

**Szkoła**

**Zawód**

**Praca**



**Szkoła**

**Zawód**

**Praca**

**School – Profession – Labour**

nr 25

Bydgoszcz 2023

# Szkoła – Zawód – Praca • nr 25/2023

## Redaktor Naczelny

Ryszard Gerlach

## Zastępca Redaktora Naczelnego

Renata Tomaszewska

## Sekretarz Redakcji

Katarzyna Ludwikowska

## Członkowie Rady Redakcyjnej

Tadeusz Aleksander (Wszchnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie)  
Augustyn Bańka (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny  
w Katowicach)

Waldemar Furmanek (Uniwersytet Rzeszowski)

Peter Jusko (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici /Słowacja)

Stefan M. Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

Валентина Лозовецька (Національний Педагогічний Університет  
імені М.П. Драгоманова/Ukraina)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi dell'Aquila /Włochy)

Krasimir Spirov (Technical University, Sofia/Bułgaria)

John Ward (IRTS Ile-de-France Montrouge/Neuilly-sur-Marne

Fondation ITSRS, Institut Régional de Travail Social/Francja)

Harun Uçak (Alanya Alaaddin Keykubat University /Turcja)

Zygmunt Wiatrowski (Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku)

Susan M. Yelich Biniecki (Kansas State University,

College of Education /United States of America)

Jerry Johnson (East Carolina University /United States of America)

## Redaktorzy tematyczni

Elżbieta Kasprzak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy) – psychologia pracy

Adam Solak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii  
Grzegorzewskiej w Warszawie) – filozofia pracy

Jerzy Stochmiałek (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie) – andragogika

Janusz Sztumski (Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa  
im. Wojciecha Korfańtego w Katowicach) – socjologia pracy

Renata Tomaszewska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy) – pedagogika pracy

Joanna Wierzejewska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
w Lublinie) – pedagogika pracy, rynek pracy

Zdzisław Wołk (Uniwersytet Zielonogórski) – paradoznawstwo,  
zawodoznawstwo

## Redaktorzy językowi

Aleksandra Pawlicka (język angielski)

Natalya Zemlyanaya (język rosyjski)

Włodzimierz Kucharek (język niemiecki)

## Redaktor statystyczny

Barbara Ciżkowicz

## Adres Redakcji

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Wydział Pedagogiki

Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki

## Komitet Redakcyjny

Jarosław Burczyk (przewodniczący)

Grzegorz Domek

Ewa Filipiak

Marek Kurkiewicz

Jolanta Mędeńska-Guz

Krzysztof Obolewski

Katarzyna Sokołowska

Ireneusz Skowron (sekretarz)

## Przygotowanie do druku

Jacek Czekala,

Aldus Oficyna Wydawnicza

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz 2023

Utwór nie może być powielany i rozpowszechniany w całości ani we fragmentach  
bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISSN 2082-6087

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(Członek Polskiej Izby Książki)

Redakcja: 85-074 Bydgoszcz, K. Szymanowskiego 3

tel. 52 32 66 479, e-mail: wydawnictwo@ukw.edu.pl

<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730, e-mail: piotr.krawczak@ukw.edu.pl

Druk: Drukarnia Cyfrowa UKW

Poz. 2158. Ark. wyd. 30,6

## SPIS TREŚCI

Od Redakcji . . . . . 9

### Artykuły i rozprawy

Dariusz Zajac, <i>Wokół niektórych dylematów aksjologicznych procesu wychowania w pracy zawodowej nauczycieli</i> . . . . .	15
Ireneusz M. Światała, <i>Autorytet w wychowaniu i edukacji współczesnej młodzieży</i> .	42
Marcin Rojek, <i>Edukacyjne uwarunkowania zawodowego funkcjonowania dorosłych w gospodarce opartej na wiedzy</i> . . . . .	68
Andrzej Kobiałka, <i>Świadomość prekariatu a poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy</i> . . . . .	102
Monika Bujewska, <i>Wartość pracy ludzkiej w myśli społecznej Stefana Wyszyńskiego</i> . . . . .	120
Anna Oleszczyk, <i>Rozważania o 'nowej' pracy i wyzwaniach dla doradztwa zawodowego</i> . . . . .	144
Daria Rogowska, <i>Osoby niewidome oraz ich zatrudnienie w świetle wybranych problemów</i> . . . . .	172
Artur Dąbek, <i>Rekonwersja jako sposób integracji z cywilnym środowiskiem pracy dla osób zwolnionych ze służby wojskowej</i> . . . . .	197

### Raporty z badań

Fabian Andruszkiewicz, <i>Pedagogika pracy jako ważna specjalność edukacyjna w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu i Uniwersytecie Opolskim</i> . . . . .	229
Katarzyna Nowosad, <i>Nadzieja na sukces nauczycieli a ich poczucie kontroli i własnej skuteczności</i> . . . . .	257
Hanna Bortnowska, Bartosz Seiler, Agnieszka Seiler, <i>Organizacyjne zachowania obywatelskie a psychospołeczne warunki pracy w szkołach: przykład nauczycieli z Polski i Hiszpanii</i> . . . . .	290
Katarzyna Stanek, Emilia Palankiewicz-Mitrut, <i>Wybory edukacyjno-zawodowe uczniów/uczennic szkół ponadpodstawowych</i> . . . . .	338
Aneta Klementowska, <i>Rozwój zawodowy generacji aktywnych na rynku pracy – przebieg i perspektywy</i> . . . . .	362

Ewa Krause, <i>Kariera zawodowa i jej znaczenie dla młodych dorosłych – komunikat z badań</i> . . . . .	408
Marian Piekarski, <i>Ocena przydatności zawodowej studiów inżynierskich w opiniach pracujących studentów Politechniki Krakowskiej</i> . . . . .	444
Ewelina Mleczkowska, <i>Wybrane cechy osobowości i czynniki organizacyjne środowiska pracy a wypalenie zawodowe wśród operatorów numerów alarmowych – wyniki badania pilotażowego</i> . . . . .	474

## Recenzje

Recenzja książki Renaty Tomaszewskiej, Ryszarda Gerlacha <i>Człowiek w organizacji na osi czasu. Od historycznych do prognostycznych kierunków rozwoju</i> , tom 1, Bydgoszcz 2022 – Urszula Jeruszka. . . . .	523
Recenzja książki Waldemara Furmanka <i>Człowiek pracujący w perspektywie etyki normatywnej</i> , Rzeszów 2023 – Aleksandra Rzyńska . . . . .	529

## Sprawozdania i informacje

Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Doradztwo zawodowe w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej</i> , Poznań, 19 kwietnia 2023 r. – Katarzyna Ludwikowska . . . . .	545
VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły</i> połączona z Jubileuszem prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, dr. h.c. multi, Łagów Lubuski, 15-16 maja 2023 r. – Justyna Bluszcz . . . . .	549
EDULERANR23, 15th International Conference <i>Education and New Learning Technologies</i> , Palma de Mallorca (Spain), 3-5 lipca 2023 r. – Renata Tomaszewska . . . . .	555
The International Conference <i>Education, Research and Development</i> , Burgas, Bulgaria, 23-26 sierpnia 2023 r. – Renata Tomaszewska . . . . .	560

## TABLE OF CONTENTS

From the Editors . . . . .	9
----------------------------	---

### Articles and dissertations

Dariusz Zajac, <i>On some axiological dilemmas of the educational process in the professional work of teachers.</i> . . . . .	29
Ireneusz M. Świtała, <i>The authority in upbringing and education of contemporary youth.</i> . . . . .	55
Marcin Rojek, <i>Educational determinants of adults' professional functioning in knowledge-based economy.</i> . . . . .	85
Andrzej Kobialka, <i>Precariat awareness and the sense of security in the labour market.</i> . . . . .	111
Monika Bujewska, <i>The value of human labour in the social thought of Stefan Wyszyński.</i> . . . . .	132
Anna Oleszczyk, <i>Considerations on 'new' work and challenges for career counselling.</i> . . . . .	158
Daria Rogowska, <i>Blind individuals and their employment in light of selected issues.</i> . . . . .	185
Artur Dąbek, <i>Reconversion as a means of integrating into the civilian work environment for individuals released from military service.</i> . . . . .	212

### Research Reports

Fabian Andruskiewicz, <i>Labour pedagogy as an important educational specialty at the Higher School of Pedagogy in Opole and the University of Opole.</i> . . . . .	243
Katarzyna Nowosad, <i>Teachers' hope for success and their sense of control and self-efficacy.</i> . . . . .	274
Hanna Bortnowska, Bartosz Seiler, Agnieszka Seiler, <i>Organizational citizenship behaviour and psychosocial work conditions in schools: a case of teachers from Poland and Spain.</i> . . . . .	314
Katarzyna Stanek, Emilia Palankiewicz-Mitrut, <i>Educational and vocational choices of students in post-secondary schools.</i> . . . . .	350
Aneta Klementowska, <i>Professional development of the active generation in the labour market – course and prospects.</i> . . . . .	385

Ewa Krause, <i>Professional career and its significance for young adults – research report</i> . . . . .	426
Marian Piekarski, <i>Assessment of the professional usefulness of engineering studies in the opinions of working students at the Cracow University of Technology</i> . . . . .	459
Ewelina Mleczkowska, <i>Selected personality traits and organizational factors in the work environment and professional burnout among emergency dispatch operators – results of a pilot study</i> . . . . .	497

## Reviews

The review of Renata Tomaszewska & Ryszard Gerlach's book <i>Człowiek w organizacji na osi czasu. Od historycznych do prognostycznych kierunków rozwoju</i> , vol. 1, Bydgoszcz 2022 – Urszula Jeruszka . . . . .	523
The review of Waldemar Furmanek's book <i>Człowiek pracujący w perspektywie etyki normatywnej</i> , Rzeszów 2023 – Aleksandra Rzyska . . . . .	529

## Reports and information

National Scientific Conference <i>Doradztwo zawodowe w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Career guidance in preschool and early school education)</i> , Poznań, 19th April 2023 – Katarzyna Ludwikowska . . . . .	545
6th National Scientific Conference <i>Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły (School and teacher. Teacher development and school development)</i> linked with the Anniversary of Prof. Dr. Hab. Stefan M. Kwiatkowski, Dr. H.C. Multi, Łagów Lubuski, 15–16th May 2023 – Justyna Bluszcz . . . . .	549
EDULERANR23, 15th International Conference <i>Education and New Learning Technologies</i> , Palma de Mallorca (Spain), July 3–5, 2023 – Renata Tomaszewska . . . . .	555
The International Conference <i>Education, Research and Development</i> , Burgas (Bulgaria), August 23–26 2023 – Renata Tomaszewska . . . . .	560



## OD REDAKCJI

Przekazujemy Czytelnikom 25. numer czasopisma *Szkoła – Zawód – Praca*, którego treść ułożona została zgodnie z przyjętą strukturą, w następujących działach: Artykuły i rozprawy, Raporty z badań, Recenzje książek, opublikowanych w ostatnim czasie, oraz Informacje o konferencjach naukowych. Wszystkie prezentowane teksty napisane są w dwóch wersjach – w języku polskim i angielskim. Umożliwia to dotarcie do szerszej liczby odbiorców i jest zgodne z podejmowanym od początku wydawania jego umiędzynarodowieniem.

Pierwszą część czasopisma otwiera artykuł Dariusza Zająca zatytułowany *Wokół niektórych dylematów aksjologicznych procesu wychowania w pracy zawodowej nauczycieli*. Został on przygotowany na podstawie analizy literatury oraz własnych przemyśleń. W podobny sposób opracowano kolejne teksty w tej części czasopisma. Drugi z nich pt. *Autorytet w wychowaniu i edukacji współczesnej młodzieży* przygotował Ireneusz M. Światała. Zagadnień z zakresu edukacji dorosłych dotyczy następny tekst napisany przez Marcina Rojka. Został on zatytułowany *Edukacyjne uwarunkowania zawodowego funkcjonowania dorosłych w gospodarce opartej na wiedzy*. Trzy kolejne artykuły dotyczą pracy człowieka. *Wartość pracy ludzkiej w myśli społecznej* Stefana Wyszyńskiego zaprezentowała Monika Bujewska, a Anna Oleszczyk rozważa temat *Quo vadis pedagogiko pracy? Rozważania o 'nowej pracy' i wyzwaniach dla doradztwa zawodowego*. Natomiast *Świadomość prekariatu a poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy* omawia Andrzej Kobiałka. Za ważne uznać można opracowanie Darii Rogowskiej pt. *Osoby niewidome oraz ich zatrudnienie w świetle wybranych problemów*. Pierwszą część czasopisma zamyka tekst, który przygotował Artur Dąbek. Nosi on tytuł *Rekonwersja jako sposób integracji z cywilnym środowiskiem pracy dla osób zwolnionych ze służby wojskowej*.

W drugiej części czasopisma zamieszczono Raporty z badań. Pierwszy z nich to prezentacja danych na temat: *Pedagogika pracy jako ważna specjalność edukacyjna w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu i Uniwersytecie Opolskim* autorstwa Fabiana Andruszkiewicza. Katarzyna Nowosad omawia zagadnienie zatytułowane *Nadzieja na sukces nauczycieli a ich poczucie kontroli i własnej*

*skuteczności*. Problematyka dotycząca nauczycieli jest aktualna, ponieważ dyskusje wokół tej grupy zawodowej toczą się od wielu lat i nie widać ich satysfakcjonującego końca. Kolejny artykuł przygotowany został przez trzech autorów. Są to: Hanna Bortnowska, Bartosz Seiler, Agnieszka Seiler. Jego tytuł brzmi: *Organizacyjne zachowania obywatelskie a psychospołeczne warunki pracy w szkołach. Przykład nauczycieli z Polski i Hiszpanii*.

Dalsze trzy artykuły dotyczą wyborów edukacyjno-zawodowych, rozwoju zawodowego i kariery zawodowej. Katarzyna Małgorzata Stanek i Emilia Palankiewicz-Mitrut przygotowały artykuł zatytułowany *Wybory edukacyjno-zawodowe uczniów/uczennic szkół ponadpodstawowych*. Aneta Klementowska zatytułowała swój tekst: *Rozwój zawodowy generacji aktywnych na rynku pracy – przebieg i perspektywy*. Natomiast Ewa Krause omawia zagadnienie *Kariery zawodowej i jej znaczenia dla młodych dorosłych – komunikat z badań*. Wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów omawia Marian Piekarski. Robi to w artykule pt. *Ocena przydatności zawodowej studiów inżynierskich w opiniach pracujących studentów Politechniki Krakowskiej*.

Część czasopisma zawierającą artykuły opracowane na podstawie wyników badań kończy tekst Eweliny Mleczkowskiej o tytule: *Wybrane cechy osobowości i czynniki organizacyjne środowiska pracy a wypalenie zawodowe wśród operatorów numerów alarmowych – wyniki badania pilotażowego*.

Dopełnieniem wymienionych artykułów są recenzje dwóch książek. Pierwsza dotyczy książki Renaty Tomaszewskiej i Ryszarda Gerlacha „Człowiek w organizacji. Na osi czasu: od historycznych do prognostycznych kierunków rozwoju”, tom 1 (przygotowana przez Urszulę Jeruszkę). Druga recenzja odnosi się do publikacji Waldemara Furmanka zatytułowanej „Człowiek pracujący w perspektywie etyki normatywnej” (przygotowana przez Aleksandrę Rzyką).

Jako ważne uznać należy informacje o konferencjach naukowych, zarówno tych, które już się odbyły, jak i tych, które odbędą się w najbliższym czasie. Dwie pierwsze dotyczą spotkań naukowych z miesiąca kwietnia i maja: Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Doradztwo zawodowe w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Poznań 19 kwietnia 2023 r. (Katarzyna Ludwikowska) oraz VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*. Była ona połączona z Jubileuszem prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, dr. h.c. multi, Łągów Lubuski, 15-16 maja 2023 r. (Justyna Bluszcz). Dwie kolejne informacje dotyczą konferencji planowanych w lipcu i sierpniu. Będą to: Education and New Learning Technologies w Hiszpanii

3-5 lipca 2023 r. (Renata Tomaszewska) oraz Education, Research & Development w Bułgarii 23-26 sierpnia 2023 r. (Renata Tomaszewska).

Przedstawione teksty są, jak zawsze, zróżnicowane objętościowo i tematycznie. Ich ocenę pozostawiamy Czytelnikom z nadzieją, że podejmowane zagadnienia pobudzą do refleksji i dyskusji, a być może ukierunkują badania własne poszczególnych osób lub zespołów badawczych. Zamieszczone artykuły przeznaczone są głównie dla pracowników nauki i studentów, zwłaszcza studiów pedagogicznych, ale także przedstawicieli praktyki edukacyjnej i gospodarczej, zainteresowanych problematyką poruszaną w tym numerze czasopisma.

Na zakończenie należy jeszcze poinformować, że Decyzją Ministra Edukacji i Nauki w ramach programu Rozwój Czasopism Naukowych artykuły zamieszczone w tym numerze są dwujęzyczne. Ułatwiło to otrzymane dofinansowanie.

Ryszard Gerlach



**Szanownemu Panu Profesorowi zw. dr. hab., dr. h.c.  
Zygmuntowi Jerzemu Wiatrowskiemu**

Współtwórcy polskiej koncepcji pedagogiki pracy; wieloletniemu Organizatorowi życia naukowego w dziedzinie pedagogiki pracy; Twórcy i wieloletniemu Kierownikowi Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

**z okazji Jubileuszu 95. Urodzin**

dużo zdrowia i niesłabnącej energii oraz kolejnych pięknych Jubileuszy  
życzą

pracownicy Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki UKW w Bydgoszczy oraz członkowie  
Sekcji Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Bydgoszcz - Ciechocinek 14 kwietnia 2023 r.

**To the esteemed Professor Zygmunt Jerzy Wiatrowski,  
Ph. dr. hab., Honorary Doctor**

Co-creator of the Polish concept of pedagogy of work; long-time Organizer of the scientific life in the field of pedagogy of work; Creator and long-time Head of the Department of Labour Pedagogy and Andragogy at the Kazimierz Wielki University

**on the occasion of the 95th Birthday Anniversary,**

we wish you abundant health and unwavering energy, as well as many more splendid anniversaries.

Best wishes from

The staff of the Department of Labour Pedagogy and Andragogy at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz and Members of the Work Pedagogy Section of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences.

Bydgoszcz - Ciechocinek 14th April 2023

# ARTYKUŁY I ROZPRAWY





# WOKÓŁ NIEKTÓRYCH DYLEMATÓW AKSJOLOGICZNYCH PROCESU WYCHOWANIA W PRACY ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI

Dariusz Zając

ORCID: 0000-0002-3515-1779

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: darz@ukw.edu.pl

## ON SOME AXIOLOGICAL DILEMMAS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS

**Keywords:** axiology, dilemma, teacher's professional work, process of upbringing, values

**Abstract.** The process of upbringing, as one of many processes, in which a human being participates, is the subject of consideration by representatives of scientific disciplines such as philosophy, psychology, sociology and pedagogy. The process occupies a special place in scientific explorations in the sub-discipline of pedagogy, which is referred to as the theory of upbringing. It takes up a number of important issues related to it, including its understanding, content-scope approaches, properties, levels, and structure, including the place and role of values in this process, among which moral values are most often mentioned. Hence, the axiological character of the process of upbringing is often indicated. Meanwhile, the pluralism that can be seen within the world of values results in the fact that we have to deal with axiological dilemmas, in which this process is entangled, thus the teacher, who is one of its main organisers and implementers, faces a difficult choice of such and not other values that manifest themselves in his professional work. The purpose of this article is an attempt to indicate some of these dilemmas, based on the analysis of the literature on the subject, which may be a contribution to further considerations focused on the axiological approach to the process of upbringing in the professional activity of teachers, thus enriching the previous reflections on the rudimentary issues related to the upbringing of a human being, which cannot be deprived of its reference to the world of values.

**Słowa kluczowe:** aksjologia, dylemat, praca zawodowa nauczyciela, proces wychowania, wartości

**Streszczenie.** Proces wychowania jako jeden z wielu procesów, w których uczestniczy człowiek, stanowi przedmiot rozważań przedstawicieli dyscyplin naukowych, takich jak: filozofia, psychologia, socjologia i pedagogika. Szczególne miejsce w eksploracjach naukowych proces ten zajmuje w subdyscyplinie pedagogiki, którą określa się mianem teorii wychowania. Podejmuje ona wiele istotnych kwestii z nim związanych, m.in.: jego pojmowania, ujęć treściowo-zakresowych, właściwości, płaszczyzn, struktury, w tym również miejsca i roli wartości w tym procesie, wśród których najczęściej wymienia się wartości moralne. Stąd też niejednokrotnie wskazuje się na aksjologiczny charakter procesu wychowania. Tymczasem pluralizm, jaki dostrzec można w obrębie świata wartości skutkuje tym, że mamy do czynienia z dylematami aksjologicznymi, w jakie uwikłany jest ten proces, tym samym nauczyciel, będący jednym z jego głównych organizatorów i realizatorów, stojący przed trudnym wyborem takich, a nie innych wartości, które manifestują się w jego pracy zawodowej. Celem niniejszego artykułu jest próba wskazania na niektóre z tych dylematów, oparta na analizie literatury przedmiotu, co może być przyczynkiem do dalszych rozważań skoncentrowanych wokół aksjologicznego ujęcia procesu wychowania w aktywności zawodowej nauczycieli, wzbogacając tym samym dotychczasowe przemyślenia o rudymenarne kwestie związane z wychowaniem człowieka, które nie może być pozbawione swojego odniesienia do świata wartości.

## Wprowadzenie

Podejmując kwestię wychowania jako zjawiska społecznego bądź działalności edukacyjnej nie sposób uwolnić się od myślenia o nim jako obszarze urzeczywistniania określonego świata aksjologicznego. Wartości są bowiem wpisane w wychowanie, bez obecności których straciłoby ono swoją istotę i sens. Stanisław Ruciński pisze: „Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia przestaje być wychowaniem” (1999, s. 19), natomiast Wolfgang Brezinka stwierdza: „Każde wychowanie jest nakierowane na coś wartościowego [...]” (2007, s. 167), z kolei Katarzyna Olbrycht konstatuje: „Wychowanie, niezależnie od deklarowanych założeń ideowych, zawsze jest wychowaniem do jakichś wartości” (2012, s. 91). Kwestie związane z wychowaniem „dotyczą [...] przede wszystkim źródeł, wyboru, porządkowania i wewnętrznej spójności wartości, wokół których buduje się formalne i nieformalne procesy wychowawcze” (Olbrycht, 2012, s. 91). Przywołane, niektóre ze stanowisk, jakie spotkać można w literaturze przedmiotu przekonują, że nie ma wychowania bez wartości. To one stanowią podstawę wychowania, fundament, na którym opiera się działalność



wychowawcza, podejmowana między innymi w ramach aktywności zawodowej nauczycieli. Co więcej, wychowanie jest wyborem określonych wartości i bywa, że wyborem nie zawsze łatwym, wymagającym od nauczycieli wysokiego poziomu dojrzałości aksjologicznej.

Myślą przewodnią podejmowanych rozważań jest stanowisko, zgodnie z którym proces wychowania, będący miejscem urzeczywistniania wartości, implikuje możliwość manifestowania się w jego obszarze dylematów<sup>1</sup> natury aksjologicznej. Przedmiotem zaprezentowanych w tekście przemyśleń jest skupienie uwagi wokół aksjologicznego charakteru procesu wychowania, w szczególności dylematów aksjologicznych, w jakie proces ten jest uwikłany. Celem przedstawionych rozważań jest próba wnikięcia w istotę tego procesu oraz niektóre z dylematów, od których nie jest on, ze względu na swój charakter, a tym samym nauczyciel będący jego organizatorem i realizatorem, uwolniony. Problem badawczy w zaprezentowanym namyśle zogniskowany jest wokół pytań: co oznacza proces wychowania w ujęciu aksjologicznym i z jakimi niektórymi dylematami natury aksjologicznej tego procesu mają do czynienia nauczyciele w ramach podejmowanej pracy zawodowej.

Przedstawione w tekście rozważania stanowią zaledwie próbę udzielenia, przynajmniej w jakimś ograniczonym zakresie, odpowiedzi na sformułowane powyżej pytania i mogą być wstępem do dalszych eksploracji naukowych, podejmowanych przez przedstawicieli dziedziny nauk społecznych, w szczególności pedagogiki, ale także inspiracją dla praktyków edukacyjnych, zwłaszcza nauczycieli, przed którymi stoi zadanie takiego urzeczywistniania procesu wychowania, który pod względem aksjologicznym nie będzie budził większych zastrzeżeń.

## **Dylemat jako kategoria poznawcza w pedagogice**

Jak słusznie zauważa Roman Schulz „Doświadczenie dylematów oraz dokonywanie wyboru między jednakowo atrakcyjnymi możliwościami stanowi organiczny składnik świadomej egzystencji człowieka” (2017, s. 301). Dylematy towarzyszą człowiekowi w wielu obszarach podejmowanej przez niego aktywności, poczynając od zawodowej, poprzez rodzinną, towarzyską, osobistą itp. W życie człowieka, jego działalność zarówno zawodową, jak i pozazawodową wpisane jest nieustanne podejmowanie decyzji i dokonywanie takich, a nie

---

<sup>1</sup> O dylematach współczesnego wychowania autor pisał we wcześniejszej pracy (2013) i do niektórych z nich nawiązuje w niniejszym tekście.

innych wyborów, bowiem jak słusznie dostrzegają Tom L. Beauchamp i James F. Childress: „Charakterystycznym rysem ludzkiego życia jest obecność w nim dylematów, zmuszających do wysiłku umysłowego, wyprowadzania konkluzji moralnych i dokonywania wyborów” (1996, s. 19).

Zgodnie z ujęciami słownikowymi dylemat to: „problem, którego rozwiązanie polega na trudnym wyborze między dwiema tak samo ważnymi racjami” (*Słownik języka polskiego*, 2006, s. 170), „konieczność wyboru, jaka zachodzi między dwiema dostępnymi możliwościami” (Julia, 2006, s. 84), „kłopot, który polega na przymusowej konieczności wyboru między dwoma rozstrzygnięciami, gdzie żadne nie jest zadowalające” (Aduszkiewicz, 2004, s. 147). Jednakże utożsamianie ze sobą dylematu z kłopotem lub problemem nie do końca jest słuszne, na co zwraca uwagę przywoływany R. Schulz, odwołując się do Encyklopedii WIEM (portal onet.pl), gdzie wskazuje się, że „o dylemacie możemy mówić tylko w sytuacji, gdy konieczny jest wybór, podczas gdy problem czy kłopot to po prostu trudna sytuacja, która wymaga znalezienia rozwiązania” (za: Schulz, 2017, s. 301). Podobnie przedstawia się sytuacja z konfliktem, który też bywa nie do końca słusznie, utożsamiany z dylematem. Barbara Chyrowicz dostrzega, że konflikt w odróżnieniu od dylematu rozgrywa się jedynie na płaszczyźnie obiektywnej, co oznacza, że nie wiąże się z wewnętrznym zaangażowaniem w rozwiązywanie spornej kwestii. Poza tym konflikty nie zawsze mają trudny do rozstrzygnięcia charakter (Chyrowicz, 2008, s. 70). Rezygnując w tym miejscu z dalszych terminologicznych rozważań, można przyjąć, odwołując się do przemyśleń Romana Ossowskiego, że: „Przez dylemat rozumie się konieczność wyboru między dwiema wykluczającymi się możliwościami lub wartościami. Najczęściej każda z możliwości lub wartości jest pociągająca lub odpychająca; są argumenty za i przeciw. Wybór jednej łączy się z rezygnacją z drugiej. Niekiedy ów trudny wybór określa się jako dramatyczny. Pragnie się w ten sposób określić emocjonalny wymiar wyboru. Na szczęście nie zawsze wybór łączy się z silnym odczynem emocjonalnym” (Ossowski, 1995, s. 230).

Identyfikowanie dylematów występujących w otaczającej człowieka rzeczywistości edukacyjnej stanowić może interesujący przedmiot badań reprezentantów dyscyplin wpisujących się w dziedzinę nauk społecznych. Dotyczy to również przedstawicieli tej dyscypliny, którą stanowi pedagogika wraz z jej subdyscyplinami, np. teorią wychowania. Badacze problematyki aksjologicznej starają się rozpoznawać te dylematy, z jakimi borykają się ci, którzy zaangażowani są w działalność edukacyjną. W zależności od tego, kogo będą dotyczyły, jakiego obszaru aktywności czy wymiaru podejmowanej działalności, różne

będą przybierały postaci, różna też będzie ich ranga i znaczenie w obszarze świata edukacyjnego. W szczególności dylematy te nie są obce nauczycielowi, z uwagi na to, że wpisane są w pracę zawodową reprezentantów tej kategorii społeczno-zawodowej.

Już w 1991 roku Katarzyna Olbrycht zwróciła uwagę na pojawiające się dylematy wychowania, które, jak stwierdziła osiem lat później, nie straciły na swej aktualności, co więcej, zaczęły manifestować się nowe z nich. Autorka sformułowała te dylematy w postaci następujących pytań:

- 1) czy nacisk w wychowaniu położyć na uniwersalizm, czy może raczej skupić się na rozwijaniu tożsamości kulturowej?
- 2) czy uwrażliwiać na drugiego człowieka, czy kształtować odporność na bezsilność wobec cierpień innych?
- 3) czy zaakceptować swoje ograniczenia, czy podjąć walkę o sukces za każdą cenę?
- 4) czy ukazywać sens życia, czy pozostawiać wychowanka w sytuacji wychowawczo neutralnej, zapewniającej swobodę wyboru?
- 5) czy w wychowaniu kłaść nacisk na kompetencje, czy może raczej na osobowość pedagoga?
- 6) czy państwo powinno ingerować w wychowanie, czy raczej rodzinie pozostawić odpowiedzialność?
- 7) czy chronić wychowanków przed współczesną kulturą, zwłaszcza przed negatywnym wpływem mediów, czy uczyć życia w świecie rewolucji informacyjnej?
- 8) czy w wychowaniu coś narzucać i zarazem egzekwować jako normy lub powinności, czy raczej pozostawić swobodę wyboru postaw?
- 9) czy przekazywać w wychowaniu jakieś wartości, czy dawać możliwość dowolnego ich wybierania? (Olbrycht, 1999, s. 11-12).

Pomimo tego, że dylematy te zostały zwerbalizowane pod koniec ubiegłego stulecia, to w XXI wieku nie straciły na swej aktualności. Co więcej, komplikująca się coraz bardziej rzeczywistość społeczna, w tym również edukacyjna, skłania ku nadaniu im nowej rangi i znaczenia. Potwierdza to K. Olbrycht w kolejnym swoim tekście poświęconym aksjologicznym aspektom wychowania (Olbrycht, 2012, s. 89-104).

Rozpatrując kwestię dylematów pedagogicznych nie sposób nie zwrócić uwagi na te, które przywołuje R. Schulz. Jak przyjęło się określać w historii i teorii wychowania, ogniskują się one wokół pytań: „edukacja liberalna czy konserwatywna?, wychowanie dla przeszłości czy przyszłości?, szkoła tradycyjna czy nowoczesna?, wychowanie autokratyczne czy demokratyczne?, wychowanie

instrumentalne czy podmiotowe?, nauczyciel odtwórczy czy twórczy?, szkoła represyjna czy wyzwalająca?, kierowanie autokratyczne czy demokratyczne? itp.” (Schulz, 2017, s. 302). To dość szerokie ujęcie dylematów pedagogicznych przekonuje, że odnoszą się one nie tylko do samej istoty i charakteru wychowania, ale także do instytucji, w których to wychowanie odbywa się oraz osób odpowiedzialnych za wychowanie drugiego człowieka.

Na wielopłaszczyznowość dylematów pedagogicznych, w szczególności dotyczących aktu wychowawczego zwraca uwagę Krzysztof Konarzewski, wskazując na cztery z nich:

- 1) czy wychowanie jest interakcją międzypokoleniową, czy wiek odbiorcy nie ma istotnego znaczenia?
- 2) czy wychowanie ma być przymusem, czy pielęgnowaniem rozwoju wychowanka?
- 3) czy w wychowaniu położyć nacisk na kształtowanie dyspozycji psychicznych instrumentalnych, czy priorytet przyznać dyspozycjom psychicznym kierunkowym?
- 4) czy wychowywać wychowanka dla jego indywidualnej pełni, czy dla jego społecznej użyteczności? (Konarzewski, 1992, s. 290–295).

Postawione pytania potwierdzają, że w wychowanie wpisane są dylematy, od których pedagogika nie jest w stanie uwolnić się i które dotyczą w szczególności jego warstwy antropologicznej, teleologicznej, prakseologicznej, ale także, co istotne dla podejmowanych w tym miejscu rozważań, warstwy aksjologicznej.

Zapewne nie są to jedyne dylematy pojawiające się w obszarze rzeczywistości edukacyjnej, a zwłaszcza w pracy zawodowej nauczycieli. Takich przykładów można by podawać jeszcze wiele, zaś przemiany dokonujące się w obrębie współczesnego świata społecznego sprzyjają ich ujawnianiu się. Tym niemniej zaprezentowane powyżej przykłady dylematów przekonują, jak złożony i problematyczny charakter przybiera rzeczywistość edukacyjna, w którą wpisany jest proces wychowania w jego zróżnicowanych ujęciach. Dotyczy to również jego postrzegania aksjologicznego.

## **Proces wychowania w perspektywie aksjologicznej**

Proces wychowania jest kategorią interdyscyplinarną. Stanowi on przedmiot rozważań podejmowanych na gruncie filozofii, psychologii, socjologii. Szczególne jednak miejsce namysłu stanowi w pedagogice, głównie w obszarze jej subdyscypliny, którą stanowi teoria wychowania. To w jej ramach dokonuje

się analizy zróżnicowanych sposobów rozumienia tego terminu, jego treściowo-zakresowego znaczenia i próby osadzenia na tle innych procesów, w jakich uczestniczy człowiek, rozpatruje się także strukturę procesu wychowania, jego płaszczyzny, właściwości. Zwraca się ponadto uwagę na jego aksjologiczny charakter, tym samym wskazując na miejsce i rolę wartości w tym procesie.

Jako proces urzeczywistniania określonych wartości staje się on przedmiotem szczególnych rozważań podejmowanych również przez aksjologię pedagogiczną, która zdaniem Urszuli Ostrowskiej jest subdyscypliną naukową pedagogiki, znajdującą się w stanie *in statu nascendi* (Ostrowska, 2017, s. 11–30; 2020, s. 72–77). Stanowi ona „[...] dział pedagogiki ogólnej zajmujący się wartościami w socjalizacji i wychowaniu człowieka, dostarczający przesłanek teoretycznych do oddziaływań pedagogicznych czy formułowania treści i programów wychowawczych” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 11). Stąd też rudymenarną kategorią w rozważaniach podejmowanych w obszarze zainteresowań aksjologii pedagogicznej stanowi ‘wartość’.

Termin ten pojmowany jest w literaturze przedmiotu w sposób niejednoznaczny, o czym świadczy interesujący przegląd zróżnicowanych sposobów definiowania tej kategorii, między innymi przez: Urszulę Ostrowską (2006, s. 396–403; 2020, s. 66–72), Annę Błasiak (2009, s. 14–50), Krystynę Chałas i Małgorzatę Łobacz (2020, s. 14–23) czy Mieczysława Łobockiego (2003, s. 95–98; 2007, s. 55–64). Ograniczone ramy objętościowe artykułu uniemożliwiają dokonanie głębszej analizy stanowisk przywołanych znawców problematyki aksjologicznej w obszarze pedagogiki, a także wielu innych osób, niewymienionych w tym miejscu, którzy swoje dociekania badawcze usytuowali w obrębie aksjologii pedagogicznej.

Ze względu na podejmowane w tekście rozważania, najbardziej istotne są te sposoby pojmowania wartości, które przyjmowane są na gruncie pedagogiki, w której obrębie wskazuje się, że jest nią „[...] wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa, co jest godne pożądania i łączy się z pozytywnymi przeżyciami oraz stanowi podstawę formułowania celów wychowania, a tym samym bywa głębszym uzasadnieniem pożądanych społecznie i moralnie dążeń ludzkich” (Łobocki, 2003, s. 96; 2007, s. 60–61). Takie rozumienie wartości pozwala przyznać tej kategorii kluczowe miejsce i znaczenie w obszarze rozważań koncentrujących się wokół procesu wychowania, zwłaszcza wtedy, kiedy dokonujemy jego charakterystyki aksjologicznej.

