków dotyczących przygotowania terenów inwestycyjnych w zakresie prac studyjno-koncepcyjnych, umożliwiających realizację inwestycji.

Uczelnie mogą też skorzystać z funduszy dostępnych w ramach priorytetów zarządzanych centralnie Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, w tym zwłaszcza z Priorytetu IV. Na uwagę zasługuje zwłaszcza Działanie 4.1 – „Rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o znaczeniu kluczowym dla gospodarki opartej na wiedzy”, a w jego ramach trzy poddziałania, w tym: Poddziałanie 4.1.1 – „Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni”, Poddziałanie 4.1.2 – „Zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy” oraz Poddziałanie 4.1.3 – „Wzmocnienie systemowych narzędzi zarządzania w szkolnictwie wyższym”.

W ramach Działania 4.1. dofinansowanie programów rozwojowych uczelni będzie obejmować:

- przygotowanie, otwieranie i realizację nowych kierunków studiów, studiów podyplomowych, studiów doktoranckich (w tym interdyscyplinarnych studiów doktoranckich) oraz dostosowywanie programów na istniejących kierunkach studiów do potrzeb rynku pracy i gospodarki opartej na wiedzy;

– rozszerzanie oferty edukacyjnej uczelni o zajęcia fakultatywne w postaci programów wyrównawczych dla studentów z zakresu matematyki i fizyki oraz programy skierowane do osób spoza społeczności akademickiej (zwiększanie udziału szkolnictwa wyższego w kształceniu ustawicznym);

– opracowywanie programów i materiałów dydaktycznych oraz wdrożenie programów kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (studia, studia podyplomowe, kursy);

– współpracę uczelni z pracodawcami w zakresie wzmocnienia praktycznych elementów nauczania (staże i praktyki studenckie) oraz zwiększania zaangażowania pracodawców w realizację programów nauczania.

Gdy idzie o kryteria dostępu, to projekty mogą składać zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne. Minimalna wartość projektu wynosi 500 tys. zł, zaś minimalny czas trwania projektu to 1 rok.

Programem zarządzanym bezpośrednio z poziomu Unii Europejskiej jest 7. Program Ramowy (PR), w którym środki finansowe przeznacza się bezpośrednio na wsparcie badań naukowych. Program ten składa się z czterech głównych bloków działań, które tworzą 4 programy szczegółowe: Współpraca, Pomysły, Ludzie, Możliwości oraz piąty program szczegółowy obejmujący badania nuklearne. Łączna alokacja na cały PR wynosi 50,5 mld euro<sup>16</sup>.

Przeciwwagą dla dużych projektów unijnych mogą być małe projekty, dofinansowywane przez administracje poszczególnych szczebli, np. ogłaszany co roku przez administrację samorządową „Konkurs na małe granty dla uczelni województwa opolskiego na zadania dydaktyczno-naukowe”<sup>17</sup>. Innym, coraz powszechniejszym, rodzajem badań są tzw. badania ewaluacyjne poszczególnych programów operacyjnych, ogłaszane przez uprawnione instytucje wdrażające<sup>18</sup>.

## Korzyści płynące z realizacji projektów

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu jest nowoczesną uczelnią przygotowującą przyszłe kadry gospodarki, łączącą

<sup>16</sup> F. H e l b i g, W. M a r g r y ś, *Instrumenty polityki strukturalnej w Polsce w latach 2007–2013. Kompendium informacji dla samorządów lokalnych*, „Zeszyty Samorządowe” 2007, nr 8, s. 175–179.

<sup>17</sup> [www.umwo.opole.pl](http://www.umwo.opole.pl).

<sup>18</sup> [www.fundusze-strukturalne.gov.pl](http://www.fundusze-strukturalne.gov.pl).

działalność naukowo-dydaktyczną z biznesem. Posiada doświadczenie w realizacji projektów współfinansowanych ze środków zewnętrznych. W latach 2002–2004 zrealizowany został projekt „Utworzenie ośrodka promocji i wdrażania nowoczesnych metod i technik zarządzania” (nr Z/2.16/II/2.6/10/04), zaś w latach 2006–2008 projekt „Kompleksowe badanie zapotrzebowania rynku pracy kadr kwalifikowanych województwa opolskiego w celu dostosowania oferty edukacyjnej i szkoleniowej do jego potrzeb” (nr Z/2.16/II/2.1/54/U/05/060) – oba współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. W ramach pierwszego projektu utworzono Ośrodek Promocji i Wdrażania Nowoczesnych Metod i Technik Zarządzania, przeszkolono 241 pracowników małych i średnich przedsiębiorstw z województwa opolskiego, opracowano 6 raportów dotyczących sytuacji sektora, wydano publikację pokonferencyjną, zaś wartość projektu wynosiła 337,9 tys. zł. Efektem realizacji drugiego projektu jest 12 opublikowanych raportów na temat sytuacji na rynku pracy, w gospodarce i edukacji w regionie oraz utworzenie Opolskiego Centrum Badań Regionalnych, a wartość projektu to 919,6 tys. zł. Zwłaszcza w ramach drugiego z wymienionych projektów poczyniono wiele interesujących ustaleń badawczych, wśród których do najważniejszych należą:

- w województwie opolskim występuje „deficyt” kapitału ludzkiego i społecznego, dlatego region wolniej się rozwija, aczkolwiek istnieje wiele innych przyczyn mniej dynamicznego rozwoju, mających swoje źródło m.in. w gospodarce;
- czynnikiem osłabiającym rozwój kapitałów (ludzkiego i społecznego) częściowo jest migracja;
- wynagrodzenia w Opolskiem nie są najwyższe, co wynika także z przewagi popytu na zawody wymagające niskich kwalifikacji, ale najlepiej zarabiają najlepiej wykształceni;
- w opiniach pracodawców – szkoły nie przygotowują dostatecznie swoich absolwentów do potrzeb rynku pracy;
- szkoły kształcić powinny w zawodach technicznych, nowych technologii;
- wzrasta znaczenie studiów podyplomowych i innych form kształcenia ustawicznego;
- młodzi pracownicy są pozytywnie zmotywowani do podejmowania szkoleń, zaś pracodawcy przywiązują małą wagę do szkolenia młodzieży, nie inwestuje się w młodzież;

- z badań młodzieży szkolnej i studentów wynika pozytywny obraz ich samych odnośnie do oczekiwań życiowych, aczkolwiek istnieje także skłonność do migracji;
- rola szkoły i uczelni nie jest znacząca w kształtowaniu życiowych postaw;
- zmiany strukturalne, jakie nastąpiły na rynku pracy w regionie dotyczyły przede wszystkim spadku liczby ofert pracy oraz przewartościowań w zawodach;
- gospodarka regionalna wciąż w przewadze zgłasza zapotrzebowanie na zawody wymagające niskich kwalifikacji, praca za granicą kreuje popyt o bardzo podobnym charakterze.

## Podsumowanie

Rozwój społeczny dokonuje się najszybciej tam, gdzie występuje wysoka podaż trzech podstawowych typów kapitałów: ludzkiego, społecznego i finansowego, które można współcześnie uzupełnić jeszcze o dwa: przyrodniczy i infrastrukturalny. Inaczej mówiąc, o tempie zmian decydują przede wszystkim ludzie, pieniądze będące w obrocie na rynku oraz odpowiednie instytucje wyposażone w kompetentny personel. Od ich poziomu i zasobów zależy bezpośrednio oblicze współczesnych miast i regionów oraz ich możliwości rozwojowe<sup>19</sup>. Współczesne badania regionalne wskazują, że tak trudne do przezwyciężenia zróżnicowanie regionów, ich biedę lub bogactwo gospodarcze, znacznie lepiej wyjaśniają charakterystyki społeczności tych regionów, analiza kulturowych uwarunkowań ich rozwoju, aniżeli parametry czysto ekonomiczne<sup>20</sup>.

Środki europejskie na lata 2007–2013 pozwalają na inwestowanie niemalże we wszystkie rodzaje zidentyfikowanych kapitałów regionalnych, począwszy od infrastruktury technicznej i biznesu, po inwestycje w kapitał ludzki i społeczny, a także współpracę na różnych poziomach, w tym międzyregionalną, transgraniczną i międzynarodową. Istotną wartość stanowią również efekty realizowanych projektów. Mogą nimi być środki trwałe czy publikacje z projektów, ale także

<sup>19</sup> B. Jałowiecki, M.S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 290.

<sup>20</sup> I. Sagan, *Teorie rozwoju regionalnego i ich praktyczne zastosowanie*. W: *Rozwój, region, przestrzeń*, red. G. Gorzelak, A. Tucholska, Warszawa 2007, s. 94.

wiele wartości niematerialnych, jak chociażby efekty współpracy, doświadczenia w zarządzaniu, wreszcie istotne ustalenia badawcze, które dają się wykorzystać na różnych płaszczyznach funkcjonowania uczelni. Przykładem niech będą wnioski z badań, zrealizowanych w projekcie Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu pt. „Kompleksowe badanie zapotrzebowania rynku pracy kadr kwalifikowanych województwa opolskiego w celu dostosowania oferty edukacyjnej i szkoleniowej do jego potrzeb”, które mogą pełnić, co najmniej, trojaką rolę. Mogą być podstawą wytycznych dla programów nauczania. Wynika z nich „prawie gotowy” scenariusz postępowania, wskazujący, w którym kierunku należy podążać w rozwoju uczelni. Stanowią one także bazę wyjściową dla dalszego pozyskiwania środków europejskich. W badaniach wskazano bowiem istotne deficyty elementów regionalnego potencjału, które mogą i powinny być wspierane, przede wszystkim w oparciu o kapitał własny, ale i w postaci środków zewnętrznych, w tym pochodzących z Unii Europejskiej.



ANNA ORLIŃSKA

## **Kształcenie ustawiczne dorosłych na przykładzie szkoleń unijnych realizowanych przez Powiatowy Urząd Pracy w Nysie**

Edukacja odgrywa dziś pierwszoplanową rolę. Zakres i tempo zmian społeczno-gospodarczych, organizacyjnych, postęp w technice i technologii, a także przeobrażenia zachodzące na lokalnym i międzynarodowym rynku pracy, jak np. powstawanie nowych zawodów i specjalności, powodują nieustanną konieczność podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz poszerzania posiadanej wiedzy. Kluczowe znaczenie ma uczenie się przez całe życie, czyli kształcenie ustawiczne. Praktykowany w przeszłości model kształcenia „na całe życie” jest zastępowany modelem kształcenia „przez całe życie”. Zachęca do tego Komisja Europejska, w związku z realizowaną w Unii od 2000 r. strategią lizbońską.

Kształcenie ustawiczne jest jednym z najważniejszych fundamentów tej strategii. Określono w niej program reform społeczno-gospodarczych mających na celu modernizację i zwiększenie konkurencyjności gospodarki europejskiej przez budowanie społeczeństwa wiedzy, stawianie na nowe i wysokie technologie, oparcie gospodarki na małych i średnich przedsiębiorstwach, stawianie na naukę. Wskazano tam, że kształcenie ustawiczne jest najważniejszym środkiem budowania gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy.

W rok po przyjęciu strategii lizbońskiej, Komisja Europejska wydała dokument „Tworzenie przestrzeni kształcenia całożyciowego w Europie”. Kształcenie ustawiczne zdefiniowano tam jako: „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej i zawodowej”. Stwierdzono w nim, że kształcenie ustawiczne obejmuje różne formy procesów edukacyjnych – kształcenie formalne realizowane w szkołach i na uniwersyte-

tach, kształcenie nieformalne – nie zawsze poświadczane dyplomem lub certyfikatem oraz kształcenie incydentalne związane z codzienną aktywnością człowieka, jego relacjami z otoczeniem. Podkreślono rolę i znaczenie wszystkich form edukacji w zdobywaniu umiejętności oraz pogłębianiu wiedzy.

Doświadczenia ostatnich dziesięcioleci potwierdzają, że w dziedzinie zarządzania i rozwoju przedsiębiorstw priorytetową rolę odgrywają zasoby ludzkie, których wartość mierzona jest przede wszystkim poziomem i jakością wykształcenia. Konkurencyjność oraz dynamika rozwoju gospodarczego zależą od kompetencji pracowników.

Mając na uwadze ogromne znaczenie kształcenia ustawicznego, również na szczeblu lokalnym podejmowane są różne inicjatywy. Powiatowy Urząd Pracy w Nysie, który jako jednostka samorządowa realizuje zadania publicznych służb zatrudnienia, pozyskuje środki unijne na organizację szkoleń dla różnych grup beneficjentów: osób bezrobotnych, niepełnosprawnych, zagrożonych wykluczeniem społecznym, rolników, osób czynnych zawodowo.

Chciałabym przedstawić jeden z projektów – Podwyższanie umiejętności i kwalifikacji zawodowych osób pracujących – eurokadry. Projekt ten był realizowany w od 1 grudnia 2004 do 31 lipca 2006 r. w ramach działania 2.1. Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego, a polegał na cyklu szkoleń osób czynnych zawodowo. Partnerem projektu było Stowarzyszenie Rozwoju i Odnowy Wsi Domaszkowice.