Rację ma U. Ostrowska, która stwierdza, że: „W odniesieniu do procesu wychowania wartości są przedmiotem licznych badań naukowych, stanowiąc

niezwykle istotny, aczkolwiek nie zawsze należycie doceniany, normatywny system kształtujący praktykę wychowawczą, zwłaszcza relacje interpersonalne: wychowawca – wychowanek. Proces wychowania oscyluje bowiem wokół świata wartości interpersonalnych relacji podmiotów w nim uczestniczących i zarazem wypełniających przestrzeń wychowawczej antroposfery aksjologicznej” (Ostrowska, 2006, s. 400–401). O potrzebie rozważań wokół aksjologicznego charakteru procesu wychowania Władysław Cichoń wypowiada się w sposób następujący: „W uzupełnieniu do spotykanych w literaturze pedagogicznej ujęć procesu wychowania, podkreślających jego aspekty pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne, wydaje się pożyteczne ukazać również aksjologiczny [podkr. W.C.] charakter procesu wychowania. Brak aksjologicznego nastawienia w wielu znanych koncepcjach procesu wychowania wynika prawdopodobnie z niedostrzegania i niedoceniaenia faktu, że wychowywanie jest samo procesem realizowania określonych wartości. Próba ujęcia aksjologicznych aspektów procesu wychowawczego wymaga zwłaszcza refleksji nad wartościami moralnymi ze względu na ich miejsce i rolę w działalności wychowawczej” (Cichoń, 1996, s. 118–119). Jak podkreśla W. Cichoń, wartości moralne przejawiają się w procesie wychowania w treściach, metodach i celach wychowania. Treści wychowawcze są tym elementem procesu wychowania, w którym wartości moralne ukazują się w sposób bezpośredni, co znajduje swój wyraz w nauczaniu moralności oraz tam, gdzie treści moralne uwikłane są w kontekście nauczania innych przedmiotów. Wartości te pojawiają się także w metodach wychowania, które mogą być ze względu na swą skuteczność dobre lub złe, ale również mogą być takowe w sensie moralnym. Wartości moralne mogą także przejawiać się w celach wychowania, w sposób bezpośredni, jak i pośredni (Cichoń, 1996, s. 120–121). Istotne jest to z tego względu, że niejednokrotnie wartości traktuje się jako źródło celów wychowania, zarówno w ujęciach klasycznych, jak i współczesnych (Górniewicz, 1996, s. 60; Śliwerski, 2001, s. 87; Kubiak-Szyborska, 2002, s. 103; 2006, s. 190). Nie należy jednak zapominać, że w proces wychowania wpisane są także jego podstawowe podmioty, którymi są wychowawca i wychowanek, reprezentujący także określone wartości, w tym również wspomniane wartości moralne (Cichoń, 1996, s. 120). Można wręcz przyjąć, że wartości przenikają cały proces wychowania, od jego płaszczyzny osobowej, teleologicznej, merytorycznej, prakseologicznej do organizacyjnej. Tak szerokie manifestowanie się wartości w procesie wychowania implikuje spory wokół ich miejsca i roli w tym procesie, w tym również preferencji aksjologicznych.

## Spory o wartości w procesie wychowania

Kontrowersje wokół aksjologicznego ujęcia procesu wychowania nie są tylko i wyłącznie charakterystyczne dla eksploracji naukowych, wpisujących się we współczesną myśl pedagogiczną. Wiele z nich ma swoje antecedencje w historii tej myśli. Towarzyszą one od zarania dziejów tym wszystkim, którzy podejmują się namysłu nad wychowaniem człowieka, aczkolwiek obecnie z uwagi na występujący we współczesnej rzeczywistości chaos aksjologiczny, ich ranga, znaczenie oraz zasięg uległa zwiększeniu. Jak słusznie zauważa Ireneusz M. Świtała: „Obecnie żyjemy w czasach pluralizmu aksjologicznego i światopoglądowego, gdzie występują i przenikają się różne wartości, często sprzeczne, na których budowane są systemy wychowania” (Świtała, 2019, s. 170). Wskazuje się wręcz, że płynność, jak i zmienność wartości staje się nie tylko koniecznością dziejową, ale wręcz czymś pożytecznym dla rozwoju ludzkości (Siewiora, 2017, s. 31). Nie ułatwia to jednoznacznego ustalenia takiego ich zestawu, który będzie nie tylko akceptowany, ale, co istotne, urzeczywistniany, w szczególności przez podmioty odpowiedzialne za rozwój i wychowanie człowieka. Stąd też odpowiedź na pytanie, o jakie wartości, w szczególności moralne, choć nie tylko o nie, chodzi w trakcie uruchamiania i realizowania procesu wychowania, nie należy do łatwych, a tym bardziej jednoznacznych. Zaangażowanie nauczyciela w określony świat aksjologiczny w ramach podejmowanej aktywności zawodowej zawsze wiąże się z określonymi wyborami wartości. Te zaś zależą m.in. od przyjmowanego stanowiska aksjologicznego, obranej koncepcji człowieka czy też wychowania. Nie bez znaczenia są także osobiste zapatrywania aksjologiczne nauczycieli podejmujących się trudu wychowywania człowieka.

Wspomniany pluralizm rzeczywistości aksjologicznej implikuje konieczność wyboru wartości, zarówno na poziomie decyzyjnym, jak i realizacyjnym. Różnorodność i bogactwo treści, jakie niosą z sobą, stawia nauczyciela przed koniecznością wyboru takich, które w optymalny sposób służyć będą rozwojowi i wychowaniu ucznia. Pomocą może tu być dialog międzypodmiotowy, w ramach którego nauczyciel i uczeń nie tylko mówią, ale również milczą, po to, aby lepiej zrozumieć siebie i zmiany dokonujące się wokół nich, również w obrębie świata aksjologicznego (de Tchorzewski, 1999, s. 37). W sytuacji ujawniania się określonych dylematów aksjologicznych, pojawiających się w pracy nauczycieli podczas realizowania procesu wychowania, dialog ten sprzyjać może również

samemu nauczycielowi i jakości uprawianego przez niego zawodu, bowiem skłania do głębszego namysłu wokół podejmowanej aktywności zawodowej.

W procesie wychowania istotnym dylematem aksjologicznym może być ten oscylujący wokół pytania: o jakie wartości należy zabiegać w tym procesie – wartości ogólnoludzkie czy chrześcijańskie. W tym miejscu rodzi się jednak kolejne pytanie: czy jest to faktyczny dylemat aksjologiczny procesu wychowania (Kubiak-Szyborska, 2002, s. 105). Ewa Kubiak-Szyborska przywołuje słowa Prymasa Józefa Glempa, które wyrażone zostały w kazaniu pasyjnym o wartościach chrześcijańskich, a mianowicie: „wartości chrześcijańskie są systemem ogólnoludzkim i zasadniczym, ubogaconym o prawdy ewangeliczne, które wraz z kulturą europejską wrosły w nasze bycie sobą [...], opierają się na wartościach ogólnoludzkich, ale dają im własną głębię i zabarwienie, nie umniejszając w niczym ich treści” (za: Kubiak-Szyborska, 2002, s. 105). Takie rozumienie wartości chrześcijańskich nie przeciwstawia je wartościom ogólnoludzkim. Jednak, na ile i w jakim zakresie możliwa jest ich kontaminacja, to już odrębne zagadnienie epistemologiczne.

Mieczysław Łobocki, w ramach prowadzonych eksploracji naukowych, odnosi się do wartości moralnych, które preferowane są przez reprezentantów różnych orientacji, nie tylko religijnych, ale także filozoficznych. Jak twierdzi wspomniany autor, można opowiadać się w procesie wychowania za wartościami ponadczasowymi bądź też za wartościami aprobowanymi przez jakąś jedną religię (niekoniecznie chrześcijaństwo) lub takimi, które pozostają w zgodzie z określonym stanowiskiem przyjmowanym na gruncie filozoficznym (Łobocki, 1993, s. 34). Stąd też rodzi się pytanie: którym z tych wartości nauczyciele mają nadać priorytet w ramach uruchamianego procesu wychowania, czy tym wywodzącym się z określonej religii, czy raczej ugruntowanych w takim, a nie innym stanowisku, przyjmowanym w obszarze określonej filozofii, a może warto odwołać się do uniwersalnego świata aksjologicznego?

Jeżeli przeciwstawienie sobie wartości ogólnoludzkich i wartości związanych z jakąś religią czy też filozofią potraktujemy jako dylemat aksjologiczny, związany z koniecznością ich wyboru, to podobnie za takowe w procesie wychowania uznamy spory wokół dwóch wizji człowieka i sprzężonych z nimi wartości. Wizje te pozostają w kręgu zainteresowań poznawczych Barbary Skargi. W pierwszej z nich wspomniana autorka wskazuje, że człowiek XXI wieku, to człowiek, który ma być świadom swoich praw, otwarty na inność, odpowiedzialny za swoje wybory, wolny, posiadający poczucie własnej godności, przejawiający szacunek dla innego człowieka oraz krytyczny w stosunku do nie zawsze uzasadnionych



poglądów. Natomiast w drugiej wizji podkreśla, że współczesny człowiek powinien być posłuszny takim wartościom, jak: religia, naród, a także rodzina, przejawiać szacunek dla tradycji oraz nauki Kościoła (Skarga, za: Kubiak-Szymborska, 2002a, s. 129; Skarga, za: Kubiak-Szymborska, 2006, s. 203). Powstaje w związku z tym pytanie, która wizja człowieka i związana z nią sfera aksjologiczna wydaje się najwłaściwsza i najbardziej słuszna, a tym samym godna tego, aby ją urzeczywistnić w ramach realizowanego procesu wychowania. Czy ta sięgająca do tradycji, czy raczej uwspółcześniona? Odwołując się do historycznej, jak i współczesnej myśli pedagogicznej, można wskazać na wiele argumentów za i przeciw każdej z nich.

Kazimierz Szmyd w kontekście analizowanej problematyki aksjologicznej szkoły zadaje między innymi istotne pytanie: o jakie wartości należy czynić starania w procesie wychowania? W obliczu występującej degradacji kondycji aksjologicznej takim wartościami mogą być: „życie, zdrowie, wolność i godność człowieka, sprawiedliwość, odpowiedzialność, tolerancja, miłość, poczucie wspólnego obowiązku w ramach określonej grupy społecznej, dobro, pracowitość, humanizm, troska o rodzinę, autorytet, świadomość grupy ludzkiej w obrębie różnych formacji i tradycji etnicznych, kulturowych, religijnych itp.” (Szmyd, 2017, s. 116). Z kolei Tadeusz Lewowicki dokonując próby odniesienia się do kwestii aksjologicznych stwierdza, że współcześnie ważnymi wartościami uniwersalnymi są: „człowiek, jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość, podmiotowość” (Lewowicki, 1994, s. 23). Niewątpliwie, powyższych zestawów wartości nie można traktować jako pełnych i zamkniętych. Tym niemniej stanowić one mogą istotny drogowskaz, ukierunkowujący organizację i realizację procesu wychowania w jego wymiarze aksjologicznym. Sprzyjać to może tworzeniu określonego ładu aksjologicznego w obszarze edukacji, o którym, w szczególności, powinni zabiegać nauczyciele w ramach podejmowanej aktywności zawodowej.

## **Zakończenie**

Przedstawione rozważania skoncentrowane wokół problematyki aksjologicznej procesu wychowania, głównie na niektórych dylematach dotyczących wartości ujawniających się w tym procesie, stanowią zaledwie skromny wycinek przemyśleń wpisujących się we współczesną pedagogikę, zwłaszcza w teorię wychowania i aksjologię pedagogiczną. Próba określenia tych dylematów, ich zdefiniowania, płaszczyzn pojawiania się, zakresu i skali występowania stanowiła

będzie próbę mniej lub bardziej udaną, i zapewne otwartą, niedomkniętą, z uwagi chociażby na dynamiczny charakter rzeczywistości edukacyjnej, co z kolei powoduje ujawnianie się coraz bardziej złożonych, a zarazem też koniecznych wyborów aksjologicznych. Jak słusznie zauważa przywoływana wcześniej K. Olbrycht: „Dylematy aksjologiczne zawsze będą towarzyszyły działaniom pedagogicznym, w których jedni – sami funkcjonujący w świecie określonych wartości – oddziałują na drugich, wpływając na to, co ci uznają i będą uznawać za cenne. Jest to najbardziej wrażliwa sfera działań pedagogicznych, w tym przede wszystkim edukacyjnych” (Olbrycht, 2012, s. 103). Dokonywanie skomplikowanych wyborów określonych wartości, przed jakim stają nauczyciele w ramach wykonywanej pracy zawodowej, nie należy do łatwych. Zawsze bowiem wymaga opowiedzenia się za tym, co lepsze, słuszniejsze, co warte urzeczywistnienia, co w jak najbardziej optymalny sposób służy człowiekowi.

Rodzą się w tym miejscu pytania: na ile współcześni nauczyciele przygotowani są na tego rodzaju wyzwania, w jakim zakresie edukacja akademicka wyposaża ich w taki zestaw wiedzy, umiejętności i kompetencji, które sprzyjać będą uwrażliwianiu na dylematy aksjologiczne, przed którymi zostają postawieni w ramach podejmowanej aktywności zawodowej? Są to zagadnienia istotne z tego względu, że w praktyce edukacyjnej chodzi przede wszystkim o to, aby rozwiązywać te dylematy w taki sposób, który służyć będzie rozwojowi i wychowaniu uczniów, natomiast w przypadku nauczycieli – wznoszeniu się na coraz wyższy poziom jakości pracy zawodowej na poszczególnych jej szczeblach i wymiarach.

## Referencje

- Aduszkiewicz, A. (2004). *Słownik filozofii*. Warszawa: Świat Książki.
- Beauchamp, T.L., Childress, J.F. (1996). *Zasady etyki medycznej*, przeł. W. Jacórzynski. Warszawa: KiW.
- Błasiak, A. (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: WAM.
- Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków: WAM.
- Chałas, K., Łobacz, M. (2020). *Przymioty osoby ludzkiej, edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Lublin: KUL.
- Chyrowicz, B. (2008). *O sytuacjach bez wyjścia w etyce. Dylematy moralne: ich natura, rodzaje i sposoby rozstrzygnięcia*. Kraków: Znak.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: UJ.
- Górniewicz, J. (1996). *Teoria wychowania (wybrane problemy)*. Toruń – Olsztyn: Studium Kształcenia Ustawicznego GLOB.
- Julia, D. (2006). *Słownik filozofii*. Katowice: Książnica.

- Konarzewski, K. (1992). *O wychowaniu w szkole*. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Kubiak-Szyborska, E. (2002). *Cele wychowania – o istocie, źródłach stanowienia i potrzebie formułowania*. W: E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz: Wers.
- Kubiak-Szyborska, E. (2002a). *Ideały i wzory osobowe w wychowaniu*. W: E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz: Wers.
- Kubiak-Szyborska, E. (2006). *Teleologiczny wymiar wychowania: o celach wychowania, autorytetach, ideałach i wzorach osobowych*. W: E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*. Bydgoszcz: Wers.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Żak.
- Łobocki, M. (1993). *W sprawie teorii wychowania zorientowanej humanistycznie*. W: J. Górniewicz (red.), *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Toruń: Adam Marszałek.
- Łobocki, M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Impuls.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Olbrycht, K. (1999). *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: UJ.
- Olbrycht, K. *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*. *Paedagogia Christiana*, 1 (2012).
- Ossowski, R. (1995). *Dylematy wychowawcze rodziny i szkoły – problemy wspólne i specyficzne*. W: A.W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*. Bydgoszcz: WSP.
- Ostrowska, U. (2006). *Aksjologiczne podstawy wychowania*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, t. 1: Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.
- Ostrowska, U. *Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki (in statu nascendi)*. *Roczniki Pedagogiczne*, 2 (2017).
- Ostrowska, U. (2020). *Doświadczanie conditio humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Ruciński, S. (1999). *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*. W: F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków: UJ.
- Schulz, R. *Dylemat – kategorią organizującą dyskurs myśli pedagogicznej*. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25 (2017).
- Siewiora, J. *Funkcje wartości w wychowaniu*. *Roczniki Pedagogiczne*, 9 (45). (2017).
- Słownik języka polskiego*. (2006). L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, L. Wiśniakowska (oprac.), A. Stankiewicz (współpr.). Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Szmyd, K. *Wartości i antywartości. W stronę szkoły aksjologicznie uniwersalnej*. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, V (2017), DOI: 10.15584/kpe.2017.5.7 (2022.11.19).
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.

- Światała, I.M. *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*. Studia Edukacyjne, 52 (2019).
- Tchorzewski de, A.M. (1999). *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*. W: F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków: UJ.
- Zajęc, D. (2013). *Czego dotyczą dylematy współczesnego wychowania?* W: E. Kubiak-Szymborska, D. Zajęc, *Wychowanie. W kręgu pytań*. Bydgoszcz: Wers.



# ON SOME AXIOLOGICAL DILEMMAS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PROFESSIONAL WORK OF TEACHERS

Dariusz Zajac

ORCID: 0000-0002-3515-1779

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

e-mail: darz@ukw.edu.pl

**Keywords:** axiology, dilemma, teacher's professional work, process of upbringing, values

**Abstract.** The process of upbringing, as one of many processes, in which a human being participates, is the subject of consideration by representatives of scientific disciplines such as philosophy, psychology, sociology and pedagogy. The process occupies a special place in scientific explorations in the sub-discipline of pedagogy, which is referred to as the theory of upbringing. It takes up a number of important issues related to it, including its understanding, content-scope approaches, properties, levels, and structure, including the place and role of values in this process, among which moral values are most often mentioned. Hence, the axiological character of the process of upbringing is often indicated. Meanwhile, the pluralism that can be seen within the world of values results in the fact that we have to deal with axiological dilemmas, in which this process is entangled, thus the teacher, who is one of its main organisers and implementers, faces a difficult choice of such and not other values that manifest themselves in their professional work. The purpose of this article is an attempt to indicate some of these dilemmas, based on the analysis of the literature on the subject, which may be a contribution to further considerations focused on the axiological approach to the process of upbringing in the professional activity of teachers, thus enriching the previous reflections on the rudimentary issues related to the upbringing of a human being, which cannot be deprived of its reference to the world of values.

## WOKÓŁ NIEKTÓRYCH DYLEMATÓW AKSJOLOGICZNYCH PROCESU WYCHOWANIA W PRACY ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI

**Słowa kluczowe:** aksjologia, dylemat, praca zawodowa nauczyciela, proces wychowania, wartości

**Streszczenie.** Proces wychowania jako jeden z wielu procesów, w których uczestniczy człowiek, stanowi przedmiot rozważań przedstawicieli dyscyplin naukowych, takich jak: filozofia, psychologia, socjologia i pedagogika. Szczególne miejsce w eksploracjach naukowych proces ten zajmuje w subdyscyplinie pedagogiki, którą określa się mianem teorii wychowania. Podejmuje ona wiele istotnych kwestii z nim związanych, m.in.: jego pojmowania, ujęć treściowo-zakresowych, właściwości, płaszczyzn, struktury, w tym również miejsca i roli wartości w tym procesie, wśród których najczęściej wymienia się wartości moralne. Stąd też niejednokrotnie wskazuje się na aksjologiczny charakter procesu wychowania. Tymczasem pluralizm, jaki dostrzec można w obrębie świata wartości skutkuje tym, że mamy do czynienia z dylematami aksjologicznymi, w jakie uwikłany jest ten proces, tym samym nauczyciel, będący jednym z jego głównych organizatorów i realizatorów, stojący przed trudnym wyborem takich, a nie innych wartości, które manifestują się w jego pracy zawodowej. Celem niniejszego artykułu jest próba wskazania na niektóre z tych dylematów, oparta na analizie literatury przedmiotu, co może być przyczynkiem do dalszych rozważań skoncentrowanych wokół aksjologicznego ujęcia procesu wychowania w aktywności zawodowej nauczycieli, wzbogacając tym samym dotychczasowe przemyślenia o rudymen tarne kwestie związane z wychowaniem człowieka, które nie może być pozbawione swojego odniesienia do świata wartości.

### Introduction

Addressing education as a social phenomenon or educational activity inevitably involves thinking about it as a sphere of realizing a specific axiological world. Values are inherently embedded in education, without which it would lose its essence and meaning. Stanisław Ruciński writes, “Education devoid of axiological reference ceases to be education” (1999, p. 19), while Wolfgang Brezinka states, “Every education is directed towards something valuable” (2007, p. 167), and Katarzyna Olbrycht observes, “Education, regardless of its declared ideological assumptions, is always education towards certain values” (2012, p. 91). Issues related to education “primarily concern the sources, selection, organization, and internal coherence of values around which formal and informal educational processes are built” (Olbrycht, 2012, p. 91). The aforementioned positions

encountered in the literature on the subject convincingly argue that there is no education without values. They form the basis of education, the foundation on which educational activities, including those undertaken within the professional work of teachers, are built. Moreover, education is a choice of specific values, and sometimes this choice is not easy, requiring teachers to have a high level of axiological maturity.

The guiding principle of the considerations undertaken is the position that the process of education, being a place of value realization, implies the possibility of encountering axiological dilemmas<sup>1</sup> within its realm. The subject of the presented reflections is to focus attention on the axiological nature of the educational process, particularly the axiological dilemmas with which this process is involved. The aim of the presented considerations is to attempt to penetrate the essence of this process and explore some of the dilemmas that teachers, as its organizers and implementers, are not exempt from due to its nature. The research problem addressed in the presented train of thought revolves around questions such as: What does the educational process mean from an axiological perspective, and what are some of the axiological dilemmas that teachers encounter in their professional work?

The presented reflections only represent an attempt to provide answers to the aforementioned questions to some extent and can serve as a starting point for further scientific explorations undertaken by representatives of social sciences, particularly pedagogy. They can also serve as inspiration for educational practitioners, especially teachers, who are tasked with realizing the educational process in a way that minimizes any significant axiological concerns.

## **The dilemma as a cognitive category in pedagogy**

As Roman Schulz aptly observes, “Experiencing dilemmas and making choices between equally attractive possibilities is an organic component of conscious human existence” (2017, p. 301). Dilemmas accompany individuals in many areas of their activities, ranging from professional to family, social, and personal spheres. Decision-making and making choices are inherent in both professional and non-professional aspects of human life because, as rightly recognized by Tom L. Beauchamp and James F. Childress, “The characteristic feature of human life

---

<sup>1</sup> The author addressed the dilemmas of contemporary education in a previous work (2013), and some of these dilemmas are referred to in the present text.

is the presence of dilemmas that require mental effort, moral conclusions, and choices” (1996, p. 19).

According to dictionary definitions, a dilemma is “a problem that involves a difficult choice between two equally important reasons” (Słownik języka polskiego, 2006, p. 170), “the need to choose between two available possibilities” (Julia, 2006, p. 84), or “a predicament that arises from the forced necessity of choosing between two alternatives, where neither is satisfactory” (Aduszkiewicz, 2004, p. 147). However, equating a dilemma with a predicament or problem is not entirely accurate, as pointed out by Schulz, referring to the Encyklopedia WIEM (onet.pl portal), which indicates that “we can speak of a dilemma only when a choice is necessary, while a problem or predicament is simply a difficult situation that requires finding a solution” (cited in Schulz, 2017, p. 301). The same applies to conflicts, which are often mistakenly equated with dilemmas. Barbara Chyrowicz notes that unlike a dilemma, a conflict plays out only on an objective level, which means it does not involve internal engagement in resolving the disputed issue. Furthermore, conflicts do not always have a difficult-to-resolve nature (Chyrowicz, 2008, p. 70). Setting aside further terminological considerations, one can agree, drawing on the thoughts of Roman Ossowski, that “Dilemma refers to the need to choose between two mutually exclusive possibilities or values. Often, each possibility or value is attractive or repulsive; there are arguments for and against. Choosing one option involves giving up the other. Sometimes, this difficult choice is described as dramatic, aiming to capture the emotional dimension of the decision. Fortunately, not every choice is associated with a strong emotional response” (Ossowski, 1995, p. 230).

Identifying the dilemmas present in the educational reality surrounding human beings can be an interesting subject of research for representatives of disciplines within the field of social sciences. This also applies to the representatives of the discipline of pedagogy, along with its sub-disciplines, such as the theory of education. Researchers studying axiological issues strive to recognize the dilemmas faced by those engaged in educational activities. Depending on whom these dilemmas affect, the area of activity or dimension of the undertaken efforts, they will take on different forms, and their importance and significance in the educational world will vary. These dilemmas are not foreign to teachers, given that they are inherent in the professional work of individuals in this social-professional category.

As early as 1991, Katarzyna Olbrycht drew attention to the emerging dilemmas in education, which, as she stated eight years later, have not lost their



relevance. Moreover, new dilemmas have begun to manifest themselves. The author formulated these dilemmas in the form of the following questions:

- 1) Should the emphasis in education be placed on universalism or rather on developing cultural identity?
- 2) Should we cultivate sensitivity towards others or foster resilience in the face of others' suffering?
- 3) Should we accept our limitations or fight for success at all costs?
- 4) Should we reveal the meaning of life or leave the learner in a pedagogically neutral situation that allows for freedom of choice?
- 5) Should the focus in education be on competencies or rather on the personality of the educator?
- 6) Should the state interfere in education or leave responsibility to the family?
- 7) Should we protect learners from contemporary culture, especially from the negative influence of the media, or teach them to live in the world of the information revolution?
- 8) Should we impose and enforce norms or duties in education, or rather leave freedom of choice regarding attitudes?
- 9) Should we transmit certain values in education or allow for the free selection of values? (Olbrycht, 1999, pp. 11-12).

Despite the fact that these dilemmas were verbalized at the end of the last century, they have not lost their relevance in the 21st century. Moreover, the increasingly complex social reality, including the educational context, lends them new significance and importance. K. Olbrycht confirms this in another of her texts dedicated to the axiological aspects of education (Olbrycht, 2012, pp. 89-104).

When considering the issue of pedagogical dilemmas, it is impossible not to pay attention to those mentioned by R. Schulz. As history and the theory of education have established, these dilemmas revolve around questions such as "liberal or conservative education", "education for the past or the future", "traditional or modern schools", "autocratic or democratic education", "instrumental or subjective education", "reproductive or creative teachers", "repressive or liberating schools", "autocratic or democratic leadership", and so on (Schulz, 2017, p. 302). This broad understanding of pedagogical dilemmas convinces us that they relate not only to the essence and character of education itself but also to the institutions in which education takes place and the individuals responsible for educating others.

Krzysztof Konarzewski draws attention to the multi-dimensionality of pedagogical dilemmas, particularly those related to the act of upbringing. He identifies four of them:

- 1) Is education an intergenerational interaction, or does the age of the recipient not matter?
- 2) Should education be based on coercion or on nurturing the development of the learner?
- 3) Should education emphasize the formation of instrumental psychological dispositions or prioritize directive psychological dispositions?
- 4) Should education aim to fulfil the individual's potential or focus on their social utility? (Konarzewski, 1992, pp. 290–295).

These questions confirm that education is inherently entangled with dilemmas that pedagogy cannot escape, especially those concerning its anthropological, teleological, praxeological, and, importantly for the current deliberations, axiological aspects.

Undoubtedly, these are not the only dilemmas that arise in the field of educational reality, especially in the professional work of teachers. Many more examples could be provided, and the transformations taking place within contemporary social world contribute to their emergence. Nevertheless, the presented examples of dilemmas convincingly illustrate the complex and problematic nature of the educational reality in which the process of education, in its various approaches, is embedded. This also applies to its axiological perception.

## **The process of education in an axiological perspective**

The process of education is an interdisciplinary category. It constitutes the subject of considerations undertaken within the realms of philosophy, psychology, and sociology. However, it holds a particular significance in the field of pedagogy, primarily within the domain of its sub-discipline known as the theory of education. It is within this framework that various ways of understanding this term, its content and scope, and attempts to contextualize it against other processes in which humans participate are analysed. Additionally, the structure of the educational process, its dimensions, and properties are also examined. Attention is also directed towards its axiological character, thereby highlighting the role and significance of values in this process.

As a process of realizing specific values, it becomes the subject of special considerations undertaken by pedagogical axiology as well. According to Urszula

Ostrowska, pedagogical axiology is a scientific sub-discipline of pedagogy that is currently in the state of “in statu nascendi” (Ostrowska, 2017, pp. 11–30; 2020, pp. 72–77). It is described as “[...] a branch of general pedagogy that deals with values in socialization and human upbringing, providing theoretical premises for pedagogical interactions and the formulation of educational content and programs” (Milerski, Śliwerski, 2000, p. 11). Therefore, the rudimentary category within the scope of pedagogical axiology revolves around the concept of “value.”

This term is understood in the literature of the field in an ambiguous manner, as evidenced by the interesting overview of diverse ways of defining this category by scholars such as Urszula Ostrowska (2006, pp. 396–403; 2020, pp. 66–72), Anna Błasiak (2009, pp. 14–50), Krystyna Chałas and Małgorzata Łobacz (2020, pp. 14–23), and Mieczysław Łobocki (2003, pp. 95–98; 2007, pp. 55–64). The limited scope of this article prevents a more in-depth analysis of the positions of these renowned experts in the axiological field within pedagogy, as well as numerous other individuals not mentioned here, who have conducted their research within the realm of pedagogical axiology.

Considering the discussions presented in this text, the most relevant are the ways of understanding values that are adopted within pedagogy. It is within this domain that values are considered to encompass “[...] everything that is considered important and valuable for individuals and society, that which is desirable and associated with positive experiences, and that forms the basis for formulating educational goals, thereby serving as a deeper justification for socially and morally desirable human aspirations” (Łobocki, 2003, p. 96; 2007, pp. 60–61). Such an understanding of values allows for attributing a key place and significance to this category within the realm of considerations centred around the educational process, particularly when conducting its axiological characterization.

Urszula Ostrowska is correct in stating that, “Values are the subject of numerous scientific studies in relation to the process of education, constituting an extremely important but not always duly appreciated normative system that shapes educational practice, especially interpersonal relationships: educator-student. The process of education revolves around the world of values in interpersonal relationships between the participating subjects, thereby filling the space of the axiological anthroposphere of education” (Ostrowska, 2006, pp. 400–401). Władysław Cichoń expresses the need for considerations regarding the axiological nature of the educational process in the following manner: “In addition to the pedagogical, psychological, and sociological aspects emphasized in various

pedagogical literature accounts of the educational process, it seems useful to also highlight its *axiological* character [emphasized by W.C.]. The lack of axiological orientation in many well-known concepts of the educational process likely stems from a failure to recognize and appreciate the fact that education itself is a process of realizing specific values. Attempting to address the axiological aspects of the educational process requires reflection, particularly on moral values, due to their place and role in educational activities” (Cichoń, 1996, pp. 118-119). As emphasized by W. Cichoń, moral values manifest in the educational process through its content, methods, and goals. The educational content is the element within the educational process in which moral values directly manifest, as seen in the teaching of morality and in contexts where moral content is intertwined with the teaching of other subjects. These values also appear in educational methods, which can be considered good or bad in terms of their effectiveness but also in moral terms. Moral values can also manifest directly or indirectly in the goals of education (Cichoń, 1996, pp. 120-121). This is significant because values are often regarded as the source of educational goals, both in classical and contemporary approaches (Górniewicz, 1996, p. 60; Śliwerski, 2001, p. 87; Kubiak-Szymborska, 2002, p. 103; 2006, p. 190). However, it is important not to forget that the fundamental subjects within the educational process are the educator and the student, who also represent certain values, including moral values (Cichoń, 1996, p. 120). It can be argued that values permeate the entire educational process, from its personal, teleological, substantive, praxeological, to organizational dimensions. Such wide-ranging manifestation of values in the educational process implies debates about their place and role in this process, including axiological preferences.

## Debates on values in the process of education

Controversies surrounding the axiological approach to the educational process are not solely characteristic of scientific explorations aligned with contemporary pedagogical thought. Many of these controversies have historical antecedents and have accompanied all those who engage in reflections on human upbringing. However, due to the existing axiological chaos in contemporary reality, their significance, importance, and scope have increased. As Ireneusz M. Świtała aptly observes: “We currently live in an era of axiological and ideological pluralism, where various, often conflicting values coexist and intermingle, forming the foundations of educational systems” (Świtała, 2019, p. 170).

It is even suggested that the fluidity and variability of values have become not only a historical necessity but also something beneficial for human development (Siewiora, 2017, p. 31). This does not make it easier to establish a definitive set of values that will not only be accepted but, more importantly, realized, particularly by those responsible for human development and upbringing. Hence, the answer to the question of which values, especially moral ones but not exclusively, are relevant during the initiation and implementation of the educational process is not an easy one, let alone a clear-cut one. The teacher's involvement in a specific axiological realm within their professional activities always involves making value choices. These choices depend, among other things, on the adopted axiological position, the chosen conception of the human being, and education. The personal axiological views of teachers who undertake the effort of educating individuals are also of significance.

The mentioned pluralism of axiological reality implies the necessity of selecting values, both at the decision-making and implementation levels. The diversity and richness of the content they carry place the teacher in the position of having to choose those that will best serve the student's development and education in an optimal way. Interpersonal dialogue can be helpful in this regard, wherein the teacher and the student not only speak but also remain silent in order to better understand themselves and the changes occurring around them, including within the axiological realm (de Tchorzewski, 1999, p. 37). When certain axiological dilemmas arise during the work of teachers in implementing the educational process, such dialogue can also benefit the teacher themselves and the quality of their profession. It encourages deeper reflection on the professional activities undertaken.

In the process of upbringing, an important axiological dilemma may revolve around the question of which values should be pursued in this process - universal human values or Christian values. However, this raises another question: is it actually an axiological dilemma of the upbringing process (Kubiak-Szymborska, 2002, p. 105). Ewa Kubiak-Szymborska quotes the words of Cardinal Józef Glemp, expressed in a passion sermon about Christian values, namely: "Christian values are a universal human system enriched with gospel truths that, along with European culture, have become ingrained in our being [...] They are based on universal human values but give them their own depth and colour, without diminishing their content in any way" (cited in Kubiak-Szymborska, 2002, p. 105). Such an understanding of Christian values does not oppose them to universal

human values. However, the extent to which and in what scope their contamination is possible is a separate epistemological issue.

Mieczysław Łobocki, in his scientific explorations, refers to moral values that are preferred by representatives of various orientations, not only religious but also philosophical. As the mentioned author claims, one can advocate for timeless values in the process of upbringing, or for values approved by a particular religion (not necessarily Christianity) or those that are in line with a specific philosophical standpoint (Łobocki, 1993, p. 34). Hence, the question arises: which of these values should teachers prioritize in the implemented process of upbringing? Should it be values derived from a specific religion or those grounded in a particular philosophical standpoint, or perhaps it is worth referring to the universal world of axiology?

If we consider the juxtaposition of universal values and values associated with a particular religion or philosophy as an axiological dilemma, linked to the necessity of choosing between them, then we can also recognize the disputes surrounding two visions of human beings and the values associated with them as part of the process of upbringing. These visions fall within the cognitive interests of Barbara Skarga. In the first vision, the aforementioned author points out that the human of the 21st century is meant to be aware of their rights, open to diversity, responsible for their choices, free, possessing a sense of dignity, showing respect for others, and critical of opinions that are not always justified. On the other hand, in the second vision, it is emphasized that the contemporary human should be obedient to values such as religion, nation, as well as family, show respect for tradition, and respect the teachings of the Church (Skarga, cited in: Kubiak-Szymborska, 2002a, p. 129; Skarga, cited in: Kubiak-Szymborska, 2006, p. 203). This raises the question of which vision of human beings and its associated axiological sphere appears to be the most appropriate, just, and worthy of being realized within the implemented process of upbringing. Should it be the one rooted in tradition or a more contemporary one? Referring to both historical and contemporary pedagogical thought, one can point to many arguments for and against each of these visions.

In the context of the analysed axiological issues, Kazimierz Szmyd poses an important question: which values should we strive for in the educational process? In the face of the degradation of the axiological condition, these values may include “life, health, freedom, and human dignity, justice, responsibility, tolerance, love, a sense of collective duty within a specific social group, goodness, diligence, humanism, care for family, authority, awareness of the human group

within different ethnic, cultural, religious formations, etc.” (Szmyd, 2017, p. 116). On the other hand, Tadeusz Lewowicki attempts to address axiological issues and states that contemporary universal values include “human beings, their life, development, self-realization, freedom, identity, subjectivity” (Lewowicki, 1994, p. 23). Undoubtedly, these sets of values cannot be treated as exhaustive or closed. Nevertheless, they can serve as significant guidelines, directing the organization and implementation of the educational process in its axiological dimension. This can contribute to the creation of a specific axiological order in the field of education, which teachers, in particular, should strive for within their professional activities.