Celem projektu było zwiększenie kwalifikacji zawodowych, mobilności zawodowej osób pracujących przez wskazanie im, że zarówno pracownik, jak i pracodawca muszą być przygotowani do radzenia sobie w nowych sytuacjach, które przynosi postęp cywilizacyjny. Rozwój nowych technologii i globalizacja stwarzają odmienne warunki wymagające nowej wiedzy, innych postaw i umiejętności, które dodatkowo muszą cały czas podlegać procesowi aktualizacji.

Projekt zakładał pomoc 113-osobowej grupie pracowników: 27 osobom zamieszkałym na terenach wiejskich (w tym 16 kobietom) oraz 86 osobom zamieszkałym w miastach (w tym 55 kobietom).

Wśród uczestników projektu byli m.in. pracownicy Starostwa Powiatowego, Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie, Urzędu Skarbowego, Urzędu Miejskiego w Nysie, Urzędu Miejskiego w Głucholazach, Komendy Powiatowej Policji, Spółdzielni Pracy „Cukry Nyskie”, nauczycy-

ciele ze Szkoły Podstawowej nr 1 i 2 w Nysie, a także z firm prywatnych oraz pracodawcy. Należy zauważyć, że 90% biorących udział w szkoleniach to osoby z wykształceniem wyższym.

Ważnym elementem tego projektu były obowiązkowe rozmowy uczestników szkoleń z doradcami zawodowymi. Celem tego było m.in. określenie predyspozycji zawodowych osób, wskazanie im jak rozwijanie tych cech wpłynie na skuteczniejsze funkcjonowanie w miejscu pracy, zwiększenie mobilności zawodowej w przypadku np. utraty pracy i konieczności poszukiwania jej na otwartym rynku i przede wszystkim wyznaczenie dalszego rozwoju zawodowego w kontekście kształcenia ustawicznego.

Osoba przystępująca do programu była zobowiązana do wypełnienia ankiety aplikacyjnej, na podstawie której była prowadzona selekcja formalna. Wszystkie osoby, które wzięły udział w programie musiały również podpisać porozumienie przystąpienia do projektu. Następnie były kierowane do doradcy zawodowego, który na podstawie wywiadu i specjalistycznych testów kierował taką osobę na odpowiednie szkolenie zawodowe lub kurs językowy.

Realizacja projektu rozpoczęła się od szeroko rozumianej kampanii informacyjnej, w ramach której opracowano, przygotowano i rozpowszechniano materiały promocyjne, tj. ulotki i plakaty informacyjne.

Proces informowania został przeprowadzony przez:

- zamieszczenie informacji na stronie internetowej PUP,
- spotkania informacyjne z potencjalnymi beneficjentami,
- zaangażowanie partnera projektu w akcję promocyjną.

Podstawowym obowiązkiem partnera było nieodpłatne udostępnienie sali na terenie wsi Domaszkowice dla potrzeb edukacyjnych. Odbywały się tam zajęcia z języka angielskiego na poziomie podstawowym dla 15 osób.

Projekt został podzielony na II etapy:

- etap I – szkolenia zawodowe (udział wzięło 28 osób),
- etap II – kursy językowe (udział wzięło 85 osób).

Do przeprowadzenia szkoleń językowych i zawodowych Powiatowy Urząd Pracy wybrał jednostki szkoleniowe w trybie przetargu nieograniczonego. Podstawowym obowiązkiem firmy szkoleniowej było zapewnienie wykwalifikowanej kadry dydaktycznej – nauczycieli dla szkoleń językowych (byli to nauczyciele z nyskich szkół) i certyfikowanych trenerów do szkoleń zawodowych.

Zrealizowano następujące szkolenia zawodowe:

- administrator bazy danych – udział wzięły 4 osoby, szkolenie trwało 40 godzin,
- konsultant funduszy europejskich III B – udział wzięły 3 osoby, szkolenie trwało 31 godzin,
- rachunkowość i finanse – udział wzięło 15 osób, szkolenie trwało 48 godzin,
- prowadzenie działalności gospodarczej w warunkach członkostwa w Unii Europejskiej – udział wzięły 2 osoby, szkolenie trwało 40 godzin,
- audytor wewnętrzny – norma ISO 14001 – udział wzięły 2 osoby, szkolenie trwało 9 godzin,
- wiklina dla zaawansowanych – wiklinowe formy ogrodowe – udział wzięły 2 osoby, szkolenie trwało 30 godzin.

Wszystkie szkolenia zawodowe obejmowały zarówno zajęcia teoretyczne, jak i praktyczne i zorganizowane zostały w jednostkach szkoleniowych w Nysie, Warszawie, Kaliszu oraz w Łuczniczy.

Natomiast w kursach językowych wzięło udział 85 uczestników i zostały one podzielone na:

- język angielski w stopniu podstawowym dla 3 grup,
- język angielski w stopniu średnio zaawansowanym dla 1 grupy,
- język niemiecki w stopniu podstawowym dla 1 grupy,
- język niemiecki w stopniu średnio zaawansowanym dla 1 grupy.

Szkolenia językowe obejmowały po 150 godzin i odbywały się w Centrum Języków Obcych Powiatowego Urzędu Pracy – w specjalnie przystosowanym pomieszczeniu (umeblowanie, zakup niezbędnego sprzętu edukacyjnego w tym komputerów wraz z oprogramowaniem pomocnym w nauce języka obcego) oraz w sali językowej w Domaszkowicach.

Po ukończeniu szkoleń zawodowych i językowych, wszyscy uczestnicy otrzymali stosowne zaświadczenia – potwierdzające nabyte kwalifikacje (w języku polskim oraz w języku angielskim i niemieckim).

Po zakończeniu udziału w projekcie beneficjenci byli wyposażeni w niezbędne umiejętności i kwalifikacje zawodowe umożliwiające utrzymanie miejsca pracy, jak również ich dostosowanie do wymogów lokalnego rynku pracy w nowych warunkach członkostwa w Unii Europejskiej.

Zostały osiągnięte również rezultaty „miękkie”, tj. poprawa samopoczucia uczestników, zwiększenie wiary we własne możliwości, przełamanie barier psychologicznych u wielu osób, wzrost samooceny, chęci samokształcenia oraz otwartość na różne formy kształcenia ustawicznego.

Projekt spełnił oczekiwania zarówno osób pracujących, jak i pracodawców, potwierdził też zasadność takich inicjatyw podejmowanych przez Powiatowy Urząd Pracy w Nysie.

MAREK IDZIK

## **Pierwsze kroki w nowoczesne zatrudnienie zgodne ze standardami europejskimi**

Niezależnie od tego jak wygląda nasza sytuacja zawodowa, warto znać sposoby, które mogą w przyszłości przydać się w procesie poszukiwania zatrudnienia. Aby kariera zawodowa była ciągiem satysfakcjonujących doświadczeń, należy ją dokładnie zaplanować. Planowanie kariery jest jednak czynnością wymagającą dłuższej chwili zastosowania, autorefleksji, wyobraźni i umiejętności przewidzenia niektórych sytuacji. Obok życia rodzinnego praca zawodowa jest najważniejszą i najbardziej pochłaniającą czas sferą życia. Dlatego też decyzje jej dotyczące powinny być dobrze przemyślane i wnikliwie przeanalizowane.

Ze względu na dużą rolę pracy w życiu człowieka, powinna ona być zajęciem, które zaspokaja podstawowe potrzeby człowieka, to znaczy środki finansowe do godnego życia, a także potrzeby duchowe podnoszące poczucie własnej wartości oraz dające zadowolenie pracownikowi. Praca, która stanowi spełnienie oczekiwań, jest atrakcyjna oraz przynosi wiele korzyści.

Istnieje kilka sposobów poszukiwania pracy. Jedne z nich są bardziej, inne mniej skuteczne. Niektóre zdążyliśmy już zastosować. Ważne, żeby zdać sobie sprawę z tego, że im więcej sposobów się wykorzystuje, tym większe jest prawdopodobieństwo znalezienia pracy.

### **Wykonanie aplikacji**

Niektórzy pracodawcy proszą kandydatów o wypełnienie gotowego kwestionariusza osobowego, inni zaś zyczą sobie dostarczenia listu motywacyjnego. Zwykle najważniejsze informacje podaje się w CV – curriculum vitae. Ten łaciński termin oznacza po prostu życiorys. CV

zawiera dane osobowe, informacje dotyczące wykształcenia, doświadczenia i umiejętności. Mówiąc krótko jest to reklama danej osoby<sup>1</sup>.

Trzy najważniejsze przykazania dotyczące pisania życiorysu:

1. Zastanówmy się, co chcemy napisać;
2. Wybierzmy odpowiednią formę – CV musi być logiczne i proste;
3. Napisz CV na brudno i sprawdź pisownię, poprawność gramatyczną oraz sens<sup>2</sup>.

Zanim napisze się CV, trzeba się przygotować. Zwiększysz swoje szanse, że spośród wielu aplikacji pracodawca do kolejnego etapu selekcji wybierze właśnie naszą. Należy sporządzić CV w punktach – to najważniejszy, pierwszy element pisania CV, a nie ciągłym tekstem, tak jak list. Punkty formujemy w trzeciej osobie (a więc „ukończył studia”, a nie „ukończyłem studia”). Jeśli nie ma się zbyt długiego doświadczenia zawodowego, na pierwszym miejscu należy umieścić swoje wykształcenie. Obowiązuje zasada odwróconej chronologii, najpierw piszemy o studiach, potem dopiero o szkole średniej. W kolejnej części opisujemy doświadczenie zawodowe i pozazawodowe (np.: koła naukowe, organizacje sportowe), dalej umiejętności i ukończone kursy. Życiorys powinien zawierać krótkie wypowiedzi, sformułowania precyzyjne napisane jasnym i zrozumiałym językiem. „Wygibasy” stylistyczne i paranaukowe słownictwo raczej zniechęcą. Należy zaakcentować najważniejsze. Pamiętajmy, że przeciętny konsultant w firmie na wstępne przejrzanie naszej aplikacji poświęci ok. 20–30 sekund. Dziennie przegląda on dziesiątki dokumentów. Dlatego, jeśli nasz życiorys zawiera dużo informacji, należy „wytłuścić” te najważniejsze albo podkreślić. W ten sposób pracodawcy zwraca się uwagę na to, co go najbardziej interesuje. Trzeba zastanowić się podczas czytania ogłoszenia, na czym firmie najbardziej zależy. I podkreślić te swoje atuty, które zbieżne są z oczekiwaniami pracodawcy. Szuka on przecież osób, które idealnie odpowiadają jego wymogom. Szczególnie ważne jest, by podkreślać te atuty, które są dla pracodawcy istotne, a w życiorysie piszemy je na końcu dokumentu (np.: ukończone kursy czy zainteresowania). Czasem może się bowiem zdarzyć, że pierwsza część dokumentu będzie nieatrakcyjna dla firmy i rekrutująca oso-

<sup>1</sup> P. H i t c h i n, *Jak zdobyć pierwszą pracę?*, Warszawa 2002, s. 74.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 72.

ba nawet nie dojdzie do końca CV. Na pewno jednak przeczyta „wytłuszczone” fragmenty<sup>3</sup>.

Należy podkreślać swoje atuty, ale nie wolno kłamać. Większość szefów personalnych wie, że kandydaci lubią pisać „biegły angielski”, gdy znają go ledwie dobrze. Osoba rekrutująca nie omieszka tego sprawdzić<sup>4</sup>.

Specjaliści z dziedziny rekrutacji uważają, że 30–50% życiorysów zawiera sfalszowane lub celowo przemilczane dane. Najczęściej fałszuje się informacje o zatrudnieniu i wykształceniu. Na przykład pomija się firmy, w których się krótko pracowało lub rozstanie nastąpiło w okolicznościach nieprzynoszących chluby kandydatowi. Doświadczony rekrutant bez trudu wychwyci takie przemilczenia, bądź też wyjdą one na jaw na etapie referencji<sup>5</sup>. Innym błędem jest pomijanie opisu siebie, bądź odwrotnie – agresywna autoreklama<sup>6</sup>.

CV należy pisać na komputerze i wydrukować na białym (najlepiej półkredowym), czystym papierze (na pewno nie można tego robić na kolorowym papierze listowym). Jedyne wyjątek to życiorysy do francuskich firm – czasem wymagają ręcznego pisania (lubią oceniać po charakterze pisma, zatrudniają do tego wyspecjalizowaną osobę). Jeżeli piszemy CV ręcznie, musi to być wykonane bardzo czytelnie i czysto.

CV młodego człowieka nie powinno być dłuższe niż jedna strona A4, ale też nie może być krótsze niż dwie trzecie strony. Może się jednak zdarzyć, że ma się bardzo mało danych, które warto zawrzeć w CV, wtedy należy zadbać o atrakcyjną formę graficzną tego dokumentu, co w pewnym stopniu zrekompensuje braki merytoryczne. Poza tym duża czcionka głównych punktów, podkreślenia, więcej przestrzeni między liniami (tzw. interlinia) pozwolą wizualnie powiększyć życiorys. Nie będzie on wyglądał tak ubogo. Jeśli jednak życiorys przekracza jedną stronę, a na drugiej ma pozostać tylko jedna linijka, lepiej zawrzeć to na jednej kartce. Można zmienić czcionkę z Arial na Times New Roman, która zajmuje nieco mniej miejsca, lub zastosować mniejsze lub większe interlinie, marginesy, inną czcionką pisać tytuły

---

<sup>3</sup> A. K u ć, E. K r a s n o d ę b s k a, *Samodzielni w poszukiwaniu pracy. Aktywne formy poszukiwania pracy*, Węgrowskie Centrum Informacji – [www.i-praca.pl/praca/profesjonalne,cv.html](http://www.i-praca.pl/praca/profesjonalne,cv.html) (13.03.2008).