## Conclusions

The considerations presented, focused on the axiological issues of the educational process, particularly on certain dilemmas concerning values that arise within this process, represent only a modest fragment of reflections embedded in contemporary pedagogy, especially in the theory of education and pedagogical axiology. The attempt to identify these dilemmas, define them, identify the planes of their emergence, and determine their scope and scale, will be an endeavour that may be more or less successful, and undoubtedly open-ended, due to the dynamic nature of the educational reality. This dynamic nature leads to the emergence of increasingly complex and necessary axiological choices. As K. Olbrycht rightly points out: “Axiological dilemmas will always accompany pedagogical actions in which some individuals, functioning in a world of specific values, influence others, affecting what they consider and will consider valuable. This is the most sensitive sphere of pedagogical actions, especially educational actions” (Olbrycht, 2012, p. 103). Making complicated choices regarding specific values, which teachers face in their professional work, is not an easy task. It always requires taking a stance on what is better, more just, what is worth realizing, and what serves human beings in the most optimal way.

This raises the question: to what extent are contemporary teachers prepared for such challenges, and to what extent does academic education equip them with the knowledge, skills, and competencies that facilitate sensitivity to axiological dilemmas they encounter in their professional activities? These are essential issues because in educational practice, the primary goal is to resolve these dilemmas in a way that promotes the development and education of students, while

for teachers, it involves continually improving the quality of their professional work at various levels and dimensions.

## References

- Aduszkiewicz, A. (2004). *Słownik filozofii*. Warszawa: Świat Książki.
- Beauchamp, T.L., Childress, J.F. (1996). *Zasady etyki medycznej*, translated by W. Jacórzynski. Warszawa: KiW.
- Błasiak, A. (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: WAM.
- Brezinka, W. (2007). *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków: WAM.
- Chałas, K., Łobacz, M. (2020). *Przymioty osoby ludzkiej, edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Lublin: KUL.
- Chyrowicz, B. (2008). *O sytuacjach bez wyjścia w etyce. Dylematy moralne: ich natura, rodzaje i sposoby rozstrzygnięcia*. Kraków: Znak.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: UJ.
- Górniewicz, J. (1996). *Teoria wychowania (wybrane problemy)*. Toruń – Olsztyn: Studium Kształcenia Ustawicznego GLOB.
- Julia, D. (2006). *Słownik filozofii*. Katowice: Książnica.
- Konarzewski, K. (1992). *O wychowaniu w szkole*. In: K. Konarzewski (ed.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Kubiak-Szyborska, E. (2002). *Cele wychowania – o istocie, źródłach stanowienia i potrzebie formułowania*. In: E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz: Wers.
- Kubiak-Szyborska, E. (2002a). *Ideale i wzory osobowe w wychowaniu*. In: E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz: Wers.
- Kubiak-Szyborska, E. (2006). *Teleologiczny wymiar wychowania: o celach wychowania, autorytetach, ideałach i wzorach osobowych*. In: E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*. Bydgoszcz: Wers.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Żak.
- Łobocki, M. (1993). *W sprawie teorii wychowania zorientowanej humanistycznie*. In: J. Górniewicz (ed.), *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Toruń: Adam Marszałek.
- Łobocki, M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Łobocki, M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Impuls.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (eds.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Olbrzycht, K. (1999). *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*. In: F. Adamski (ed.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: UJ.
- Olbrzycht, K. *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*. Paedagogia Christiana, 1 (2012).



- Ossowski, R. (1995). *Dylematy wychowawcze rodziny i szkoły – problemy wspólne i specyficzne*. In: A.W. Janke (ed.), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*. Bydgoszcz: WSP.
- Ostrowska, U. (2006). *Aksjologiczne podstawy wychowania*. In: B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP.
- Ostrowska, U. *Aksjologia pedagogiczna – subdyscyplina naukowa pedagogiki (in statu nascendi)*. *Roczniki Pedagogiczne*, 2 (2017).
- Ostrowska, U. (2020). *Doświadczenie conditio humana przez człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*. Gorzów Wielkopolski: Akademia im. Jakuba z Paradyża.
- Ruciński, S. (1999). *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*. In: F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (eds.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków: UJ.
- Schulz, R. *Dylemat – kategorią organizującą dyskurs myśli pedagogicznej*. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25 (2017).
- Siewiora, J. *Funkcje wartości w wychowaniu*. *Roczniki Pedagogiczne*, 9 (45). (2017).
- Słownik języka polskiego*. (2006). L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, L. Wiśniakowska (ed.), A. Stankiewicz (co-ed.). Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Szmyd, K. *Wartości i antywartości. W stronę szkoły aksjologicznie uniwersalnej*. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, V (2017), DOI: 10.15584/kpe.2017.5.7 (2022.11.19).
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Świtała, I.M. *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*. *Studia Edukacyjne*, 52 (2019).
- Tchorzewski de, A.M. (1999). *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*. In: F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (eds.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Kraków: UJ.
- Zając, D. (2013). *Czego dotyczą dylematy współczesnego wychowania?* In: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Wychowanie. W kręgu pytań*. Bydgoszcz: Wers.



# AUTORYTET W WYCHOWANIU I EDUKACJI WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

Ireneusz M. Świtała

ORCID: 0000-0002-8823-7955

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: ireneusz.switala@up.krakow.pl

## THE AUTHORITY IN UPBRINGING AND EDUCATION OF CONTEMPORARY YOUTH

**Keywords:** authority, upbringing, education, teacher, values, youth

**Abstract.** The study refers to the views of philosophers and educators on authority in upbringing and education. An attempt was made to answer the question of whether authorities are needed in the upbringing of modern youth – what role they played in the past and in modern times. The purpose of the theoretical considerations was to determine the role of authorities in the development of youth, to show the changes in the formation of authorities over the years and the factors affecting the crisis of authorities in the modern world. The problem of the teacher's authority was also addressed by citing the results of surveys conducted among students.

**Słowa kluczowe:** autorytet, wychowanie, edukacja, nauczyciel, wartości, młodzież

**Streszczenie.** W opracowaniu odniesiono się do poglądów filozofów i pedagogów, dotyczących autorytetu w wychowaniu i edukacji. Próbowano odpowiedzieć na pytanie, czy w wychowaniu współczesnej młodzieży potrzebne są autorytety – jaką rolę spełniały w przeszłości oraz w czasach współczesnych. Celem teoretycznych rozważań było ustalenie roli autorytetów w rozwoju młodzieży, ukazanie zmian w kształtowaniu się autorytetów na przestrzeni lat oraz czynników mających wpływ na kryzys autorytetów we współczesnym świecie. Poruszono również problem autorytetu nauczyciela przytaczając wyniki sondaży przeprowadzonych wśród uczniów.

## Wprowadzenie

Zjawisko autorytetu, znane od starożytności, nadal stanowi przedmiot rozważań współczesnych naukowców jako integralny element życia społecznego i oddziaływań wychowawczych. Przez setki lat odwoływano się w wychowaniu do autorytetów, zajmowały one kluczową pozycję w życiu społecznym jako przekaziele wiedzy i wartości, przyczyniając się do intelektualnego i duchowego rozwoju człowieka. Jednak w XXI wieku obserwujemy niechęć do autorytetów, ich kryzys, podważanie ich roli w wychowaniu i życiu społecznym.

Z jednej strony podkreśla się znaczenie i potrzebę autorytetu, z drugiej odrzuca się go, argumentując, że jest zaprzeczeniem wolności człowieka i narzędziem przymusu. Młodzi ludzie w dzisiejszym świecie stają się niezależni światopoglądowo, zbuntowani przeciwko narzucaniu im norm i wartości. Z drugiej strony, żyjąc w pluralistycznej i skomplikowanej rzeczywistości społeczno-kulturowej potrzebują wsparcia ze strony dorosłych, które dawałoby im poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej.

Autorytet (z łac. *auctoritas* – powaga, uznanie, znaczenie) to zjawisko psychospołeczne wpływu przez osobę lub instytucję na rozwój umysłowy lub stosunki między ludźmi, respekt i uznanie dla kogoś lub czegoś wynikające ze zwierzchnictwa lub kompetencji (Szlachta, 2004, s. 27). Jest on swoistą właściwością tkwiącą w osobie lub instytucji, dzięki której podporządkowują się jej inne osoby, to stosunek między dwiema osobami, w którym jedna z nich uznaje wolę drugiej i jej ulega (Jasiński, 2012, s. 7–10).

Cywilizacja zachodnioeuropejska, zbudowana na fundamentach starożytnej filozofii greckiej, prawa rzymskiego i kulturze judeochrześcijańskiej wytworzyła system wartości oparty na autorytetach. Do tworzenia trwałych form życia wspólnotowego przyczyniły się przez wieki trzy źródła: rodzina, naród, państwo, a proces ich budowania opierał się w znacznej mierze na urzeczywistnianiu idei autorytetu. Pojęcie autorytetu powstało w starożytnym Rzymie i oznaczało radę doświadczonych mężczyzn; był to rodzaj władzy pośredniej, która miała za zadanie wzmacniać decyzje podjęte przez rzymski senat, zwiększając w ten sposób zaufanie obywateli do władzy. Dla Rzymian autorytetami byli prawnicy i retorycy, wyjaśniający istniejące normy, osoby o szczególnych kompetencjach do oceny prawdziwości danych twierdzeń czy norm. Nie dotyczyło to podejmowania decyzji, lecz odnosiło się jedynie do siły perswazji i legalizacji władzy

(autorytet epistemiczny)<sup>1</sup>. Autorytetem obdarzone były również osoby mające władzę, narzucające swoją wolę i posłuszeństwo z racji swojej mocy (autorytet deontyczny, *de iure*)<sup>2</sup>. Cesarz rzymski stawał się podmiotem autorytetu jako człowieka, którego wola uznawana była za jedyne źródło norm w sferze społecznej i religijnej.

Autorytet już w starożytności stał się instrumentem wpływu, mającym na celu zmianę postrzegania świata i jego porządku, stał się jedną z form sprawowania władzy, która w sposób bezwzględny podporządkowywała sobie ludzi, łamiąc ich potrzeby i dążenia, ograniczając wolność jednostki i grup (Tchorzewski 2017, s. 192).

W starożytności odwoływano się również do autorytetów osobowych, gdzie ideałem, a jednocześnie autorytetem w wychowaniu był człowiek silny, wysportowany, wykształcony, umiejący logicznie i rozsądnie myśleć, o 'pięknym ciele i duszy', uczciwy i szlachetny. Ideały i wzorce występujące w kulturze starożytnej wciąż nie straciły na wartości i są obecne w czasach współczesnych.

W średniowieczu (V-XV w.) istniały trzy wzorce osobowe: ascety, rycerza oraz mądrego i silnego władcy. Autorytetem był człowiek umartwiający się, rozmiłowany w Bogu, modlący się i przygotowujący się do życia wiecznego, rezygnujący z uciech doczesnych. Odwoływano się również do autorytetu rycerza, człowieka silnego, odważnego, walecznego, kochającego Boga i swojego pana. Godni naśladowania byli także władcy i królowie, sławni i bogaci, broniący swojego terytorium i odnoszący sukcesy na polu walki.

W renesansie (odrodzeniu XV-XVI w.) odwoływano się do autorytetu humanisty, człowieka wszechstronnie wykształconego, znającego języki obce (grekę i łacinę), historię, literaturę, gramatykę, poetykę, odważnego w głoszeniu własnych poglądów, zaangażowanego w sprawy społeczne. Przykładem człowieka renesansu był Leonardo da Vinci (1452–1519) czy Erazm z Rotterdamu (1466–1536).

W epoce baroku (XVI–XVIII w.) człowiek zaczął mówić o swojej cielesności i potrzebach ciała, a jednocześnie nie przestawał myśleć o Bogu i popełnianych grzechach; targały nim różne sprzeczności moralne i religijne. Cenionymi wartościami był przepych i bogactwo, a egoizm szlachty przyczynił się do wielu konfliktów i wojen, które doprowadziły do upadku Rzeczypospolitej. W tym

---

<sup>1</sup> Epistemologia – teoria poznania, zajmująca się relacjami między poznawaniem a rzeczywistością, wiedzą, umiejętnością zrozumienia.

<sup>2</sup> Deontologia – nauka o powinnościach i obowiązkach.

czasie trudno jest doszukiwać się cenionych autoritetów, godnych naśladowania poza czołowymi filozofami epoki. Kartezjusz (1596–1650) głosił, że istotą człowieczeństwa jest umiejętność rozumowania, co wyraził w słynnym powiedzeniu *cogito ergo sum* (myślę, więc jestem) – myślenie prowadzi do poznania prawdy.

W oświeceniu (koniec XVII–1. poł. XVIII w.) nie ma jednego wzorca człowieka typowego dla tej epoki. Pisarze i filozofowie podkreślali, że godnymi naśladowania są ludzie rozumni, wykształceni, otwarci na świat i zdobycze nauki, erudyci, zwolennicy reform, patrioci i humaniści. Wielcy twórcy oświecenia w Polsce, tacy jak: Ignacy Krasicki, Adam Naruszewicz, Julian Ursyn Niemcewicz, Jan Potocki, Stanisław August Poniatowski w wielu kręgach uznawani byli za autorytety tamtych czasów.

W epoce romantyzmu pojawia się bohater romantyczny, człowiek wybitny, o bogatej psychice, przeżywający rozterki i gwałtowne emocje, zbuntowany indywidualista, tajemniczy, niezrozumiany przez ludzi, przeżywający nieszczęśliwą miłość, samotnie walczący o wolność ojczyzny. Chce zmieniać świat, bronić wolności swojej i innych, poświęcać się bezgranicznie dla jakiejś idei i zmieniać się w celu odkupienia swoich win, np. Jacek Soplica (*Cogito*, 2023).

W pozytywizmie (lata od upadku powstania styczniowego 1863–1864 do ostatniego 10-lecia XIX w.) ideały wychowawcze opierały się na autorytetach ludzi pracowitych i zaangażowanych społecznie. Hasła ‘praca u podstaw’, ‘emancypacja i równouprawnienie’ miały zobowiązywać do szerzenia oświaty i pomocy niższym warstwom społecznym, uczenia ich, jak pożytecznie pracować dla siebie. Prądy filozoficzne tego okresu to: scjentyzm (zaufanie do nauki, obserwacja, doświadczenie), utylitaryzm (przekonanie, że wszystko, co człowiek robi, powinno być społecznie użyteczne), ewolucjonizm (wszystkie formy życia przekształcają się w wyższe i doskonalsze).

Spośród wszystkich haseł światopoglądu pozytywistycznego największą rolę przypisywano wychowaniu. Herbert Spencer (1820–1903, filozofii angielski) twierdził, że jedyną wartością wychowawczą jest wiedza, a szczególnie nauki ścisłe i przyrodnicze (Fita, 2020). Pedagodzy pozytywistyczni wymieniali 5 aspektów ludzkiej egzystencji: życie fizyczne, zawodowe, rodzinne, obywatelskie i estetyczne, które łącznie mogą stworzyć warunki do pomyślnego rozwoju człowieka. Myśl tę przejęli polscy pisarze i publicyści tego okresu (Bolesław Prus, Stefan Żeromski, Eliza Orzeszkowa), przedstawiając w swoich utworach bohaterów pozytywistycznych, którzy stawali się autorytetami, do których odwołujemy się, także współcześnie, w procesie edukacji i wychowania (Mucha, 2012, s. 30–47).

Na przełomie XIX/XX w. dominowały dwa typy wychowania, narodowy oraz niepodległościowy, oparte na autorytecie Józefa Piłsudskiego (1867–1935) i mimo upływu czasu nie straciły one na aktualności (Koprowski, 2017).

Każda epoka historyczna wypracowała specyficzny obraz człowieka, ideał wychowania w dużej mierze oparty na autorytetach, które reprezentowały określone wartości. Wartości były powiązane z normami moralnymi, obowiązywały wszystkich i były niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania jednostki i społeczeństwa. Wartości w każdej epoce historycznej przystosowane były do warunków politycznych, ekonomiczno-społecznych, prądów filozoficznych czy kulturowych. Często ich treść uzależniona była od oczekiwań elit politycznych i filozofów oraz ustrojów społecznych. Źródłem autorytetów, a zarazem określonych wartości, były dzieła literackie, w których przedstawiano ludzi godnych naśladowania, urzędy czy instytucje, których działalność opierała się na wartościach transcendentalnych, ponadczasowych, bez względu na ideologie polityczne, np. na patriotyzmie, wolności, szacunku dla bohaterów, opiekuńczości wobec słabszych i skrzywdzonych.

Przez całe stulecia pojęcie autorytetu związane było z władzą: prawa, senatu, papieży, kościoła, monarchów i innych form władzy świeckiej i urzędowej.

## **Autorytety w życiu współczesnej młodzieży**

Obecnie w czasie kryzysu autorytetów rodzi się pytanie o potrzebę autorytetu w wychowaniu – czy jest to zjawisko naturalne i bezwarunkowe, czy odwoływanie się do przykładów wymaga intencjonalnych działań nauczycieli i wychowawców? Na początku życia dziecko przejmuje od rodziców czy dziadków wzorce postępowania, normy i wartości. Później osobami znaczącymi stają się idole, autorytety medialne, czyli osoby popularne, wzbudzające zainteresowanie otoczenia, telewizyjni celebryci lub sportowcy, artyści, bohaterowie filmów, postacie literackie – rzadziej nauczyciele i wybitne osobowości przestrzeni publicznej. W życiu dorosłym ludzie także szukają autorytetów i często opierają się na autorytetach społecznych, co nierozdzielnie związane jest z opinią społeczną dotycząca reputacji danej osoby (Olubiński, 2012, s. 7–20). Zachowanie, sposób życia i cenione wartości stanowią podstawę moralności, która jest ważnym kryterium uznania kogoś za wzorzec godny naśladowania. Osoba obdarzona autorytetem musi mieć zdolność poruszania umysłów i sumień, w konsekwencji rodzi się fascynacja i chęć utożsamienia się z jego wartościami. Autorytetem w rozumieniu podmiotowym może być określona idea, zasada moralna, ludzki rozum; może

on istnieć tylko wtedy, gdy damy mu naszą akceptację (Skarga, 2007, s. 98). Jest to zjawisko relatywizowane, a jednocześnie interdyscyplinarne, określane jako cecha, właściwość, zespół wartości, relacja, sposób oddziaływania czy wpływ (Jarmuszko, 2013, s. 22-25).

Autorytet zostaje ucieleśniony przez konkretny podmiot, któremu jest przypisany, jako swoisty atrybut danej osoby, która dzięki zespołowi cech i kompetencji, poprzez swoje słowa i działanie wpływa na kształtowanie sądów i postaw innych ludzi, którzy uznają ten wpływ za wartościowy. Autorytet osoby znaczącej wynika z jej pozycji społecznej oraz wartości osobowych – to układ wzajemnych interakcji, w których będzie ona posiadała możliwość skutecznego, niewymuszonego wpływu na inne osoby i gdy one będą darzyć ją szacunkiem, ufnością i czerpać wzory dla własnego postępowania. Autorytet zakłada wyższość i podporządkowanie, identyfikację aksjologiczną – jest to akt wolicjonalny i intelektualny (Jarmuszko, 2013, s. 31).

W literaturze przedmiotu możemy spotkać różne podziały autorytetów:

- autorytet merytoryczny (osoby posiadające wyjątkowe uzdolnienia, umiejętności, szczególne kompetencje),
- autorytet moralny (gdy osoba zyskuje poważanie ze względu na swoje postępowanie, zgodne z ogólnie przyjętymi wartościami i normami etycznymi),
- autorytet formalny (osoba pełniąca ważne funkcje i role społeczne) (Chałas, Maj, 2016, s. 132).

Można wyróżnić autorytet jednostkowy (podmiotowo-osobowy) i podmiotowo – instytucjonalny, a także autorytet wewnętrzny, który jest efektem dobrowolnej uległości i chęci podporządkowania się oraz zewnętrzny w przypadku wywierania presji w celu podporządkowania się – wynika z żądy władzy i nadmiernych ambicji. Znany jest również podział na:

- autorytet epistemiczny (intelektualny), którego nosicielami są osoby z dużą wiedzą na temat nauki, sztuki, religii, filozofii – są to znawcy i specjaliści w danej dziedzinie,
- autorytet deontyczny (przełożonego), osoby pełniące funkcje kierownicze, służbowe (Piórkowski, 2016, s. 16).

Inny podział to autorytet:

- prawdziwy i ponadczasowy,
- integralny i częściowy,
- indywidualny i grupowy,
- realny i fikcyjny,

- intelektualny i moralny (Łobocki, 2002, s. 105).

Autorytety personalne spełniają rolę życiowego drogowskazu, doradcy, przewodnika, pomocnika czy interpretatora. Najczęściej zostaje nim osoba, która jest: dobrym fachowcem, ekspertem, dobrym człowiekiem i kimś, kto posiada umiejętności harmonijnego współżycia społecznego i czynienia dobra. Jest to człowiek o bogatej, niezwykłej osobowości, wyposażony w kompetencje, moralność i charyzmę, cechuje go prawość, wybitność myślenia i działania, zarówno w sensie logiczno-pragmatycznym, jak i etycznym (Żywczok, 2006, s. 32).

Podsumowując, można stwierdzić, że właściwości podmiotu obdarzonego autorytetem społecznym to:

- ponadprzeciętny status formalny czy społeczny,
- gruntowna wiedza ogólna oraz głębokie i rozległe kompetencje merytoryczne w zakresie prezentowanej działalności,
- bogate doświadczenie życiowe i zawodowe,
- rzetelne wykonywanie pracy i obowiązków, nowatorstwo działań,
- skuteczność działania, ponadprzeciętne rezultaty osiągnięte w swojej specjalności,
- postawa prospołeczna, umiejętność i wola niesienia pomocy,
- cenione walory charakteru,
- walory intelektualne,
- społecznie akceptowana sylwetka moralna,
- atrakcyjność fizyczna (Jarmuszko, 2013, s. 26).

Autorytety oddziałują na emocje, sposób myślenia i decyzje ludzi; pomagają w racjonalnym działaniu, są źródłem wiedzy, umiejętności i warunkiem możliwości działania.

Autorytety aksjologiczne, czyli wzory osobowe oraz źródła wiedzy o wartościach, fascynują człowieka, prowokując do naśladowania i dostarczają wiedzy o tym, jak postępować – są to autorytety moralne, artystyczne czy religijne, pełnią one funkcję wychowawczą.

Autorytetem aksjologicznym są też obiektywne normy postępowania, sumienie, dobro i prawo.

Autorytety poznawcze przyjmujemy, aby zdobyć wiedzę, której bezpośrednio nie możemy zgłębić sami za pomocą zmysłów i rozumu. Wtedy korzystamy z pośrednich źródeł wiedzy, czyli autorytetów zewnętrznych, nośników informacji, np. książek, gazet, mediów, a przede wszystkim ekspertów.

Autorytety praktyczne uczą umiejętności, mogą to być trenerzy, instruktorzy, nauczyciele przedmiotów zawodowych. Autorytety organizacyjne to eksperci,



rzeczoznawcy, przełożeni, pomagają w działaniach grupowych, zawodowych – jest to autorytet deontyczny, formalny, gdyż jego władza jest opisana w regułach funkcjonowania danej instytucji, może to być autorytet formalny, jak i nieformalny (Jacko, 2007, s. 19–30). W literaturze możemy spotkać wielość stanowisk na temat potrzeby i roli autorytetu w edukacji, jednak dominują dwa stanowiska: tradycyjne i alternatywne. Pierwsze dotyczy roli autorytetów w przekazywaniu wiedzy i wartości, jest to punkt odniesienia dla uczniów, którzy ufają mu i pragną go naśladować (Łażewska, 2013, s. 58). Drugie głosi, że autorytet nie przekazuje wiedzy, lecz ukazuje wieloznaczność prawdy, burząc zastane pewniki. Zadaniem autorytetu w czasach postmodernistycznych jest ukazywanie pluralistycznego świata różnic, a nie przekazywanie wiedzy, wartości czy norm postępowania. Autorytet alternatywny nie udziela odpowiedzi, lecz podpowiada, daje do myślenia, zachęca do twórczych poszukiwań (Witkowski, 2009, s. 303).

W latach 2009–2012 dla Polaków największym autorytetem był Papież Jan Paweł II – 94% (CBOS, 2009), 86% młodych ludzi przyznało, że w dzisiejszych czasach potrzebne są im autorytety i wzory do naśladowania, dzięki którym dążą do czegoś w życiu. Tylko 5% uznało, że nie są im potrzebne autorytety, a 9% nie miało zdania (Wasylewicz, 2006). Ponad połowa (53%) badanej młodzieży zadeklarowała, że posiada w życiu kogoś godnego naśladowania, a 35%, że nie posiada.

53% młodzieży odnajduje autorytety w rodzinie, dla 47% autorytetem jest Papież, 41% posiada autorytety medialne (aktorzy – 19%, piosenkarze – 10%, sportowcy – 8%, showmani – 3%), 9% wskazało na Kościół, a 8% na Jerzego Owsiaaka, 4% na nauczycieli i tyle samo na Kubę Wojewódzkiego, zaś 3% na Lecha Wałęsę (CBOS, 2009).

Z innych badań przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej wynika, że dla 79% posiadanie wzorca jest ważne, a 16% go nie potrzebuje. Do posiadania autorytetu przyznało się 58,3% uczniów, najczęściej są to osoby znane i popularne (68%), tylko jedna osoba na 4 przyznała, że są to rodzice, a 6,2%, że nauczyciele. Wśród cech decydujących o uznaniu kogoś za autorytet młodzież wymieniała: doświadczenie (79%), wiedzę (70%), wykształcenie (45%), stanowisko (20%), popularność (16%) (Barabas, 2019, s. 15–20).

Współcześnie wielu naukowców wskazuje na chaos aksjologiczny i relatywizm moralny, nihilizm światopoglądowy, co doprowadza do kryzysu autorytetów. Przystająć mają znaczenie fundamentalne wartości, których przekazicielami byli rodzice, dziadkowie, Kościół, organizacje społeczne i wychowawcze, obdarzone przez tradycję autorytetem (Tchorzewski, 2017, s. 187). Dziś ich miejsce

zajmują eksperci, idole, celebryci, osoby publiczne, coraz mniejsze znaczenie ma Kościół katolicki i hierarchowie kościelni.

## Autorytet nauczyciela

W pracy zawodowej nauczyciela kwestia autorytetu jest szczególnie istotna, ponieważ stanowi on fundament współpracy z uczniami i rodzicami. Niewątpliwie podstawą budowania autorytetu nauczyciela są: jego wiedza i umiejętności pedagogiczne oraz wiarygodność i szacunek do uczniów. We współczesnej pedagogice pojęcie to rozumiane jest jako szacunek, zaufanie, poważanie dla nauczyciela jako eksperta naukowego, doradcy, przewodnika w trudnościach. Pojęcie definiowane jest także jako zespół wielu różnorodnych właściwości, dzięki którym jest on ceniony i szanowany przez uczniów, którzy chcą go naśladować (Różycka, 2004, s. 254). Na autorytet składa się prawość charakteru, wysoka kultura osobista, kapitał intelektualny, zaufanie innych, fachowość, odwaga cywilna oraz sposób działania i postępowania zgodny z takimi wartościami, jak: sprawiedliwość, uczciwość, prawdomówność i szacunek dla człowieka (Paszkwicz, 2014, s. 112).

W literaturze pedagogicznej wyróżnia się różne aspekty autorytetu nauczyciela.

1. Autorytet środowiskowy oznacza, że nauczyciel staje się autorytetem dla rodziców czy społeczności lokalnej oraz partnerów procesu wychowawczego w środowisku.
2. Autorytet szkolny, nauczyciel jest autorytetem dla swoich uczniów.
3. Autorytet naukowy (intelektualny) oznacza wiedzę i kwalifikacje zawodowe, merytoryczne i pedagogiczne, zaufanie co do prawdziwości wypowiedzi, uzasadnień i twierdzeń.
4. Autorytet moralny dotyczy dyspozycji i zasad postępowania wobec uczniów i innych ludzi czy przestrzeganie kodeksu pracy nauczyciela.
5. Autorytet zewnętrzny wynika z władzy i dążenia do podporządkowania sobie uczniów poprzez stosowanie przymusu, zakazów i nakazów – autorytet ten wynika z osobistych preferencji czy cech charakteru, jest wykorzystywany w wychowaniu autorytatywnym.
6. Autorytet wewnętrzny może uzyskać nauczyciel, który konstruktywnie wpływa na uczniów, mobilizuje ich do samodzielnego myślenia i działania, a uczniowie dobrowolnie się mu podporządkowują (Szempruch, 2013).

7. Autorytet ujarzmiający oparty jest na bezwzględnym podporządkowaniu się wychowanków, tłumieniu ich samodzielności oraz inicjatywy, narzucając z góry wzory, sądy i postawy.
8. Autorytet wyzwalający polega na pobudzaniu uczniów do inicjatywy, samodzielności i odkrywczej postawy (Korodziński, 2020, s. 37).

W praktyce nauczyciele budują autorytet na podstawie swojej wiedzy, doświadczenia, kompetencji metodycznych, psychologiczno-pedagogicznych oraz społecznych. Autorytet nauczyciela może być wzmacniany nieformalnymi umowami (kontraktami), które pozwalają obu stronom skutecznie osiągnąć założone cele (Korodziński, 2020, s. 42).

Pedagodzy twierdzą, że bazą do zbudowania autentycznego autorytetu nauczyciela jest: umiejętność nawiązywania kontaktu z uczniami, aktywne słuchanie uczniów i przekazywanie jasnych komunikatów. Ponadto poszanowanie godności i uczuć, brak podejrzliwości, obdarzenie wychowanków kredytem zaufania i wyważona tolerancja oraz sprawiedliwość wobec wszystkich uczniów, a także wywiązywanie się z obietnic i zgodność słów z postępowaniem (Korbelak, Burkot, 2016, s. 7.)

Mówiąc o kompetencjach zawodowych współczesnego nauczyciela, które budują jego autorytet, autorzy wskazują na:

- kompetencje merytoryczne, na które składa się wysoki poziom wiedzy specjalistycznej w zakresie danego przedmiotu, samokształcenie mające na celu pogłębianie i uaktualnianie zdobytej wiedzy,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, czyli znajomość zasad, metod i form kształcenia młodzieży z uwzględnieniem nowoczesnych narzędzi przekazu,
- kompetencje wychowawcze w oparciu o oparte na wiedzy psychologicznej dotyczące prawidłowości rozwojowych wychowanków i indywidualnego podejścia do każdego ucznia,
- kompetencje diagnostyczne i profilaktyczne polegające na umiejętności rozpoznawania trudności w nauce i zaburzeń w zachowaniu oraz szybkiego reagowania na nie,
- kompetencje komunikacyjne, planistyczno-projektowe oraz medialne (sprawne posługiwanie się nowoczesnymi środkami przekazu) (Strykowski, 2002; 2005, s. 5-13).

W opinii uczniów do najważniejszych cech nauczyciela posiadającego autorytet należą:

- jest nauczycielem z powołania (46%),

- traktuje uczniów po partnersku (44%),
- odznacza się wysoką kulturą osobistą (41%),
- ma dużą wiedzę (41%),
- potrafi być krytyczny wobec siebie (34%),
- jest zaangażowany w działalność społeczną, polityczną, religijną (30%),
- podnosi swoje kwalifikacje (27%),
- odznacza się idealną postawą etyczną (22%),
- zachowuje dystans w relacjach z uczniami (22%) (Korbelak, Burkot, 2016, s. 16).

Coraz częściej słyszy się o zanikaniu lub całkowitym braku autorytetu nauczyciela. Do najczęstszych przyczyn tego zjawiska należą:

- 1) zmiany w obyczajowości społecznej preferujące indywidualizm uczniów, relatywizm moralny, prawo do niezależności i wyrażania swojej autonomii;
- 2) ogólnospołeczna krytyka szkoły, która nie nadąża za postępem naukowo – technicznym i zmianami cywilizacyjnymi, nie wypełnia swoich funkcji wychowawczo-profilaktycznych, a także niedostatki materialne szkoły;
- 3) postawy rodziców wobec szkoły i nauczycieli; brak poparcia ze strony rodziców rzutuje na wizerunek nauczyciela w oczach uczniów;
- 4) brak odpowiednich wzorców do naśladowania i podziwiania; do zawodu trafiają często ludzie przypadkowi, nieposiadający predyspozycji do wykonywania tego zawodu, nie lubiący swojej pracy;
- 5) niski status materialny całej grupy zawodowej i spadający prestiż społeczny (Kuzin, Walat, 2019);
- 6) zdalne nauczanie powodujące ograniczenie kontaktów z nauczycielami, słabe oddziaływanie nauczyciela na uczniów, brak możliwości budowania autorytetu;
- 7) sytuacje konfliktowe w szkole, brak jedności między nauczycielami oraz dyrekcją szkoły, brak jednolitych postaw wobec uczniów, zróżnicowanie wymagań.

Niewątpliwie autorytet odgrywa dużą rolę w procesie edukacyjnym uczniów, jest to środek prowadzący do realizacji zadań wychowawczych i profilaktycznych. Może pobudzać ciekawość i rozwijać zainteresowania, inicjatywę, kształcić samodzielność, zachęcać do aktywności i samokształcenia. Autorytet nauczyciela wychowawcy jest odzwierciedleniem społecznie cenionych wartości, norm i zasad.

## Zakończenie

Autorytet niezmiennie pozostaje przedmiotem społecznych i pedagogicznych dyskusji, sprzecznych ocen i komentarzy – budzi wiele refleksji i kontrowersji. Jest to zjawisko relatywizowane i jednocześnie interdyscyplinarne. Autorytet zostaje ucieleśniony przez konkretny podmiot, rzecz, ideę, instytucję, a przede wszystkim człowieka.

Autorytetem jest osoba, która posiada zespół cech i kompetencji oraz poprzez swoje słowa i działania wpływa na kształtowanie sądów i postaw innych ludzi. Musi ona mieć zdolność przekazywania swoich zapatrywań czy sądów innym ludziom, którzy dobrowolnie ulegają jej sugestiom. Dziś w czasach dynamicznych przemian społeczno-obyczajowych, stylu życia i systemów wartości obserwujemy kryzys i upadek niektórych autorytetów. Większość pedagogów twierdzi, że autorytet w procesie wychowania pełni fundamentalną rolę, wpływając na postawy i zachowania wychowanków. Istotą wychowania moralnego jest przekazywanie teoretycznej wiedzy aksjologicznej, jak i dostarczenie wzorów godnych naśladowania. Kryzys autorytetów pociąga za sobą załamanie wcześniej osiągniętej równowagi, odrzucenie tradycji, co może powodować utratę tożsamości kulturowej oraz utratę i poważne ograniczenia umiejętności postępowania w sytuacji kryzysowej. Może to doprowadzić do działań nieprzemysłanych, niezgodnych z normami życia społecznego.

Ważną rolę w procesie wychowania i edukacji odgrywa autorytet nauczyciela, który powinien stać się swoistym partnerem, tutorem, coachem, aktywnie towarzyszącym uczniom w wysiłkach edukacji i budowaniu zespołu, poprzez dialog, dyskusje, a przede wszystkim poprzez własny przykład, co przyczynia się do kształcenia pozytywnych cech charakteru i nawyków w nauce.

## Referencje

- Barabas, M., *Autorytety w życiu współczesnej młodzieży*. Edukacja – Technika – Informatyka, 3 (29). (2019).
- CBOS. *Komunikat z badań, Wzory i autorytety Polaków*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM,POL/2009K\\_134\\_09](http://www.cbos.pl/SPISKOM,POL/2009K_134_09) (20.11.2020).
- Chałas, K., Maj, A. (red.). (2016). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polwen. Cogito, <https://cogito.com.pl/dlaczego-bohaterami-literatury-romantyzmu-są-często-ludzie-młodzi/> (30.04.2023).