<sup>4</sup> [cv.porady.biz/jak-napisac-cv](http://cv.porady.biz/jak-napisac-cv) (22.04.2008).

<sup>5</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce*, Warszawa 2001, s. 52.

<sup>6</sup> *Jak poszukiwać i utrzymywać zatrudnienie*, Warszawa 2007, s. 15.



poszczególnych części życiorysu. Wreszcie zamiast pisać adres w kilku liniach, jedna pod drugą, można pisać go w jednej linii, stosując przecinki<sup>7</sup>.

Warto napisać, co lubimy. Jeśli mamy ciekawe, nietypowe zainteresowania, albo hobby związane z pracą zawodową, którą będziemy wykonywać, opiszmy to w CV. Wielu pracodawców wyżej ceni osoby, które mają ciekawe zainteresowania. Uważają je za bardziej dojrzałe, stale rozwijające się intelektualnie i nieleniwe (hobby zwykle wymaga odrobiny wysiłku).

Jeśli otrzymywaliśmy podczas studiów szczególnie cenne nagrody, które jednak nie są znane poza środowiskiem akademickim, wyjaśnijmy w CV, dlaczego są takie wyjątkowe. Podobnie – jeśli skończyło się nietypową, ale nieznaną szeroko klasę w liceum. Nie każdy pracodawca będzie np.: wiedział, co oznacza stypendium MEN. Doświadczeni rekrutanci wybiorą ze stosu życiorysów te, których autorzy potrafią ich zainteresować, wykazać się czymś szczególnym. Nawet jeśli nie mamy imponującego doświadczenia zawodowego, ważne jest, że np. na uczelni nie ograniczaliśmy się tylko do pobierania nauk, ale jednocześnie gdzieś pracowaliśmy, odbywaliśmy praktyki wakacyjne, działaliśmy w organizacjach społecznych itp. W konkursie życiorysów większe szanse mają ci, którzy czymś się wykazali, coś osiągnęli<sup>8</sup>.

Jeżeli pracodawca oczekuje wklejenia do CV fotografii, najlepiej jest ją zszyć zszywaczem, ewentualnie dokleić (jest to bardziej trwałe niż spinacz biurowy). Jednak trzeba to zrobić estetycznie (klej, który nie brudzi, zszywki spinacza, które nie gną kartki, itp.); fotografię dokleja się do górnego prawego rogu CV. Można ją też zeskanować i wydrukować, ale tylko pod warunkiem, że będzie to wykonane na drukarce dobrej jakości. Jeśli zdjęcie ma być niskiej jakości, lepiej nie dołączać go wcale<sup>9</sup>.

Pięć najczęstszych błędów powtarzających się w CV to:

- 1) niedostosowanie CV do specyfiki konkretnej firmy i stanowiska,
- 2) błędy w nazwach, błędy literowe, pomyłki dat, itp.,
- 3) brak adnotacji pozwalającej na przetwarzanie danych osobowych,

<sup>7</sup> A. K u ć, E. K r a s n o d ę b s k a, *Samodzielni w poszukiwaniu pracy...*, s. 21.

<sup>8</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce...*, s. 49.

<sup>9</sup> A. K u ć, E. K r a s n o d ę b s k a, *Samodzielni w poszukiwaniu pracy...*, s. 21.

4) przesadzanie w opisie swoich zalet, lub – równie często – nadmierna, niepotrzebna skromność,

5) kopiowanie CV, które znalazło się w poradnikach dla szukających pracy, brak inwencji.

Jeśli chcemy, żeby nasze CV zostało zauważone, należy nadać mu atrakcyjną szatę graficzną (podkreślenia najważniejszych elementów, ładna czcionka, eleganckie zdjęcie). Warto napisać też o wszystkim, co „wyróżnia nas w tłumie” i zapada w pamięć. Jeśli weszło się na Mount Everest, trzeba się tym pochwalić. Po pierwsze pokazuje to zaletę – pracowitość, samozaparcie. Po drugie, takie coś pozostanie w pamięci rekrutującego. CV musi być przejrzyste i schludne. Jeśli nie staramy się o pracę w agencji reklamowej, nie radzi się niestandardowych form CV. Taki dokument może i faktycznie zapadnie w czyjąś pamięć, ale zwykle poszukuje się osoby, która szybko zaadaptuje się do standardów firmy czy zespołu, a niekoniecznie superkreatywnego i niestandardowego yuppies. Jeżeli zaś chcemy zainteresować, warto uwypuklić specjalizację, temat pracy magisterskiej czy ocenę ze studiów – gdy mamy się czym pochwalić. Warto również w CV napisać o praktykach czy pracach wakacyjnych, nawet takich, których nie jesteśmy w stanie udokumentować. Można przygotować również rubryki „umiejętności” i „mocne strony”, w których wypunktujemy, co możemy zaoferować swojemu pracodawcy. W CV można dopisać dodatkowe szkolenia i kursy, których się podjęliśmy, certyfikaty, które zdobyliśmy. Nie trzeba ukrywać swoich indywidualnych upodobań. Najbardziej wartościowe są te cechy, które łączą się z pracą lub mówią o nas coś ciekawego, np. udział w maratonach dla pracodawcy będzie świadectwem naszej wytrwałości i zdyscyplinowania<sup>10</sup>.

W odpowiedzi na praktycznie każde ogłoszenie trzeba wysłać list motywacyjny. List motywacyjny to swoista krótka reklama własnej osoby. Najważniejsze to nie powtarzać życiorysu. Wielu pracodawców narzeka, że kandydaci piszą to samo co w CV, albo mówią o nieistotnych rzeczach. Jak napisać dobry list, który przekona pracodawcę, że to właśnie my jesteśmy tą jedyną i niepowtarzalną osobą? Przede wszystkim ważne są te same, co w przypadku CV elementy dotyczące estetyki listu – czysty, biały papier, brak literówek, dobrze rozplanowany wizualnie tekst, podkreślenie najważniejszych elementów.

<sup>10</sup> J. T a y l o r, D. H a r d y, *Jak efektywnie poszukiwać pracy*, Kraków 2006, s. 187.

Istotne jest też, żeby pisać (tym razem w pierwszej osobie) krótkie zdania, krótkie akapity (jeden akapit – jedna myśl), w stronie czynnej. Oczywiście ważny jest też jasny, zrozumiały język. Całość powinna zmieścić się na jednej stronie A4. List motywacyjny nie musi przecież przedstawiać nas w szczegółach. Ma jedynie przekonać, że warto nas zaprosić na rozmowę kwalifikacyjną. Dlatego należy opisać w nim tylko to, co najważniejsze – te z naszych zalet, które są zbieżne z oczekiwaniami pracodawcy. Wczuć się w jego potrzeby, a potem na nie odpowiedzieć<sup>11</sup>.

Nie trzeba w liście motywacyjnym powtarzać tego, co już jest w życiorysie. Nie należy opisywać całego swojego doświadczenia zawodowego, bo to już jest w CV. Podkreślmy tylko, czego się dzięki temu doświadczeniu nauczyliśmy i jak przyda nam się to w pracy, o którą się ubiegamy. Opiszmy też bliżej swoją osobowość, cechy charakteru, umiejętności zawodowe. Ważne, żeby przekazać to ciekawie. Ale też nie wybiegać za bardzo poza przyjęte normy pisania. Chyba że ubiegamy się o pracę artysty czy copywritera w agencji reklamowej<sup>12</sup>.

Wiele publikacji wskazuje na formaty i styl pisania listów motywacyjnych. Nie ma nic gorszego niż „szampowy list”, szczególnie w sytuacji, gdy podajemy, że jedną z naszych zalet jest kreatywność. Zdecydowanie bardziej polecane jest pisanie listu „od serca”, podkreślając swoją oryginalność i unikalność. Jeśli istnieje problem z napisaniem niepowtarzalnego CV, należy zwrócić się o pomoc do agencji lub firmy, która się w tym specjalizuje. To jest bardzo ważna inwestycja. Nasze CV jest przecież naszą wizytówką<sup>13</sup>.

## Prezentacja własnej osoby

### UPS – unikalna propozycja sprzedaży

Termin ten pochodzi z języka angielskiego (Unique Selling Proposition) i zaczerpnięty jest z branży reklamowej oraz marketingu. Dotyczy kilku cech produktu, które wyróżniają go od innego. UPS sprawia, że konsumenci kupią właśnie ten produkt, a nie inny, chociaż mogą się one wydawać podobne. Jest to stwierdzenie, które podkreśla korzyść

<sup>11</sup> M. Ł o t y s, *Gdy szukasz pracy... Poradnik*, Poznań 2002, s. 67.

<sup>12</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce...*, s. 60.

<sup>13</sup> G. T a l l a r, *Jak znaleźć pracę w 30 dni*, Warszawa 2003, s. 44.

wypływającą z tego, co oferujemy. Dobry UPS nie mówi o nas, o naszych produktach, ale mówi o kliencie i jego problemach, potrzebach<sup>14</sup>.

Gdy przygotowujemy się do pisania listu motywacyjnego, warto zastanowić się, co stanowi nasz UPS. Co sprawia, że nasza kandydatura jest unikalna? Co sprawia, że jesteśmy lepsi od innych kandydatów starających się o to stanowisko? Co mamy do zaoferowania, czego nie może zaoferować inny kandydat? Nie zawsze musi nam się udać zidentyfikować nasz UPS, ale zawsze opłaca się spróbować.

### **ZEP – zyskowość, efektywność, produktywność**

Formuła ta także pochodzi z języka angielskiego i dotyczy opisywania swoich umiejętności i doświadczenia z ważnej dla pracodawcy perspektywy. Pracodawcy chcą zatrudniać nowych pracowników nie dlatego, że mają za dużo pieniędzy, ale dlatego, żeby poprawić działanie swojej firmy. Jeśli w jasny sposób zakomunikujemy, jak możemy wpłynąć na zwiększenie zyskowości, efektywności czy produktywności, nasze szanse na rozmowę kwalifikacyjną znacznie wzrosną. Formuła ta dotyczy również komponowania życiorysu<sup>15</sup>.

## **Przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej**

### **Jak skutecznie zaprezentować się pracodawcy**

Zdarza się, że kandydat jest świetnym specjalistą w swojej dziedzinie, posiada kilkuletnie doświadczenie zawodowe, ale z powodu niezajomości zasad autoprezentacji minimalizuje swoje szanse na zdobycie dobrego stanowiska. Dlatego też, aby zaistnieć wśród kontrkandydatów, ważna staje się praktyczna umiejętność adekwatnego zaprezentowania się. Odpowiednia autoprezentacja wymaga od kandydata zadbania o:

- przestrzeganie zasad kultury osobistej,
- stosowne zachowanie niewerbalne,
- dobór właściwego ubioru<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> winweb.netfirms.com/ups.htm (22.05.2008).

<sup>15</sup> A. K u ć, E. K r a s n o d ę b s k a, *Samodzielni w poszukiwaniu pracy...*, s. 21.

<sup>16</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się podczas rozmowy kwalifikacyjnej*, Warszawa 2007, s. 81.

## Planowanie dojazdu na miejsce spotkania

Przede wszystkim nie wypada się spóźnić na spotkanie rekrutacyjne, jak też przybiec na nie w ostatniej chwili. Ani jedna, ani druga sytuacja nie zrobi dobrego wrażenia na potencjalnym pracodawcy. Dlatego w momencie gdy odbieramy telefon z zaproszeniem na rozmowę rekrutacyjną, należy dokładnie zapisać:

- adres, gdzie ma się odbyć spotkanie,
- godzinę, na którą mamy się stawić,
- imię i nazwisko osoby, z którą będziemy rozmawiali lub na którą mamy się powołać po przybyciu na miejsce spotkania, oraz nazwę zajmowanego przez nią stanowiska, jeśli zostanie nam podana<sup>17</sup>.

Następnie bardzo dokładnie należy przeanalizować sposób dotarcia na umówione miejsce. W tym celu zastanawiamy się nad:

- tym, czy wiemy, gdzie to jest, jeśli nie – to posiłkujemy się planem miasta i sprawdzamy,
- wyborem środka lokomocji (miejski autobus, linia tramwajowa, taksówka lub własny samochód) i oszacowaniem czasu potrzebnego nam na dotarcie na miejsce.

Dobrą praktyką jest, jeśli mamy taką możliwość, przejechać trasę dzień wcześniej. Dzięki temu możemy dokładnie sprawdzić adres, a także dodać zapas czasu na nieprzewidziane okoliczności (korek, awaria czy objazd)<sup>18</sup>.