- Fita, S. *Polska literatura: pozytywizm*, <https://sztetl.org.pl/de/glossar/polska-literatura-pozytywizm> (20.11.2020).
- Jacko, J.F. (2007). *Typy i funkcje autorytetu w czasie nieufności*. W: G.P. Maj (red.), *Komunikacja marketingowa w czasach nieufności*. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa.
- Jarmuszko, S. (2013). *Autorytet czy może władza – u podstaw nieporozumień, uproszczeń i Mistyfikacji*. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej.
- Jasiński, M. (2012). *Psychologiczne aspekty konstruowania autorytetu*. W: A. Oblubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji*. Toruń: Akapit.
- Koprowski, K. (2017). *Ideale wychowawcze na przestrzeni dziejów*. Tarnów: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Korbelak, M., Burkot, J. *Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 2(4). (2016).
- Kordziński, J. (2020). *Autorytet nauczyciela, czyli jak być skutecznym i zmotywowanym wychowawcą*. Warszawa: Wolters Kulwer.
- Kuzin, M., Wałat, W., *Autorytet nauczyciela współczesnej szkoły – badania sondażowe*. *Problemy Profesjologii*, 1 (2019).
- Łażewska, D. (2013). *Autorytet pedagogiczny w czasach postmoderny*. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej.
- Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Mucha, D., *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*. *Kultura i Wychowanie*, 3(1). (2012).
- Olubiński, A. (2012). *Rola autorytetu w procesie edukacji – zamiast wprowadzenia*. W: A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji*. Toruń: Akapit.
- Paszkievicz, A. (2014). *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniami*. Warszawa: Difin.
- Piórkowski, P.D. (2016). *Autorytety. Idole pozory, eksperci i celebryci*. Toruń: Witanet.
- Różycka, E. (2004). *Autorytet nauczyciela*, *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Żak.
- Skarga, B. (2007). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Znak.
- Strykowski, W. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. *Neodidagmata*, 27/28 (2004/2005).
- Strykowski, W. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. *Edukacja Medialna*, 24. (2002).
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Szlachta, B. (red.). (2004). *Słownik społeczny*. Kraków: WAM.
- Tchorzewski, A.M. *Autorytet i jego struktura aksjologiczna*. *Akademia Ignatianum w Krakowie*, SPJ vol. 20 (5) 2017numer specjalny.
- Wasylewicz, M. *Autorytety medialne – starcie czy wsparcie autorytetów realnych współczesnej młodzieży*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXV, 1 (2006).
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls.
- Żywcok, A. *Odmiany autorytetu pedagogicznego, autorytety i pseudoautorytety w wychowaniu człowieka*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1 (2006).



# THE AUTHORITY IN UPBRINGING AND EDUCATION OF CONTEMPORARY YOUTH

Ireneusz M. Świtała

ORCID: 0000-0002-8823-7955

Pedagogical University of Krakow

e-mail: ireneusz.switala@up.krakow.pl

**Keywords:** authority, upbringing, education, teacher, values, youth

**Abstract.** The study refers to the views of philosophers and educators on authority in upbringing and education. An attempt was made to answer the question of whether authorities are needed in the upbringing of modern youth – what role they played in the past and in modern times. The purpose of the theoretical considerations was to determine the role of authorities in the development of youth, to show the changes in the formation of authorities over the years and the factors affecting the crisis of authorities in the modern world. The problem of the teacher’s authority was also addressed by citing the results of surveys conducted among students.

## AUTORYTET W WYCHOWANIU I EDUKACJI WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

**Słowa kluczowe:** autorytet, wychowanie, edukacja, nauczyciel, wartości, młodzież

**Streszczenie.** W opracowaniu odniesiono się do poglądów filozofów i pedagogów, dotyczących autorytetu w wychowaniu i edukacji. Próbowano odpowiedzieć na pytanie, czy w wychowaniu współczesnej młodzieży potrzebne są autorytety – jaką rolę spełniały w przeszłości oraz w czasach współczesnych. Celem teoretycznych rozważań było ustalenie roli autorytetów w rozwoju młodzieży, ukazanie zmian w kształtowaniu się autorytetów na przestrzeni lat oraz czynników mających wpływ na kryzys autorytetów we współczesnym świecie. Poruszono również problem autorytetu nauczyciela przytaczając wyniki sondaży przeprowadzonych wśród uczniów.

## Introduction

The phenomenon of authority, known since ancient times, continues to be a subject of contemplation among contemporary scholars as an integral element of social life and educational influences. For hundreds of years, education has drawn upon authorities who held a crucial position in social life as conveyors of knowledge and values, contributing to the intellectual and spiritual development of individuals. However, in the 21st century, we observe a reluctance towards authorities, a crisis in their role in education and social life, and a questioning of their significance.

On one hand, the importance and necessity of authority are emphasized, while on the other hand, it is rejected, arguing that it contradicts human freedom and serves as a tool of coercion. In today's world, young people are becoming ideologically independent and rebellious against the imposition of norms and values. However, living in a pluralistic and complex socio-cultural reality, they still require support from adults that would provide them with a sense of security and life stability.

Authority (from Latin *auctoritas* – power, recognition, significance) is a psychosocial phenomenon of influence exerted by individuals or institutions on intellectual development or interpersonal relationships. It entails respect and recognition for someone or something arising from their superiority or competence (Szlachta, 2004, p. 27). It is a distinct attribute inherent in a person or institution, by virtue of which others submit to their will. It is a relationship between two individuals in which one recognizes and complies with the will of the other (Jasiński, 2012, pp. 7-10).

Western European civilization, built on the foundations of ancient Greek philosophy, Roman law, and Judeo-Christian culture, has developed a value system based on authorities. Three sources have contributed to the creation of durable forms of communal life over the centuries: the family, the nation, and the state, with the process of their construction largely relying on the realization of the idea of authority. The concept of authority originated in ancient Rome and referred to the council of experienced men. It represented a form of intermediary power aimed at reinforcing decisions made by the Roman Senate, thereby increasing the citizens' trust in authority. In Roman society, authorities included lawyers and rhetoricians who explained existing norms, individuals with special competence to assess the truthfulness of certain claims or norms. This did not pertain



to decision-making but rather to the power of persuasion and the legalization of authority (epistemic authority)<sup>1</sup>. Authority was also conferred upon individuals with power who imposed their will and demanded obedience due to their position of strength (deontic authority, *de iure*)<sup>2</sup>. The Roman Emperor became the subject of authority as a person whose will was recognized as the sole source of norms in the social and religious spheres.

Since ancient times, authority has become an instrument of influence, aimed at changing the perception of the world and its order. It has become one of the forms of wielding power that unconditionally subjugates individuals, disregarding their needs and aspirations, limiting individual and group freedom (Tchorzewski, 2017, p. 192).

In ancient times, reference was also made to personal authorities, where the ideal and educational authority was a strong, athletic, educated individual capable of logical and rational thinking, possessing a 'beautiful body and soul', and being honest and noble. The ideals and models present in ancient culture have not lost their value and are still relevant in contemporary times.

During the Middle Ages (5th to 15th century), three personal models existed: the ascetic, the knight, and the wise and powerful ruler. The ascetic embodied the authority, being devoted to God, prayerful, and preparing for eternal life, renouncing worldly pleasures. Reference was also made to the authority of the knight, a strong, courageous, and valiant individual who loved God and their lord. The authority figures also included rulers and kings who were renowned, wealthy, and defended their territory, achieving success on the battlefield.

In the Renaissance period (15th-16th century), reference was made to the authority of the humanist, a person who was extensively educated, knowledgeable in foreign languages (Greek and Latin), history, literature, grammar, poetics, bold in expressing their own views, and engaged in social affairs. Examples of Renaissance individuals were Leonardo da Vinci (1452-1519) and Erasmus of Rotterdam (1466-1536).

During the Baroque era (16th-18th century), individuals began to discuss their physicality and bodily needs, while still considering God and the sins committed. They grappled with various moral and religious contradictions. Opulence and wealth were highly valued, and the selfishness of the nobility led

---

<sup>1</sup> Epistemology is the theory of knowledge that deals with the relationships between cognition and reality, the nature of knowledge, and the ability to understand.

<sup>2</sup> Deontology - the science of duties and obligations.

to numerous conflicts and wars, which contributed to the downfall of the Commonwealth. During this time, it is difficult to find esteemed authorities worthy of emulation, apart from leading philosophers of the era. René Descartes argued that the essence of humanity lies in the ability to reason, as expressed in the famous saying *cogito ergo sum* (I think, therefore I am) – thinking leads to the pursuit of truth.

In the Enlightenment period (late 17th-mid 18th century), there was no single human model typical of that era. Writers and philosophers emphasized that rational, educated, worldly, erudite, reform-minded, patriotic, and humanistic individuals were worthy of emulation. Great Enlightenment thinkers in Poland, such as Ignacy Krasicki, Adam Naruszewicz, Julian Ursyn Niemcewicz, Jan Pотоcki, and Stanisław August Poniatowski, were regarded as authorities in many circles at that time.

In the Romantic era, the romantic hero emerged—a remarkable individual with a rich psyche, experiencing dilemmas and intense emotions, a rebellious individualist, mysterious and misunderstood by people, undergoing unhappy love, fighting alone for the freedom of the homeland. They desired to change the world, defend their own and others' freedom, dedicate themselves unconditionally to some idea, and transform themselves to atone for their sins, for example, Jacek Soplica (Cogito, 2023).

During positivism (from the fall of the January Uprising in 1863–1864 to the last decade of the 19th century), educational ideals were based on the authorities of hardworking and socially engaged individuals. The slogans of “grass-roots work”, “emancipation and equal rights” were meant to promote education and provide assistance to lower social classes, teaching them how to work for their own benefit. The philosophical currents of this period included scientism (trust in science, observation, and experience), utilitarianism (the belief that everything a person does should be socially useful), and evolutionism (the transformation of all forms of life into higher and more perfect ones).

Among all the slogans of the positivist worldview, the greatest role was attributed to education. Herbert Spencer (1820–1903, English philosopher) argued that the only educational value is knowledge, especially in the field of exact and natural sciences (Fita, 2020). Positivist educators identified five aspects of human existence: physical, vocational, familial, civic, and aesthetic, which together can create conditions for the successful development of individuals. Polish writers and publicists of this period (Bolesław Prus, Stefan Żeromski, Eliza Orzeszkowa) embraced this idea and portrayed positivist heroes in their works, who became

authorities to whom we still refer in the process of education and upbringing, even today (Mucha, 2012, pp. 30-47).

At the turn of the 19th and 20th centuries, two types of education dominated: national education and independence education, based on the authority of Józef Piłsudski (1867–1935). Despite the passage of time, these types of education have not lost their relevance (Koprowski, 2017).

Each historical era has developed a specific image of humanity, an ideal of education largely based on authorities representing specific values. Values were linked to moral norms, applicable to all and necessary for the proper functioning of individuals and society. The values in each historical era were adapted to political, socioeconomic, philosophical, and cultural conditions. Often, their content was influenced by the expectations of political elites, philosophers, and social systems. Literary works were a source of authorities and specific values, depicting people worthy of emulation, offices, or institutions whose activities were based on transcendental and timeless values, regardless of political ideologies, such as patriotism, freedom, respect for heroes, and care for the weak and oppressed.

For centuries, the concept of authority has been associated with power: law, senate, popes, church, monarchs, and other forms of secular and official power.

## **Authorities in the lives of contemporary youth**

Currently, during a crisis of authority, the question arises about the need for authority in education. Is it a natural and unconditional phenomenon, or does referring to examples require intentional actions from teachers and educators? At the beginning of life, children acquire patterns of behaviour, norms, and values from their parents or grandparents. Later on, significant individuals become idols or media authorities—popular figures who generate interest in their surroundings, such as TV celebrities, athletes, artists, film characters—less frequently teachers and prominent public figures. In adult life, people also seek authorities and often rely on social authorities, which is inseparably linked to the social opinion regarding a person's reputation (Olubiński, 2012, pp. 7-20). Behaviour, lifestyle, and cherished values form the basis of morality, which is an important criterion for considering someone as a worthy role model. An authoritative person must have the ability to influence minds and consciences, which consequently leads to fascination and a desire to identify with their values. Authority, in a subjective understanding, can be a specific idea, moral principle, or human reason; it can exist only when we give it our acceptance (Skarga, 2007, p. 98).

It is a relativized and interdisciplinary phenomenon, characterized as a trait, property, set of values, relationship, mode of influence, or impact (Jarmuszko, 2013, pp. 22-25).

Authority is embodied by a specific individual to whom it is attributed as a distinctive attribute. Through a combination of qualities and competencies, and through their words and actions, this person influences the formation of judgments and attitudes in others who perceive this influence as valuable. The authority of a significant person arises from their social position and personal values. It is a system of mutual interactions in which they have the ability to effectively and naturally influence others, and those others hold them in respect and trust, drawing inspiration for their own behaviour. Authority implies superiority and subordination, axiological identification—it is an act of will and intellect (Jarmuszko, 2013, p. 31).

In the literature on the subject, we can encounter various classifications of authorities:

- Meritorious authority (individuals possessing exceptional talents, skills, or particular competencies).
- Moral authority (when a person gains respect due to their behaviour in line with commonly accepted values and ethical norms).
- Formal authority (a person fulfilling important social functions and roles) (Chałas, Maj, 2016, p. 132).

We can distinguish individual (subjective-personal) authority and subjective-institutional authority, as well as internal authority, which results from voluntary submission and willingness to conform, and external authority, which is exerted through pressure to gain submission – stemming from a desire for power and excessive ambition. Another division includes:

- Epistemic (intellectual) authority, carried by individuals with extensive knowledge in the fields of science, art, religion, or philosophy – experts and specialists in a particular domain.

- Deontic authority (superiors), individuals holding managerial or official positions (Piórkowski, 2016, p. 16).

Another division of authority includes:

- True and timeless authority.
- Integral and partial authority.
- Individual and group authority.
- Real and fictional authority.
- Intellectual and moral authority (Łobocki, 2002, p. 105).

Personal authorities fulfil roles as life guides, advisors, mentors, helpers, or interpreters. Typically, these individuals are experts in their field, possess good character, and have the skills for harmonious social interactions and doing good. They are people with rich and extraordinary personalities, equipped with competence, morality, and charisma. They are characterized by righteousness, excellence in thinking and actions, both in logical-pragmatic and ethical senses (Żywczok, 2006, p. 32).

In summary, the characteristics of a subject endowed with social authority include:

- Above-average formal or social status.
- Sound general knowledge and deep, extensive expertise in their field of activity.
- Rich life and professional experience.
- Diligent performance of work and duties, innovative actions.
- Effectiveness in their activities, achieving above-average results in their specialty.
- Prosocial attitude, willingness and ability to help.
- Valued personal qualities.
- Intellectual qualities.
- Socially accepted moral character.
- Physical attractiveness (Jarmuszko, 2013, p. 26).

Authorities influence people's emotions, thinking, and decision-making; they help in rational action and serve as sources of knowledge, skills, and conditions for action.

Axiological authorities, such as role models and sources of knowledge about values, fascinate people, provoking imitation and providing guidance on how to act – they fulfil an educational function.

Axiological authorities also include objective norms of conduct, conscience, the concept of good, and the law.

Cognitive authorities are accepted to acquire knowledge that we cannot directly delve into ourselves using our senses and reason. In such cases, we rely on indirect sources of knowledge, namely external authorities, information carriers, such as books, newspapers, media, and above all, experts.

Practical authorities, such as trainers, instructors, or vocational subject teachers, teach skills. Organizational authorities include experts, specialists, superiors, who assist in group and professional activities. They can be formal authorities, as their power is described in the rules of the institution, or informal authorities

(Jacko, 2007, pp. 19-30). In literature, there are various positions regarding the need and role of authority in education, but two predominant views can be identified: traditional and alternative.

The traditional view emphasizes the role of authorities in transmitting knowledge and values. They serve as reference points for students who trust them and aspire to emulate them (Łażewska, 2013, p. 58). The alternative view argues that authorities do not transmit knowledge but rather reveal the ambiguity of truth, challenging the established certainties. In postmodern times, the role of the authority is to present the pluralistic world of differences rather than impart knowledge, values, or norms of behaviour. An alternative authority does not provide answers but offers suggestions, encourages creative exploration, and provokes thought (Witkowski, 2009, p. 303).

During the years 2009-2012, Pope John Paul II was considered the greatest authority for 94% of Poles (CBOS, 2009). 86% of young people admitted that they feel the need for authorities and role models in today's times, which they strive to emulate in their lives. Only 5% acknowledged that they do not require authorities, while 9% had no opinion on the matter (Wasylewicz, 2006). More than half (53%) of the surveyed youth declared that they have someone worthy of emulation in their lives, while 35% stated otherwise.

Among the youth, 53% find their role models within their families, 47% consider the Pope as an authority figure, 41% look up to media figures (actors - 19%, singers - 10%, athletes - 8%, TV show hosts - 3%), 9% mentioned the Church, and 8% named Jerzy Owsiak. Furthermore, 4% mentioned teachers and an equal percentage named Kuba Wojewódzki, while 3% named Lech Wałęsa as their role models (CBOS, 2009).

Other studies conducted among junior high school students indicate that 79% consider having a role model important, while 16% claim not to need one. Among the students, 58.3% admitted to having a role model, most frequently citing well-known and popular individuals (68%), with only one in four students acknowledging their parents as role models, and 6.2% mentioning teachers. When asked about the determining qualities of a role model, the youth mentioned experience (79%), knowledge (70%), education (45%), position (20%), and popularity (16%) (Barabas, 2019, pp. 15-20).

Contemporary times witness the emergence of axiological chaos and moral relativism, alongside an existential nihilism, all of which contribute to a crisis of authorities. Profound values, traditionally transmitted by parents, grandparents, the Church, and various social and educational organizations, begin to lose

their fundamental significance (Tchorzewski, 2017, p. 187). In their stead, experts, idols, celebrities, and public figures assume positions of influence, while the Catholic Church and ecclesiastical hierarchs gradually diminish in relevance.

## **The authority of teachers**

In the professional work of a teacher, the issue of authority is particularly significant as it constitutes the foundation for collaboration with students and parents. Undoubtedly, the basis for building a teacher's authority lies in their pedagogical knowledge and skills, as well as their credibility and respect towards students. In contemporary pedagogy, this concept is understood as respect, trust, and esteem for the teacher as a scientific expert, advisor, and guide in difficulties. The concept is also defined as a combination of diverse qualities that make the teacher valued and respected by students who aspire to emulate them (Różycka, 2004, p. 254). Authority is comprised of moral integrity, high personal culture, intellectual capital, trust from others, expertise, civil courage, and a way of acting and behaving in accordance with values such as justice, honesty, truthfulness, and respect for human beings (Paszkievicz, 2014, p. 112).

In pedagogical literature, various aspects of a teacher's authority are distinguished:

1. Environmental authority signifies that the teacher becomes an authority for parents, the local community, and stakeholders in the educational process within the environment.
2. School authority refers to the teacher being an authority for their students.
3. Scientific (intellectual) authority pertains to knowledge and professional qualifications, substantive and pedagogical competencies, trust in the truthfulness of statements, justifications, and assertions.
4. Moral authority concerns the teacher's disposition and principles of conduct towards students and other individuals, as well as adherence to the teacher's code of ethics.
5. External authority arises from power and the desire to subjugate students through the use of force, prohibitions, and orders. This authority stems from personal preferences or character traits and is employed in authoritarian education.
6. Internal authority can be attained by a teacher who constructively influences students, mobilizes them to think and act independently, and voluntarily gains their obedience (Szempruch, 2013).

7. 7. Subjugating authority is based on the absolute submission of students, suppressing their independence and initiative by imposing predetermined patterns, judgments, and attitudes.

8. Liberating authority involves stimulating students' initiative, autonomy, and exploratory attitude (Korodziński, 2020, p. 37).

In practice, teachers build authority based on their knowledge, experience, methodological, psychological, pedagogical, and social competencies. The authority of a teacher can be reinforced through informal agreements (contracts) that allow both parties to effectively achieve their goals (Korodziński, 2020, p. 42).

Pedagogues argue that the foundation for building authentic teacher authority lies in the ability to establish a connection with students, actively listening to them, and conveying clear messages. Additionally, it involves respecting dignity and feelings, avoiding suspicion, granting students trust and balanced tolerance, as well as fairness towards all students, and fulfilling promises while aligning words with actions (Korbelak, Burkot, 2016, p. 7).

Speaking about the professional competencies that contribute to the authority of a modern teacher, the authors point out the following:

- Content-related competencies, which consist of a high level of specialized knowledge in the respective subject area, self-education aimed at deepening and updating acquired knowledge.
- Didactic and methodological competencies, involving knowledge of principles, methods, and forms of educating young people, taking into account modern means of communication.
- Educational competencies based on psychological knowledge regarding the developmental regularities of students and an individual approach to each student.
- Diagnostic and preventive competencies, which entail the ability to recognize learning difficulties and behavioural disorders and to respond to them promptly.
- Communication, planning, and project competencies, as well as media literacy (proficiency in using modern means of communication) (Strykowski, 2002; 2005, pp. 5-13).

According to students' opinions, the most important characteristics of a teacher who possesses authority are as follows:

- They are a teacher by vocation (46%).
- They treat students as partners (44%).



- They demonstrate a high level of personal culture (41%).
- They have extensive knowledge (41%).
- They can be self-critical (34%).
- They are involved in social, political, and religious activities (30%).
- They enhance their qualifications (27%).
- They exhibit impeccable ethical conduct (22%).
- They maintain a certain level of distance in their relationships with students (22%) (Korbelak, Burkot, 2016, p. 16).

Increasingly, we hear about the decline or complete lack of authority of teachers. The most common reasons for this phenomenon include:

- 1) Changes in social mores favouring student individualism, moral relativism, the right to independence, and self-expression of autonomy.
- 2) Societal criticism of schools, which fail to keep up with scientific and technological progress and civilizational changes, and do not fulfil their educational and preventive functions, as well as material deficiencies in schools.
- 3) Parental attitudes towards schools and teachers; lack of support from parents affects the teacher's image in the eyes of students.
- 4) Lack of appropriate role models to emulate and admire; the teaching profession often attracts individuals who are not suited for the job, who do not enjoy their work.
- 5) Low material status of the entire professional group and declining social prestige (Kuzin, Walat, 2019).
- 6) Remote learning leading to limited contact with teachers, weak influence of teachers on students, and a lack of opportunities to build authority.
- 7) Conflict situations in schools, lack of unity among teachers and school management, lack of consistent attitudes towards students, and diverse expectations.

Undoubtedly, authority plays a significant role in the educational process of students. It is a means to achieve educational and preventive goals. It can stimulate curiosity, develop interests, initiative, foster independence, encourage activity, and self-education. The authority of a teacher as an educator reflects socially esteemed values, norms, and principles.

## Conclusions

Authority remains a subject of social and pedagogical discussions, eliciting various reflections and controversies. It is a phenomenon that is both relativized and interdisciplinary. Authority is embodied by a specific individual, object, idea, institution, and above all, a person.

An authority figure is someone who possesses a set of qualities and competencies, and through their words and actions, influences the formation of judgments and attitudes in others. They must have the ability to convey their views or judgments to people who willingly succumb to their suggestions. In today's era of dynamic social and cultural changes, lifestyle shifts, and value systems, we witness a crisis and decline of certain authorities. Most educators argue that authority plays a fundamental role in the process of education, influencing the attitudes and behaviours of the students. The essence of moral education lies in imparting theoretical axiological knowledge and providing worthy role models for emulation. The crisis of authority entails a breakdown of previously established equilibrium and a rejection of traditions, which can lead to the loss of cultural identity and significant limitations in the ability to navigate crisis situations. This may result in thoughtless actions that deviate from societal norms.

The teacher's authority plays an important role in the process of education and upbringing. The teacher should become a kind of partner, tutor, coach, actively accompanying students in their educational endeavours and team building. This is achieved through dialogue, discussions, and, above all, through setting a personal example, which contributes to the development of positive character traits and study habits.

## References

- Barabas, M., *Autorytety w życiu współczesnej młodzieży*. Edukacja – Technika – Informatyka, 3 (29). (2019).
- CBOS. *Komunikat z badań, Wzory i autorytety Polaków*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM,POL/2009K\\_134\\_09](http://www.cbos.pl/SPISKOM,POL/2009K_134_09) (20.11.2020).
- Chąłas, K., Maj, A. (eds.). (2016). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polwen. Cogito, <https://cogito.com.pl/dlaczego-bohaterami-literatury-romantyzmu-są-często-ludzie-młodzi/> (30.04.2023).
- Fita, S. *Polska literatura: pozytywizm*, <https://sztetl.org.pl/de/glossar/polska-literatura-pozytywizm> (20.11.2020).

- Jacko, J.F. (2007). *Typy i funkcje autorytetu w czasie nieufności*. In: G.P. Maj (ed.), *Komunikacja marketingowa w czasach nieufności*. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa.
- Jarmuszko, S. (2013). *Autorytet czy może władza – u podstaw nieporozumień, uproszczeń i Mistyfikacji*. In: D. Łażewska (ed.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej.
- Jasiński, M. (2012). *Psychologiczne aspekty konstruowania autorytetu*. In: A. Oblubiński (ed.), *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji*. Toruń: Akapit.
- Koprowski, K. (2017). *Ideale wychowawcze na przestrzeni dziejów*. Tarnów: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Korbelak, M., Burkot, J. *Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 2(4). (2016).
- Kordziński, J. (2020). *Autorytet nauczyciela, czyli jak być skutecznym i zmotywowanym wychowawcą*. Warszawa: Wolters Kulwer.
- Kuzin, M., Walat, W., *Autorytet nauczyciela współczesnej szkoły – badania sondażowe*. *Problemy Profesjologii*, 1 (2019).
- Łażewska, D. (2013). *Autorytet pedagogiczny w czasach postmoderny*. In: D. Łażewska (ed.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji*. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej.
- Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Impuls.
- Mucha, D., *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*. *Kultura i Wychowanie*, 3(1). (2012).
- Olubiński, A. (2012). *Rola autorytetu w procesie edukacji – zamiast wprowadzenia*. In: A. Olubiński (ed.), *Autorytet czy potrzebny w procesie edukacji*. Toruń: Akapit.
- Paszkwicz, A. (2014). *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniami*. Warszawa: Difin.
- Piórkowski, P.D. (2016). *Autorytety. Idole pozory, eksperci i celebryci*. Toruń: Witanet.
- Różycka, E. (2004). *Autorytet nauczyciela*, *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Żak.
- Skarga, B. (2007). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Znak.
- Strykowski, W. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. *Neodidagmata*, 27/28 (2004/2005).
- Strykowski, W. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. *Edukacja Medialna*, 24. (2002).
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Szlachta, B. (ed.). (2004). *Słownik społeczny*. Kraków: WAM.
- Tchorzewski, A.M. *Autorytet i jego struktura aksjologiczna*. *Akademia Ignatianum w Krakowie*, SPJ vol. 20 (5) 2017 numer specjalny.
- Wasylewicz, M. *Autorytety medialne – starcie czy wsparcie autorytetów realnych współczesnej młodzieży*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXV, 1 (2006).
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls.
- Żywczok, A. *Odmianny autorytetu pedagogicznego, autorytety i pseudoautorytety w wychowaniu człowieka*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1 (2006).



# EDUKACYJNE UWARUNKOWANIA ZAWODOWEGO FUNKCJONOWANIA DOROSŁYCH W GOSPODARCE OPARTEJ NA WIEDZY

Marcin Rojek

ORCID: 0000-0001-8155-9233

Uniwersytet Łódzki

e-mail: marcin.rojek@now.uni.lodz.pl

## EDUCATIONAL DETERMINANTS OF ADULTS' PROFESSIONAL FUNCTIONING IN KNOWLEDGE-BASED ECONOMY

**Keywords:** workplace learning, lifelong learning, adult learning, knowledge-based economy

**Abstract.** In this article, I deal with the problem of adult work-related learning in the knowledge-based economy. I put forward and try to prove the following four theses: (1) The concept of the “knowledge-based economy” should now be understood metaphorically, not literally. Due to the dynamic socio-economic changes, the practical implementation of the assumptions of the “knowledge-based economy” is not so much about knowledge, but about permanent learning in connection with work experiences. (2) In the knowledge-based economy, scientific knowledge is important, but personal knowledge and tacit knowledge are becoming more and more crucial. (3) The effective implementation of the concept of a knowledge-based economy and the understanding of its opportunities and risks cannot be an administrative, legal or economic matter only. The knowledge-based economy uses both the potential of (scientific) knowledge and the human potential for learning and development. Learners and their communities are the key, so research in this area is necessary in the field of social sciences, in particular pedagogy. Otherwise, the idea of a “knowledge economy” will blow up spontaneously, perhaps for the benefit of industry and multinationals, but not for the benefit of individuals. (4) In the knowledge-based economy, it is clear that it is necessary to start differentiating scientific theses about the educational dimension of work depending on the nature of this work. The general models and theses of learning

in the workplace and work-related learning developed so far do not take into account the specificity of various professional activities. In this article, I deal mainly with pedagogical issues, but I sought to use scientific sources outside of pedagogy, looking in other scientific disciplines for what was pedagogically important and inspiring, and so far not present in the pedagogical discourse.

**Słowa kluczowe:** uczenie się w miejscu pracy, całożyciowe uczenie się, edukacja ustawiczna dorosłych, gospodarka oparta na wiedzy

**Streszczenie.** W artykule<sup>1</sup> tym podejmuję problem uczenia się dorosłych w związku z pracą w gospodarce opartej na wiedzy. Stawiam cztery następujące tezy, które staram się udowodnić: (1) Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy powinna być jednocześnie rozumiana metaforycznie, a nie dosłownie. W istocie bowiem, w praktycznej realizacji założeń gospodarki opartej na wiedzy chodzi nie tyle o wiedzę, co o permanentne uczenie się w związku z wykonywaną pracą. (2) W gospodarce opartej na wiedzy ważna jest wiedza naukowa (jawna, skodyfikowana), ale coraz większego znaczenia nabiera wiedza osobista i wiedza ukryta (z ang. *tacit knowledge*). (3) Skuteczne wdrażanie koncepcji gospodarki opartej na wiedzy oraz zrozumienie szans i zagrożeń z tym związanych nie może być tylko kwestą administracyjną, prawną lub ekonomiczną. W gospodarce opartej na wiedzy wykorzystuje się zarówno potencjał wiedzy (naukowej), jak i ludzki potencjał uczenia się i rozwoju. Kluczowi są uczący się ludzie, dlatego konieczne są badania w tym zakresie prowadzone na gruncie nauk społecznych, w szczególności pedagogiki pracy i andragogiki. W przeciwnym wypadku, idea gospodarki opartej na wiedzy będzie się rozwijać samorzutnie, być może z korzyścią dla przemysłu i międzynarodowych korporacji, ale niekoniecznie z korzyścią dla jednostek. (4) Na gruncie gospodarki opartej na wiedzy wyraźnie widać, że należy zacząć różnicować naukowe tezy o edukacyjnym znaczeniu pracy w zależności od charakteru tej pracy i warunków jej świadczenia. Wypracowane dotąd ogólne modele i tezy uczenia się w miejscu pracy nie uwzględniają specyfiki różnych aktywności zawodowych. W artykule tym poruszam głównie tematykę andragogiczną i z zakresu pedagogiki pracy, dążyłem jednak do korzystania ze źródeł naukowych spoza pedagogiki, poszukując w innych dziedzinach wiedzy tego, co pedagogicznie ważne i inspirujące, a dotąd w dyskursie pedagogicznym mało obecne.

## Wprowadzenie

Jednym z celów polityki Unii Europejskiej w zakresie edukacji jest podniesienie edukacyjnego zaangażowania osób dorosłych. Całożyciowe uczenie się otwiera przed obywatelami UE możliwość budowania potencjału ich kariery

---

<sup>1</sup> Artykuł ten powstał w projekcie „Uczenie się dorosłych w hybrydowym modelu pracy”, sfinansowanym przez Uniwersytet Łódzki w ramach konkursu *Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza (IDUB2)*, decyzja nr 19/2021, realizowanym na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik projektu: dr Marcin Rojek, czas realizacji: 10.01.2022 – 09.01.2024.

- ‘zatrudnialności’ (z ang. *employability*), zwiększa ich konkurencyjność na rynku pracy i przyspiesza rozwój gospodarczy poszczególnych państw (por. Wiśniewska, 2015).

W 2011 roku Komisja Europejska wprowadziła w życie Odnowioną Europejską Agendę w Zakresie Uczenia się Dorosłych (The Renewed European Agenda for Adult Learning, w skrócie EAAL). Komisja Europejska uznaje w tym dokumencie potrzebę regularnego podnoszenia osobistych i zawodowych kwalifikacji oraz umiejętności przez wszystkich dorosłych obywateli Unii na przestrzeni całego ich życia.

Zdaniem Urszuli Jeruszki:

„Żyjemy w niepewnych czasach. Tempo zmian technologicznych, organizacyjnych, prawnych, rynkowych, związanych z procesami demograficznymi wpływa na zmiany w strukturach kompetencji zawodów i stanowisk, które zmuszają do kształtowania kompetencji obecnych i przyszłych pracobiorców, adekwatnie do aktualnych i przyszłych potrzeb społeczno-gospodarczych, zwiększają zapotrzebowanie na ciągłe odnawianie kwalifikacji [...]. Zadaniem pedagogiki pracy jest nie tyle przygotowanie człowieka do podjęcia pracy zawodowej, co przygotowanie go do zatrudnialności – do zdobycia i utrzymania zatrudnienia, do bycia zatrudnionym i zadowolonym ze swojej pracy, odpowiedzialnym za sukces zawodowy i rozwój własnej kariery zawodowej, realizowanej zarówno w organizacji, w której jest obecnie zatrudniony, jak i poza nią” (2021, s. 14).

Jednak dostępna wiedza naukowa sama w sobie może okazać się dla niektórych (a może nawet większej rzeszy dorosłych) niewystarczająco atrakcyjna, żeby skłonić ich do intelektualnego wysiłku związanego z całościowym uczeniem się, będącym podstawowym warunkiem zatrudnialności. Sama wiedza nie przyczyni się też znacząco do rozwoju gospodarczego, jeżeli nie będzie przez dorosłych zrozumiana i wykorzystywana w codziennej aktywności zawodowej. Szansą na praktyczną realizację idei całościowego uczenia się Europejczyków i naukową eksplorację właściwości uczenia się dorosłych jest koncepcja gospodarki opartej na wiedzy. Koncepcja ta i jej praktyczna realizacja są przedmiotem zainteresowania wielu nauk, natomiast mało jest jej pedagogicznych analiz, mimo że gospodarka ta jest oparta nie tylko na wiedzy naukowej, ale też na wiedzy osobistej jako efekcie uczenia się w związku z wykonywaną pracą. W gospodarce opartej na wiedzy wspiera się m.in. rozwój intelektualny pracowników, dzielenie się wiedzą w miejscu pracy, wzajemne uczenie się, pracę zespołową, pracę metodą projektów i szkolenia, co jest szansą na zaangażowanie Europejczyków w całościową edukację. Tym samym zakreśla się nowy, interesujący obszar

pedagogicznych badań nad edukacją dorosłych i edukacyjnym znaczeniem pracy. Przed jego eksploracją konieczne jest jednak wstępne rozeznanie, co w tym temacie już wiadomo na gruncie innych nauk i ocena, jakie to może mieć znaczenie dla pedagogiki i edukacji.

## **Podjęcie metodologiczne**

Problem badawczy brzmiał: jakie są edukacyjne uwarunkowania pracy dorosłych w gospodarce opartej na wiedzy? W celu wygenerowania syntetycznego opisu (Paterson i in., 2001, s. 27-51) tych uwarunkowań, przyjąłem ontologiczne i epistemologiczne założenie, że wiedzę, umiejętności i kompetencje posiadają i mogą rozwijać indywidualne osoby, także w ramach organizacji, oraz że nowa wiedza zawsze wychodzi od osób i może ona być wzajemnie przekazywana (przechodzić z poziomu indywidualnego do poziomu grupowego, od poziomu lokalnego, przez krajowy do międzyorganizacyjnego). Konsekwencją tego jest zawężenie przedmiotu analizy do edukacyjnych doświadczeń dorosłych i świadome pominięcie zagadnienia organizacyjnego uczenia się, rozumianego jako uczenie się organizacji jako całości. Koncepcje organizacyjnego uczenia się (por. Senge, 2002; Argyris, Schön, 1996) są interesujące i ważne, ale jest to odrębne zagadnienie badawcze, wymagające odrębnego potraktowania.

Metodą badawczą była jakościowa analiza danych zastanych (LongSutethall, Sque i Addington-Hall, 2010, s. 336; Corti i Thompson, 2007, s. 297) w postaci prac naukowych: artykułów, monografii, raportów. Kryterium doboru była tematyka prac naukowych, dotycząca edukacyjnych aspektów pracy zawodowej w gospodarce opartej na wiedzy. Poszukiwałem przede wszystkim źródeł spoza pedagogiki, jako perspektywicznych dla interdyscyplinarnych badań nad poruszaną tu problematyką. To swego rodzaju spojrzenie z zewnątrz może też pomóc lepiej zrozumieć i ocenić, w jakim miejscu obecnie znajdują się pedagogiczne badania nad tą problematyką i jakie mogą być ich przyszłe kierunki rozwoju.