Punktualność jest pierwszą zasadą dobrej autoprezentacji. Spóźnienie się na spotkanie rekrutacyjne może być odebrane jako brak szacunku wobec rozmówcy, nierzetelność kandydata. Jeżeli naprawdę zaistniały wyjątkowe okoliczności, z powodu których nie możemy dotrzeć o ustalonej porze, to zdecydowanie:

- skontaktujemy się z pracodawcą,
- przeprośmy,
- poinformujemy o długości spóźnienia<sup>19</sup>.

Uznaje się, że najlepiej przyjść ok. 5–10 minut przed planowanym czasem rozpoczęcia spotkania. Stwarza to nam możliwość opanowania zdenerwowania czy rozejrzenia się po firmie. Nie bądźmy jednak

<sup>17</sup> M. G o r c z y c k a, K. K a c z m a r e k, *Aktywnie szukam pracy*, Warszawa 2005, s. 41.

<sup>18</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 82.

<sup>19</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce...*, s. 89.

zbyt wcześnie, by nie wprawiać personelu obsługi w zakłopotanie związane ze zorganizowaniem nam czasu oczekiwania<sup>20</sup>.

## Przebieg rozmowy kwalifikacyjnej

### Mechanizm pierwszego wrażenia

Nie ulega wątpliwości, że pierwsze sekundy decydują o tym, jakie wrażenie zrobi kandydat na swoim rozmówcy. Większość osób przypisuje szczególną rolę pierwszemu wrażeniu. Wyrażają nawet przekonanie, że po krótkim kontakcie są w stanie scharakteryzować osobowość tego, z kim się spotkały. Oczywiście jest to dość radykalne i niebezpieczne przekonanie. I jak się okazuje – nie zawsze słuszne. Niemniej badania dowodzą, że jeżeli do 5 minut nie zrobimy na naszym rozmówcy pozytywnego wrażenia, to nasze szanse na otrzymanie propozycji zatrudnienia maleje nawet do 10%<sup>21</sup>.

Punktualność nie jest, niestety, u nas cechą rozpowszechnioną. Jak twierdzą rekrutanci, kandydaci często się spóźniają. Dotyczy to zwłaszcza ludzi młodych. Spóźnianie jest szczególnie naganne, gdy wiemy, że nie jesteśmy jedynym kandydatem zaproszonym tego dnia na rozmowę. Zakłócając harmonogram rozmów krzywdzimy przede wszystkim siebie, gdyż wywołujemy u rozmówcy uczucie irytacji i sami skracamy czas, który zamierzał on nam przeznaczyć<sup>22</sup>.

W myśl reguły zwanej „3 x 20”, ocena kandydata na podstawie pierwszego wrażenia odbywa się w ciągu pierwszych 20 sekund i składają się na nią:

- pierwsze 20 kroków, jakie kandydat wykona, bo wtedy obserwacji podlega jego postawa i ruchy ciała,
- 20 cm twarzy, na które zwrócimy uwagę (tu przede wszystkim zauważa się mimikę i wyraz twarzy),
- pierwsze 20 słów, które kandydat wypowie (obserwacji podlega ton głosu oraz sposób formułowania wypowiedzi).

W czasie danej rozmowy rekrutacyjnej mamy tylko jedną okazję, by wywrzeć pozytywne pierwsze wrażenie. To jak rozmówca oceni nas na początku rozmowy, będzie rzutowało na jej dalszy przebieg. Ocena ta powstaje na podstawie:

<sup>20</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 82.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce...*, s. 90.

- cech zewnętrznych kandydata,
- jego zachowania,
- „mowy ciała”,
- stroju, w jakim się pojawił na rozmowie kwalifikacyjnej<sup>23</sup>.

Dlaczego tak się dzieje? Odpowiada na to, dość dobrze poznany i opisany, psychologiczny mechanizm „pierwszego wrażenia”. Jest on uwarunkowany tym, że dysponujemy „ukrytymi teoriami osobowości”, które są po prostu naszymi przekonaniem, że pewne dające się zaobserwować cechy świadczą o innych atrybutach danej osoby. Staramy się przewidywać zachowanie ludzi oraz przypisywać im wiele różnych cech na podstawie jednej zauważonej i uznanej za główną cechę. Tymi obserwowalnymi cechami są właśnie: wygląd zewnętrzny oraz sposób, w jaki się zachowujemy<sup>24</sup>. Badania psychologiczne udowodniły, że osobom atrakcyjnym fizycznie skłonni jesteśmy przypisywać takie cechy, jak: serdeczność, towarzyskość, wrażliwość, uczciwość.

Za mechanizmem pierwszego wrażenia kryją się dwa zjawiska zniekształceń poznawczych i błędów, jakie możemy popełnić w ocenie, jeśli tym mechanizmom za bardzo ufamy. Mimo to większość osób rekrutujących automatycznie się im poddaje; jest to tzw.:

- efekt aureoli – polegający na tym, że pierwsze wrażenie, jakie sprawia kandydat, jest pozytywne i w związku z tym dalsze jego zachowanie z większym prawdopodobieństwem będą oceniane korzystnie;
- efekt rogów – w tym przypadku pierwsze wrażenie, jakie wywarł kandydat, było niekorzystne i w związku z tym pojawia się prawdopodobieństwo, że reszta jego zachowań będzie oceniana negatywnie przez ten pryzmat<sup>25</sup>.

Dlatego pierwsze wrażenie jest tak istotne. Lubimy być spójni w swoim myśleniu i ocenach. Jeśli na początku kandydat zostanie pozytywnie oceniony, to każde jego następne poczynanie będzie odbierane jako potwierdzenie tej opinii. Na zjawisko pierwszego wrażenia wpływa także to, że ludzie mają skłonność wzajemnego porównywania się. Jeśli spostrzegamy kogoś jako podobnego do nas samych, to

<sup>23</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 83.

<sup>24</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce...*, s. 90.

<sup>25</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 84.

automatycznie obdarzamy go sympatią. Im większy stopień podobieństwa między rozmówcami, tym bardziej wzrasta płaszczyzna porozumienia i szanse na zatrudnienie (oczywiście pamiętajmy, że kwalifikacje też mają w tym procesie znaczenie)<sup>26</sup>.

Warto w tym miejscu przytoczyć kilka zasad relacji interpersonalnych wpływających na efekt pierwszego wrażenia, którymi wypada się kierować podczas rozmowy kwalifikacyjnej, gdyż stanowią one o naszej kulturze osobistej, a także umożliwiają nawiązanie pozytywnego kontaktu z rozmówcą:

– zasada grzeczności – polega na okazywaniu rozmówcy uprzejmości, taktownego i adekwatnego do kontekstu sytuacji zachowania. Nawet jeśli pracodawca będzie w naszej ocenie osobą niemiłą, nie zwalniamy to nas z konieczności zachowania kultury osobistej. Zamiast kontynuować, możemy grzecznie podziękować za spotkanie i wyjść;

– zasada aprobaty – zobowiązuje nas do okazywania rozmówcy szacunku i uznania. Nie pozwalamy sobie na ironiczne komentarze, nieprzyjemne czy drażniące uwagi. Nie tylko nie świadczy to o nas dobrze, ale także może stać się źródłem napięcia, a nawet wzbudzić gniew rozmówcy, a to na pewno nie jest naszym celem;

– zasada skromności – zwraca uwagę, że czym innym jest pewność siebie i umiejętność dokonania stosowanej autoprezentacji swojej osoby oraz osiągnięć, dokonań zawodowych, a czym innym zarozumiałość, wyniosłość i okazywanie wyższości. Te ostatnie z pewnością nie przyczynią się do sukcesów naszej rozmowy rekrutacyjnej, nawet jeśli mamy odpowiednie kwalifikacje. Mało który pracodawca chciałby mieć w zespole osobę pyszałkową, mogącą stanowić potencjalne źródło konfliktów;

– zasada kooperacji – czyli innymi słowy współpracy. Nie powinniśmy się irytować czy okazywać zniecierpliwienie, jeśli jesteśmy po raz kolejny dopytywani o tę samą kwestię w inaczej sformułowanym pytaniu. Nie komentujemy tego faktu. Z kolei, jeśli mamy wątpliwości, czy dobrze zrozumieliśmy pytanie rozmówcy, to w myśl tej zasady nie wahajmy się spytać o jego intencję;

– zasada ciekawości – starajmy się wzbudzać ciekawość rozmówcy. Odpowiedzi udzielamy konkretnie, żwawo, zwięźle i bez zbędnych dygresji. Z kolei, jeśli nasz rozmówca będzie nam prezentował bar-

<sup>26</sup> P. H i t c h i n, *Jak zdobyć pierwszą pracę...*, s. 109.



dzień szczegółowo ofertę czy plany firmy, to słuchajmy go z należytą uwagą i zainteresowaniem. Informacje te mogą się nam przydać, kiedy będziemy musieli podjąć ostateczną decyzję co do ewentualnego przyjęcia oferty pracy. Nie pozwalajmy sobie na okazywanie znudzenia, ziewanie, rozglądanie się po pomieszczeniu<sup>27</sup>.

### Mowa ciała

Jeżeli nawet nie słyszymy, co ludzie mówią, często możemy zrozumieć chociaż część ich przekazy na podstawie wyrazu twarzy, gestów i mowy ciała. Badania nad komunikacją między ludźmi dowodzą, że każdy człowiek wypowiada słowa średnio jedynie przez około dziesięć minut na dzień, a przeciętne zdanie zajmuje około dwóch i pół sekundy<sup>28</sup>. Sposób, w jaki się prezentujemy, zachowujemy, ubieramy, mówi o nas znacznie więcej niż słowa, które wypowiadamy. Dlatego tak istotna jest znajomość obowiązujących reguł i zasad w sytuacji, w jakiej się znajdujemy. Ma to także odniesienie do rozmowy kwalifikacyjnej.

W badaniach psychologicznych udowodniono, że za pomocą słów przekazujemy jedynie 7% wypowiedzi, 38% wypowiedzi stanowi intonacja głosu, a 55% to mowa ciała, czyli sygnały niewerbalne.

Mowa ciała to komunikacja niewerbalna, której rolą jest wzmocnienie komunikatów wypowiedzianych za pomocą słów, czyli werbalnych. Im bardziej spójne są te dwa elementy w naszej autoprezentacji podczas rozmowy rekrutacyjnej, tym większe będziemy wzbudzać zaufanie i wiarygodność u rozmówcy. Warto mieć na uwadze, że w procesie porozumiewania się z innymi ludźmi znacznie więcej informacji przekazujemy niewerbalnie. W badaniach wykazano, że w trakcie rozmowy ludzie słuchają się w ok. 40%, a obserwują się w ok. 75% czasu trwania spotkania<sup>29</sup>.

Do sygnałów niewerbalnych zalicza się:

- postawę ciała,
- dystans,
- gesty,
- mimikę,

<sup>27</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 84.

<sup>28</sup> P. H i t c h i n, *Jak zdobyć pierwszą pracę...*, s. 110.

<sup>29</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 85.

– ton głosu<sup>30</sup>.

Jest to grupa ważnych sygnałów, z których znaczeniem i funkcją można się zapoznać po to, by móc je bardziej świadomie wykorzystywać w procesie własnej prezentacji, a przede wszystkim dlatego, by nie popełniać elementarnych błędów i nie zachowywać się nietaktownie<sup>31</sup>.

### Postawa ciała

Postawa, jaką zwykle przyjmujemy, wynika z doświadczeń życiowych, a także jest odzwierciedleniem naszego aktualnego stanu emocjonalnego. Naszą postawą pokazujemy czy i jak dobrze czujemy się w danym otoczeniu oraz jakie znaczenie przypisujemy swojej osobie.

Jest postawa także wskaźnikiem tego, jak reagujemy na stres. Tak więc:

– w stanach odprężenia psychicznego, swobody, spokoju zwykle przyjmujemy: niesymetryczną pozycję rąk i nóg, tułów odchylamy nieco do tyłu i przyjmujemy tzw. otwartą postawę (czyli nie zasłaniaamy tułowia);

– gdy przeżywamy wewnętrzny niepokój, niepewność i jesteśmy zestresowani, mamy automatyczną tendencję do: krzyżowania rąk i nóg (jest to tzw. postawa zamknięta), odchylania głowy do tyłu, usztywniania ramion i rąk, przestępowania z nogi na nogę;

– gdy jesteśmy zainteresowani rozmową, zaangażowani w jej przebieg, to mimowolnie nachylamy się w kierunku naszego rozmówcy.

W czasie rozmowy kwalifikacyjnej bardziej pożądana jest postawa otwarta, swobodna, gdyż podkreśla nasze opanowanie i pewność siebie. Im lepiej potrafimy radzić sobie ze stresem, tym większe mamy szanse na przyjęcie postawy otwartej i swobodnego zaangażowania się w tok rozmowy.

Opieranie się o jakiś przedmiot, np. szafę, ścianę, w komunikacji niewerbalnej wskazuje, że osoba tak się zachowująca jest słaba i niepełna. Nie sprzyja to budowaniu pozytywnego, przekonującego wizerunku<sup>32</sup>.

### Dystans

Dystans to odległość, jaką zachowujemy w kontakcie z drugą osobą. W zależności od kontekstu sytuacji i związku łączącego nas z roz-

<sup>30</sup> *Moja droga do pracy*, pod kier. T. Pęczaka, Kielce 2005, s. 147.

<sup>31</sup> J. T a y l o r, D. H a r d y, *Jak efektywnie poszukiwać pracy...*, s. 325.

<sup>32</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 86.

mówcą, na co dzień zwykle zachowujemy odmienne odległości. W literaturze wyróżnia się najczęściej następujące strefy:

– intymną – odległość wynosi poniżej 0,5 m – dopuszczamy do niej najbliższe osoby oraz lekarzy,

– osobistą – odległość wynosi od 0,5 do 120 cm – dopuszczamy do niej osoby znajome, a także jesteśmy zmuszeni dzielić tę przestrzeń np. ze współpasażerami w czasie podróży,

– społeczną – odległość wynosi od 120 do 360 cm – jest to przestrzeń odpowiednia w sytuacjach zawodowych i kontaktach z obcymi nam ludźmi,

– publiczną – odległość wynosi powyżej 360 cm.

W rozmowie kwalifikacyjnej obowiązuje nas zachowanie przestrzeni społecznej. Ustawiając się w pozycji zbyt bliskiej rozmówcy, możemy wprowadzić go w zakłopotanie i spowodować jego dyskomfort, a tym samym przyczynić się do naszego nie najlepszego odbioru. Natomiast zachowując zbyt dużą odległość, możemy wywrzeć wrażenie osoby nieprzystępnej, zbyt zdystansowanej<sup>33</sup>.

## Gesty

Za pomocą gestów wyrażamy wiele różnych emocji, postaw i większość komunikatów niewerbalnych. One to najbardziej efektywnie poddają się modyfikacji, jeśli tylko postaramy się nad nimi popracować. Warto nauczyć się panowania nad własną mową ciała oraz umieć odczytywać mowę ciała interlokutora<sup>34</sup>:

– wymachiwanie rękami, wskazywanie palcami – nadmierna gestykulacja może się kojarzyć rozmówcy z chaosem, dyrektywnością, a także agresywnością kandydata. Generalnie nie wzbudza dobrych skojarzeń lub emocji. Powinniśmy zwiększyć kontrolę nad tego rodzaju gestami;

– wzruszanie ramionami – starajmy się unikać tego gestu podczas rozmowy kwalifikacyjnej, gdyż sygnalizuje on informacje typu: „nie wiem”, „nie obchodzi mnie to”, „wątpię”. Na pewno nie są to komunikaty, które powinniśmy przekazywać w trakcie procesu rekrutacji;

– trzymanie rąk w kieszeniach – pamiętajmy, by tego unikać, bo choć niekiedy czujemy się bezpieczniej i pewniej, to jednak taki gest

---

<sup>33</sup> Ibidem. s. 88.

<sup>34</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce...*, s. 93.

przez naszego rozmówcę może zostać odczytany jako brak szacunku lub lekceważenie go;

– zakładanie nogi na nogę i oparcie kostki jednej nogi na kolanie drugiej – przyjmowanie takiej pozycji w trakcie rozmowy, typowe zwłaszcza dla mężczyzn, jest kolejnym niewerbalnym komunikatem mówiącym o lekceważeniu rozmówcy, nadmiernej pewności siebie. Wygląda to dość nieestetycznie, może też budzić złość i niechęć do kandydata, który w taki sposób się prezentuje;

– siedzenie z szeroko rozstawionymi nogami lub stanie w takiej pozycji – jeśli stoimy, to najlepiej przyjąć pozycję, kiedy obie stopy nie wykraczają poza obszar wytyczony formatem kartki A4. Szersze ułożenie nóg nie świadczy dobrze o kulturze osobistej kandydata. Zwróćmy jednak też uwagę, by z kolei nie stać na baczność, bo wtedy będziemy sprawiali wrażenie osoby usztywnionej, spiętej;

– krzyżowanie nóg w pozycji stojącej – jest to bardziej typowa postawa kobiet. Komunikuje ona brak pewności siebie, niską samoocenę, zagubienie<sup>35</sup>.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na niekorzystne zachowanie, które może być źle odebrane przez naszego rozmówcę. Zdarza się, że kandydaci prezentują gesty, których uprzednio się nauczyli na podstawie lektury różnych poradników, np. łączą czubki palców obu rąk przy jednoczesnym rozchyłaniu obu dłoni. Gest ten oznacza pewność siebie, zdecydowanie; oczywiście jest prawidłowy, pod warunkiem, że należy do naturalnego repertuaru zachowań kandydata. Jeśli nie jest to nasz naturalny gest, a stosujemy wyuczony go uprzednio, możemy narazić się na śmieszność. Unikajmy stosowania gestów wystudiowanych na potrzeby rozmowy kwalifikacyjnej. Gesty muszą być zgodne z naszą osobowością, temperamentem, stylem funkcjonowania.

Należy jednak unikać zachowań wykraczających poza ramy kultury osobistej i dobrego smaku, których przykłady zostały uprzednio zaprezentowane. Jeżeli tylko je u siebie zidentyfikujemy, to starajmy się nad nimi popracować. Pamiętajmy, że w sytuacji stresu mamy tendencję do zachowywania się w sposób automatyczny, nawykowy. Dlatego praca nad naszą gestykulacją powinna być praktycznie wyćwiczona<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 88.

<sup>36</sup> J. T a y l o r, D. H a r d y, *Jak efektywnie poszukiwać pracy...*, s. 325.

## Mimika

Przyjmowanie określonego wyrazu twarzy podczas rozmowy ujawnia rozmówcy nasze reakcje na jej przebieg. Dzięki temu może się on zorientować:

- w jakim stopniu pytania są dla nas zrozumiałe,
- jaką trudność sprawia nas udzielanie na nie odpowiedzi,
- w jakim stopniu zgadzamy się z jego sugestiami, wypowiedziami,
- jakich emocji doświadczamy w danym momencie.

Także kandydat, obserwując uważnie osobę przeprowadzającą rekrutację, będzie mógł z jej wyrazu twarzy odczytać, jakie reakcje powodują jego odpowiedzi. Dlatego dobrze jest kierować się do rozmówcy całą twarzą. Nie jest wskazane, abyśmy siadali bokiem do osoby, z którą mamy rozmawiać<sup>37</sup>.

Pamiętajmy o:

- potakiwaniu, jeśli zgadzamy się z rozmówcą,
- ograniczaniu częstotliwości dotykania twarzy, bo to oznacza nieszczerość oraz wskazuje na nasze zdenerwowanie,
- niezaskłanianiu dłonią ust podczas mówienia, gdyż jest to oznaką mówienia nieprawdy, ale też utrudnia zrozumienie tego, co mówimy<sup>38</sup>.

## Kontakt wzrokowy

Prawidłowe utrzymywanie kontaktu wzrokowego nie oznacza natrętnego wpatrywania się w rozmówcę. Powinien on trwać 2–3 sekundy z krótkimi przerwami. Jednocześnie, jeśli w rozmowie uczestniczy kilka osób, zadbajmy, by z każdą z nich utrzymywać kontakt wzrokowy. Jest on oznaką chęci nawiązania relacji, wskazuje na umiejętność aktywnego słuchania oraz znacznie ułatwia osiągnięcie obustronnego porozumienia.

Jeśli mamy trudności z nawiązaniem i utrzymaniem kontaktu wzrokowego, to możemy uciec się do zastosowania następujących technik:

- w momencie podawania ręki rozmówcy starajmy się spojrzeć mu w oczy z zamiarem zapamiętania ich koloru. Oznacza to, że mamy skoncentrować się na zauważeniu i zapamiętaniu koloru oczu nasze-

<sup>37</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 90.

<sup>38</sup> *Jak poszukiwać i utrzymywać zatrudnienie...*, s. 21.

go rozmówcy. Wykonanie tego zabiegu powinno ułatwić nam zainicjowanie prawidłowego kontaktu wzrokowego;

– druga technika jest bardziej adekwatna do sytuacji związanej z trudnościami w utrzymywaniu kontaktu wzrokowego z powodu odczuwania przez nas dyskomfortu, onieśmielenia. Starajmy się wtedy kierować wzrok na nos rozmówcy lub jego usta. Dzięki temu zredukujemy dyskomfort związany z koniecznością utrzymywania bezpośredniego kontaktu wzrokowego, a osoba przeprowadzająca z nami rozmowę będzie miała przekonanie, że nawiązujemy kontakt wzrokowy. Pamiętajmy jednak, by nie wpatrywać się zbyt natarczywie w dziurki nosa czy wargi rozmówcy, bo strategia ta nie przyniesie oczekiwanego efektu<sup>39</sup>.

### Uśmiech

Starajmy się, by od czasu do czasu uśmiech pojawił się na naszej twarzy. Powinien być życzliwy, ciepły. Dzięki niemu możemy sprawiać wrażenie osoby:

- przystępnej,
- miłej,
- sympatycznej.

Warto zadbać, by pojawił się on w ważnych dla nas momentach, np. gdy omawiamy nasze osiągnięcia. Nie pozwalajmy sobie na chichotanie czy głośne wybuchy śmiechu<sup>40</sup>.

### Ton głosu

Zarówno mówienie cichym, drżącym tonem głosu, jaki i nerwowym, podniesionym czy ostrym jest niekorzystne dla kandydata. Pierwszy sposób używania głosu wskazuje, że jesteśmy osobami zalęknionymi, niepewnymi i wycofującymi się z kontaktów społecznych. Drugi – że mamy tendencję do zachowań agresywnych, nieprzewidywalnych. Najlepiej jest znaleźć złoty środek w zakresie modulowania tonu głosu. Pomocna w tym zakresie może okazać się umiejętność stosowania krótkich pauz pomiędzy poszczególnymi sekwencjami wypowiedzi, które pozwolą jednym kandydatom na opanowanie drżenia głosu i zebranie myśli, a drugim na jego uspokojenie<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce...*, s. 93.

<sup>40</sup> *Moja droga do pracy...*, s. 148.

<sup>41</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 92.

## Uścisk dłoni

Witając się z naszym rozmówcą, powinniśmy zrobić to zdecydowanym, energicznym ruchem. Nie jest to jednak jednoznaczne z okazywaniem siły. Nie ściskamy dłoni zbyt mocno. Prawidłowy uścisk dłoni powinien być: umiarkowanie mocny, krótki, ciepły i serdeczny.

Aby tak się stało, dłonie muszą się zacisnąć dopiero wtedy, gdy spotkają się u nasady kciuków. Prawidłowo podana dłoń to wyprostowane palce z lekko odchylonym kciukiem. Nie podajemy dłoni zwróconej ku dołowi. Jednocześnie powinniśmy zadbać o nawiązanie kontaktu wzrokowego oraz o pogodny wyraz twarzy.

Pamiętajmy, że pracodawca jako pierwszy jest zobowiązany podać nam dłoń na powitanie. W tym przypadku nie ma znaczenia płeć. Pracodawca też jako pierwszy przedstawia się. W sytuacjach zawodowych, biznesowych przyjmuje się, że osoba najstarsza rangą, stanowiskiem, stojąca wyżej w hierarchii ma pierwszeństwo w podawaniu ręki<sup>42</sup>.

## Sposób poruszania się

Wnikliwy obserwator już po sposobie przekraczania przez nas drzwi pomieszczenia, w którym będzie się odbywało spotkanie rekrutacyjne, jest w stanie wyciągnąć wnioski na nasz temat. W związku z tym zaleca się, by wchodzić: zdecydowanym krokiem, z wyprostowaną postawą ciała, ze wzrokiem skierowanym na naszego rozmówcę. W ten sposób sygnalizujemy wiarę w siebie, otwartość, nastawienie na realizację założonych celów<sup>43</sup>.

W ogólnym podsumowaniu należy zwrócić uwagę na następujące zachowania, których warto unikać podczas rozmowy kwalifikacyjnej:

- podawania jako pierwsi ręki pracodawcy,
- siadania przed przedstawieniem się,
- unikania kontaktu wzrokowego,
- przyjmowania obojętnego, znudzonego wyrazu twarzy,
- robienia grymasów,
- zasłaniania ust, a także prowokowania udawanego kaszlu,
- pocierania oczu lub uszu (czasami kandydacie zdejmują kilka razy okulary i przecierają sobie oczy),

<sup>42</sup> *Jak poszukiwać i zatrzymać zatrudnienie...*, s. 21.

<sup>43</sup> *Moja droga do pracy...*, s. 145.

- podpierania podbródka.
- kręcenia się na krześle,
- nadmiernego rozglądania się,
- zakładania rąk na brzuchu,
- trzymania na kolanach torebek, teczek<sup>44</sup>.

### **Jak się ubrać**

Kolejną rzeczą, o którą powinniśmy zadbać, jest ubiór. Wygląd jest istotnym elementem naszej autoprezentacji. Dobór stroju zależy od:

- stanowiska, o które się ubiegamy,
- kultury organizacyjnej potencjalnego pracodawcy,
- naszego indywidualnego stylu,
- zasobności naszej kieszeni.