## **Od gospodarki opartej na wiedzy do gospodarki opartej na uczeniu się w miejscu pracy**

Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy (inne spotykane w literaturze określenia to gospodarka informacyjna, gospodarka nasycona wiedzą, gospodarka napędzana wiedzą, nowa ekonomia) powstała i rozwinęła się jako odreagowanie po gospodarce najpierw rolniczej (agrarnej), a następnie przemysłowej, które

panowały przez ostatnie stulecia. Geneza gospodarki opartej na wiedzy sięga lat 60. XX wieku, gdy wzrósł popyt na usługi i zaczął się kształtować w gospodarce sektor usług (Karlsson, Johansson, Sough, 2006, s. 1). Jednak jej rzeczywisty rozwój nastąpił dopiero w latach 90. XX wieku. Podstawą konstytuowania się gospodarki opartej na wiedzy była teoria wzrostu endogenicznego głosząca, że długotrwały i względnie stabilny wzrost gospodarczy i społeczny można osiągnąć tylko dzięki inwestowaniu w ludzi. Dokonuje się to poprzez współpracę z uczelniami, pozyskiwanie nowej wiedzy i jej efektywne wykorzystywanie przez wielkie korporacje, małe firmy, pracowników wyższego i niższego szczebla oraz społeczności lokalne (Chodorek, 2016, s. 115; Welfle, 2009, s. 3). Gospodarka oparta na wiedzy składa się z trzech komponentów (Kucznik, 2019, s. 136):

- metodologicznego – polegającego na poszukiwaniu nowych metod badawczych w obszarze zarządzania wiedzą,
- empirycznego – polegającego na identyfikowaniu i analizowaniu globalnie zmieniającej się gospodarki opartej na wiedzy oraz dyfuzji wiedzy, zarówno na poziomie społeczeństw, jak i jednostek,
- pragmatycznego – dotyczącego sposobów wdrażania założeń gospodarki opartej na wiedzy.

Gospodarka oparta na wiedzy wywołała wiele zmian w życiu ludzi dorosłych. Pojawiły się nowe miejsca pracy, nowe gałęzie przemysłu, nowe produkty i usługi. Na gruncie tej gospodarki powstał coworking (por. Rojek, 2021), a także inkubatory przedsiębiorczości, parki naukowo-technologiczne i start-upy. Głównym czynnikiem rozwojowym gospodarki opartej na wiedzy jest popyt na dobra o wysokiej wartości dodanej, kształtowany przez świadomych i wyedukowanych konsumentów oraz innowacyjne przedsiębiorstwa. Przewagę konkurencyjną dają nie dobra materialne, zasoby naturalne i środki trwałe, ale wiedza, głównie w zakresie kształtowania wartości dodanej produktów. Gospodarkę opartą na wiedzy charakteryzuje też przejście od produkcji dóbr materialnych w kierunku rozwoju usług, które w dużym stopniu oparte są na wysoko wykwalifikowanych pracownikach (Woodall, Lee, Stewart, 2004, s. 165; Neef, Siesfield, Cefola, 1998, s. 4). Cechą tej gospodarki jest ciągła zmienność. Rozwój technologiczny umożliwia oferowanie nowych usług i wytwarzania nowych produktów. Wymaga to od pracowników permanentnego rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji. Od pracowników nie oczekuje się już wytrwałości w realizacji raz obranej ścieżki kariery zawodowej, ale raczej pracy w płynnych zespołach i podejmowania ciągle nowych zadań (Powell, Snellman, 2004, s. 199-220).



Z gospodarką opartą na wiedzy wiążą się popularne dziś koncepcje kapitału społecznego i kapitału ludzkiego. Kapitał społeczny rozumiany jest nie tyle jako raz nabyta wiedza, umiejętności i kompetencje, członków społeczeństwa, ale ich gotowość, chęć i zdolność do podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez cały okres aktywności zawodowej (Panenka, 2004, s. 146). Kapitał społeczny to ważny, niematerialny zasób przedsiębiorstw i organizacji, dający możliwość transferu wiedzy i działalności wdrożeniowej, co potencjalnie może przełożyć się na rozwój i budowanie przewagi konkurencyjnej. Z kolei kapitał ludzki tworzą pracownicy, klienci, kooperanci oraz osoby współpracujące z firmą na podstawie krótkoterminowych umów. Ich swoiste cechy charakteru i kompetencje mają znaczącą wartość dla firmy, ponieważ mogą być rozwijane lub przekazywane innym pracownikom. Kapitał ludzki jest ucieleśniony w pracownikach w postaci kwalifikacji, wiedzy i umiejętności, będących efektem całościowego uczenia się (Schultz, 1981, s. 21).

Jednym z czterech (obok otoczenia instytucjonalno-prawnego, systemu innowacji i infrastruktury informacyjnej) filarów gospodarki opartej na wiedzy są edukacja i szkolenia (Niklewicz-Pijaczyńska, Wachowska, 2012, s. 14). To wiedza pracowników i ich rozwój intelektualny są głównymi czynnikami rozwoju gospodarczego. Ciągłość uczenia się pracowników jest jednym z warunków budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa (Chodorek, 2016, s. 116).

Zarysowane tu właściwości gospodarki opartej na wiedzy wskazują, że jest to gospodarka, w której sukces firm, przedsiębiorstw i organizacji jest związany głównie z właściwościami intelektualnymi pracowników (a nie np. z lokalizacją, dostępem do surowców lub wysokością kapitału zakładowego). Nie chodzi tu jednak tylko o zdolność zapamiętywania, ponieważ gospodarka oparta na wiedzy nie jest odtwórcza, co oznacza, że niezbyt wysoko ceni odtwarzanie (powielanie) aktywności innych podmiotów. Jest za to nastawiona na kreatywność, innowacyjność i wspólnotowe zaangażowanie. Dwie badaczki – Karen Watkins i Victoria Marsick (2003; 1996) – doszły do wniosku, że we współczesnej gospodarce pracownicy uczą się zarówno indywidualnie, jak i wykorzystują zdolność do wspólnego uczenia się polegającego na transformacji (przekształcaniu informacji w użyteczną wiedzę) dokonującej się głównie dzięki wspólnej interpretacji zmian w otoczeniu społeczno-kulturowym przedsiębiorstwa. W ten sposób generują nową wiedzę, którą ‘zakorzeniają’ w produktach i usługach, z których – za sprawą globalizacji – korzystają ludzie na całym świecie. Ciekawą propozycję rozumienia uczenia się pracowników w organizacji zaproponował Bogusz Mikuła (2006). Jego zdaniem „uczenie się można uznać za proces

charakteryzujący się tym, że jest procesem z udziałem informacji i wiedzy, prowadzi do zmiany zasobów wiedzy i może prowadzić do zmiany zachowań ludzi oraz może tworzyć zdolności adaptacyjne organizacji, prowadząc do osiągnięcia stanu wysokiej reaktywności, a następnie proaktywności (Mikuła, 2006, s. 48).

Według tego autora, na uczenie się składają się z trzy subprocesy:

1. Tradycyjne uczenie się pracowników polegające na rozwoju kompetencji ludzi poprzez ich aktywny udział w różnych formach szkolenia i doskonalenia zawodowego zarówno w miejscu pracy, jak i poza nim. Subproces ten opiera się na pozyskiwaniu informacji, dialogu i refleksji, co pozwala łączyć nową wiedzę z już posiadaną.
2. Empiryczne uczenie się, czyli zdobywanie nowych doświadczeń poprzez praktyczne działanie, eksperymentowanie, w tym uczenie się ‘na błędach’. Na doświadczenia składają się też wnioski z obserwacji działań innych współpracowników i konsekwencji tych działań. W tym subprocesie występują takie fazy, jak: plan – działanie – obserwacja – refleksja. Empiryczne uczenie się ‘oczyszcza’ posiadaną wiedzę (nabytą drogą tradycyjnego i cybernetycznego uczenia się) z tego, co nieprzydatne, błędne i nieprzynoszące spodziewanych rezultatów.
3. Cybernetyczne uczenie się to odkrywanie, kwestionowanie i zmienianie sposobów widzenia oraz rozumienia standardów, procedur, zasad i norm obowiązujących w miejscu pracy. To „proces odrzucania starych nawyków i sposobów myślenia ludzi, które warunkują ich zachowanie” (Mikuła, 2016, s. 162). Wymaga to umiejętności uczenia się (‘uczyć się, jak się uczyć’), ale też umiejętności oduczania się. Główną funkcją tego subprocesu jest zastępowanie posiadanej wiedzy nową.

Zdaniem Mikuły, powyższe subprocesy mogą zachodzić spontanicznie i jednocześnie. Są one ze sobą powiązane w ten sposób, że wiedza uzyskana w jednym subprocesie może być wykorzystywana w dwóch pozostałych.

Jako najczęstsze metody uczenia się wyróżnić można socjalizację, internalizację, eksternalizację i kombinację.

Pierwszą z wyróżnionych tu metod uczenia się jest socjalizacja, czyli nabywanie nowej wiedzy od innych, w relacjach społecznych w miejscu pracy. Spędzanie ze współpracownikami co najmniej kilku godzin dziennie, wspólne przeżycia i doświadczenia pozwalają dostosować się do sposobów ich myślenia.

Druga metoda to internalizacja (uwewnętrznienie). Polega na rozwoju wiedzy ukrytej, postaw, poglądów, norm i wartości, dokonującym się dzięki asymilacji elementów wiedzy ogólnodostępnej.

Kolejna metoda to eksternalizacja. Jest ona bardziej metodą ‘nauczania’ wywołującego uczenie się niż uczenia się jako takiego. Zachodzi ona wtedy, gdy wiedza (dotąd) niejawną ujawniana jest w zespole pracowniczym poprzez operowanie metaforami, analogiami, pojęciami lub skrótami myślowymi.

Ostatnia metoda to kombinacja. Polega na rozwoju wiedzy ukrytej na podstawie wiedzy jawnej, ujednoliconej, wyselekcjonowanej i skategoryzowanej (por. Nonaka, Takeuchi, 2000, s. 86–93). Związek wymienionych metod z efektami uczenia się prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Związek metod z efektami uczenia się w miejscu pracy

Metody uczenia się	Efekty uczenia się
Socjalizacja	inteligencja emocjonalna
Internalizacja	wiedza operacyjna
Eksternalizacja	wiedza faktograficzna (encyklopedyczna)
Kombinacja	wiedza normatywna

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Nonaka, Takeuchi, 2000; Jemieniak, Koźmiński, 2012, s. 25; Sztompka, 2009).

Stopień wykorzystania metod uczenia się w miejscu pracy zależy w znacznej mierze od struktury organizacyjnej przedsiębiorstw. Te przedsiębiorstwa, które bazują na zespołach projektowych, umożliwiają interakcje pracownicze, a nawet intencjonalnie wyposażają miejsca pracy w środki dydaktyczne, stwarzają pracownikom lepsze możliwości uczenia się, niż te, które mają strukturę hierarchiczną. Tym samym firmy te osiągają przewagę konkurencyjną w branży. Przykładem może tu być firma Hewlett-Packard (bardziej znana pod skrótem HP), która umożliwia pracownikom podróże regularnie kursującym służbowym samolotem, celem osobistych spotkań pracowników z różnych rejonów świata. Ma to sprzyjać wzajemnemu uczeniu się i rozwijaniu wiedzy ukrytej. Inny przykład to firma Xerox, w której biurach, na korytarzach, a nawet na klatkach schodowych zamontowane są ogólnodostępne tablice z markerami umożliwiające dzielenie się wiedzą (Cavaleri, Seivert, 2003, s. 294).

## **Od wiedzy naukowej do wiedzy osobistej (od zarządzania wiedzą do organizowania warunków sprzyjających uczeniu się pracowników)**

Przejęcie od wiedzy naukowej do wiedzy osobistej jest tym, co najwyraźniej różni gospodarkę opartą na wiedzy od wcześniejszych form gospodarowania. Gospodarka oparta na wiedzy pierwotnie przyjęła statyczne rozumienie wiedzy, występujące wcześniej w gospodarce industrialnej. Szybko jednak okazało się, że dynamika procesów gospodarczych, nowe miejsca pracy, odkrycia naukowe i wynalazki, pojawiające się zapotrzebowanie na wciąż nowe usługi i nowe produkty spowodowały, że niemożliwe było wyposażenie pracownika w taki pakiet wiedzy, z którego mógłby korzystać przez całe życie zawodowe. Zmieniła się więc koncepcja pracownika i jego rozwoju zawodowego. Przestał on być odbierany jako przychodzący z zewnątrz zasób wiedzy, a zaczął być postrzegany jako kapitał ludzki, który można rozwijać dzięki jego zdolności do uczenia się. Okazało się też, że wiedza naukowa jest zbyt ogólna, żeby sprostać indywidualnym i niepowtarzalnym wyzwaniom w zakresie świadczenia usług i produkcji dóbr w gospodarce wolnorynkowej. Ważne więc stało się indywidualne uczenie się w związku z wykonywaną pracą. Z czasem efekty takiego uczenia się zaczęły być postrzegane jako „unikalny czynnik wytwórczy przedsiębiorstwa” (Szromnik, 2013, s. 219), który pozwalał zaistnieć, wyróżnić się i przetrwać na wolnym rynku oraz budować wartość przedsiębiorstwa. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że w 2011 roku Google kupiło firmę Motorola Mobility właśnie ze względu na nieskodyfikowaną, ukrytą wiedzę, którą posiadali jej pracownicy.

W związku z przechodzeniem od wiedzy naukowej do wiedzy osobistej, od połowy lat 80. XX wieku zaczął rozwijać się ‘inicjatywny’ wariant budowania potencjału kariery i rozwoju zawodowego, który zakładał, że „pozycja na rynku pracy i kariera zawodowa w dużej mierze zależą od skumulowanych indywidualnych umiejętności; zakłada zachęcanie do indywidualnych inicjatyw na rynku pracy i rozwoju kariery poprzez: kształcenie ustawiczne, poprawę dostępności informacji o rynku pracy i uelastycznienie tego rynku; opiera się również na idei rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego” (Wiśniewska, 2015, s. 15).

Założenia tego wariantu budowania kariery silnie akcentują konieczność całościowego uczenia się i jego znaczenie dla pozycji pracowników w gospodarce opartej na wiedzy. Przez dziesięciolecia, głównie z powodu nieco odmiennych uwarunkowań społeczno-kulturowych, wyodrębniły się dwa modele podejścia

do organizowania pracownikom warunków do uczenia się i samego uczenia się. Modele te to model europejski i japoński. Mimo różnic (tab. 2), cechą wspólną tych modeli jest uznanie uczenia się za edukacyjną formę zawodowego zaangażowania dorosłych. Taka postawa przynosi materialne i niematerialne korzyści zarówno pracownikowi, jak i pracodawcom oraz całej gospodarce, więc jest instytucjonalnie wspierana. Komisja Europejska uznała uczenie się w życiu zawodowym za ważne dla przyszłości społeczeństw UE i jest traktowane priorytetowo w Programie „Horizon 2020”. Ma ono prowadzić do zwiększenia innowacyjności gospodarek UE, przyspieszyć tempo rozwoju, zmniejszyć bezrobocie i uzupełnić luki między nauką a gospodarką.

Tabela 2. Modele uczenia się w związku z wykonywaną pracą

<b>Modele uczenia się w miejscu pracy</b>	
<b>Model europejski</b>	<b>Model japoński</b>
Uczenie się w miejscu pracy wynika głównie z ‘przetwarzania’ wiedzy ‘dostępnej’	Uczenie się w miejscu pracy polega głównie na indywidualnym rozwoju wiedzy ‘ukrytej’
Wiedza jest ogólnie dostępna, uporządkowana i skodyfikowana	Wiedza jest wysoce zindywidualizowana i trudna do skodyfikowania
Przedmiotem uczenia się są słowa, liczby, procedury i zasady (algorytmy) postępowania	Przedmiot uczenia się to subiektywny wgląd w daną problematykę, intuicja, schematy i modele mentalne, przeczucia, emocje i ideały.
Uczenie się ma charakter publiczny, wiedza może być wykorzystywana przez wielu użytkowników bez utraty wartości	Uczenie się to indywidualna ścieżka poznania uwarunkowań danego miejsca pracy
Do uczenia się potrzebne są książki, opracowania naukowe, skrypty, modele, ekspertyzy	Do uczenia się potrzebna jest motywacja i dogodne warunki
Uczenia się jest odpowiedzią na nauczanie, szkolenia i zorganizowane formy doskonalenia zawodowego	Uczenia się polega na komunikacji między pracownikami i wzajemnym uczeniu się
Najwartościowsza wiedza wynika z badań naukowych	Wiedza znajduje się w umysłach pracowników, to wierzenia, przekonania, predyspozycje i talenty.
Uczenie się jest wspomagane przez nowoczesne technologie	Uczenie się jest wspomagane przez interakcje społeczne w miejscu pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kietliński, 2009; Nonaka, Takeuchi, 2000; Drucker, 1993; Toffler, 1990.

Oba modele bazują na wiedzy osobistej pracownika, rozumianej jako indywidualna znajomość faktów, nieznaną innym pracownikom. Wiedza osobista ma duże znaczenie, ponieważ prowadzi do zrozumienia otaczającej pracownika rzeczywistości, a jednocześnie decyduje ona o konkurencyjności pracownika i przedsiębiorstwa. Tym samym edukacja formalna – chociaż w gospodarce

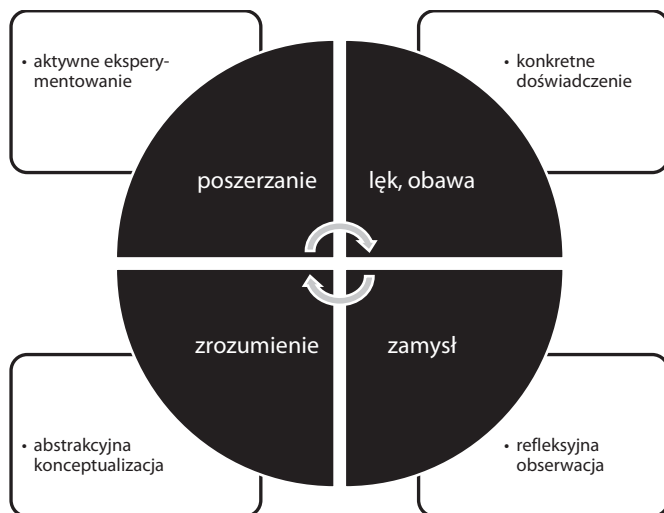
opartej na wiedzy ceniona i pożądana – nie przesądza już tak bardzo o pozycji pracownika, jak w gospodarce industrialnej, która bardziej lokowała pracowników zgodnie z ich (formalnym) wykształceniem niż posiadaną wiedzą i zdolnością uczenia się.

## **Edukacyjny potencjał gospodarki opartej na wiedzy**

Zdaniem Anny Sfard, jeżeli rozważa się problem edukacyjnego znaczenia pracy, to raczej rzadko zasadne jest branie pod uwagę raz zdobytej wiedzy, ale raczej należy zakładać aktywne doświadczenie, poznawanie, a nawet zaznawanie (z ang. *activity of knowing*) przez dorosłych elementów środowiska ich pracy (Sfard, 1998, s. 6). Tym samym, praca posiada edukacyjny potencjał polegający bardziej na pobudzaniu uczenia się niż cementowaniu (utrwalaniu) posiadanej już wiedzy.

W gospodarce opartej na wiedzy mamy jednak do czynienia z różnymi miejscami i formami zatrudnienia. Formuły pracy i uczenia się coraz bardziej się różnicują, a więc coraz trudniej sformułować prawidłowości dotyczące ich wszystkich. Wydaje się niemal pewne, że uczenie się samozatrudnionego projektanta odzieży, pracującego w formule coworkingu, będzie przebiegać inaczej niż uczenie się pracownika obsługującego linię produkcyjną w dużej fabryce lub ogrodnika. Na obecnym – wysokim poziomie wiedzy w ramach poruszanej tu problematyki – należy już te różnice uwzględniać oraz traktować je jako odrębne i interesujące zagadnienia dla przyszłych badań empirycznych.

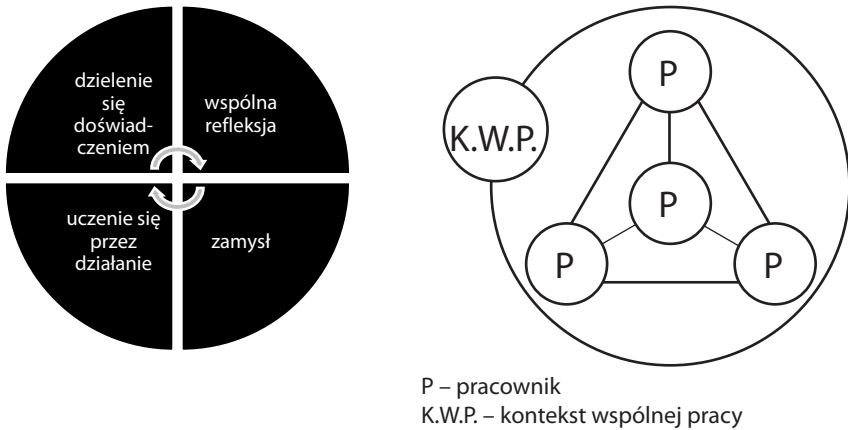
Jedną z niewielu odpowiedzi wychodzących naprzeciw tej potrzebie jest rozróżnienie edukacyjnego kontekstu pracy dokonane przez Annikki Järvinen i Eşę Poikela (2006, s. 170-186). Te dwie badaczki wyróżniły trzy modele uczenia się w związku z wykonywaną pracą, w zależności od jej charakteru: model uczenia się w pracy indywidualnej (z ang. *learning in the context of an individual's work*), model uczenia się w pracy wspólnej (z ang. *learning in the context of shared work*) i model uczenia się w organizacji (z ang. *learning in the context of organization's work*). Autorki podkreślają, że w każdym z tych modeli uczenie się jest oparte na doświadczeniu sytuacji zawodowych (*experiential learning*), jednak w zależności od charakteru pracy, doświadczenie to ma inny przebieg, właściwości i rezultaty.



Rysunek 1. Model uczenia się w pracy indywidualnej

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie: Järvinen, Poikela (2006, s. 177).

Zgodnie z założeniami uczenia się w pracy indywidualnej (rys. 1), wiedza i umiejętności, które wykorzystuje pracownik, są rezultatami głównie jego uczenia się w miejscu pracy. Miejsce pracy również bardzo modyfikuje posiadaną dotąd przez pracownika wiedzę. Ta wiedza i umiejętności są wykorzystywane rutynowo i systematycznie. Gdy jednak pojawi się problem, do którego rozwiązania nie wystarczają posiadane kompetencje, pracownik krytycznie rozważa swoje wcześniejsze postępowanie, analizuje, w czym tkwi problem i konceptualizuje możliwości jego rozwiązania. Może to czynić samodzielnie lub korzystać z różnych źródeł wiedzy. A ponieważ praca w gospodarce opartej na wiedzy rodzi wciąż nowe wyzwania, to proces ten jest cykliczny.

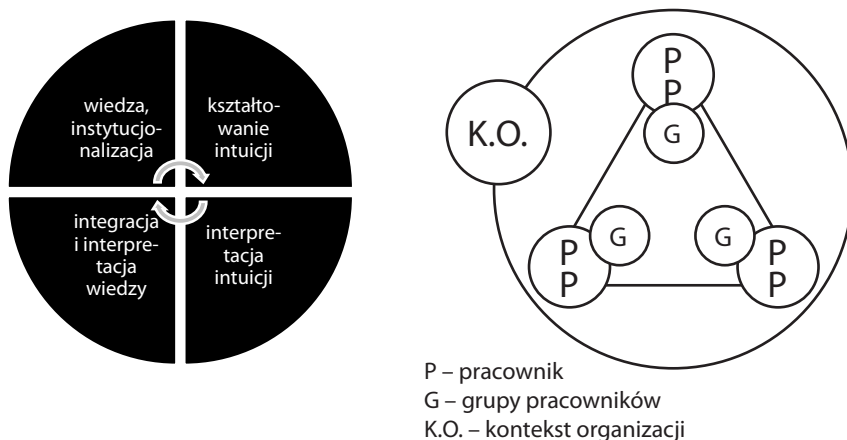


Rysunek 2. Model uczenia się w pracy wspólnej

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie: Järvinen, Poikela (2006, s. 178).

Uczenie się w pracy wspólnej ma bardziej złożony charakter (rys. 2). Punktem odniesienia jest tu współpraca (*collaboration*). W przypadku wystąpienia trudności lub wyzwania, pracownicy najczęściej dzielą się wiedzą między sobą (jeżeli nie dzielą się, to nie mamy do czynienia z pracą wspólną, ale pracą indywidualną, tylko że wykonywaną w obecności innych). Poddają oni wspólnej refleksji, na czym ich problem w rzeczywistości polega. Pracownicy tworzą nową, wspólną wiedzę, modele i koncepcje, żeby spojrzeć na problem z innej strony i lepiej go zrozumieć. Wiedza, koncepcje i modele testowane są w praktyce (*by doing*) i oceniane w zakresie przydatności. Utrwalają się te, które są ocenione jako w jakiejś mierze przydatne. Ten rodzaj uczenia się też jest niekończący się, ponieważ koncepcje i modele mogą być w nieskończoność testowane w kierunku poszerzania ich efektywności i stosowalności.





Rysunek 3. Model uczenia się w organizacji

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie Järvinen, Poikela (2006, s. 177).

W odniesieniu do uczenia się w organizacji Järvinen i Poikela uważają, że: „Gdy rozważa się zagadnienie uczenia się na poziomie całej organizacji, nie jest możliwe poprzestanie tylko na analizie doświadczeń, które były istotne w pracy indywidualnej i wspólnej. W kontekście organizacji mamy bowiem do czynienia z czymś więcej, a mianowicie dystrybucją *know-how* i nowej wiedzy w obrębie wspólnoty pracowników. Wspólna wiedza i *know-how* wyrażają się w zbiorowej intuicji i są interpretowane w perspektywie całej organizacji. Wiedza jest nabywana poprzez działania rozpoznawcze i opracowywanie innowacji, jest zintegrowana z istniejącą w organizacji wiedzą i bazami danych. [...] Mówiąc inaczej, nowe aktywności są »instytucjonalizowane« jako część działań organizacji” (2006, s. 179-180).

Główna odpowiedzialność za warunki i przebieg uczenia się spada tu nie na pracowników, ale na organizację. Organizacja jest odpowiedzialna za wprowadzanie nowych praktyk, kreowanie wyzwań i *feedback*. W ten sposób zakreśla się pętla uczenia się, która jest powtarzana, ale już w zakresie innych praktyk i wyzwań.

Zaprezentowane powyżej modele mają pewne słabe punkty. Warto zwrócić uwagę choćby na jeden – wydaje się – najważniejszy. Modele te nie są w pełni oryginalne, ale – jak same autorki przyznają – bazują na cyklu Kolba. Ten z kolei poddawany jest coraz większej krytyce. Paul Kirschner, John Sweller i Richard E. Clark są zdania, że w cyklu Kolba uczący się są przeciążani w procesie przechodzenia pomiędzy konceptualizacją a stosowaniem, co w dużym stopniu

osłabia efektywność tego modelu uczenia się. Ten (za)duży ‘ładunek’ poznawczy sprawia, że niektórzy dorośli nie są w stanie przyswoić nowej wiedzy. Ponadto Kolb umniejsza znaczenie uczenia się teoretycznego i uczenia się z samodzielnego wyboru, które z dużym prawdopodobieństwem zachodzą w życiu zawodowym, a przynajmniej nie są znane badania, których wyniki by je wykluczały.

## Zakończenie

Gospodarka oparta na wiedzy jest ciekawym trendem, który współcześnie kształtuje realia gospodarcze, społeczne i kulturowe. Wywiera ona wpływ na zachowanie ludzi i kreuje otaczającą nas rzeczywistość, także w zakresie edukacji dorosłych, w szczególności nieformalnej i pozaformalnej. Na jej gruncie występuje andragogicznie interesujące rozumienie wiedzy człowieka dorosłego. Wiedza ta jest postrzegana jako niezależny byt, ciągle się rozwijający, częściowo zastępujący produkcję i rozstrzygający o losach pracowników i przedsiębiorstw. Wiedza, którą kierują się dorośli, pochodzi głównie z ich doświadczeń zawodowych. W gospodarce opartej na wiedzy stale uczący się ludzie i utalentowani liderzy decydują o dalszych kierunkach rozwoju.

To swego rodzaju ‘skazanie’ na uczenie się charakterystyczne dla gospodarki opartej na wiedzy niesie ze sobą też pewne zagrożenia. Turbulentne zmiany szybko dezaktualizują posiadaną wiedzę oraz dotychczasowe metody i źródła uczenia się. Może to spowodować wykluczenie tej części dorosłych, która nie chce lub nie może się uczyć oraz wywołać narastanie nierówności ekonomicznych.

I na koniec jeszcze refleksja metodologiczna. Przegląd i analiza literatury z zakresu ekonomii i finansów oraz zarządzania i jakości wskazuje, że przedstawiciele tych nauk interesują się edukacyjnym wymiarem pracy i edukacyjnymi aspektami życia zawodowego – podobnie jak pedagogzy pracy, andragodzy i pedagogzy społeczni. Jednak wyjątkowo rzadko używają pojęcia ‘uczenie się’, choć wielokrotnie to pojęcie byłoby najlepszym określeniem przedmiotu prowadzonych przez nich badań empirycznych i analiz teoretycznych. Zamiast ‘uczenia się’ używają oni takich pojęć, jak ‘edukacja’, ‘całozyciowe edukowanie się’, ‘kształcenie się’, ‘doskonalenie się’ oraz ‘rozwój wiedzy’, i w odniesieniu do tych pojęć formułują twierdzenia i prawidłowości. Jest to więc tendencja odwrotna, niż ta opisywana w pedagogice, gdzie ‘uczenie się’ uznawane jest za centralną kategorię pojęciową (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 141), której renesans się dokonał (Bauman, 2005, s. 9-10), co w edukacji dorosłych wyraża się m.in. w paradygmatycznej zmianie polegającej na przejściu od nauczania do uczenia się

(Malewski, 2010, s. 47). Zatem przedstawiciele różnych dyscyplin, ale w ramach jednej dziedziny nauki (dziedzina nauk społecznych) operują innymi systemami pojęciowymi. To ogranicza możliwość trafnego, interdyscyplinarnego porozumienia się i odczytania intencji badawczych. Być może wspólne badania pozwoliłyby ujednolicić terminologię i przyczyniłyby się do znaczącego pogłębienia wiedzy na temat uczenia się dorosłych w związku z wykonywaną pracą.

## Referencje

- Argyris, Ch., Schön D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Bauman, T. (2005). *Wstęp*. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Impuls.
- Cavaleri, S., Seivert, S. (2005). *Knowledge Leadership: The Art and Science of the Knowledge-based Organization*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Corti, L., Thompson, P. (2007). *Secondary Analysis of Archived Data, Qualitative Research Practice*. In: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, D. Silverman (eds.), *Qualitative Research Practice*. London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage Publications.
- Chodorek, M. (2012). *Uwarunkowania zarządzania talentami w przedsiębiorstwie w kontekście teorii pozytywnego zarządzania*. Toruń: UMK.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Giddens, A. (2006). *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Järvinen, A., Poikela, E. (2006). *The Learning Processes in the Work Organization: From Theory to Design*. In: E. Antonacopoulou and others (eds.), *Learning, Working and Living. Mapping the terrain of Working Life Learning*. Palgrave Macmillan.
- Jemieniak, D., Koźmiński K.A. (2012). *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Jeruszka, U. *Praca - zatrudnienie - zatrudnialność: założenia dyskursu*. Szkoła - Zawód - Praca, 21 (2021).
- Karlsson, Ch., Johansson, B., Sough, R.R. (2006). *Entrepreneurship and Dynamics in the Knowledge Economy*. New York: Routledge.
- Kietliński, K. (2009). *Moralność gospodarki opartej na wiedzy*. Warszawa: UKSW.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R.E. *Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching*. *Educational Psychologist*, 41 (2006).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kucznik, K. (2019). *Gospodarka oparta na wiedzy jako trend stymulujący zarządzanie Talentami*. W: E. Gruszewska, M. Roszkowska (red.), *Współczesne problemy ekonomiczne w badaniach młodych naukowców*, tom III: Analizy makro - i mezoekonomiczne. Toruń: UMK.
- Long-Sutehall, T., Sque, M., Addington-Hall, J. *Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?* *Journal of Research in Nursing*, 16 (4). (2010).

- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: DSW TWP.
- Mikuła, B. (2006). *Organizacje oparte na wiedzy*. Kraków: AE.
- Neef, D., Siesfield, G.A., Cefola, J. (1998). *The Economic Impact of Knowledge*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Niklewicz-Pijaczyńska, N., Wachowska, M. (2012). *Wiedza – Kapitał ludzki – Innowacje*. Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2000). *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, tłum. E. Nalewajko. Warszawa: Poltext.
- Panenka, A. (2004). *Stan i perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*. W: M. Klamut, E. Pancer-Cybulska (red.), *Polska w rozszerzonej Unii Europejskiej – uwarunkowania i perspektywy rozwoju*. Wrocław: AE.
- Paterson, B.L., Thorne, S., Canam, C., Jillings, C. (2001). *Meta-Study of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-analysis and Meta-synthesis*. London: Sage Publications.
- Powell, W., Snellman K. *The Knowledge Economy*. Annual Review of Sociology, 30 (2004).
- Rojek, M. *Coworki, (akademickie) inkubatory przedsiębiorczości i startupy – nowe środowiska pracy i uczenia się dorosłych*. Rocznik Andragogiczny, 28 (2021).
- Schultz, T.W. (1981). *Investing in People: The Economics of Population Quality*. Berkeley: University of California.
- Senge, P. (2002). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sfard, A. *On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one*. Educational Researcher, 27 (1998).
- Szromik, A. (2013). *Wstęp*. W: G. Śmigielska (red.), *Źródła konkurencyjności przedsiębiorstw handlowych w gospodarce opartej na wiedzy*. Warszawa: Difin.
- Sztompka, P. (2009). *Socjologia – Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Toffler, A. (1990). *Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Bantam Books.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. *A framework for the learning organization*. In: K.E. Watkins and V.J. Marsick (eds.), *In Action: Creating the Learning Organization*. Virginia: American Society for Training and Development, 1 (1996).
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. *Summing up: demonstrating the value of an organization's learning culture*. Advances in Developing Human Resources, 5 (2). (2003).
- Welfe, W. (red.). (2009). *Makroekonomiczny model gospodarki opartej na wiedzy*. Łódź: UŁ.
- Wiśniewska, S. (2015). *Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty*. Edukacja Ekonomistów i Menedżerów, 1 (35). (2015).
- Woodall, J., Lee, M., Stewart, J. (2004). *The knowledge revolution and the knowledge economy. The challenge for HRD*. London: Routledge.



## EDUCATIONAL DETERMINANTS OF ADULTS' PROFESSIONAL FUNCTIONING IN KNOWLEDGE-BASED ECONOMY

Marcin Rojek

ORCID: 0000-0001-8155-9233

University of Łódź

e-mail: marcin.rojek@now.uni.lodz.pl

**Keywords:** workplace learning, lifelong learning, adult learning, knowledge-based economy

**Abstract.** In this article, I deal with the problem of adult work-related learning in the knowledge-based economy. I put forward and try to prove the following four theses: (1) The concept of the “knowledge-based economy” should now be understood metaphorically, not literally. Due to the dynamic socio-economic changes, the practical implementation of the assumptions of the “knowledge-based economy” is not so much about knowledge, but about permanent learning in connection with work experiences. (2) In the knowledge-based economy, scientific knowledge is important, but personal knowledge and tacit knowledge are becoming more and more crucial. (3) The effective implementation of the concept of a knowledge-based economy and the understanding of its opportunities and risks cannot be an administrative, legal or economic matter only. The knowledge-based economy uses both the potential of (scientific) knowledge and the human potential for learning and development. Learners and their communities are the key, so research in this area is necessary in the field of social sciences, in particular pedagogy. Otherwise, the idea of a “knowledge economy” will blow up spontaneously, perhaps for the benefit of industry and multinationals, but not for the benefit of individuals. (4) In the knowledge-based economy, it is clear that it is necessary to start differentiating scientific theses about the educational dimension of work depending on the nature of this work. The general models and theses of learning in the workplace and work-related learning developed so far do not take into account the specificity of various professional activities. In this article, I deal mainly with pedagogical issues, but I sought to use scientific sources outside

of pedagogy, looking in other scientific disciplines for what was pedagogically important and inspiring, and so far not present in the pedagogical discourse.