Istnieją jednak pewne ogólne zasady, których przestrzeganie jest oznaką szacunku wobec rozmówcy. Niedostosowanie ubioru do kontekstu spotkania świadczy o nieznamomości reguł i nieumiejętności dopasowania swojego zachowania do wymogów sytuacji. Na ubiór szczególnie powinny zwracać uwagę osoby, od których charakter przyszłej pracy będzie wymagał częstych kontaktów z innymi. Do tej grupy zalicza się: doradców klienta, konsultantów z sektora ubezpieczeń, bankowego oraz handlowego, pracowników działów obsługi klienta, recepcjonistów, sekretarki, asystentki, a także kandydatów na stanowiska kierownicze i menedżerskie. Na bardziej swobodny strój mogą sobie pozwolić osoby starające się o pracę w branżach związanych z kreatywnością, twórczością, np.: reklamowych, medialnych<sup>45</sup>.

W odniesieniu do ubioru działa też mechanizm pierwszego wrażenia. Różnorodne badania przekonują, że mamy tendencje do spostrzegania osób zadbanych, eleganckich jako bardziej atrakcyjnych, a także przypisywania im cech osób:

- kompetentnych,
- profesjonalnych,
- lepiej społecznie przystosowanych,
- bardziej inteligentnych.

Tak więc strój, fryzura i ogólny wygląd mają wpływ na to, jak zostaniemy ocenieni przez pracodawcę. Ważne jest jednak, by ubiór nie

<sup>44</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 93.

<sup>45</sup> P. H i t c h i n, *Jak zdobyć pierwszą pracę...*, s. 43.



przyćmił tego, co mamy do powiedzenia oraz byśmy się w nim dobrze czuli. Dlatego powinien być:

- schludny,
- stonowany i formalny,
- niewystawny i nie nazbyt strojny.

Strój ma nam pomóc w autoprezentacji, a nie ją zastąpić. Przyjmuje się, że:

- mężczyźni powinni ubrać się w garnitur w stonowanym kolorze,
- kobiety w garsonkę, kostium (ze spódnicą o umiarkowanej długości nieco powyżej kolan lub ze spodniami)<sup>46</sup>.

Zgodnie z zasadami, starajmy się unikać koloru czarnego (zwłaszcza panowie), gdyż w etykiecie biznesowej jest on zarezerwowany na spotkania wieczorowe, odbywające się po godzinie 19. Ponadto mężczyźni powinni zadbać o schludną koszulę, wypastowane buty oraz ogoloną twarz. Skarpetki muszą być dobrane do koloru spodni i butów, wysokie, tak by nie była widoczna goła łydka. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na czyste ręce.

Panie bez względu na porę roku obowiązują rajstopy i pełne buty. Niedopuszczalne są sandały lub klapki. Powinny zadbać o delikatny makijaż. Unikajmy przy tym:

- pomadek w agresywnych kolorach,
- zbyt wyraźnych różów na policzkach,
- brokatów.

Najlepiej jest podkreślić oczy, gdyż to zdaniem makijażystów sprawia, że kandydatka jest odbierana jako profesjonalistka, osoba kompetentna, rzetelna. Podkreślony makijaż oczu, przy słabiej zaznaczonych ustach, jest podstawą tzw. trójkąta menedżerskiego. Manicure także wypada mieć w jasnych, cielistych kolorach. Paznokcie powinny być zadbane, niezbyt długie. Biżuteria oraz inne ozdoby powinny być oszczędne. Pamiętajmy, by nie przesadzać z nadmiarem perfum. Dopełnieniem wyglądu w obu przypadkach powinna być staranna fryzura.

Wyjątek zwalniający nas z konieczności włożenia ściśle biurowego stroju może stanowić sytuacja, kiedy jesteśmy zaproszeni na rozmowę rekrutacyjną do pubu lub kawiarni. W takich okolicznościach może-

---

<sup>46</sup> A. G e s t e r n, *Jak szukać pracy w Polsce...*, s. 90–91.

my sobie pozwolić na strój zgodny z regułami tzw. sportowej elegancji<sup>47</sup>.

Czysty, schludny i starannie ubrany kandydat na pewno zrobi dobre wrażenie. Cokolwiek postanowimy na siebie włożyć, musimy czuć się w tym wygodnie. Nie ma nic gorszego niż niedopasowane buty lub ubranie, w którym czujemy się skrępowani<sup>48</sup>.

### **Okulary czy szkła kontaktowe?**

Okulary stanowią także niebagatelny element naszego wizerunku. Uznaje się je za część naszego ubioru. Kandydatom, którzy mają możliwość dokonania wyboru pomiędzy założeniem soczewek a okularów, zaleca się poważniejsze rozważenie tej decyzji. Z jednej strony założenie okularów ma pozytywną stronę – osoby je noszące są zazwyczaj oceniane jako bardziej inteligentne, bystre. Z drugiej strony są oceniane mniej pozytywnie (oczywiście jest to stereotypowe myślenie) pod względem funkcjonowania społecznego jako: mniej zaradne, zamknięte w sobie, nieśmiałe, mające trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych, bo „więcej czasu spędzały w książkach”. Dodatkowo w trakcie rozmowy okulary stanowią pewną barierę w nawiązywaniu kontaktu wzrokowego. Jeśli więc mamy możliwość wyboru, to zaleca się, by szkła kontaktowe założyły osoby starające się o pracę na stanowiskach: doradców klienta, konsultantów, szkoleniowców, handlowców, związanych z bezpośrednią obsługą klienta.

Z kolei na założenie okularów mogą sobie pozwolić kandydaci na stanowiska w obszarze: administracji biurowej, księgowości i finansów, informatyki (programiści, administratorzy sieci, itp.), techniki, inżynierii.

Decydując się na okulary, pamiętajmy, by oprawki nie były zbyt ekstrawaganckie<sup>49</sup>.

### **Błędy, których należy unikać**

Poniżej zostaną przytoczone najczęściej popełniane przez kandydatów błędy, które z dużym prawdopodobieństwem mogą się przyczynić do tego, że nie zostanie im złożona propozycja zatrudnienia.

a) Przyjmowanie nienaturalnej, sztucznej pozy

<sup>47</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 94.

<sup>48</sup> P. H i t c h i n, *Jak zdobyć pierwszą pracę...*, s. 44.

<sup>49</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 95.

Jeśli będziemy się kreować na kogoś, kim nie jesteśmy, to nie mamy szans na zyskanie sympatii naszego rozmówcy. Efekt będzie taki sam w przypadku, gdy będziemy:

- sztywno siedzieli na krześle,
- zachowywali kamienny wyraz twarzy,
- na pytania odpowiadali „tak – nie”<sup>50</sup>.

b) Przyjmowanie pozy zbyt swobodnej, beztroskiej

Przejawia się to w takich zachowaniach kandydata, jak:

- odchylanie się na krześle do tyłu,
- huśtanie się na nim,
- rozsiadanie się,
- zbyt mocne pochylanie się w kierunku rozmówcy, tak iż ten może odczuwać dyskomfort, żucie gumy, odbieranie telefonu komórkowego.

c) Przyjście na spotkanie rekrutacyjne w niestosownym stroju

Nie zawsze to, co modne, jest odpowiednie w czasie rozmowy kwalifikacyjnej. W związku z tym unikajmy ubierania się w:

- krótkie i obcisłe spódniczki,
- kolorowe sweterki,
- spodnie dżinsowe,
- koszulki odkrywające pępek i ramiona,
- bluzki z głębokim dekoltem,
- prześwitujące bluzki ukazujące bieliznę,
- strój sportowy,
- bluzy z nazwami i emblematami<sup>51</sup>.

d) Brak kultury osobistej

Przerywanie wypowiedzi rozmówcy, komentowanie np.: faktów z zakresu funkcjonowania firmy, krytykowanie, zbyt głośny, natarczywy ton głosu, grymasy, pospieszanie rozmówcy na pewno nie przyczynią się do naszego sukcesu rekrutacyjnego.

e) Nieadekwatna mowa ciała

Jeśli naprawdę zależy nam na zakwalifikowaniu się do końcowych rozmów, to unikajmy:

- nadmiernej gestykulacji,
- patrzenia wszędzie, tylko nie w kierunku naszego rozmówcy,
- krzyżowanie rąk i nóg,
- drapania się po nosie, karku czy głowie.

---

<sup>50</sup> J. T a y l o r, D. H a r d y, *Jak efektywnie poszukiwać pracy...*, s. 339.

<sup>51</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 96.

Jeżeli mamy kłopot z oceną mowy swojego ciała, to nie wahajmy się poprosić bliskich nam osób o ich uwagi i obserwacje. Innym rozwiązaniem jest przygotowanie sobie niedługiego tekstu prezentującego naszą kandydaturę i poćwiczenie go przed lustrem. Dzięki temu będziemy mogli zaobserwować, jak zachowujemy się, wypowiadając go. Powinno to stworzyć nam możliwość skorygowania naszych niezbyt odpowiednich nawyków<sup>52</sup>.

### Co można wziąć z sobą na rozmowę kwalifikacyjną?

Kandydaci często zastanawiają się, czy wykonywanie przez nich notatek w trakcie spotkania należy do dobrych manier? Nie ulega wątpliwości, że sprzyja to naszemu pozytywnemu wizerunkowi. W ten sposób sygnalizujemy swojemu rozmówcy, że:

- poważnie podchodzimy do oferty,
- nasze zaangażowanie się jest autentyczne,
- jesteśmy profesjonalistami<sup>53</sup>.

Warto jednak pamiętać o przestrzeganiu następujących reguł:

- nie używajmy laptopa – w celu sporządzenia notatek; stosowniej jest wykorzystać metody tradycyjne, czyli notatnik i długopis,
- sporządzając notatki, staramy się nie rozpraszać uwagi swojej i rozmówcy,
- powinniśmy zadbać, by nie tracić wątków rozmowy, nie powracać do tych tematów, które już były przedmiotem rozmowy,
- zadbajmy, by notes lub organizer, w którym sporządzamy notatki, miał estetyczną formę,
- pamiętajmy o podtrzymywaniu kontaktu wzrokowego.

Na rozmowę kwalifikacyjną warto mieć przy sobie:

- kopię swojego CV,
- kopię listu motywacyjnego wysłanego na to konkretne stanowisko,
- referencje.

Czasami kandydaci mają swoje wizytówki. Pamiętajmy, że wizytówkę powinniśmy podać tej osobie, dla której jest przeznaczona. Jeśli rozmowę przeprowadza kilka osób, to wizytówki wręczamy każdej z nich. Nie jest prawidłowym zachowaniem położenie swojej wizytówki przed osobą, z którą mamy rozmawiać<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> *Jak poszukiwać i zatrzymać zatrudnienie...*, s. 21.

<sup>54</sup> L. K u l c z y c k a, *Jak najlepiej zaprezentować się...*, s. 98.

## Referencje

Referencje są kolejną formą, która może się przyczynić do zaprezentowania naszej osoby w pozytywnym świetle. Warto przyjść na spotkanie z przygotowanymi referencjami, jeśli takie posiadamy. Są one najczęściej sporządzane na piśmie przez poprzednich naszych pracodawców lub osoby, instytucje, z którymi współpracowaliśmy.

Przykładami referencji mogą być także:

- dyplomy,
- wyróżnienia,
- odznaczenia za szczególne osiągnięcia w trakcie pracy lub nauki,
- podziękowania ze strony klientów, z którymi mieliśmy okazję współpracować<sup>55</sup>.

Jednocześnie nie zapominajmy, że rozmówca może nas poprosić o kontakty do osób, które mogłyby udzielić nam ustnych referencji. Warto mieć już przygotowane na eleganckiej karteczce nazwiska takich osób wraz z ich numerami telefonów. Pamiętajmy, że osoby te muszą być wcześniej przez nas poinformowane, że staramy się o pracę w nowej firmie i czy w związku z tym możemy się na nie powołać, gdyby zaistniała konieczność udzielenia nam referencji. Dopiero wyrażenie zgody przez taką osobę, upoważnia nas do przekazania jej kontaktu. Pamiętajmy, że zwykle pracodawcy nie mają zwyczaju prośbienia o udzielenie referencji osób spoza wskazanej przez nas listy. Oznacza to, że nie pozwalają sobie na samodzielne sprawdzanie opinii o nas w poprzednich miejscach zatrudnienia<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Ibidem, s. 99.

<sup>56</sup> J. T a y l o r, D. H a r d y, *Jak efektywnie poszukiwać pracy...*, s. 314.

JOANNA JANIK-KOMAR

## Słuchacze uniwersytetów ludowych jako uczestnicy edukacji ustawicznej

Idea uniwersytetów ludowych wywodzi się z dziewiętnastowiecznej Danii. Z założenia uniwersytet ludowy miał być „szkołą życia”, szkołą dla ludu, w przeciwieństwie do ówczesnej szkoły elitarnej, dostępnej tylko dla wąskiego grona osób. Miał on mieć charakter narodowy, opierać się na treściach nawiązujących do najlepszych tradycji i wartości skandynawskich, miał również przeciwdziałać tendencjom germanizatorskim<sup>1</sup>. Mikołaj Grundtvig, twórca tej koncepcji, uważał, że ich słuchaczami powinna być dorosła młodzież, wywodząca się głównie ze środowiska wiejskiego, która szuka nowych dróg i ideałów życiowych. Ta idea przyświecała też twórcom wielu polskich uniwersytetów ludowych.

Jedną z najdłużej działających polskich placówek był Uniwersytet Ludowy w Błotnicy Strzeleckiej, istniejący nieprzerwanie od 1946 do 1998 r. Ważnym zadaniem tej placówki w pierwszym okresie jej działalności była repolonizacja, mająca umożliwić miejscowej ludności „znalezienie się” w nowych warunkach społeczno-politycznych<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Moja droga do uniwersytetu ludowego. Wspomnienia wychowawców i wychowanków uniwersytetów ludowych*, red. S. Dyksiński, Warszawa 1967, s. 13.

<sup>2</sup> Akcja repolonizacyjna w latach 1945–1951 dotyczyła głównie ludzi dorosłych, niepodlegających już powszechnemu obowiązkowi nauczania, a formalne ukończenie kursu, choć zwiększało wiedzę merytoryczną uczestnika, nie mogło doprowadzić do automatycznej zmiany mentalności i przekonań. Zob. S. S e n f t, *Sytuacja polskiej ludności rodzimej na ziemiach zachodnich i północnych w latach 1945–1956 (na przykładzie Śląska Opolskiego)*. W: *Polska ludność rodzima na ziemiach zachodnich i północnych po II wojnie światowej*, red. R. Rauziński, S. Senft, [Cz. 1]: *Materiały z sympozjum naukowego w Instytucie Śląskim w Opolu w dniu 25 listopada 1988 r.*, Opole 1989, s. 112; A. B a r t o s z e k, *Integracja narodowa na Śląsku Opolskim a instytucje lokalne i socjalistyczne państwo*. W: *Integracja społeczna ludności rodzimej Śląska po 1945 r.*, red. W. Jacher, Opole 1994, s. 44.

W kolejnych latach uniwersytet wychowywał animatorów pracy kulturalno-oświatowej na wsi, mechanizatorów rolnictwa, pracowników wiejskich klubów kultury i instruktorów amatorskich teatrów lalkowych. Jego profil przeobrażał się zgodnie z aktualnymi potrzebami społeczeństwa, zmieniali się też jego słuchacze.

Pierwszymi uczniami tej placówki byli młodzi ludzie pochodzący z terenów wiejskich, wychowywani często w duchu niemieckim, negujący wszystko co polskie i co miało jakikolwiek związek z narodem i historią Polski. Wiązało się to z tym, że wcześniej młodzież ta uczęszczała do szkół niemieckich, w których krytykowano wszystko, co polskie i wmawiano jej, że Polska to kraj bez własnej historii i kultury. Na pierwszy kurs przyjmowano młodzież głównie ze Śląska Opolskiego, na podstawie udokumentowanego polskiego obywatelstwa. W podaniach o przyjęcie kandydaci podkreślali związki łączące rodziców i ich rodziny z polskością, np. przynależność do Związku Polaków w Niemczech oraz naukę w szkołach powszechnych z językiem polskim.

Młodzi ludzie podejmując naukę w uniwersytecie chcieli przede wszystkim nauczyć się czytać i pisać w języku polskim. Znajomość literackiego języka polskiego rodzimych mieszkańców tych terenów była słaba. Dobrze czytali tylko ci, którzy przed wojną uczęszczali do polskich szkół mniejszościowych na Śląsku Opolskim, jednakże takich słuchaczy nie było zbyt wielu. Posługiwali się oni poprawną polszczyzną nie tylko w mowie, ale częściowo i w piśmie, w życiu codziennym porozumiewali się jednak wyłącznie gwarą śląską. W murach uniwersytetu pojawiały się także osoby słabo władające zarówno językiem polskim, jak i gwarą śląską lub w ogóle nieznające polskiego<sup>3</sup>.

Pierwsi słuchacze Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej aktywnie uczestniczyli we wszelkiego rodzaju przedsięwzięciach i uroczystościach, włączali się także w prace społeczne na rzecz placówki, wsi i okolicznych miejscowości. Choć warunki materialne, lokalowe i kadrowe pozostawiały wiele do życzenia, nie zniechęcali się i jak tylko mogli starali się pomagać, ofiarnie pracując na rzecz uniwersytetu.

---

<sup>3</sup> W. D e m k o w, *Uniwersytet Ludowy w Błotnicy Strzeleckiej*, „Kwartalnik Opolski” 1956, nr 2, s. 177; Archiwum Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej (dalej: AUL), W. D e m k o w, *Przez serce do serc młodych Opolan. Wspomnienia z pracy w Uniwersytecie Ludowym w Błotnicy Strzeleckiej* (maszynopis z 1956 r.), s. 13–14.

Dzięki tak otwartej postawie zyskali sobie miano słuchaczy-pionierów. Począwszy od drugiego kursu, który rozpoczął się w październiku 1946 r., pewną stale wzrastającą część słuchaczy stanowiły również osoby napływowe i pochodzący z okolicznych powiatów<sup>4</sup>.

W latach 1948–1949 zmieniono zasady rekrutacji. Kandydaci pragnący podjąć naukę w uniwersytecie ludowym zobowiązani byli przedstawić nie tylko dowód posiadania obywatelstwa polskiego, lecz także przedłożyć opinię stwierdzającą, że dana osoba rzeczywiście zasługuje na przyjęcie do tej placówki. Opinie wydawane były przez organizacje bądź instytucje społeczne, np. Związek Samopomocy Chłopskiej, Związek Młodzieży Polskiej, partie polityczne, zarządy gmin lub rady narodowe. Nauka i mieszkanie w placówce były bezpłatne. Natomiast odpłatność za wyżywienie wynosiła 1000 ówczesnych zł. Słuchacze mieli również obowiązek przekazania na rzecz uniwersytetu 150 kg ziemniaków lub w zamian za to ekwiwalentu pieniężnego.

W roku 1949, kiedy to patronat nad uniwersytetami ludowymi przejął Związek Samopomocy Chłopskiej (ZSCh), warunki przyjęcia słuchaczy uniwersytetów ludowych precyzowała instrukcja Ministerstwa Oświaty z 9 grudnia 1949 r., która wskazywała, że „uczestnikiem uniwersytetu ludowego może być każdy człowiek pracy, który ukończył 18 lat życia, posiada przygotowanie co najmniej 4 klas szkoły powszechnej i bierze udział w pracy społecznej”<sup>5</sup>. Pierwszeństwo w przyjęciu miały osoby wywodzące się z rodzin bezrolnych, małorolnych i średniorolnych. Prawo zgłaszania słuchaczy w dalszym ciągu przysługiwało partiom politycznym, organizacjom młodzieżowym i innym organizacjom społeczno-oświatowym<sup>6</sup>. W tym okresie kursantami Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej były osoby młode i słabo wykształcone. Dokładnie obrazuje to wykres 1.

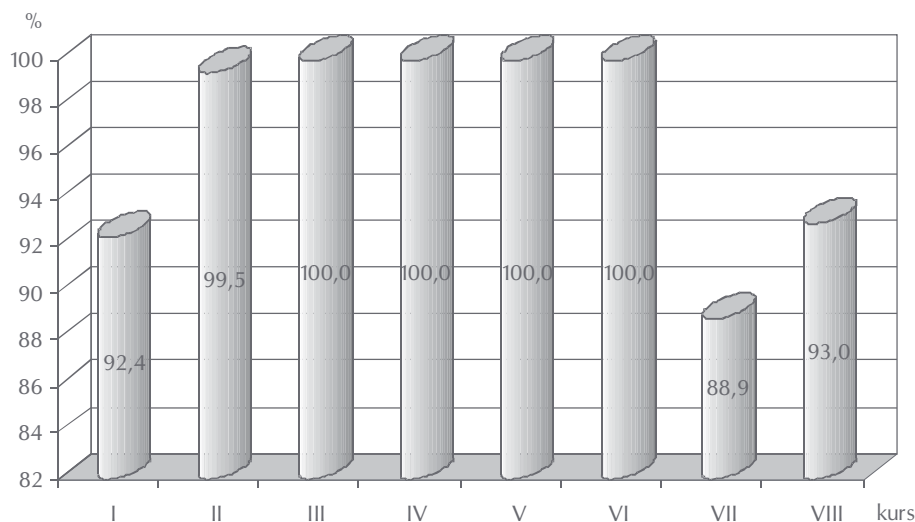
---

<sup>4</sup> AUL, W. D e m k o w, Oni czekali na Polskę (maszynopis z 1971 r.), s. 12.

<sup>5</sup> *Wytyczne ideowo-programowe dla uniwersytetów ludowych*, Ministerstwo Oświaty, Warszawa 1949, s. 10.

<sup>6</sup> AUL, Korespondencja z 1950 r., Sprawozdanie z przebiegu prac na VII kursie Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy.





Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów z Archiwum Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej i Archiwum Kuratorium Oświaty w Opolu.

Wykres 1. Udział młodzieży miejscowego pochodzenia w kursach Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej w latach 1946–1951 (w %)

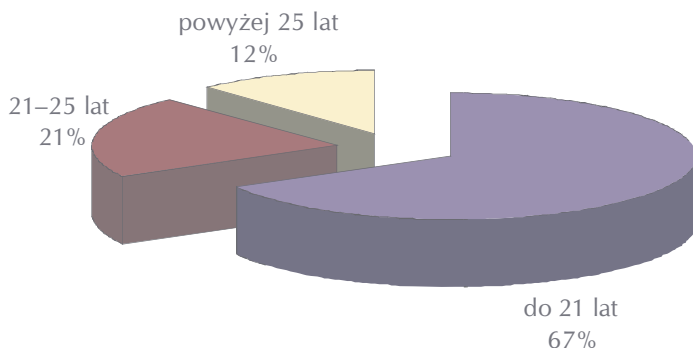
Pod względem wieku najliczniejszą grupę, liczącą 67%, stanowiła młodzież do 21. roku życia, 21% było w wieku od 21 do 25 lat, natomiast słuchacze powyżej 25. roku życia to tylko 12% ogółu.

Zdecydowaną większość kursantów pochodziła z rodzin robotniczo-chłopskich – 55%, następnie plasowała się młodzież chłopska – 26% i rzemieślnicza – 17% oraz inteligencka – 2%.

Ukończyło szkołę podstawową 236 osób z 384 uczestników, co stanowi o 61% ogółu kursantów. Wykształcenie ponadpodstawowe posiadało 137 uczestników (36%), z tej liczby 7 osób legitymowało się wykształceniem średnim. Były też takie osoby, które nie ukończyły szkoły podstawowej (3%).

Nabór młodzieży do Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej w roku szkolnym 1950/1951 odbywał się odmiennie niż w latach poprzednich. Obowiązkowy był kwalifikacyjny egzamin wstępny, składany przed Powiatową Komisją Kwalifikacyjną<sup>7</sup>. W następnych la-

<sup>7</sup> Archiwum Państwowe w Opolu (dalej: AP Opole), zespół: Zarząd Wojewódzki Związek Samopomoc Chłopska (dalej: ZW ZSch), Pismo ZW ZSch w Katowicach do Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy z dnia 20 IX 1950 r., sygn. 185.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów z Archiwum Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej.

Wykres 2. Wiek słuchaczy Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej w latach 1946–1951

tach kierownictwo uniwersytetu opierało się na wytycznych zawartych w uchwale Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (KC PZPR) z lipca 1950 r., głoszących: „w walce o zaszczepienie ideologii Polski Ludowej wysunąć nowe kadry działaczy społecznych spośród autochtonów”. Szczególną opieką starano się otoczyć młodzież pochodzącą ze Śląska Opolskiego. Kierownictwu uniwersytetu zależało, by wyłonić z tego terenu najzdolniejszych słuchaczy i uczynić z nich „przodowników życia kulturalno-oświatowego na wsi”. Było to o tyle istotne, że w tym czasie Uniwersytet Ludowy prowadził długoterminowe kursy o profilu kulturalno-oświatowym i dążył do rozszerzenia „kadry przodowników pracy społecznej na wsi”. Informacje o naborze na kurs zamieszczała miejscowa prasa, podawało radio, pomagały też zarządy ZSch i częściowo Związku Młodzieży Polskiej (ZMP)<sup>8</sup>.

W pierwszej połowie lat pięćdziesiątych XX w. w uniwersytecie kształciły się coraz częściej osoby spoza województwa opolskiego, głównie z: zielonogórskiego, wrocławskiego, koszalińskiego, olsztyńskiego, łódzkiego, bydgoskiego, szczecińskiego, poznańskiego, lubelskiego, katowickiego i warszawskiego. Była to w przeważającej mierze młodzież pochodzenia chłopskiego, a zdecydowana ich większość należała do ZMP. Ponad połowa uczestników kursu nie miała ukończo-

<sup>8</sup> „Głos Ziemi Strzeleckiej” 1955, nr 4, s. 4; „Dziennik Zachodni” 1956, nr 221, s. 4.

nych 18 lat, a zdarzały się też osoby zaledwie 14-letnie. Większość z nich ukończyła tylko kilka klas szkoły podstawowej. Z opinii Władysława Demkowa wynika, że poziom intelektualny kursantów był dość nierówny. Spora część młodzieży miała słabe przygotowanie ogólne. Ze względu na dużą rozpiętość wieku, wiedzę i wykształcenie naukę na kursie prowadzono w dwóch grupach. Jedną z nich stanowiły osoby starsze i lepiej wykształcone, drugą natomiast słuchacze młodszy, którzy mieli możliwość wyrównywania braków w wykształceniu<sup>9</sup>. Taki podział umożliwiła nauczycielom osiągnięcie lepszych wyników nauczania.