## EDUKACYJNE UWARUNKOWANIA ZAWODOWEGO FUNKCJONOWANIA DOROSŁYCH W GOSPODARCE OPARTEJ NA WIEDZY

**Słowa kluczowe:** uczenie się w miejscu pracy, całożyciowe uczenie się, edukacja ustawiczna dorosłych, gospodarka oparta na wiedzy

**Streszczenie.** W artykule<sup>1</sup> tym podejmuję problem uczenia się dorosłych w związku z pracą w gospodarce opartej na wiedzy. Stawiam cztery następujące tezy, które staram się udowodnić: (1) Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy powinna być współcześnie rozumiana metaforycznie, a nie dosłownie. W istocie bowiem, w praktycznej realizacji założeń gospodarki opartej na wiedzy chodzi nie tyle o wiedzę, co o permanentne uczenie się w związku z wykonywaną pracą. (2) W gospodarce opartej na wiedzy ważna jest wiedza naukowa (jawna, skodyfikowana), ale coraz większego znaczenia nabiera wiedza osobista i wiedza ukryta (z ang. *tacit knowledge*). (3) Skuteczne wdrażanie koncepcji gospodarki opartej na wiedzy oraz zrozumienie szans i zagrożeń z tym związanych nie może być tylko kwestą administracyjną, prawną lub ekonomiczną. W gospodarce opartej na wiedzy wykorzystuje się zarówno potencjał wiedzy (naukowej), jak i ludzki potencjał uczenia się i rozwoju. Kluczowi są uczący się ludzie, dlatego konieczne są badania w tym zakresie prowadzone na gruncie nauk społecznych, w szczególności pedagogiki pracy i andragogiki. W przeciwnym wypadku, idea gospodarki opartej na wiedzy będzie się rozwijać samorzutnie, być może z korzyścią dla przemysłu i międzynarodowych korporacji, ale niekoniecznie z korzyścią dla jednostek. (4) Na gruncie gospodarki opartej na wiedzy wyraźnie widać, że należy zacząć różnicować naukowe tezy o edukacyjnym znaczeniu pracy w zależności od charakteru tej pracy i warunków jej świadczenia. Wypracowane dotąd ogólne modele i tezy uczenia się w miejscu pracy nie uwzględniają specyfiki różnych aktywności zawodowych. W artykule tym poruszam głównie tematykę andragogiczną i z zakresu pedagogiki pracy, dążyłem jednak do korzystania ze źródeł naukowych spoza pedagogiki, poszukując w innych dziedzinach wiedzy tego, co pedagogicznie ważne i inspirujące, a dotąd w dyskursie pedagogicznym mało obecne.

---

<sup>1</sup> This article was developed within the project „Adult Learning in a Hybrid Work Model” funded by the University of Lodz as part of the Initiative of Excellence – Research University (IDUB2), decision no. 19/2021, implemented at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Project Manager: Dr. Marcin Rojek, duration: January 10, 2022 – January 9, 2024.

## Introduction

One of the goals of the European Union's education policy is to increase the educational engagement of adults. Lifelong learning opens up the opportunity for EU citizens to build their career potential – ,employability', enhances their competitiveness in the labour market and accelerates the economic development of individual countries (cf. Wiśniewska, 2015).

In 2011, the European Commission implemented the Renewed European Agenda for Adult Learning (EAAL). In this document, the European Commission acknowledges the need for regular enhancement of personal and professional qualifications and skills by all adult citizens of the Union throughout their lives.

According to Urszula Jeruszka:

“We live in uncertain times. The pace of technological, organizational, legal, market, and demographic changes affects shifts in the competence structures of professions and positions, which necessitate shaping the competencies of current and future employees in accordance with current and future socio-economic needs, and increase the demand for continuous renewal of qualifications [...]. The task of work pedagogy is not so much to prepare a person for undertaking professional work, but rather to prepare them for employability – for obtaining and maintaining employment, for being employed and satisfied with their work, and for being responsible for their professional success and the development of their own career, both within the organization where they are currently employed and beyond it” (2021, p. 14).

However, the available scientific knowledge may in itself prove insufficiently attractive to some (or perhaps even a larger number of adults) to induce them to make the intellectual effort associated with lifelong learning, which is a fundamental condition for employability. Knowledge alone will not significantly contribute to economic development if it is not understood and utilised in daily professional activity by adults. The concept of a knowledge-based economy offers an opportunity for the practical implementation of the idea of lifelong learning for Europeans and the scientific exploration of the characteristics of adult learning. This concept and its practical implementation are the subject of interest in many disciplines, yet there is little pedagogical analysis of it, despite the fact that this economy is based not only on scientific knowledge, but also on personal knowledge as a result of learning related to work. In a knowledge-based

economy, support is given to, among other things, the intellectual development of employees, knowledge sharing at the workplace, mutual learning, teamwork, project-based work, and training, which provides an opportunity for Europeans to engage in lifelong education. This thus outlines a new, interesting area of pedagogical research on adult education and the educational significance of work. However, before exploring this area, it is necessary to initially identify what is already known in this subject based on other sciences and assess its potential significance for pedagogy and education.

## **Methodological approach**

The research question was: what are the educational conditions of adults' work in a knowledge-based economy? In order to generate a synthetic description (Paterson et al., 2001, pp. 27-51) of these conditions, I assumed an ontological and epistemological composition that knowledge, skills, and competencies are possessed and can be developed by individuals, also within organizations, and that new knowledge always originates from individuals and can be mutually transmitted (moving from the individual level to the group level, from the local level, through the national level to the inter-organizational level). The consequence of this is a narrowing down of the subject of analysis to the educational experiences of adults and the deliberate omission of the issue of organizational learning, understood as learning of the organization as a whole. Concepts of organizational learning (cf. Senge, 2002; Argyris, Schön, 1996) are interesting and important, but they constitute a separate research issue requiring separate treatment.

The research method was a qualitative analysis of existing data (LongSutehall, Sque, and Addington-Hall, 2010, p. 336; Corti and Thompson, 2007, p. 297) in the form of scientific works: articles, monographs, reports. The selection criterion was the subject of the scientific works, concerning the educational aspects of professional work in a knowledge-based economy. I primarily sought sources outside pedagogy, as they offer perspective for interdisciplinary research on the issue at hand. This kind of outside perspective can also help to better understand and assess where current pedagogical research on this issue is positioned and what its future directions of development may be.



## **From a knowledge-based economy to a workplace learning-based economy**

The concept of a knowledge-based economy (other terms encountered in the literature include the information economy, knowledge-saturated economy, knowledge-driven economy, new economy) emerged and developed as a reaction after the agricultural and then industrial economies that prevailed over the last centuries. The genesis of the knowledge-based economy dates back to the 1960s, when the demand for services increased and the service sector began to shape in the economy (Karlsson, Johansson, Sough, 2006, p. 1). However, its real development took place only in the 1990s. The basis for the establishment of a knowledge-based economy was the theory of endogenous growth, stating that long-term and relatively stable economic and social growth can be achieved only by investing in people. This is done through cooperation with universities, acquisition of new knowledge, and its effective use by large corporations, small companies, higher and lower-level employees, and local communities (Chodorek, 2016, p. 115; Welfle, 2009, p. 3). The knowledge-based economy consists of three components (Kucznik, 2019, p. 136):

- Methodological – involving the search for new research methods in the field of knowledge management,
- Empirical – identifying and analysing the globally changing knowledge-based economy and knowledge diffusion, both at the level of societies and individuals,
- Pragmatic – related to ways of implementing the assumptions of a knowledge-based economy.

The knowledge-based economy has brought many changes to the lives of adults. New workplaces, new industries, new products, and services have emerged. In the context of this economy, coworking was created (cf. Rojek, 2021), as well as entrepreneurship incubators, science and technology parks, and start-ups. The main development factor of the knowledge-based economy is the demand for high-value-added goods, shaped by conscious and educated consumers and innovative companies. Competitive advantage is provided not by material goods, natural resources, and durable goods, but by knowledge, mainly in terms of shaping the added value of products. The knowledge-based economy is also characterized by a transition from the production of material goods to the development of services, which are largely based on highly skilled

workers (Woodall, Lee, Stewart, 2004, p. 165; Neef, Siesfield, Cefola, 1998, p. 4). The feature of this economy is constant change. Technological development allows for the offering of new services and the production of new products. This requires employees to continually develop their knowledge, skills, and competencies. Workers are no longer expected to persist in following a once-chosen career path, but rather to work in fluid teams and constantly take on new tasks (Powell, Snellman, 2004, pp. 199-220).

The knowledge-based economy is closely associated with popular concepts of social capital and human capital. Social capital is not merely the acquired knowledge, skills, and competencies of members of society, but rather their willingness, desire, and ability to continuously enhance their professional qualifications throughout their entire professional career (Panenka, 2004, p. 146). Social capital represents a valuable intangible resource for enterprises and organizations, enabling the transfer of knowledge and implementation activities, which potentially contributes to development and the establishment of competitive advantage. On the other hand, human capital consists of employees, customers, suppliers, and individuals collaborating with the company through short-term agreements. Their unique character traits and competencies hold significant value for the company as they can be developed or transferred to other employees. Human capital is embodied in employees in the form of qualifications, knowledge, and skills acquired through lifelong learning (Schultz, 1981, p. 21).

Among the four pillars (alongside the institutional-legal environment, innovation system, and information infrastructure) of a knowledge-based economy are education and training (Niklewicz-Pijaczyńska, Wachowska, 2012, p. 14). The knowledge of employees and their intellectual development are the main factors driving economic growth. The continuous learning of employees is a prerequisite for building a company's competitive advantage (Chodorek, 2016, p. 116).

The outlined characteristics of a knowledge-based economy indicate that its success for firms, enterprises, and organizations is primarily associated with the intellectual properties of their employees (rather than factors such as location, access to resources, or capital level). However, it is not solely about memorization, as a knowledge-based economy is not replicative in nature, meaning it places little value on replicating the activities of other entities. Instead, it emphasizes creativity, innovation, and communal engagement. Two researchers, Karen Watkins and Victoria Marsick (2003; 1996), concluded that in the contemporary economy, employees learn both individually and through the ability to engage in collective learning, which involves transforming information

into useful knowledge, primarily through shared interpretation of changes in the socio-cultural environment of the enterprise. In this way, they generate new knowledge, which becomes embedded in products and services that people worldwide benefit from, thanks to globalization. An interesting proposition for understanding employee learning in an organization was put forward by Bogusz Mikuła (2006). According to him, “learning can be considered as a process characterized by the involvement of information and knowledge, leading to a change in knowledge resources and can lead to changes in human behaviour as well as creating adaptive capabilities for organizations, ultimately achieving a state of high reactivity and subsequently proactivity” (Mikuła, 2006, p. 48).

According to the author, learning consists of three subprocesses:

1. Traditional employee learning involves developing individuals' competencies through their active participation in various forms of training and professional development, both in the workplace and outside of it. This subprocess is based on acquiring information, engaging in dialogue, and reflection, which allows for the integration of new knowledge with the existing knowledge.
2. Empirical learning entails acquiring new experiences through practical action, experimentation, including learning from mistakes. Experiences also include drawing conclusions from observing the actions of other colleagues and the consequences of those actions. This subprocess involves phases such as planning, action, observation, and reflection. Empirical learning “purifies” the acquired knowledge (obtained through traditional and cybernetic learning) from what is deemed irrelevant, incorrect, or failing to produce expected results.
3. Cybernetic learning involves discovering, questioning, and changing the ways of perceiving and understanding the standards, procedures, principles, and norms prevailing in the workplace. It is a “process of rejecting old habits and ways of thinking that condition people's behaviour” (Mikuła, 2016, p. 162). This requires the ability to learn (“learning how to learn”), as well as the ability to unlearn. The main function of this subprocess is to replace existing knowledge with new knowledge.

According to Mikuła, the aforementioned subprocesses can occur spontaneously and simultaneously. They are interconnected in such a way that knowledge acquired in one subprocess can be utilized in the other two. The most common learning methods can be identified as socialization, internalization, externalization, and combination.

The first method highlighted here is socialization, which involves acquiring new knowledge from others in social relationships within the workplace. Spending several hours a day with colleagues, shared experiences, and interactions allow for the adjustment to their ways of thinking.

The second method is internalization, which involves the development of tacit knowledge, attitudes, beliefs, norms, and values through the assimilation of publicly available knowledge.

The next method is externalization. It is more of a “teaching” method that triggers learning rather than learning itself. It occurs when previously tacit knowledge is made explicit within the work team through the use of metaphors, analogies, concepts, or mental shortcuts.

The final method is combination, which involves the development of tacit knowledge based on explicit, unified, selected, and categorized knowledge (see Nonaka, Takeuchi, 2000, pp. 86-93). The relationship between these methods and learning outcomes is presented in Table 1.

Table 1. Relationship between methods and workplace learning outcomes

<b>Learning methods</b>	<b>Learning outcomes</b>
Socialization	emotional intelligence
Internalization	operational knowledge
Externalization	fact-based knowledge (encyclopaedic knowledge)
Combination	normative knowledge

Source: Author’s own compilation based on: Nonaka, Takeuchi, 2000; Jemieniak, Koźmiński, 2012, p. 25; Sztompka, 2009).

The degree of utilization of learning methods in the workplace largely depends on the organizational structure of companies. Those companies that rely on project teams provide employees with better learning opportunities through interpersonal interactions and intentionally equip the workplace with educational resources, compared to those with a hierarchical structure. Consequently, these companies gain a competitive advantage in the industry. An example of such a company is Hewlett-Packard (better known as HP), which allows employees to travel on regularly scheduled company planes for personal meetings with colleagues from different regions of the world. This facilitates mutual learning and the development of tacit knowledge. Another example is Xerox, where

publicly accessible whiteboards with markers are installed in offices, hallways, and even stairwells, enabling knowledge sharing (Cavaleri, Seivert, 2003, p. 294).

### **From scientific knowledge to personal knowledge (from knowledge management to organizing conditions conducive to employee learning)**

The transition from scientific knowledge to personal knowledge is what clearly distinguishes a knowledge-based economy from previous forms of economic organization. Initially, the knowledge-based economy adopted a static understanding of knowledge that existed in the industrial economy. However, it quickly became apparent that the dynamics of economic processes, new job opportunities, scientific discoveries, and inventions, along with the emerging demand for new services and products, made it impossible to equip an employee with a knowledge package that could be used throughout their professional life. Consequently, the concept of the employee and their professional development underwent a transformation. Employees ceased to be seen as external sources of knowledge and began to be perceived as human capital that could be developed through their ability to learn. It also became evident that scientific knowledge was too general to meet the individual and unique challenges of service provision and goods production in a market economy. Therefore, individual learning in relation to work became crucial. Over time, the outcomes of such learning were recognized as a “unique factor of production for a company” (Szromnik, 2013, p. 219), enabling them to establish themselves, stand out, survive in the free market, and build enterprise value. It is highly probable that in 2011, Google acquired Motorola Mobility precisely because of the uncodified, tacit knowledge possessed by its employees.

As the transition from scientific knowledge to personal knowledge took place, from the mid-1980s, an “initiative” approach to building career potential and professional development began to emerge. This approach posited that “one’s position in the job market and professional career largely depend on accumulated individual skills; it encourages individual initiatives in the job market and career development through continuous education, improved access to labour market information, and the flexibility of the labour market. It is also based on the idea of developing human and social capital” (Wiśniewska, 2015, p. 15).

The assumptions of this career-building approach strongly emphasize the necessity of lifelong learning and its significance for employees’ positions

in a knowledge-based economy. Over the decades, mainly due to slightly different socio-cultural conditions, two models of organizing conditions for learning and learning itself among employees have emerged: the European model and the Japanese model. Despite their differences (see Table 2), these models share the recognition of learning as an educational form of adult professional engagement. Such an approach brings material and non-material benefits to both employees and employers, as well as to the entire economy, and is therefore institutionally supported. The European Commission has recognized lifelong learning in the workplace as crucial for the future of EU societies and it is prioritized in the “Horizon 2020” program. It is expected to lead to increased innovation in EU economies, accelerate development, reduce unemployment, and bridge the gap between science and the economy.

Table 2. Models of learning in relation to job performance

<b>Models of learning in the workplace</b>	
<b>European model</b>	<b>Japanese model</b>
<p>Learning in the workplace primarily results from the “processing” of “available” knowledge.</p> <p>Knowledge is generally accessible, organized, and codified.</p> <p>The subject of learning is words, numbers, procedures, and rules (algorithms) of action.</p> <p>Learning has a public nature, and knowledge can be utilized by multiple users without losing its value.</p> <p>Books, scientific papers, scripts, models, and expert opinions are necessary for learning.</p> <p>Learning is a response to teaching, training, and organized forms of professional development.</p> <p>The most valuable knowledge arises from scientific research.</p> <p>Learning is supported by modern technologies.</p>	<p>Learning in the workplace primarily involves individual development of “tacit” knowledge. Knowledge is highly individualized and difficult to codify.</p> <p>The subject of learning is a subjective insight into a particular issue, intuition, schemas and mental models, intuitions, emotions, and ideals.</p> <p>Learning is an individual path of understanding the conditions of a specific workplace.</p> <p>Motivation and favourable conditions are necessary for learning.</p> <p>Learning involves communication among employees and mutual learning.</p> <p>Knowledge resides in the minds of employees, including beliefs, convictions, predispositions, and talents.</p> <p>Learning is supported by social interactions in the workplace.</p>

Source: Author’s own compilation based on: Kietliński, 2009; Nonaka, Takeuchi, 2000; Drucker, 1993; Toffler, 1990.

Both models are based on the personal knowledge of employees, understood as individual knowledge that is not known by other employees. Personal knowledge is highly significant because it leads to an understanding of the surrounding

reality for the employee and, at the same time, determines the competitiveness of both the employee and the organization. As a result, formal education, although valued and desirable in a knowledge-based economy, no longer determines an employee's position to the same extent as in an industrial economy, which primarily placed employees based on their (formal) education rather than their knowledge and learning abilities.

## **Educational potential of a knowledge-based economy**

According to Anna Sfard, when considering the educational significance of work, it is rarely appropriate to focus on the once-acquired knowledge. Instead, it is more relevant to assume active experiencing, cognizing, and even savouring (activity of knowing) by adults of elements in their work environment (Sfard, 1998, p. 6). Therefore, work possesses an educational potential that lies more in stimulating learning rather than cementing existing knowledge.

However, in a knowledge-based economy, we encounter various types and forms of employment. Work and learning formulas are becoming increasingly diverse, making it more difficult to formulate generalizations that apply to all of them. It seems almost certain that the learning of a self-employed fashion designer working in a co-working space will differ from the learning of an employee operating a production line in a large factory, or a gardener. At the current advanced level of knowledge within this domain, it is important to consider these differences and treat them as distinct and interesting topics for future empirical research.

One of the few responses to this need is the educational context of work distinction made by Annikki Järvinen and Esa Poikela (2006, pp. 170-186). These two researchers identified three models of learning in relation to work, depending on its nature: learning in the context of an individual's work, learning in the context of shared work, and learning in the context of the organization's work. The authors emphasize that in each of these models, learning is based on experiencing professional situations (experiential learning). However, the nature of experiencing, its characteristics, and outcomes vary depending on the nature of the work.

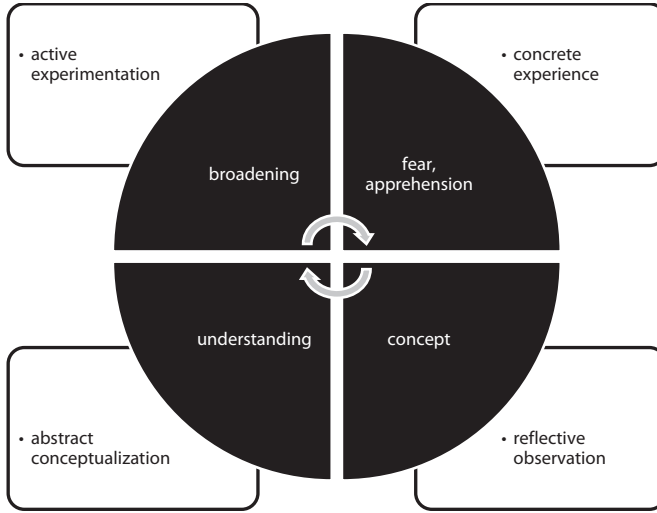


Figure 1. Model of individual workplace learning

Source: Author's own work based on: Järvinen, Poikela (2006, p. 177).

According to the principles of learning in the context of an individual's work (Figure 1), the knowledge and skills that an employee utilizes are primarily the results of their learning in the workplace. The workplace also significantly modifies the employee's existing knowledge. This knowledge and skills are used routinely and systematically. However, when a problem arises that cannot be solved using the employee's current competencies, they critically evaluate their previous actions, analyse the nature of the problem, and conceptualize potential solutions. This can be done independently or by utilizing various sources of knowledge. As work in a knowledge-based economy constantly presents new challenges, this process becomes cyclical.



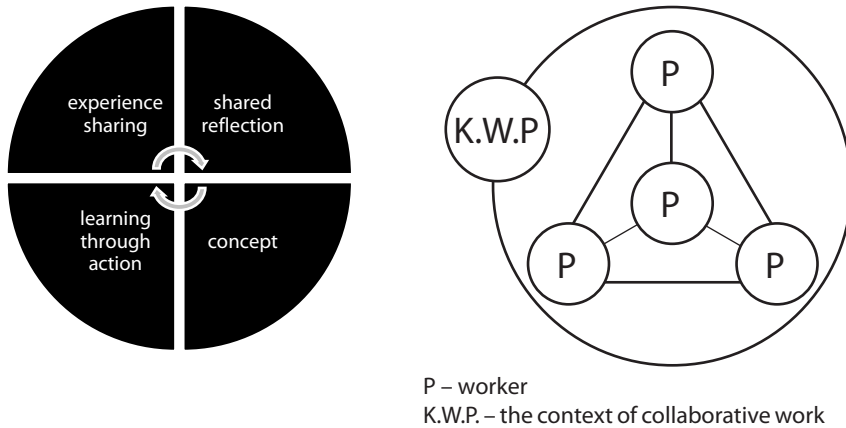


Figure 2. Model of collaborative workplace learning

Source: Author's own work based on: Järvinen, Poikela (2006, p. 178).

Learning in the context of shared work has a more complex nature (Figure 2). Collaboration serves as the reference point here. When difficulties or challenges arise, employees commonly share their knowledge with each other (if they do not share, it is not considered shared work but rather individual work performed in the presence of others). They engage in collective reflection to understand the true nature of their problem. Employees create new shared knowledge, models, and concepts to approach the problem from different perspectives and gain better understanding. The knowledge, concepts, and models are then tested in practice (by doing) and evaluated for their usefulness. Those that are deemed somewhat useful are reinforced. This type of learning is also never-ending, as concepts and models can be continuously tested and refined to enhance their effectiveness and applicability.

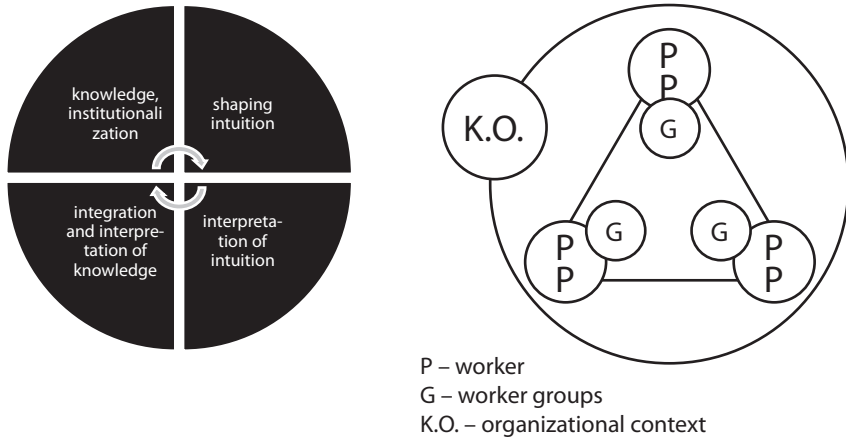


Figure 3. Model of organizational learning

Source: Author's own work based on Järvinen, Poikela (2006, p. 177).

Regarding learning in the context of an organization, Järvinen and Poikela argue that:

“When considering learning at the organizational level, it is not sufficient to analyse only the experiences that were relevant in individual and shared work. In the organizational context, we are dealing with something more, namely the distribution of know-how and new knowledge within the community of employees. Shared knowledge and know-how manifest in collective intuition and are interpreted from the perspective of the entire organization. Knowledge is acquired through exploratory actions and innovation development, and it is integrated with existing organizational knowledge and databases. [...] In other words, new activities are ‘institutionalized’ as part of organizational actions” (2006, pp. 179-180).

The main responsibility for the conditions and process of learning falls not on the employees but on the organization itself. The organization is responsible for introducing new practices, creating challenges, and providing feedback. This delineates a learning loop that is repeated but with different practices and challenges.

The presented models have certain weaknesses. It is worth noting one significant point. These models are not entirely original but, as the authors themselves admit, they are based on the Kolb cycle. However, the Kolb cycle has been subjected to increasing criticism. Paul Kirschner, John Sweller, and Richard E. Clark argue that in the Kolb cycle, learners are overloaded in the process

of transitioning between conceptualization and application, which greatly diminishes the effectiveness of this learning model. This cognitive load makes it difficult for some adults to assimilate new knowledge. Additionally, Kolb diminishes the importance of theoretical learning and self-directed learning, which likely occur in professional life and, at the very least, are not excluded by research findings.

## Conclusions

A knowledge-based economy is an interesting trend that currently shapes economic, social, and cultural realities. It influences human behaviour and creates the surrounding reality, including the realm of adult education, particularly informal and non-formal education. Within this context, there is an intriguing understanding of adult knowledge from an andragogical perspective. This knowledge is perceived as an independent entity, constantly evolving, partially replacing production, and determining the fate of workers and organizations. The knowledge that adults navigate is primarily derived from their professional experiences. In a knowledge-based economy, lifelong learners and talented leaders play a decisive role in shaping future directions.

However, this inherent “sentence” to learning, characteristic of a knowledge-based economy, also carries certain risks. Rapid and turbulent changes can quickly render existing knowledge, methods, and sources of learning obsolete. This can lead to the exclusion of those adults who are unwilling or unable to learn, exacerbating economic inequalities.

Lastly, a methodological reflection is warranted. A review and analysis of literature in the fields of economics, finance, management, and quality reveal that scholars in these disciplines are interested in the educational dimension of work and the educational aspects of professional life, similar to work pedagogues, andragogues, and social pedagogues. However, they seldom use the term ‘learning’, even though it would often be the most suitable term to describe the subject of their empirical research and theoretical analyses. Instead, they employ concepts such as ‘education’, ‘lifelong education’, ‘developing’, ‘self-improvement’, and ‘knowledge development’, formulating statements and principles based on these concepts. This stands in contrast to the field of pedagogy, where ‘learning’ is considered a central conceptual category (Hejnicka-Bezwińska, 2008, p. 141) and has experienced a renaissance (Bauman, 2005, pp. 9-10), expressed in adult education by the paradigm shift from teaching to learning (Malewski, 2010, p. 47).

As a result, representatives of different disciplines within the same field of science (the field of social sciences) operate with different conceptual systems. This limits the possibility of accurate interdisciplinary communication and interpretation of research intentions. Perhaps collaborative research could harmonize terminology and significantly deepen our knowledge of adult learning in relation to work.

## References

- Argyris, Ch., Schön D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Bauman, T. (2005). *Wstęp*. In: T. Bauman (ed.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Impuls.
- Cavaleri, S., Seivert, S. (2005). *Knowledge Leadership: The Art and Science of the Knowledge-based Organization*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Corti, L., Thompson, P. (2007). *Secondary Analysis of Archived Data, Qualitative Research Practice*. In: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, D. Silverman (eds.), *Qualitative Research Practice*. London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage Publications.
- Chodorek, M. (2012). *Uwarunkowania zarządzania talentami w przedsiębiorstwie w kontekście teorii pozytywnego zarządzania*. Toruń: UMK.
- Drucker, P.F. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Giddens, A. (2006). *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Järvinen, A., Poikela, E. (2006). *The Learning Processes in the Work Organization: From Theory to Design*. In: E. Antonacopoulou and others (eds.), *Learning, Working and Living. Mapping the terrain of Working Life Learning*. Palgrave Macmillan.
- Jemieniak, D., Koźmiński K.A. (2012). *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Jeruszka, U. *Praca - zatrudnienie - zatrudnialność: założenia dyskursu*. Szkoła – Zawód – Praca, 21 (2021).
- Karlsson, Ch., Johansson, B., Sough, R.R. (2006). *Entrepreneurship and Dynamics in the Knowledge Economy*. New York: Routledge.
- Kietliński, K. (2009). *Moralność gospodarki opartej na wiedzy*. Warszawa: UKSW.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R.E. *Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching*. Educational Psychologist, 41 (2006).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuczniak, K. (2019). *Gospodarka oparta na wiedzy jako trend stymulujący zarządzanie Talentami*. In: E. Gruszevska, M. Roszkowska (eds.), *Współczesne problemy ekonomiczne w badaniach młodych naukowców*, tom III: Analizy makro – i mezoekonomiczne. Toruń: UMK.
- Long-Sutehall, T., Sque, M., Addington-Hall, J. *Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?* Journal of Research in Nursing, 16 (4). (2010).

- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: DSW TWP.
- Mikuła, B. (2006). *Organizacje oparte na wiedzy*. Kraków: AE.
- Neef, D., Siesfield, G.A., Cefola, J. (1998). *The Economic Impact of Knowledge*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Niklewicz-Pijaczyńska, N., Wachowska, M. (2012). *Wiedza – Kapitał ludzki – Innowacje*. Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2000). *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, tłum. E. Nalewajko. Warszawa: Poltext.
- Panenska, A. (2004). *Stan i perspektywy rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*. In: M. Klamut, E. Pancer-Cybulska (eds.), *Polska w rozszerzonej Unii Europejskiej – uwarunkowania i perspektywy rozwoju*. Wrocław: AE.
- Paterson, B.L., Thorne, S., Canam, C., Jillings, C. (2001). *Meta-Study of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-analysis and Meta-synthesis*. London: Sage Publications.
- Powell, W., Snellman K. *The Knowledge Economy*. Annual Review of Sociology, 30 (2004).
- Rojek, M. *Coworki, (akademickie) inkubatory przedsiębiorczości i startupy – nowe środowiska pracy i uczenia się dorosłych*. Rocznik Andragogiczny, 28 (2021).
- Schultz, T.W. (1981). *Investing in People: The Economics of Population Quality*. Berkley: University of California.
- Senge, P. (2002). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sfard, A. *On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one*. Educational Researcher, 27 (1998).
- Szromik, A. (2013). *Wstęp*. In: G. Śmigielska (ed.), *Źródła konkurencyjności przedsiębiorstw handlowych w gospodarce opartej na wiedzy*. Warszawa: Difin.
- Sztompka, P. (2009). *Socjologia – Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Toffler, A. (1990). *Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Bantam Books.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. *A framework for the learning organization*. In: K.E. Watkins and V.J. Marsick (eds.), *In Action: Creating the Learning Organization*. Virginia: American Society for Training and Development, 1 (1996).
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. *Summing up: demonstrating the value of an organization's learning culture*. Advances in Developing Human Resources, 5 (2). (2003).
- Welfe, W. (ed.). (2009). *Makroekonomiczny model gospodarki opartej na wiedzy*. Łódź: UŁ.
- Wiśniewska, S. (2015). *Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty*. Edukacja Ekonomistów i Menedżerów, 1 (35). (2015).
- Woodall, J., Lee, M., Stewart, J. (2004). *The knowledge revolution and the knowledge economy. The challenge for HRD*. London: Routledge.



# ŚWIADOMOŚĆ PREKARIATU A POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA NA RYNKU PRACY

Andrzej Kobiałka

ORCID: 0000-0003-3331-1887

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: andrzej.kobialka@up.krakow.pl

## PRECARIAT AWARENESS AND THE SENSE OF SECURITY IN THE LABOUR MARKET

**Keywords:** precariat, sense of security, labour market

**Abstract.** The dynamism and the changing modern labour market are also reflected in the area of security. A variety of changes or changes in employment patterns can lead to instability, including in terms of work, employment and incomes. The weakening of individual areas of occupational safety not only has a dysfunctional effect on individuals, but can also contribute to weakening ties and relationships among entire populations. Precarious employment is seen as a social group with a low-paid, unstable employment structure that is not covered by social benefits. Knowledge of unstable employment relationships, flexibility in pay, ease of dismissal or change of job functions should be seen as unequal treatment of people in the labour market. Precariousness limits the ability to develop one's own potential, and directly affects one's subjectivity and the sense of security in the labour market.

**Słowa kluczowe:** prekariat, poczucie bezpieczeństwa, rynek pracy

**Streszczenie.** Zmieniający się współczesny rynek pracy ma swoje odzwierciedlenie również w sferze bezpieczeństwa. Różnorodność zmian i przeobrażeń w modelach zatrudnienia mogą wprowadzać brak stabilizacji w zakresie m.in.: pracy, zatrudnienia czy dochodów. Osłabienie poszczególnych obszarów bezpieczeństwa pracy nie tylko wpływa dysfunkcjonalnie na jednostkę, lecz może przyczyniać się do osłabienia więzi czy stosunków całych grup społecznych. Prekariat bowiem postrzegany jest jako grupa społeczna, która zajmuje pozycję

nisko płatną, niestabilną i nieobjętą systemem świadczeń socjalnych w strukturach zatrudnienia. Świadomość niestabilnych relacji pracy, elastyczność względem płacy, łatwość zwalniania czy zmieniania funkcji pracownika traktowane winno być w kategorii nierównego traktowania ludzi na rynku pracy. Prekariat bowiem ogranicza zdolność rozwijania własnego potencjału, bezpośrednio wpływa na podmiotowość i poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy.

## Wprowadzenie

Rozwój gospodarczy jest szansą, ale i zagrożeniem. Globalizacja, trzecia fala, społeczeństwo informacyjne, dynamiczny postęp technologiczny, terroryzm, eksplozja zagrożeń środowiska naturalnego, globalne ocieplenie, wzrost skali wykluczenia społecznego i marginalizacji, nierówny podział dóbr to cechy znamionujące współczesność. Cechą charakterystyczną współczesnej fazy globalizacji w zakresie gospodarki światowej są z pewnością doraźne interesy oraz maksymalizacja zysku. Jak wynika z raportu przygotowanego przez międzynarodową organizację humanitarną Oxfam, jeden procent najbogatszych ludzi świata posiada dwa razy więcej pieniędzy niż cała ludzkość razem wzięta.

Globalizacja całkowicie przemienia przestrzeń społeczną. Jak wskazuje Jan A. Scholte, „rekonfiguracji podlega geografia społeczna z jednoczesnym wzrostem transplanetarnych powiązań między ludźmi” (2006, s.17).

W natłoku tych działań odpowiednie miejsce zajmuje człowiek, gdzie niejednokrotnie jego naturalne aspiracje zmieniają się z ‘być’ na ‘mieć’. Tutaj też pojawia się człowiek jednowymiarowy, który całe swoje życie ogranicza do pracy i konsumpcji.

## Prekariat – próba zdefiniowania pojęcia

Pojęcie prekariatu po raz pierwszy pojawiło się w naukach społecznych w latach 80. XX wieku, w celu określenia sytuacji pracowników tymczasowych i sezonowych, choć bardziej popularne stało się dopiero w pierwszej dekadzie XXI wieku. Prekariat pojawił się w dyskursie naukowym za sprawą takich myślicieli, jak Jürgen Habermas, Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Antonio Negri, Michel Hardt czy Herbert Marcuse. Przeanalizowali oni szereg mechanizmów odpowiadających za przemiany społeczne w XX wieku, co przyczyniło się do dalszych rozważań nad problematyką prekaryjności, na co wskazuje Marcin Wlazło (2014, s. 38). W etymologii powszechne jest uznanie tego terminu za neologizm, powstały z połączenia dwóch rzeczowników: angielskiego *precarity* (fr. *précarité*),

co oznacza niepewną, niestabilną sytuację oraz proletariatu (łac. *proletarius*) – określającego najuboższą warstwę społeczną w starożytnym Rzymie, zaś od czasów rewolucji przemysłowej klasę robotniczą, o czym pisze Ryszard Szarfenberg (2016, s. 17).

Jak zauważa Wojciech Jarecki (2014, s. 53-64), pojęcie to od przełomu XX i XXI wieku zyskuje na popularności i nawiązuje do wspomnianych wyżej dwóch słów: proletariatu, mającego konotacje marksistowskie czy też konotacje np. z czasów PRL (w Polsce) i oznaczające wówczas ludzi pracujących, ale nieposiadających środków produkcji oraz wyzyskiwanych, a także angielskiego przymiotnika *precarious*, czyli niepewny wątpliwy, przypadkowy, niebezpieczny, ryzykowny.