W roku 1954 na XI kurs Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej przyjęto 92 osoby. W większości byli to mieszkańcy województwa opolskiego. W kursie uczestniczyło 6 osób, które nie miały ukończonej siódmej klasy szkoły podstawowej. Dla nich zorganizowano specjalne zajęcia wyrównawcze, przygotowujące ich do egzaminu końcowego zdawanego przed Państwową Komisją. Zdaniem wykładowców, młodzież przyjęta na ten kurs posiadała w większości duże braki z wiadomości szkoły podstawowej. Było to wynikiem nieodpowiednich i niepełnych obsad nauczycielskich w placówkach w okresie powojennym, dużej płynności tych kadr, braku pomocy naukowych itp. Stan ten szczególnie silnie uwidocznił się na Śląsku Opolskim<sup>10</sup>.

W roku szkolnym 1956/1957 na kurs Uniwersytetu Ludowego zgłosiło się 230 kandydatów. Wśród chętnych przeważała młodzież poniżej 18. roku życia. W tej sytuacji zorganizowano w uniwersytecie tzw. klasę młodszą, uwzględniając potrzeby edukacyjne tej grupy osób.

Z chwilą przejścia patronatu nad uniwersytetami ludowymi przez Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW) w roku 1958, bardziej szczegółowo zostały sprecyzowane warunki, które powinni spełniać przyszli słuchacze. Przede wszystkim ściśle przestrzegano dolnej granicy wieku przyjmowanych kandydatów (18 lat). Założono, że będą to placówki dla młodzieży, która już sobie wybrała zawód i miejsce pracy na wsi. Kandydatów na kursy miały kierować organizacje i instytucje społeczne. Rekrutacja była prowadzona przy współudziale ZMW,

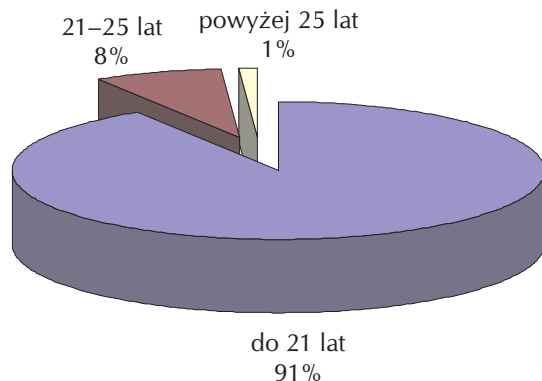
---

<sup>9</sup> AUL, Sprawozdanie z przebiegu X kursu Uniwersytetu Ludowego ZSch w Błotnicy Strzeleckiej, odbywającego się w czasie od 7 października do 7 lipca 1954 r., s. 1.

<sup>10</sup> AUL, Sprawozdanie z XI kursu Uniwersytetu Ludowego ZSch w Błotnicy Strzeleckiej, odbytego w czasie od 7 października 1954 do 9 lipca 1955 r., s. 3.

Centralnego Związku Kółek Rolniczych, kół gospodyń wiejskich, Centralnej Rady Spółdzielczości i rad narodowych. W tym czasie pierwszeństwo w przyjęciu miały osoby po odbytej służbie wojskowej oraz po ukończeniu szkoły przysposobienia rolniczego. Kandydaci musieli przedstawić pismo polecające, wystawione przez Związek Młodzieży Wiejskiej lub przez jedną z innych organizacji i instytucji wiejskich, np. Kółko Rolnicze, LZS, Ochotniczą Straż Pożarna, Prezydium Gromadzkiej Rady Narodowej, kierownictwo szkoły itp. Miało to skutkować tym, by do uniwersytetów ludowych trafiała młodzież zaangażowana w życie społeczne i w przyszłości mogąca aktywnie uczestniczyć w kreowaniu swojego środowiska.

W latach 1952–1966 nastąpiło znaczne obniżenie wieku słuchaczy, bowiem ponad 90% stanowiły osoby poniżej 21. roku życia (wykr. 3).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów z Archiwum Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej.

Wykres 3. Wiek słuchaczy Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej w latach 1952–1966

Bazując na uzyskanych doświadczeniach lat poprzednich 24 kwietnia 1963 r. Prezydium Zarządu Głównego Związku Młodzieży Wiejskiej i Prezydium Rady Głównej Uniwersytetów Ludowych podjęły uchwałę dotyczącą rekrutacji do uniwersytetów ludowych, w której znalazły się m.in. następujące wytyczne:

„Zarządy Powiatowe Związku Młodzieży Wiejskiej powinny typować kandydatów do UL w ciągu całego roku, a nie w ostatnich tygodniach przed rozpoczęciem kursów. Z wybranymi kandydatami (i ich rodzicami) należy przeprowadzić rozmowy, skłaniające ich do nauki

w UL i ukazujące pożytek osobisty, płynący z pobytu w UL. Do UL powinna przychodzić młodzież, która jest ustabilizowana i związana zawodowo z wsią, a nie taka, która dopiero poprzez UL szuka nowego zawodu poza rolnictwem<sup>11</sup>.

Od drugiej połowy lat sześćdziesiątych do początku lat osiemdziesiątych XX w. uniwersytet kształcił gospodarzy wiejskich klubów kultury. Uczestnicy kursów dla gospodarzy i aktywistów wiejskich klubów kultury rekrutowali się w pierwszym okresie prawie wyłącznie z województwa opolskiego, w latach późniejszych była to także młodzież z regionów sąsiednich: katowickiego, wrocławskiego i łódzkiego, a także bielsko-bialskiego, częstochowskiego, piotrkowskiego, sieradzkiego, kaliskiego i wałbrzyskiego<sup>12</sup>.

Od kandydatów wymagano skierowania pracodawcy oraz półrocznego stażu pracy w ośrodkach, które prowadziły działalność kulturalno-oświatową. Warunkiem było też ukończenie 18 lat. W związku z takimi wymaganiami słuchaczami byli pracownicy klubów Przedsiębiorstwa Upowszechniania Prasy, Książki „Ruch”, Wojewódzkiego Związku Spółdzielni Rolniczych oraz osoby wytypowane do prowadzenia takich klubów. Początkowo kandydatami przybywającymi na kursy dla gospodarzy klubów kultury byli ludzie młodzi, niespełna 20–25-letnie. W latach siedemdziesiątych XX w. w kursach uczestniczyło coraz więcej osób starszych, nawet 40–50-letnich, które miały wieloletni staż zawodowy<sup>13</sup>. Korzystali oni z urlopów studyjnych, otrzymywali zwrot kosztów podróży i rekompensatę finansową za utracone z tego tytułu zarobki. Uzyskane natomiast po ukończeniu kursu zaświadczenia dawały im prawo otrzymywania dodatku za działalność kulturalno-oświatową w klubie<sup>14</sup>. Analizując ich wykształcenie można stwierdzić, że były tam osoby z ukończoną szkołą podstawową i średnią należące do różnych organizacji polityczno-społecznych<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Miesięcznik ZMW „Razem” 1969, nr 9, s. 31.

<sup>12</sup> AUL, Informacja o działalności Uniwersytetów Ludowych na Opolszczyźnie wydana przez Wojewódzki Komitet Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego w Opolu z 1973 r.

<sup>13</sup> AK Opole, Część opisowa do sprawozdania z Uniwersytetu Ludowego ZSMW w Błotnicy Strzeleckiej za rok oświatowy 1973/74, sygn. 4/27, s. 2.

<sup>14</sup> A. B r o n - W o j c i e c h o w s k a, *Uniwersytety ludowe w Polsce i za granicą*, Warszawa 1977, s. 75.

<sup>15</sup> AUL, Informacja o działalności Uniwersytetów Ludowych na Opolszczyźnie...

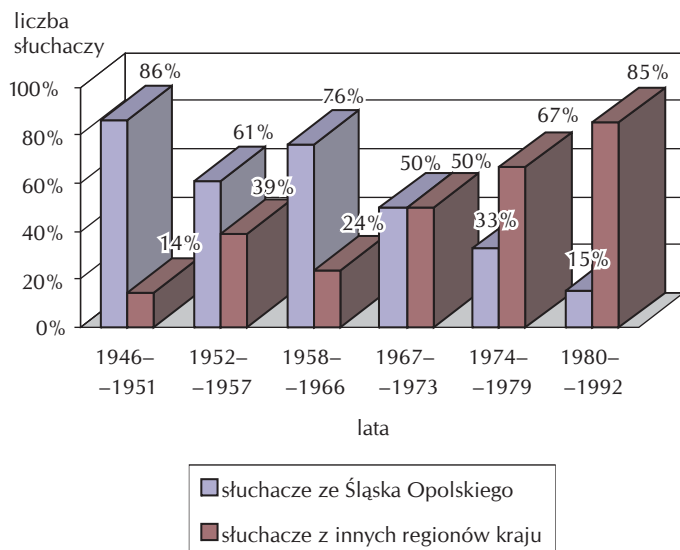
W roku 1980 Uniwersytet Ludowy w Błotnicy Strzeleckiej zmienił swój dotychczasowy profil edukacji i rozpoczął kształcenie instruktorów amatorskich teatrów lalek. Po raz kolejny zmodyfikowano zasady rekrutacji. Przyjęcia na kurs prowadził Uniwersytet Ludowy za pośrednictwem wojewódzkich domów kultury oraz Zarządu Głównego Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej. Słuchaczami mogły zostać osoby, spełniające następujące warunki: posiadanie świadectwa dojrzałości i świadectwa zdrowia, stwierdzające przydatność do wykonywania zawodu instruktora teatru lalek, legitymowanie się co najmniej dwuletnim uczestnictwem w amatorskim zespole artystycznym, wiek poniżej 25. roku życia i zdanie egzaminu wstępnego. Miał on sprawdzić posiadaną wiedzę, uzdolnienia i predyspozycje kandydata i obejmował: egzamin pisemny z języka polskiego, egzamin ustny z wiedzy o sztuce (zakres szkoły średniej), sprawdzian praktyczny (recytacja utworu poetyckiego oraz prozy), sprawdzian z umuzykalnienia: poczucie rytmu, ruch taneczny, warunki głosowe oraz test sprawdzający predyspozycje pedagogiczne.

W związku z takimi wymaganiami w uniwersytecie pojawiła się młodzież wykształcona i mająca już doświadczenie w pracy artystycznej, wcześniej będąca członkami zespołów i kółek teatralnych, która chciała zdobyć uprawnienia do prowadzenia amatorskich zespołów teatralnych. Należy także zaznaczyć, że było wiele osób, którym nie powiódł się egzamin wstępny do wyższych szkół artystycznych i w uniwersytecie ludowym chciały poszerzyć swoją wiedzę, by w przyszłości znów próbować podjąć naukę w wymarzonej szkole. Słuchacze pochodzili z całej Polski, a młodzież z terenu województwa opolskiego stanowiła zaledwie 15%.

Na przestrzeni niespełna pięćdziesięciu lat Uniwersytet Ludowy w Błotnicy Strzeleckiej opuściło 2923 absolwentów kursów podstawowych i dużo więcej osób kształcących się na krótkich kursach i kursokonferencjach tam organizowanych. Niestety podczas tych szkoleń nie była prowadzona ewidencja, więc trudno podać nawet ich przybliżoną liczbę.

W początkowym okresie działalności uniwersytetu, zgodnie z jego założeniami, kształciła się tam głównie młodzież miejscowego pochodzenia. Z początkiem lat pięćdziesiątych XX w. sytuacja stopniowo zaczęła się zmieniać, rozpoczęto bowiem organizację kursów dla młodzieży pochodzącej również z innych województw. Na przełomie

lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego stulecia Uniwersytet Ludowy w Błotnicy Strzeleckiej w równym stopniu kształcił młodzież z województwa opolskiego i z innych regionów Polski. W kolejnych latach w błotnickiej placówce pobierały naukę głównie osoby spoza Śląska Opolskiego. Sytuację tę obrazuje wykres 4.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów z Archiwum Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej.

Wykres 4. Słuchacze Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej

Jak wynika z zaprezentowanych rozważań, słuchacze błotnickiego Uniwersytetu Ludowego to grupa bardzo zróżnicowana zarówno pod względem wieku, wykształcenia, jak i pochodzenia, co uwarunkowane było potrzebami społecznymi i sytuacją polityczną panującą w Polsce. Pobyt w uniwersytecie umożliwiał młodzieży wyrównywanie braków w wykształceniu, rozbudzał chęć dalszego rozwoju i kształcenia, a także ułatwiał integrację społeczną, a to miało ogromne znaczenie w pierwszym okresie funkcjonowania placówki, kiedy przebywała tam młodzież pochodzenia miejscowego i napływowa.