Jak definiuje Jan Sowa „Prekariat to brak pewności, stałości i stabilności, to chroniczna niemożliwość przewidzenia przyszłości i nieustanny lęk, że przyniesie ona tylko pogorszenie sytuacji. Jest to kondycja kruchej i niepewnej egzystencji, na jaką skazana jest spora część światowej populacji, również w krajach kapitalistycznego rdzenia. [...] Oznacza życie pełne niepewności i trudne do zaplanowania” (2010, s. 108). Według niego, prekarność to sytuacja, w której ktoś wymaga troski, ponieważ słowo to łączy się etymologicznie ze słowem *Caritas*, co oznacza 'miłosierdzie', 'troskę' bądź 'miłość do bliźniego'. Prekariat to wszyscy ludzie, którzy muszą utrzymać siebie i swoją rodzinę z prac nisko zarobkowych, niepewnych, tymczasowych, słabo jakościowych, nieodpowiadających wykształceniu, bez zabezpieczeń i umowy.

Inaczej pojęcie prekariatu definiuje Filip Vostal z Czeskiej Akademii Nauk, odnosząc je do stanu, który nie jest pewny, bezpieczny bądź stabilny (2014, s. 39).

Guy Standing, który swoją książką *Prekariat – nowa, niebezpieczna klasa* rozpoczął na szeroką skalę debatę dotyczącą prekariatu, stwierdził, że cechą prekariatu w istocie wcale nie musi być poziom płacy bądź dochodu uzyskiwany w danym momencie, ale jest nią brak wsparcia społecznego w potrzebie. Według niego prekarność rodzi się z braku troski. Z naszej perspektywy zjawisko to bliższe byłoby określeniu znanemu jako „kryzys państwa opiekuńczego”. Standing określa prekariat również jako „ludzi cierpiących na brak siedmiu form gwarancji związanych z pracą [...], których po II wojnie światowej domagali się dla klasy robotniczej czy proletariatu przemysłowego socjaldemokracji, partii pracy i związki zawodowe, traktujące je jako program obywatelstwa epoki przemysłowej” (Standing 2014, s. 10). Według Mariusza Baranowskiego, do wspomnianych siedmiu form gwarancji należą:

1. „Gwarancja rynku pracy – stosowne możliwości pracy zarobkowej.



2. Gwarancja zatrudnienia – ochrona przed zwolnieniem, istnienie regulacji dotyczących zatrudniania i zwalniania, a także nałożenie kar na osoby odstępujące od reguł i zasad pracodawców.
3. Gwarancja pracy – utrzymanie niszy w zatrudnieniu, a także możliwość uzyskania awansu społecznego w zakresie dochodu i statusu.
4. Bezpieczeństwo w pracy – ochrona przeciw wypadkom i chorobom w pracy.
5. Gwarancja reprodukcji umiejętności – możliwość uzyskania umiejętności poprzez naukę zawodu czy szkolenia.
6. Gwarancja dochodu – zapewnienie chronionego, adekwatnego i stałego dochodu.
7. Gwarancja reprezentacji – możliwość głosu na rynku pracy, na przykład poprzez związki zawodowe” (Baranowski, 2015, s. 148-149).

Wskazane gwarancje powinny być standardem na rynku pracy, jednak w przypadku wielu państw tak nie jest. Należy zauważyć, że Standing nie sprowadza stanu ‘niepewności’ wyłącznie do ubogiej w treści, niepewnej i nisko płatnej pracy, ale zwraca uwagę na inne, równie istotne kwestie wyróżniające prekariat na tle innych klas społecznych, co podkreśla Wiesława Kozek. Obok braku pewności, stałości czy stabilności zatrudnienia oraz zapewnienia minimalnej ochrony pracy (dotyczy ona ludzi czasowo bezrobotnych, utrzymujących się z dorywczych prac, zatrudnianych na krótkoterminowe umowy, migrujących w poszukiwaniu zarobku), pojawia się znacznie ważniejsza kwestia dotycząca braku możliwości rozwoju kariery zawodowej – prekariusze są pozbawieni poczucia zawodowej tożsamości (Kozek, 2013, s. 145).

Dostrzegana jest jeszcze jedna niepewność w odniesieniu do zatrudnienia, tj. prekaryzacja procesu pracy. Wskazuje się, że związana jest ona przede wszystkim z postępem technologicznym, wzrostem znaczenia pracy niematerialnej oraz ze zmniejszaniem się zasobu i skali stosowania prawnych zabezpieczeń pracowników. Natomiast sam prekariat przedstawiany jest jako nowa, odrębna grupa socjoekonomiczna, powstała jako odpowiedź na niestabilny rynek pracy, brak odpowiednich miejsc pracy, a także z powodu częstego podejmowania przez ludzi pracy poniżej aspiracji związanych ze zdobytym wykształceniem.

## **Bezpieczeństwo a elastyczność rynków pracy**

Bezpieczeństwo jest pojęciem wieloznacznym. Jego istotę można rozważać na gruncie pedagogiki, polityki społecznej, pracy socjalnej oraz psychologicznej

teorii potrzeb. Może odnosić się do człowieka, grup społecznych, społeczności lokalnej, a nawet międzynarodowej jako priorytetowa wartość we współczesnym świecie. W ujęciu psychologicznym zwraca się uwagę na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa wskazywane m.in. przez Janusza Reykowskiego (1964, s. 143-147). Ustawiczny proces przeobrażeń i dynamika rynku pracy mają odzwierciedlenie w sferze bezpieczeństwa. Różnorodność zmian czy przeobrażeń w modelach zatrudnienia mogą wprowadzać brak stabilizacji bezpieczeństwa w zakresie m.in.: rynku pracy, zatrudnienia, miejsca pracy czy dochodów. Osłabienie poszczególnych obszarów bezpieczeństwa pracy nie tylko wpływa dysfunkcyjnie na jednostkę, lecz może przyczyniać się do osłabienia więzi czy stosunków całych grup społecznych. W konsekwencji braku stabilizacji na rynku pracy mogą pojawić się liczne problemy, dysfunkcje lub wykluczenie społeczne. Dodać należy, że zjawisko to występuje wtedy, gdy człowiek nie odnajduje się w społeczeństwie, jest odsunięty od życia społecznego. Jak zaznacza Szarfenberg, można wyróżnić trzy stany, poprzez które człowiek zostaje wykluczony społecznie:

- „brak środków do życia i uczestnictwa w grupie społecznej, któremu można przeciwdziałać poprzez minimalizowanie ubóstwa oraz udoskonalanie systemu zabezpieczeń społecznych;
- bierność zawodowa osób w wieku produkcyjnym – bezrobotnych. Są oni bardzo często postrzegani jako osoby gorsze, gdyż nie mają pieniędzy na życie na godnym poziomie.
- na skutek patologii społecznych” (2003, s. 4).

Według Michała Boni, elastyczność rynku pracy postrzega się jako skutek deregulacji rynku, przejawiający się w „zwiększeniu swobody podmiotów gospodarczych i mniejszej ingerencji państwa w dziedzinie zbiorowych stosunków pracy” (2004, s. 7). Może być ona rozpatrywana w wymiarze mikro- oraz makroekonomicznym. W przypadku pierwszego z nich dotyczy zdolności adaptacyjnych uczestników rynku pracy do zmieniających się jego wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań. Zgodnie z tym założeniem, jak sugeruje Alina Gładzicka-Jankowska, na takim rynku z powodzeniem można zmienić miejsce zatrudnienia, czy też znaleźć nowego pracownika. W ujęciu makroekonomicznym elastyczność rozpatrywana jest jako „sposób osiągnięcia równowagi na rynku pracy, która może być naruszona przez szoki popytowe, podażowe i strukturalne” (2013, s. 69). W niniejszej perspektywie utrzymanie stabilizacji na rynku pracy zależy od: elastyczności zatrudnienia (dostosowanie liczby zatrudnionych do zmieniających się warunków gospodarczych), elastyczności czasu pracy

(długość czasu pracy regulowana potrzebami przedsiębiorstwa), elastyczności funkcjonalnej (zadania i umiejętności pracowników). Elastyczność ta dotyczy:

- „Płac – nie ma sztywnych wypłat raz w miesiącu za wykonywaną pracę; pracownik z pracodawcą mogą się umówić, iż pracownik dostaje wypłatę po wykonaniu danego zadania – z takimi przypadkami spotykamy się w momencie zawierania na przykład umów o dzieło, można także ustalić różne okresy rozliczeniowe, które niekoniecznie będą miesięczne (jak powszechnie jest przyjęte);
- Zatrudnienia, co dla pracodawców jest bardzo dużym plusem, gdyż wiąże się z łatwą i pozbawioną kosztów możliwością zmiany poziomu zatrudnienia, co niestety jest negatywnym skutkiem dla pracowników, gdyż zmniejsza ich bezpieczeństwo;
- Miejsc pracy, które dotyczą przemieszczania się pracowników między działami, wewnątrz struktur firmy, przy bardzo małym nakładzie kosztów (o ile w ogóle takowe wystąpią przy zmianach w strukturze zatrudnienia);
- Umiejętności pracowników – pracownicy mają szeroką wiedzę, którą mogą wykorzystać nie tylko na swoim stanowisku pracy” (Standing, 2014, s. 7).

Pracodawcy coraz częściej decydują się na nietypowe, elastyczne formy zatrudnienia, dzięki którym mogą zredukować koszty siły roboczej i kapitału. Liczne przeobrażenia współczesnego rynku, które mają miejsce w sferze pracy, zmieniły tradycyjny model zatrudnienia, wprowadzając ‘niepewność’ związaną z podjęciem i utrzymaniem zatrudnienia oraz inne zjawiska, do których można zaliczyć pojawianie się nowej grupy społecznej nazywanej ‘prekariatem’. Specyfika jakościowa nowych przekształceń świata nie pozostaje bez znaczenia dla organizacji życia społeczno-kulturalnego, politycznego i gospodarczego. Siły napędowej postępujących transformacji, zdaniem Zygmunta Baumana, należy dopatrywać się w tym, że „pierwszeństwo przyznane niczym nieskrępowanej swobodzie kapitału finansowego względem wszelkich innych wolności, z jakimi może on popaść w konflikt, darcie społecznie utkanych sieci ochronnych i dezażuowanie wszelkich innych względów poza gospodarczymi, nadało nowy impet procesom nieustępliwej polaryzacji” (2013, s. 50-51).

## Zakończenie

Pogłębiające się podziały społeczne mogą doprowadzić do zwiększania się klasy prekariuszy, do których dołączać będą wciąż nowe, młode osoby po zakończeniu edukacji. Zjawisko to zatem zasługuje na szczególną uwagę nie tylko

ze względu na aktualną sytuację pracowników, ale też potencjalne zagrożenia dla ustabilizowanego rynku pracy w przyszłości.

Praca jest „fundamentalnym tworzeniem istnienia ludzkiego”, a gdy zanika, jej twórczy charakter, stawanie się człowieka przez pracę jest niepewne, prekarne, na co wskazuje Jerzy W. Gałkowski (1980, s. 69). Gniew, anomia, niepokój i alienacja prekariuszy pokazują drugie oblicze społeczeństwa, dla którego niepewność i ‘elastyczność’ są filarami systemu gospodarczego, na co zwraca uwagę Standing (2014, s. 73). Alienacja pracy oraz wynikająca z niej dehumanizacja, spotęgowana niepewnością pracy i lękiem o jutro, pokazują kondycję współczesnego, wyalienowanego człowieka pracy – prekariusza.

Rozważając problem prekariatu, który jest odzwierciedleniem zmian gospodarczych, politycznych i społecznych, należy wziąć pod uwagę następujące zagadnienia:

1. Prekariat kształtowany jest indywidualnie przez każdego z pracowników i oparty jest w dużej mierze na doświadczeniu, np. praca dla osób z niepełnosprawnością jest terapią i sposobem na odzyskanie niezależności w życiu. Niepełnosprawni muszą jednak zmierzyć się z barierami, jakich nikt inny nie ma. Do pracy trzeba się dostać (*bariery architektoniczne*), trzeba mieć odpowiednie uprawnienia zawodowe (a lekarz-orzecznik nie zawsze uwzględnia, jakie prace jest w stanie wykonywać np. osoba głucha lub niewidoma). Pracodawca i inni pracownicy powinni wiedzieć, jak współpracować z osobą z niepełnosprawnościami (*bariery społeczne*). Osoby młode, bez doświadczenia, padają ofiarą tego, że pracodawcy nie umieją wdrażać do pracy, nie dbają o rozwój pracowników, nie wiedzą, jak to zrobić. Około 45% migrantów wykonuje w Polsce prace proste, z najniższym wynagrodzeniem. To *de facto* prekariat – migranci wykonują prace, których Polacy nie chcą wykonywać, bo praca ta nie daje zabezpieczenia i pewności życia. Część z tych osób ma wysokie kwalifikacje, ale jest problem z ich uznaniem. Poza tym bardziej skomplikowane prace wymagają dobrej znajomości i rozumienia tutejszej kultury pracy (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2019).
2. Prekariat to problem systemowy, wygenerowany przez rynek, ale i państwo. W kontekście danych ZUS z jednej strony mówimy o pracy niestałej, niepewnej, a co za tym idzie: bez gwarancji utrzymania poziomu dochodu i zabezpieczeń społecznych. Z drugiej strony – jak widać – umowy o dzieło są zawierane często z ludźmi wykonującymi zawody kojarzone z klasą średnią. A one mają to do siebie, że są (zazwyczaj) nieźle płatne. Według

danych instytucji w 2019 roku liczba osób, z którymi była zawarta jedynie umowa o dzieło bądź umowa zlecenia (a więc nie pracowały nigdzie na etat), wynosiła 1,2 mln. Od 2012 roku, czyli od momentu, kiedy GUS bada tę kwestię, liczba osób pracujących na umowach cywilnoprawnych jest mniej więcej stabilna i utrzymuje się na poziomie 1,2–1,4 mln.

3. Polityka społeczna na poziomie krajowym nie rozwiąże problemów, które są wynikiem procesów globalnych.

Na płaszczyźnie praktycznej problem prekariatu, będącego nową formą nierówności społecznych, wymaga stworzenia rozwiązań na poziomie międzynarodowym, na przykład prawnych, które by ucywilizowały działania wielkich ponadnarodowych korporacji, co się już dzieje. Jak jednak się okazuje, to nie tylko prywatne przedsiębiorstwa korzystają z pracowników o niepewnym statusie, także pracodawcy z sektora publicznego nie ustępują im pola. To, co miało być ułatwieniem (elastyczność, samozatrudnienie), zostało potraktowane jako normalne stosunki pracy. Zapanowała w tym względzie zupełna zgodność, niezależnie od sektora, dlatego wszelkie działania odwracające te tendencje są niezbędne. Z kolei na poziomie teorii wymaga to ponownego przedyskutowania podstawowych praw jednostki. Jak podkreśla Katarzyna Zamorska „w tym znaczeniu koncepcja prekariatu przekłada się na politykę społeczną, przypominając, czym powinna się w swej istocie zajmować” (2019, s. 32–44).

## Referencje

- Baranowski, M. (2015). *Oblicza socjoekonomicznych nierówności – procesy prekaryzacji Pracy*. W: A. Wołk, A. Potasińska (red.), *Nierówności społeczne we współczesnym świecie*. Warszawa: UKSW.
- Bauman, Z. (2013). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Boni, M. (2004). *Elastyczność polskiego rynku pracy*. W: M. Boni (red.), *Elastyczny rynek pracy w Polsce. Jak sprostać temu wyzwaniu*, Zeszyty BRE Bank – CASE, nr 73. Warszawa: CASE-Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Fundacja Naukowa i BRE Bank SA.
- Gałkowski, J.W. (1980). *Praca i człowiek. Próba filozoficznej analizy pracy*. Warszawa: PAX.
- Gładzicka-Jankowska, A. *Elastyczność rynku pracy jako mechanizm dostosowawczy w gospodarce polskiej*. *Myśl Ekonomiczna i Polityczna*, 1 (40). (2013).  
<http://athenaeum.umk.pl> (10.03.2022).  
<http://rszarf.ips.uw.edu.pl>. (17.04.2021).  
<https://bip.brpo.gov.pl>. (12.11.2021).  
<https://www.wnp.pl>. (10.03.2022).
- Jarecki, W. *Prekarianizm w Polsce – skala zjawiska, skutki i perspektywy*. *Annales: Etyka w Życiu Gospodarczym*, 3 (17). (2014).

- Kania, E. (2020). *Prekariat i proces prekaryzacji pracy – nowe kierunki zmian społeczno-gospodarczych w świecie*. Toruń: Adam Marszałek.
- Kozek, W. (2013). *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*. Warszawa: UW.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A.H. (1964). *Teoria hierarchii potrzeb*. W: J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa: PWN.
- Scholte, J.A. (2006). *Globalizacja*. Sosnowiec: Humanitas.
- Sowa, J. (2010). *Prekariat – proletariat epoki globalizacji*. W: J. Sokołowska (red.), *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*. Łódź: Muzeum Sztuki w Łodzi.
- Standing, G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Szarfenberg, R. (2016). *Prekarność, prekaryjność, prekariat – krótkie wprowadzenie*. Warszawa: UW.
- Szarfenberg, R. (2003). *Bezpieczeństwo socjalne a wykluczenie społeczne*. Referat wygłoszony na konferencji „Bezpieczeństwo socjalne”, Ustroń.
- Vostal, F. *Prekaryjność socjologii. Notatki z Czech*, *Globalny Dialog*, 3 (4). (2014).
- Wlazło, M. *Prekariat i niepełnosprawność – o tymczasowości i niepewności edukacji, rehabilitacji, pracy i życia*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 6 (2014).
- Zamorska, K. *Obecność problemu prekariatu i prekaryjnej pracy w polityce społecznej*, *Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne*, 62 (2019), <https://doi.org/10.15804/athena.2019.62.02>.



## PRECARIAT AWARENESS AND THE SENSE OF SECURITY IN THE LABOUR MARKET

Andrzej Kobiałka

ORCID: 0000-0003-3331-1887

Pedagogical University of Krakow

e-mail: andrzej.kobialka@up.krakow.pl

**Keywords:** precariat, sense of security, labour market

**Abstract.** The dynamism and the changing modern labour market are also reflected in the area of security. A variety of changes or changes in employment patterns can lead to instability, including in terms of work, employment and income. The weakening of individual areas of occupational safety not only has a dysfunctional effect on individuals but can also contribute to weakening ties and relationships among entire populations. Precarious employment is seen as a social group with a low-paid, unstable employment structure that is not covered by social benefits. Knowledge of unstable employment relationships, flexibility in pay, ease of dismissal or change of job functions should be seen as unequal treatment of people in the labour market. Precariousness limits the ability to develop one's own potential, and directly affects one's subjectivity and the sense of security in the labour market.

### ŚWIADOMOŚĆ PREKARIATU A POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA NA RYNKU PRACY

**Słowa kluczowe:** precariat, poczucie bezpieczeństwa, rynek pracy

**Streszczenie.** Zmieniający się współczesny rynek pracy ma swoje odzwierciedlenie również w sferze bezpieczeństwa. Różnorodność zmian i przeobrażeń w modelach zatrudnienia mogą wprowadzać brak stabilizacji w zakresie m.in.: pracy, zatrudnienia czy dochodów. Osłabienie poszczególnych obszarów bezpieczeństwa pracy nie tylko wpływa dysfunkcyjnie na jednostkę, lecz może przyczynić się do osłabienia więzi czy stosunków całych grup społecznych. Precariat bowiem postrzegany jest jako grupa społeczna, która zajmuje pozycję

nisko płatną, niestabilną i nieobjętą systemem świadczeń socjalnych w strukturach zatrudnienia. Świadomość niestabilnych relacji pracy, elastyczność względem płacy, łatwość zwalniania czy zmieniania funkcji pracownika traktowane winno być w kategorii nierównego traktowania ludzi na rynku pracy. Prekariat bowiem ogranicza zdolność rozwijania własnego potencjału, bezpośrednio wpływa na podmiotowość i poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy.

## Introduction

Economic development presents both opportunities and threats. Globalization, the third wave, the information society, rapid technological progress, terrorism, environmental hazards, global warming, the increase in social exclusion and marginalization, and unequal distribution of resources are the characteristics that define the contemporary world. A distinctive feature of the current phase of globalization in the global economy is the pursuit of short-term interests and profit maximization. According to a report prepared by the international humanitarian organization Oxfam, the wealthiest one percent of the world's population possesses twice as much wealth as the entire global population combined.

Globalization completely transforms social space. As indicated by Jan A. Scholte, “social geography is being reconfigured with simultaneous growth of transplanetary connections among people” (2006, p. 17).

In the midst of these developments, human beings occupy a significant position, where their natural aspirations often shift from “being” to “having.” This is also where the phenomenon of the one-dimensional person emerges, whose entire life is confined to work and consumption.

## Precariat – an attempt to define the concept

The concept of the precariat first emerged in the social sciences in the 1980s, primarily to describe the situation of temporary and seasonal workers; however, it gained more popularity in the first decade of the 21st century. The precariat entered scholarly discourse through the works of thinkers such as Jürgen Habermas, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Antonio Negri, Michel Hardt, and Herbert Marcuse. They analysed a range of mechanisms responsible for social transformations in the 20th century, which contributed to further considerations of the issue of precarity, as indicated by Marcin Wlazło (2014, p. 38). Etymologically, this term is commonly recognized as a neologism derived from the combination of two nouns: “precariety” (French: *précarité*) meaning



an uncertain, unstable situation, and “proletariat” (Latin: *proletarius*) which referred to the poorest social class in ancient Rome and, since the industrial revolution, to the working class, as described by Ryszard Szarfenberg (2016, p. 17).

As noted by Wojciech Jarecki (2014, pp. 53-64), from the turn of the 20th to the 21st century, this concept gained popularity and draws on the aforementioned two words: “proletariat”, with its Marxist connotations or associations with the period of the People’s Republic of Poland (in Poland), denoting people who worked but did not possess the means of production and were exploited, and the English adjective *precarious*, meaning uncertain, doubtful, accidental, dangerous, or risky.

According to Jan Sowa, “The precariat is characterized by a lack of certainty, stability, and permanence, chronic inability to foresee the future, and constant fear that it will only bring worsening conditions. It is a condition of fragile and uncertain existence that a significant portion of the global population is condemned to, including in the capitalist core countries. [...] It signifies a life full of uncertainty and difficult to plan” (2010, p. 108). For Sowa, precarity is a situation in which someone requires care, as the word is etymologically linked to the word “Caritas”, which means “charity”, “care”, or “love for one’s neighbour”. The precariat refers to all people who have to support themselves and their families through low-paying, insecure, temporary, poorly qualified, unprotected, and informal work.

Filip Vostal from the Czech Academy of Sciences defines the concept of precariat as a state that is neither certain, safe, nor stable (2014, p. 39).

Guy Standing, who initiated a wide-ranging debate on the precariat with his book “The Precariat: The New Dangerous Class” states that the essence of the precariat does not necessarily lie in the level of income or current earnings but in the lack of social support in times of need. According to him, precarity arises from a lack of care. From our perspective, this phenomenon is more closely related to the concept known as the “welfare state crisis”. Standing also describes the precariat as “people suffering from the lack of seven forms of job-related security [...] that post-World War II social democracy, labour parties, and trade unions demanded for the industrial working class or proletariat, treating them as the program of citizenship in the industrial age” (Standing, 2014, p. 10). According to Mariusz Baranowski, these seven forms of security include:

1. Employment market security – suitable job opportunities.

2. Employment security – protection against dismissal, regulations concerning employment and dismissal, and penalties for employers who deviate from these rules.
3. Job security – the preservation of niches in employment and the possibility of social advancement in terms of income and status.
4. Safety at work – protection against accidents and occupational diseases.
5. Guarantee of skill reproduction – the opportunity to acquire skills through vocational training or education.
6. Income security – ensuring a protected, adequate, and stable income.
7. Representation guarantee – the opportunity to have a voice in the labour market, for example, through trade unions (Baranowski, 2015, pp. 148-149).

These guarantees should be the standard in the labour market, but this is not the case in many countries. It is worth noting that Standing does not limit the state of “insecurity” solely to low-paid, uncertain, and precarious work but also draws attention to other equally significant issues that distinguish the precariat from other social classes, as emphasized by Wiesława Kozek. Alongside the lack of certainty, stability, or job security and the provision of minimal work protection (which applies to people temporarily unemployed, engaged in casual work, employed on short-term contracts, and engaged in labour migration for income), there is a much more important issue concerning the lack of opportunities for career development – precariats are deprived of a sense of professional identity (Kozek, 2013, p. 145).

Another uncertainty regarding employment is being observed, namely the precarization of the work process. It is indicated that this precarization is primarily associated with technological advancements, the increasing significance of immaterial labour, and the decreasing availability and scope of legal protections for workers. Meanwhile, the precariat itself is presented as a new and distinct socio-economic group that has emerged in response to an unstable job market, lack of suitable employment opportunities, and frequent instances of individuals undertaking work below the aspirations associated with their acquired education.

## **Security and Flexibility in the Labour Markets**

Security is a multifaceted concept, and its essence can be examined within the realms of pedagogy, social policy, social work, and psychological theories

of needs. It can refer to individuals, social groups, local communities, and even the international arena as a paramount value in the contemporary world. From a psychological perspective, attention is drawn to the fulfilment of the need for security, as highlighted by Janusz Reykowski (1964, pp. 143–147). The ongoing process of transformations and the dynamics of the labour market are reflected in the sphere of security. The diversity of changes or transformations in employment models can introduce a lack of stability in various aspects of security, including the labour market, employment, workplace, and income. The weakening of individual areas of work security not only detrimentally affects the individual but can also contribute to the erosion of bonds or relationships within entire social groups. Consequently, the lack of stability in the labour market can give rise to numerous problems, dysfunctions, or social exclusion. It should be noted that this phenomenon occurs when individuals do not find their place in society and are marginalized from social life. As noted by Szarfenberg, three states can be distinguished through which individuals become socially excluded:

- “lack of means for sustenance and participation in social groups, which can be addressed through minimizing poverty and improving social security systems;
- vocational inactivity of individuals in the working age group – the unemployed. They are often perceived as inferior due to their inability to sustain a decent standard of living.
- as a result of social pathologies” (2003, p. 4).

According to Michał Boni, flexibility in the labour market is perceived as a result of market deregulation, characterized by “increased freedom of economic entities and reduced state intervention in collective labour relations” (2004, p. 7). It can be examined from both micro – and macroeconomic perspectives. In the case of the former, it pertains to the adaptive capabilities of labour market participants in response to changing internal and external conditions. As Alina Gładzicka-Jankowska suggests, in such a market, individuals can successfully change their place of employment or find new employees. From a macroeconomic standpoint, flexibility is considered as “a way to achieve equilibrium in the labour market, which can be disrupted by demand, supply, and structural shocks” (2013, p. 69). In this perspective, maintaining stability in the labour market depends on employment flexibility (adjusting the number of employees to changing economic conditions), working time flexibility (the length of working hours regulated by the needs of the enterprise), and functional flexibility (tasks and skills of employees). This flexibility encompasses:

- “Wages - there are no fixed monthly salaries for work performed; an agreement can be reached between the employee and the employer that the employee will receive payment after completing a specific task - such cases are encountered, for example, in contracts for specific work; different accounting periods can also be established, which do not necessarily have to be monthly (as commonly accepted);
- Employment, which is a significant advantage for employers as it provides an easy and cost-free possibility to change the level of employment. However, it has a negative impact on employees as it reduces their security;
- Job positions, involving the movement of employees between departments or within the company’s structure, with minimal cost (if any) associated with changes in employment structure;
- Employee skills - employees have a broad knowledge that they can utilize not only in their current positions” (Standing, 2014, p. 7).

Employers are increasingly opting for non-standard, flexible forms of employment, which allow them to reduce labour and capital costs. The numerous transformations occurring in the realm of work within the contemporary labour market have changed the traditional employment model, introducing “uncertainty” associated with securing and maintaining employment, as well as other phenomena, including the emergence of a new social group referred to as the “precariat”. The qualitative specificity of these new transformations in the world significantly influences socio-cultural, political, and economic aspects of life. According to Zygmunt Bauman, the driving force behind these ongoing transformations can be attributed to “the priority granted to the unimpeded freedom of financial capital over all other freedoms it might come into conflict with, the tearing down of socially woven safety nets, and the devaluation of any considerations beyond economic ones, which has given new impetus to processes of relentless polarization” (2013, pp. 50-51).

## Conclusions

Deepening social divisions can lead to an increase in the precariat class, with new young individuals joining it after completing their education. Therefore, this phenomenon deserves particular attention not only due to the current situation of workers but also the potential threats it poses to a stable labour market in the future. Work is considered as the “fundamental creation of human existence”, and when its creative nature fades away, the becoming of a human through

work becomes uncertain and precarious, as pointed out by Jerzy W. Gałkowski (1980, p. 69). The anger, anomie, anxiety, and alienation experienced by the precariat reveal the other face of society, where uncertainty and ‘flexibility’ are pillars of the economic system, as highlighted by Standing (2014, p. 73). The alienation of work, coupled with the resulting dehumanization, intensified job insecurity, and fear for the future, demonstrates the condition of the contemporary alienated worker – the precariat.

When considering the issue of the precariat, which reflects economic, political, and social changes, the following aspects need to be taken into account:

1. The precariat is individually shaped by each worker and is largely based on experience. For example, for individuals with disabilities, work can serve as therapy and a means to regain independence in life. However, people with disabilities must confront barriers that others do not face. They need to overcome architectural barriers to access work, obtain appropriate professional qualifications (which are not always accurately determined by medical assessors regarding the capabilities of individuals with hearing or visual impairments), and employers and colleagues should be aware of how to collaborate with individuals with disabilities (*social barriers*). Young people without experience often fall victim to employers who do not know how to integrate them into the workforce, neglect employee development, or lack the knowledge to do so. Approximately 45% of migrants in Poland perform low-skilled jobs with the lowest wages. This essentially constitutes precarity, as migrants undertake jobs that Polish nationals are unwilling to do due to the lack of security and certainty in life. Some of these individuals possess high qualifications, but there are challenges in having their qualifications recognized. Furthermore, more complex work requires a good understanding and familiarity with the local work culture (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2019).
2. The precariat is a systemic problem generated by both the market and the state. In the context of data from the Social Insurance Institution (ZUS), on one hand, we observe precarious and uncertain work, which consequently lacks guarantees of income and social security. On the other hand, as evidenced by the frequent use of civil law contracts, such as contracts for specific work or contracts for services, these types of agreements are often made with individuals in professions associated with the middle class, which tend to be well-paid. According to data from statistical institutions, in 2019, the number of individuals solely engaged in civil law

contracts or contracts for services (i.e., not employed full-time) reached 1.2 million. Since 2012, when the Central Statistical Office (GUS) began investigating this issue, the number of individuals working under civil law contracts has remained relatively stable, ranging from 1.2 to 1.4 million.

3. National social policies alone cannot solve the problems resulting from global processes.

In practical terms, addressing the issue of the precariat, which represents a new form of social inequality, requires the development of international solutions, such as legal frameworks that would civilize the actions of large multinational corporations, which is already taking place. However, it is not only private enterprises that take advantage of workers with uncertain statuses; public sector employers are also not immune to this trend. What was intended to facilitate flexibility and self-employment has been normalized as regular employment relationships. There is complete convergence in this regard, regardless of the sector, thus necessitating actions to reverse these trends. Furthermore, at the theoretical level, it requires a re-evaluation of the fundamental rights of individuals. As emphasized by Katarzyna Zamorska, “in this sense, the concept of the precariat translates into social policy, reminding us of what its essence should address” (2019, pp. 32-44).

## References

- Baranowski, M. (2015). *Oblicza socjoekonomicznych nierówności – procesy prekaryzacji Pracy*. In: A. Wołk, A. Potasińska (eds.), *Nierówności społeczne we współczesnym świecie*. Warszawa: UKSW.
- Bauman, Z. (2013). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Boni, M. (2004). *Elastyczność polskiego rynku pracy*. In: M. Boni (ed.), *Elastyczny rynek pracy w Polsce. Jak sprostać temu wyzwaniu*, Zeszyty BRE Bank – CASE, nr 73. Warszawa: CASE-Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych, Fundacja Naukowa i BRE Bank SA.
- Gałkowski, J.W. (1980). *Praca i człowiek. Próba filozoficznej analizy pracy*. Warszawa: PAX.
- Gładzicka-Jankowska, A. *Elastyczność rynku pracy jako mechanizm dostosowawczy w gospodarce polskiej*. *Myśl Ekonomiczna i Polityczna*, 1 (40). (2013).  
<http://athenaeum.umk.pl> (10.03.2022).  
<http://rszarf.ips.uw.edu.pl> (17.04.2021).  
<https://bip.brpo.gov.pl> (12.11.2021).  
<https://www.wnp.pl> (10.03.2022).
- Jarecki, W. *Prekarianizm w Polsce – skala zjawiska, skutki i perspektywy*. *Annales: Etyka w Życiu Gospodarczym*, 3 (17). (2014).
- Kania, E. (2020). *Prekariat i proces prekaryzacji pracy – nowe kierunki zmian społeczno-gospodarczych w świecie*. Toruń: Adam Marszałek.

- Kozek, W. (2013). *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*. Warszawa: UW.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A.H. (1964). *Teoria hierarchii potrzeb*. In: J. Reykowski (ed.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa: PWN.
- Scholte, J.A. (2006). *Globalizacja*. Sosnowiec: Humanitas.
- Sowa, J. (2010). *Prekariat – proletariat epoki globalizacji*. In: J. Sokołowska (ed.), *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*. Łódź: Muzeum Sztuki w Łodzi.
- Standing, G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Szarfenberg, R. (2016). *Prekarność, prekaryjność, prekariat – krótkie wprowadzenie*. Warszawa: UW.
- Szarfenberg, R. (2003). *Bezpieczeństwo socjalne a wykluczenie społeczne*. Referat wygłoszony na konferencji „Bezpieczeństwo socjalne”, Ustroń.
- Vostal, F. *Prekaryjność socjologii. Notatki z Czech*, *Globalny Dialog*, 3 (4). (2014).
- Wlazło, M. *Prekariat i niepełnosprawność – o tymczasowości i niepewności edukacji, rehabilitacji, pracy i życia*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 6 (2014).
- Zamorska, K. *Obecność problemu prekariatu i prekaryjnej pracy w polityce społecznej*, *Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne*, 62 (2019), <https://doi.org/10.15804/athena.2019.62.02>.



## WARTOŚĆ PRACY LUDZKIEJ W MYŚLI SPOŁECZNEJ STEFANA WYSZYŃSKIEGO

Monika Bujewska

ORCID: 0000-0001-7726-9866

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: mb370496@wp.pl

*Współcześnie zagadnienie pracy wysuwa się na czoło wielu doniosłych spraw.  
Dlatego o pracy trzeba mówić, biorąc pod uwagę nowe dążności i nowe potrzeby.*

Kardynał Stefan Wyszyński (2020b, s. 15)<sup>1</sup>

### THE VALUE OF HUMAN LABOUR IN THE SOCIAL THOUGHT OF STEFAN WYSZYŃSKI

**Keywords:** Stefan Wyszyński, labour, social thought, social justice

**Abstract.** The value of human labour emphasized in the social thought of Stefan Wyszyński was approximated in the article. Using the method of text hermeneutics, an analysis of his written work was made, which allowed for the interpretation of the value of work, which also seems relevant today.

**Słowa kluczowe:** Stefan Wyszyński, praca, myśl społeczna, sprawiedliwość społeczna

**Streszczenie.** W artykule została przybliżona wartość pracy ludzkiej akcentowana w myśli społecznej Stefana Wyszyńskiego. Wykorzystując metodę hermeneutyki tekstu dokonano analizy jego dorobku piśmienniczego, co umożliwiło zinterpretowanie wartości pracy, która wydaje się aktualna także współcześnie.

---

<sup>1</sup> Kolejne cytowania prac Stefana Wyszyńskiego będą zapisywane inicjałem nazwiska: W.



## Wprowadzenie

Świadomie rozpoczęto artykuł cytatem ze Stefana Wyszyńskiego, ponieważ można w ten sposób uświadomić, że praca stanowi elementarną podstawę współczesnego życia społecznego. Problematyka pracy wpisuje się w komponent zainteresowań badawczych dwóch subdyscyplin pedagogicznych: andragogiki oraz pedagogiki pracy. Celem niniejszych rozważań naukowych jest przedstawienie wartości pracy ludzkiej w myśli społecznej S. Wyszyńskiego. Badanie będzie możliwe z wykorzystaniem metody hermeneutyki tekstu, zgodnej z założeniami Bogusława Śliwerskiego (1998, s. 20, 21). Zaplanowano zaprezentowanie wybranych wydarzeń z życia Stefana Wyszyńskiego, w celu wykonania analizy biograficznej. Natomiast analiza dorobku piśmienniczego Prymasa umożliwi zinterpretowanie wartości pracy, która wydaje się nadal aktualna.

## Wartość pracy w biografii Stefana Wyszyńskiego

Myśl społeczna Stefana Wyszyńskiego wykazuje dążenie do sprawiedliwości społecznej (Ficek, 2020, s. 168, 169). Niewątpliwie na jego postawę wpłynęły wydarzenia historyczne, z którymi musiał zmagać się przyszły prymas od najmłodszych lat (Ficek, 2021, s. 9, 26, 29). Polityczny napór w stalinowskim systemie planował wprowadzić ateizm oraz laicyzację i indoktrynację społeczeństwa (Kucharczyk, 2002, s. 53, 81). Jednak wiara i wewnętrzna siła Wyszyńskiego ukształtowały niezłomność zasad i kapłańską wielkość (Micewski, 1982, s. 9, 10). Przykładem z życia małego Stefana, ucznia III klasy szkoły podstawowej, było surowe traktowanie przez wychowawcę w osadzie Andrzejewo. Bezwzględny i bezduszny nauczyciel zabronił chłopcu wrócić do domu na obiad, po tym – jak siostra przysłała po brata – na wezwanie ojca Stanisława. W języku rosyjskim wykrzyczał, że będzie bez „obiada”<sup>2</sup>. Przedstawiona sytuacja pokazuje, że nauczyciel nie przejmował się losem dziesięcioletniego ucznia. Brak zapewnienia podstawowych potrzeb, zastraszanie i bezprawie towarzyszyły Wyszyńskiemu przez całe życie (Micewski, 1982, s. 19, 20).

Młody kapłan podjął posługę duszpasterską we wrocławskim środowisku robotników „Celulozy” na stanowisku prefekta. Wyszyński zainteresował się Chrześcijańskim Stowarzyszeniem Robotników. Przy pomocy wskazanej

<sup>2</sup> Tłum. obiad w jęz. rosyjskim.

instytucji chciał przeciwdziałać socjalistycznym wpływom, które sukcesywnie zbierały coraz większe plony (Nitecki, 2008, s. 56).

„Znam się nieco na sztuce drukarskiej. Od młodości byłem redaktorem najrozmaitszych pism. Tak mnie jakoś Pan Bóg »urządził«” (Życiorys, 2023). Kapłań podejmował pracę redaktorską w „Słowie Kujawskim”. W międzyczasie współpracował z gazetą seminaryjną „Przedświt”. Później publikował artykuły w „Ateneum Kapłańskim” (Laskowska, 2011, s. 10–15). Całe życie Wyszyńskiego przepełnione było rzetelną i uczciwą pracą. Napisał rozprawę doktorską poświęconą zagadnieniu roli szkoły, Kościoła i państwa w wychowaniu człowieka. Przeprowadzał bardzo szczegółową kwerendę bibliograficzną. Pismo Św. czytał w języku: niemieckim, francuskim oraz łacińskim (Nitecki, 2008, s. 70,71, 81). „Kariera każdego człowieka zaczyna się na ziemi... w pieluszcze, choćby dziś nosił mundur ambasadora czy generała, i na pieluszcze – może nieco większej – się skończy” (W, 2008b, s. 6).

## Společne prawa człowieka

Prymas wyjaśniał, że fundamentem prowadzącym do **wolności** jest poszanowanie godności osoby oraz praw obywatelskich, które są zagwarantowane w konstytucji. Nadrzędnym prawem człowieka jest możliwość zabezpieczenia i zapewnienia funkcjonowania na odpowiednim poziomie. Zadbanie o mieszkanie, czystą odzież, żywność, opiekę zdrowotną stanowią elementarną podstawę jego życia (W, 2013d, s. 85, 89). Wyszyński twierdził, że wolność jest wtedy, gdy każdy człowiek jest tolerowany przez innych za swoje wyznanie. Można konstatować, że każda wiara na swój sposób jest prawdziwa, jeżeli człowiek głęboko wierzy. Podczas Soboru II Wyszyński zabiegał o dokonanie psychologiczno-filozoficznej analizy pojęcia wolności religijnej. Troska o rodzinę w kontekście wychowania chrześcijańskiego również została poruszona podczas tego Soboru (Słowikowska, 1934, s. 150–153).

Společne prawa człowieka zostały w szczególny sposób przedstawione w Společnej Krucjacie Miłości. W jednej z autorskich prac dogłębnie przeanalizowałam starania Wyszyńskiego o porządek i ład społeczny. Na podstawie przeprowadzonej kwerendy bibliograficznej, w której skład wchodzi m.in. XXI tomów *Dzieł Zebranych* stanowiących spuściznę jego bogatej i aktualnej myśli doszłam do wniosku, że trzy komponenty: człowiek, rodzina i naród formułują społeczne prawa i powinności człowieka (Bujewska, 2022, s. 45–59). Wyszyński zabiegający o prawa człowieka mówił o prawie: do pracy (W, 2013c, s.11),

sprawiedliwego wynagrodzenia, wypoczynku oraz zrzeszania się i strajkowania (Nęcek, 2013, s. 53). Każdy człowiek jest podmiotem praw i obowiązków, któremu należy się uszanowanie godności osoby (W, 2013a, s. 81). *Trzeba czynić sobie ziemię poddaną* – tak kapłan zachęcał do tego, by z dumą spoglądać na swój kraj, na warsztaty pracy, fabryki, wznoszące się ruiny zamczysk i kościoły. We wzniosłości budowli należy dostrzec i potrafić docenić międzyludzką symbiozę, dzięki której wszystko powstało (W, 2007, s. 196).

## **Prawo do pracy**

Żyjemy w świecie pracy, spędzając w niej większość życia. **Prawo do pracy** jest obowiązkiem, zadaniem, ale i społeczną koniecznością każdego dorosłego człowieka. Służy doskonaleniu osobowości, zaspokajaniu jego potrzeb i rozwojowi. Społeczny obowiązek podjęcia pracy sprawia, że pracownicy nawiązują relacje międzyludzkie i wzajemnie sobie służą (W, 2021, s. 505-508, 513). Wyszyński zachęcał młodzież do pracy. Nie chodziło mu o podejmowanie obowiązków ponad siły fizyczne, lecz o pomoc w różnych stowarzyszeniach. Woluntarystyczne działanie wynikające z potrzeby serca uczy młodego człowieka szacunku do godności wobec drugiej osoby (W, 2016b, s. 345). Podkreślał istotę posiadanej wiedzy teoretycznej: *każda praca wymaga naprzód przygotowania teoretycznego*. To pokazuje rangę wykształcenia i znajomości literatury z zakresu zawodu (W, 2012a, s. 283).

## **Prawo do sprawiedliwej płacy**

Katolicka myśl społeczna przekazuje, że każdy pracownik bez względu na miejsce pracy ma prawo do **sprawiedliwego wynagrodzenia** zapewniającego jego rodzinie godny byt. Żona nie powinna być zmuszana do podejmowania aktywności zawodowej (Nęcek, 2013, s. 58, 59). Nic nie powinno odbywać się kosztem wychowywania dzieci. Jeżeli kobieta odczuwa potrzebę, to ma prawo podjąć pracę zarobkową, jednak mężczyzna będący głową rodziny powinien zarobić tyle, by móc utrzymać żonę i potomstwo (W, 2012c, s. 107). Wypłata powinna wystarczyć na rozdysponowanie przez osobę, która potrafi odpowiednio organizować domowy budżet i nim zarządzać (W, 2013d, s. 90).

## Prawo do wypoczynku

Każdy człowiek ma prawo do podjęcia pracy, jak również **prawo do wypoczynku**, które jest nieodłącznym elementem uświęcenia się. Prymas dostrzegał niebezpieczeństwo podejmowanych zajęć zawodowych w fabrykach. Prowadzenie handlu w dni świąteczne było negowane przez Wyszyńskiego. Uważał, że na wszystko powinien być czas: na pracę (W, 1991, s.83) oraz dla Pana Boga na niedzielną Mszę Św., ponieważ *czas to nie pieniądz, a miłość* (W, 2017, s. 5). Nie sztuką jest dużo pracować w godzinach nadliczbowych. Ważne, by należycie i w pełni wypełniać powierzone obowiązki i zadania (W, 2016f, s. 32). Fabryka nie zastąpi modlitwy i odpoczynku. Praca ma być modlitwą!, która uświęci człowieka (W, 2008a, s. 667).

Analizując biografię Stefana Kardynała Wyszyńskiego trzeba wspomnieć o internowaniu. Duchowny będąc więźniem mógł poddać się i oddać lenistwu. Tym czasem działał zgodnie z dokładnie zaplanowanym harmonogramem dnia. Współczesny człowiek może nauczyć się od kapłana znajdowania czasu na pracę i odpoczynek. Poznając treść *Zapisek Więziennych* można zauważyć, że każda chwila Wyszyńskiego była wypełniona. Wstawał wcześniej rano, o godz. 5:00, następnie oddawał się modlitwie. Znajdował czas na sprawowanie Ofiary Mszy Św., lekturę książek, pisanie prac, rozmowy ze współwięźniami (W, 2001, s. 191). W grafiku dnia codziennego oddawał się chwili ciszy i odpoczynkowi. Będąc w Komańczy, ostatnim miejscu odosobnienia, uczęszczał do Matki Bożej Leśnej, by powierzyć jej ważne sprawy. Spacerując, odkrywał piękno promieni słonecznych przedzierających się przez konary drzew (Niemeczek, 2022, s. 12, 13). Pomagał siostronom nazaretankom w obowiązkach - przynosił dziurawiec, centurię i inne zioła. Pomimo odosobnienia i trzyletniego uwięzienia przez Urząd Bezpieczeństwa, starał się wykorzystać każdą chwilę (Zamora, 2021, s. 22, 23, 32).

## Prawo do zrzeszania się i strajkowania

W jego społecznej działalności można dostrzec starania o prawo do zrzeszania się, szczególnie podczas bydgoskich wydarzeń marcowych, które stanowiły epicentrum zaognionego konfliktu politycznego. Prymas pomógł rozwiązać spór z 1981 roku, który w dziejach insurekcyjnej Polski wpisał się na karty historii jako jedna z największych politycznych demonstracji publicznych (Rastawicka, Piasecki, 2011, s. 192). Społeczny zamęt rozpoczął się w momencie, gdy rolnicy

zaczęli zabiegać o swoje prawa. Pomimo że sam nie nazywał siebie politykiem, to osoby sprawujące władzę próbowały wykorzystać jego kapłańskie uznanie wśród narodu.

## **Wskazania w kontekście podejmowanej pracy**

Proponował, by podejmując obowiązki w pracy starać się zachowywać milczenie i wewnętrzny spokój. Skupienie przyrównał do wejścia w samą północ nazwaną *medium silentium*. Umiejętność zachowania ciszy zaprezentował metaforycznie, mówiąc o tym, że każdy człowiek, bez względu na zajmowane stanowisko pracy, potrzebuje czasami wyciszyć się. Lekarz, nauczyciel akademicki przygotowujący materiał do wykładu, mechanik w warsztacie samochodowym, prawnik lub inni przedstawiciele profesji zawodowych pracują w nocy, by żadne bodźce zewnętrzne nie przeszkadzały im i nie rozpraszały (W, 1999b, s. 105, 106).

Kolejnym wskazaniem jest, by „pracować jak dobry żołnierz Chrystusowy”. Praca żołnierza wymaga zachowania wielu cnót: skrupulatności, dyscypliny, rzetelności, sumienności i panowania nad popędami. Panowanie nad sobą (W, 2020a, s. 3, 4), umiejętność wykonania rozkazu i podporządkowania się dowództwu jednostki wojskowej, nieustannie przypomina hierarchię szczebli korpusu. Mężczyźni muszą podporządkować się mustrze i obowiązkowo stawiać się na apelu wojskowym. Jest to idealny przykład, ponieważ pokazuje pewne uporządkowanie, które powinno uczyć każdego pracownika obowiązkowości i dyscypliny (W, 1999c, s. 187).

Nadrzędnym zadaniem każdego rodzica jest nauczyć dzieci szacunku do pracy i zdobywania pokarmu. Nie można przekazać im jednego z grzechów głównych, do których należy: lenistwo (W, 2016e, s. 92). Równie ważne jest kształtowanie nawyku, by w miejscu pracy nie spożywać napojów alkoholowych. Prymas zauważał problem rozwiązości alkoholowej u Polaków, dlatego wielokrotnie prosił o zachowanie trzeźwego stanu ducha (W, 2002, s. 120, 121). Trzeba robić wszystko, by młode pokolenie stroniło od samolubstwa oraz by potrafiło pracować dla dobra Narodu i Ojczyzny. Kierowanie się mądrymi decyzjami i wyborami powinno chronić od: nienawiści, przemocy i wyzysku (W, 2016a, s. 154).

## **Stefan Wyszyński wobec pracujących kobiet**

Pozornie mogłoby się wydawać, że stanowisko Wyszyńskiego jako kapłana zatrzymuje kobietę w domu i zachęca tylko do pełnienia obowiązków względem

rodziny. Jednak on proponował, by miejsce pracy dla kobiet było dostosowane do ich możliwości psychofizycznych. Praca w kopalni, w ciężkim przemyśle byłaby ponad ich siły. Niestosowne jest również podjęcie obowiązków, których podejmują się mężczyźni, ze względu na to, że uniemożliwiłoby to zrodzenie i wychowanie potomstwa.

Na rynku pracy jest wiele miejsc, w których kobieta idealnie sprawdzi się i uratuje przed neopogańską koncepcją: wychowując w domu, pracując w oświacie, będąc na stanowisku opieki społecznej i podejmując pracę w służbie zdrowia. Pielęgniarki pracujące na froncie, w szpitalach dla nieuleczalnie chorych swoją kobiecą delikatnością potrafią przynieść ukojenie w bólu i cierpieniu (W, 2016c, s. 212). W kontekście poszukiwania stanowiska pracy dla kobiet, warto rozważyć również pracę na uniwersytecie, dziedzinę sądowniczo – kuratorską, miejsca wolontarystyczno-dobroczynne oraz zakłady z lekkim przemysłem spożywczym. Wyszyński pozostawił pewną lukę mówiąc, że nie stawia kobietom granic w kontekście miejsc pracy. Pomysłowość i kreatywność otwierają nowe obszary zatrudnienia, a w efekcie finalnym zapewniają samorealizację, spełnienie zawodowe, satysfakcję, jak również wewnętrzne poczucie użyteczności społecznej (W, 1999d, s. 394).

## Trud podejmowanej pracy

Każda ludzka praca, zwłaszcza fizyczna wymaga podjęcia trudu. Poniżej zaprezentowano fragment przemówienia do pielgrzymów, które zostało wygłoszone na Jasnej Górze. Doniosłość słów pokazuje wielkość podejmowanego wysiłku fizycznego, który zostaje człowiekowi wynagrodzony.

„Nie można wypełnić obowiązków na tej ziemi bez krzyża, bez cierpienia. Czyż przyjdzie na ten świat jakiegokolwiek dziecko bez męki matki? To jest jej krzyż. A jednak gdy minie, raduje się, nie pamiętając już ucisku dla radości, że człowiek się na świat narodził. Gdy zginasz twoje dłonie w ciężkiej pracy, którą się wpierasz w serce matki-ziemi i rozrywasz jej łono, aby ziarno wrzucić, to i ramiona twoje, i zda się, ta ziemia cała w męce jakiejś boleje, czekając wyzwolenia synów Bożych. Ale gdy tę samą ziemię później rani delikatny, wzrastający ku słońcu znak życia, gdy się runem pokryje, ziemia nie pamięta męki orki dla radości, że nowy kłos żywić będzie ludzi. Gdy bijesz błotem rozpalone łono żelastwa, to ono zda się ci płakać łzą skry ognistej, ale gdy wystygnie jego męka, już nie pamięta [...]. Gdy się wpierasz w łono matki-ziemi straszliwym świdrem górnik-a, aby wydobyć ten skarb czarny, zda ci się, że to tylko męka i krzyż. Ale gdy się

potem tysiące zmarzniętych dzieci ogrzewa, gdy się strawę gotuje, gdy się chorzy skupiają przy ognisku, gdy cała rodzina doznaje błogosławieństwa ciepła, wśród mrozu trzaskającego, któż pamięta swój trud, gdy widzi się tyle radości z owoców pracy?” (W, 1999a, s. 394).

Celowo i świadomie zacytowałam aż tak obszerny fragment. Chciałam w ten sposób zwrócić uwagę czytelnika na **ostateczny produkt** wykonanej pracy. Pomimo ciężkiej, fizycznej pracy w pocie czoła, pojawia się **radość**, która przysłania wszelkie niedogodności. Dokonując hermeneutycznej analizy tekstu należy jeszcze przyjrzeć się kontekstowi historycznemu. W ostatnim zdaniu Wyszyński napisał o trudzie zapewnienia ciepła. Wspomniano o tym, by wyjaśnić, że w latach międzywojennych zimy były bardzo srogie i towarzyszyły im ostre **śnieżyce**. **Dlatego znacznie trudniej było zatroszczyć się o ciepło ogniska** rodzinnego, niż jest obecnie w dobie postępu cywilizacyjnego, w którym mieszkania ogrzewane są pompami ciepła.

Produktem ludzkiej pracy staje się **bochen chleba**, na który każdy człowiek powinien uczciwie i rzetelnie zapracować. Tylko w jednym przypadku jest inna możliwość pozyskania chleba. W sytuacji gdy człowiek jest schorowany i nie ma możliwości podjęcia pracy, wtedy może poszukać innej drogi, skorzystać z pomocy państwa, by otrzymać strawę. Każdej osobie za wysługę lat należy się zapewnienie należytej opieki i chleba. Kapłan podkreślił, że nawet gdyby człowiek nic dobrego nie uczynił, to należy mu się pokarm, ze względu na to, że Bóg będący Ojcem wszystkich ludzi nie pozostawia swoich dzieci w potrzebie (W, 2013b, s. 162, 163). Treść modlitwy *Ojcze Nasz* w interpretacji Wyszyńskiego stanowi kompendium sprawiedliwości społecznej. Do poszczególnych wezwań wprowadził dodatkowe wezwania wychodzące naprzeciw prawidłowemu funkcjonowaniu państwa. Modlił się za: głodnych, bezdomnych, o prawa sprawiedliwe, o wyniszczenie ducha wojny i niezgody, o sprawiedliwy ustrój gospodarczy na ziemi, o męstwo w walce z pokusami oraz za poległych w obronie wiary świętej. Wezwań jest dużo.

Na potrzeby niniejszej pracy zdecydowano się na wskazanie wybranych sformułowań (W, 2020c, s. 5-10). Niewątpliwie na podejście i szacunek Prymasa do chleba wpłynęło wychowanie w domu rodzinnym. Sam kapłan wspomina w następujący sposób:

„Pamiętam, że kiedyś na ziemię upadła mi skórka chleba. Mój ojciec kazał mi ją podnieść i ucałować. Nie omieszkał też wytłumaczyć, dlaczego tak należy czynić [...]. Nasi przodkowie od dawien dawna cenili i szanowali chleb. Ileż

pracy trzeba włożyć, by zebrać ziarno, zemleć [...]. To był podstawowy pokarm, dar Boży dla życia. Zboże – od Boga pochodzi!” (Zamora, 2007, s. 10).

W bogatej myśli społecznej dotyczącej zakresu pracy, duchowny znalazł czas i miejsce, by docenić ciężką pracę rolnika na roli. Jeżeli rolnicy zasieją ziarno i zbiorą plon, to polskie rodziny będą wykarmione i nie zabraknie pokarmu. Oni najbardziej *czynią sobie ziemię poddaną*. Postęp na rynku rolniczym przyczynia się do jeszcze lepszej organizacji pracy, która z kolei przyczynia się dla dobra ogółu społeczeństwa (W, 2008c, s. 322). Wyszyński doceniał trud pracy naukowej. Uważał, że człowiek nauki na poczet wzniosłości dążenia do wiedzy, rezygnuje z przyjemności i wielu wygod (Jastrzębski, 2014, s. 15). Zauważył, że często zdarza się, iż człowiek zdobywa mnóstwo dyplomów, nie posiadając umiejętności, by odpowiednio skorzystać ze zdobytej wiedzy (W, 2016d, s. 20). Ludzka wiedza przewyższa postęp cywilizacyjny, który udało się osiągnąć. Wszystko to, co człowiek wyprodukuje w fabryce i zakładzie, ma służyć poprawie funkcjonowania społecznego (W, 2016g, s. 328).

## Etyka w pracy

Bez względu na miejsce wykonywanej profesji zawodowej, pracownik powinien kierować się powołaniem i etycznymi zasadami oraz moralnymi nakazami. Zwłaszcza lekarz zobowiązany jest wykazać się cierpliwością i służbą (W, 2012b, s. 250). *Praca jest naturalnym dążeniem człowieka do człowieka. Jest współdziałaniem ludzi jako wynik tego dążenia* (W, 1999e, s. 494). *Praca najniższa podnosi przez miłość na wyżyny świętości, a praca najwznioślejsza bez miłości poniża i potępia* (W, 2011, s. 6). Zaprezentowane dwa zdania są pewnego rodzaju kwintesencją, ponieważ pokazują ludzką wielkość.

## Zakończenie

Podsumowując przygotowane opracowanie na temat wartości pracy w myśli społecznej Stefana Wyszyńskiego stwierdzono, że jego duszpasterska działalność ukazuje Polakom skrawek nieba. Prymas dostrzegał, że praca jest potrzebą każdego człowieka. Miał świadomość, że praca w komunizmie była znieważana, dlatego w homiliach poruszał zagadnienia związane z godziwą zapłatą. Pomimo wielu obowiązków, potrafił znaleźć czas dla drugiego człowieka. Według niego praca jest obowiązkiem każdego człowieka, a jej podjęcie kształtuje szacunek do chleba (Góra, Grzegorzczak, 2010, s. 86, 88).



## Referencje

- Bujewska, M. *Spółeczna Krucjata Miłości formułująca człowieka, rodzinę i naród w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. *Studia Pelplińskie*, 56 (2022), <https://apcz.umk.pl/SPLP/article/view/41631/34264> (28.03.2023).
- Ficek, R. (2020). *Christians in Socio – Political Life – An Applied Analysis of the Theological Anthropology of Cardinal Stefan Wyszyński Primate of Poland*. Toruń: Adam Marszałek.
- Ficek, R. (2021). *Primate of the Millennium – Cardinal Stefan Wyszyński – Life and Legacy*. Toruń: Adam Marszałek.
- Góra, J., Grzegorzczak, J. (2010). *Skrawek nieba albo o Ojcu i Królu*. Poznań: Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów.
- Jastrzębski, J. (2014). *Paragraf w sercu. Kardynał Stefan Wyszyński o miłości i sprawiedliwości społecznej*. Ząbki: Apostolicum.
- Kucharczyk, G. (2002). *Odsiecz z nieba – Prymas Wyszyński wobec rewolucji*. Kraków: Biały Kruk.
- Micewski, A. (1982). *Kardynał Wyszyński Prymas i Mąż Stanu*. Paris: Editions Du Dialogue.
- Nęcek, R. (2013). *Prymas Praw Człowieka*. Kraków: Salwator.
- Niemeczek, S. (2022). *Uwięziony Pasterz w Komańczy*. Komańcza: Kobus.
- Nitecki, P. (2008). *Włocławskie dzieje ks. Stefana Wyszyńskiego 1917–1946*. Warszawa: Soli Deo.
- Laskowska, M. (2011). *Ksiądz Stefan Wyszyński jako dziennikarz i redaktor – 1924–1946*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne.
- Rastawicka, A., Piasecki, B. (2011). *Czas nigdy go nie oddali. Wspomnienia o Stefanie Kardynale Wyszyńskim*. Kraków: Wyd. M.
- Słowikowska, A. (1934). *Postulaty Stefana Wyszyńskiego w nauczaniu Soboru Watykańskiego II. Źródła inspiracji dla Kościelnego Prawa Konstytucyjnego i Publicznego*. Lublin: TN KUL.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania – podręcznik akademicki*. Kraków: Impuls.
- Wyszyński, S. (1991). *Wskazania Duszpasterskie na okres Wielkiego Postu – luty 1950*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom I: 1949–1953. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1999a). *Neopogańskie zniekształcenie koncepcji kobiety – sierpień 1957*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956–1957. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1999b). *Przemówienie do uczestników zjazdu (absolwentów szkoły Sióstr Felicjanek) – grudzień 1956*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956–1957. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1999c). *Słowo Prymasa Polski do obrońców Ojczyzny – na zakończenie rekolencji dla żołnierzy – kwiecień 1957*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956–1957. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1999d). *Światu trzeba uwierzyć w Ojcostwo Boga. Przemówienie do Pielgrzymów – sierpień 1957*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956–1957. Warszawa: Soli Deo.

- Wyszyński, S. (1999e). *Życie wewnętrzne – pracą społeczną. Do inteligencji katolickiej grupy „Odrodzenie” Konferencja III – październik 1957*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956-1957. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2001). *Zapiski więzienne*. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2002). *Akademicy przed Milenium. Do męskiej młodzieży akademickiej – maj 1958*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom IV: 1958. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2007). *Odezwa do Studentów – Pielgrzymów na Jasną Górę – maj 1960*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom VI: 1960. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2008a). „*Chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj*”. *Rozważania nad miską. Napisane w Prudniku Śląskim w 1955 r.* W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom VII: 1961. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2008b). *Kromka chleba – wybór myśli i aforyzmów z kazań, przemówień i rozważań*. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2008c). *Wezwanie Prymasa Polski w sprawie pomocy żywniej – sierpień 1961*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom VII: 1961. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2011). *Miłością napelnieni*. Częstochowa: Św. Paweł.
- Wyszyński, S., (2012a). *„Dei Ministrorum Perpetuum Seminarium” – listopad 1963*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1963. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2012b). *Przyszedłem, aby życie mieli... Do lekarzy Stolicy na zakończenie Rekolekcji – marzec 1963*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom X: 1963. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2012c). *Zwierciadło sprawiedliwości – Matka Pięknego Miłości. Uroczystość Matki Bożej Jasnogórskiej – sierpień 1963*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XI: 1963. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2013a). *Główne nurty pracy – styczeń 1964*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1964. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2013b). *Godnością swoją człowiek przewyższa świat – kazanie do wiernych – luty 1964*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1964. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2013c). *O Cudowna Przemiano... Kazanie noworoczne – styczeń 1964*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1964. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2013d). *Pacem in Terris, Konferencja II – styczeń 1964*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1964. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016a). *List wielkopostny Prymasa Polski do duchowieństwa i wiernych Archidiecezji Gnieźnieńskiej i Warszawskiej – luty 1965*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016b). *Młodzież wchodzi w wiary Nowe Tysiąclecie – Do duszpasterzy Młodzieżowych – grudzień 1966*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XVIII: 1966. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016c). *Na stulecie czynów miłości. Do siostr służebniczek Niepokalanej – październik 1966*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XVIII: 1966. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016d). *Warunki prawdziwej, rzetelnej wiedzy. Do księży gnieźnieńskich studiujących na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim – styczeń 1965*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016e). *Właściwa pedagogika macierzyńskiego Kościoła. Do Rodziny Rodzin – styczeń 1965*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965. Warszawa: Soli Deo.

- Wyszyński, S. (2016f). *W trosce o wspólne dobro... Słowo ostrzegawcze Prymasa Polski w uroczystość Objawienia Pańskiego – styczeń 1965*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965, Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016g). *W walce o godność i wolność człowieka. Do akademików na zakończenie rekolekcji – kwiecień 1965*. W: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2017). *Czas to miłość*. Częstochowa: Św. Paweł, Instytut Prymasowski Stefana Kardynała Wyszyńskiego.
- Wyszyński, S. (2020a). *Co dzień ku lepszemu*. Sandomierz: Wyd. Diecezjalne.
- Wyszyński, S. (2020b). *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2020c). *Ojciec Nasz. Niech Modlitwa Pańska stanie się naszym chlebem powszednim*. Poznań: Św. Wojciech.
- Wyszyński, S. (2021). *Miłość i sprawiedliwość społeczna - rozważania społeczne*. Warszawa: PAX.
- Zamora, B. (2021). *Ojciec Narodu w komańczowskim klasztorze*. Mielec: Granmark.
- Życiorys, <https://wyszynskiprymas.pl/zyciorys-stefana-wyszynskiego/> (30.03.2023).



# THE VALUE OF HUMAN LABOUR IN THE SOCIAL THOUGHT OF STEFAN WYSZYŃSKI

Monika Bujewska

ORCID: 0000-0001-7726-9866

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

e-mail: mb370496@wp.pl

*In the contemporary times, the issue of work comes to the forefront of many significant matters. Therefore, we need to talk about work, taking into account new aspirations and new needs.*

Cardinal Stefan Wyszyński (2020b, p. 15)<sup>1</sup>

**Keywords:** Stefan Wyszyński, labour, social thought, social justice

**Abstract.** The value of human labour emphasized in the social thought of Stefan Wyszyński was approximated in the article. Using the method of text hermeneutics, an analysis of his written work was made, which allowed for the interpretation of the value of work, which also seems relevant today.

## WARTOŚĆ PRACY LUDZKIEJ W MYŚLI SPOŁECZNEJ STEFANA WYSZYŃSKIEGO

**Słowa kluczowe:** Stefan Wyszyński, praca, myśl społeczna, sprawiedliwość społeczna

**Streszczenie.** W artykule została przybliżona wartość pracy ludzkiej akcentowana w myśli społecznej Stefana Wyszyńskiego. Wykorzystując metodę

---

<sup>1</sup> Further citations of Stefan Wyszyński's works will be described with the initial of the surname: W.

hermeneutyki tekstu dokonano analizy jego dorobku piśmienniczego, co umożliwiło zinterpretowanie wartości pracy, która wydaje się aktualna także współcześnie.

## Introduction

Consciously, the article begins with a quote from Stefan Wyszyński to emphasize that work constitutes an elemental foundation of contemporary social life. The issue of work aligns with the research interests of two pedagogical sub-disciplines: andragogy and pedagogy of work. The aim of this scientific deliberation is to present the value of human work in the social thought of S. Wyszyński. The study will be conducted using the method of textual hermeneutics, in accordance with the assumptions of Bogusław Śliwerski (1998, p. 20–21). The presentation of selected events from Stefan Wyszyński's life has been planned in order to conduct a biographical analysis. Furthermore, the analysis of the Primate's written works will enable the interpretation of the value of work, which seems to remain relevant.

## The value of work in the biography of Stefan Wyszyński

The social thought of Stefan Wyszyński demonstrates a pursuit of social justice (Ficek, 2020, pp. 168, 169). Undoubtedly, his attitude was influenced by historical events that the future primate had to contend with from a young age (Ficek, 2021, pp. 9, 26, 29). The political pressure in the Stalinist system aimed to introduce atheism, secularization, and the indoctrination of society (Kucharczyk, 2002, pp. 53, 81). However, Wyszyński's faith and inner strength shaped his unwavering principles and priestly greatness (Micewski, 1982, pp. 9, 10). An example from young Stefan's life, when he was a third-grade student in primary school, was the harsh treatment he received from his caregiver in the Andrzejewo settlement. The relentless and heartless teacher forbade the boy from returning home for lunch, even after his sister came to fetch him at the request of his father, Stanisław. In Russian, the teacher shouted that he would go without "obieda" (dinner)<sup>2</sup>. This situation illustrates that the teacher did not care about the fate of the nine-year-old student. The lack of basic needs, intimidation, and lawlessness accompanied Wyszyński throughout his life (Micewski, 1982, pp. 19, 20).

---

<sup>2</sup> Russian word for "dinner".

As a young priest, he undertook pastoral work in the “Celuloza” workers’ community in Włocławek as a prefect. Wyszyński became interested in the Christian Workers’ Association. With the help of this institution, he aimed to counteract the socialist influences that were gradually yielding significant results (Nitecki, 2008, p. 56).

“I know a little about the art of printing. Since my youth, I have been an editor of various publications. God somehow ‘arranged’ it for me” (Biography, 2023). The priest engaged in editorial work for “Słowo Kujawskie”. In the meantime, he collaborated with the seminary newspaper “Przedświt”. Later, he published articles in “Ateneum Kapłańskie” (Laskowska, 2011, pp. 10-15). Throughout Wyszyński’s life, he was dedicated to diligent and honest work. He wrote a doctoral dissertation on the role of school, Church, and state in human education. He conducted a meticulous bibliographic review and read the Holy Scriptures in German, French, and Latin (Nitecki, 2008, pp. 70, 71, 81). “Every person’s career begins on Earth... in a diaper, even if today they wear the uniform of an ambassador or a general, and it may end on a slightly larger diaper” (W, 2008b, p. 6).

## Social human rights

The Primate explained that the foundation leading to **freedom** is the respect for human dignity and civil rights, which are guaranteed in the constitution. The paramount right of every individual is the possibility to secure and ensure a functioning life at an appropriate level. Taking care of housing, clean clothing, food, and healthcare constitute the elemental basis of one’s life (W, 2013d, pp. 85, 89). Wyszyński argued that freedom exists when every person is tolerated by others for their own beliefs. It can be stated that every faith is “true in its own way” if the individual deeply believes in it. During the Second Council, Wyszyński advocated for a psychological-philosophical analysis of the concept of religious freedom. The concern for the family in the context of Christian upbringing was also addressed during the Council (Słowikowska, 1934, pp. 150-153).

The social rights of individuals were particularly emphasized in the Social Crusade of Love. In one of my own research works, I thoroughly analysed Wyszyński’s efforts for social order and harmony. Based on an extensive bibliographic review, including the 21 volumes of his *Collected Works*, which comprise his rich and current thoughts, I concluded that three components – the individual, the family, and the nation – formulate the social rights and duties of human beings (Bujewska, 2022, pp. 45-59). Wyszyński, who advocated for human

rights, spoke about the right to work (W, 2013c, p. 11), fair compensation, rest, as well as the right to associate and strike (Nęcek, 2013, p. 53). Every individual is a subject of rights and obligations, deserving the recognition of their personal dignity (W, 2013a, p. 81). *It is necessary to make the land subservient* – this is how the priest encouraged people to proudly look at their country, at workplaces, factories, the towering ruins of castles and churches. In the grandeur of these structures, one should perceive and appreciate the symbiosis of humanity, which has brought everything into existence (W, 2007, p. 196).

## Right to work

We live in a world of work, spending the majority of our lives in it. **The right to work** is not only an obligation and a task but also a social necessity for every adult. It serves to enhance one's personality, satisfy their needs, and foster personal development. The social duty to engage in work creates interpersonal relationships among workers, who mutually serve one another (W, 2021, pp. 505–508, 513). Wyszyński encouraged young people to work. His intention was not to undertake tasks beyond physical capabilities but rather to engage in various associations and contribute voluntarily. This voluntary action stemming from the need of the heart teaches a young person to respect the dignity of others (W, 2016b, p. 345). He emphasized the significance of theoretical knowledge, stating that *every job requires prior theoretical preparation*. This highlights the importance of education and familiarity with literature in one's professional field (W, 2012a, p. 283).

## Right to fair wages

Catholic social thought conveys that every worker, regardless of their place of work, has the right to a **fair wage** that ensures a dignified livelihood for their family. The wife should not be forced to engage in professional activities (Nęcek, 2013, pp. 58, 59). Nothing should take place at the expense of raising children. If a woman feels the need, she has the right to take up paid work, but the man, as the head of the family, should earn enough to support his wife and children (W, 2012c, p. 107). The salary should be sufficient for the person who knows how to appropriately organize the household budget and manage it (W, 2013d, p. 90).

## Right to rest/leisure

Every person has the right to engage in work, as well as **the right to rest**, which is an integral part of sanctification. The Primate recognized the dangers of occupational activities in factories. Engaging in trade on holy days was rejected by Wyszyński. He believed that there should be time for everything: for work (W, 1991, p. 83), and for the Lord on Sunday Mass, because *time is not money but love* (W, 2017, p. 5). It is not an achievement to work long hours. What is important is to fulfil entrusted duties and tasks properly and wholeheartedly (W, 2016f, p. 32). A factory cannot replace prayer and rest. Work should be a prayer! that sanctifies the individual (W, 2008a, p. 667).

Analysing the biography of Cardinal Stefan Wyszyński, one must mention his internment. Whilst being a prisoner, the clergyman could have succumbed to laziness. However, he acted according to a precisely planned daily schedule. Contemporary individuals can learn from the priest to find time for work and rest. By studying the content of the *Prison Notes*, one can observe that every moment of Wyszyński's life was filled. He would wake up early in the morning at 5:00 am and devote himself to prayer. He found time for celebrating Mass, reading books, writing papers, and engaging in conversations with fellow inmates (W, 2001, p. 191). In his daily schedule, he would also allocate time for moments of silence and rest. While in Komańcza, his final place of isolation, he would visit Our Lady of the Forest to entrust important matters to her. During walks, he discovered the beauty of sunlight piercing through the branches of trees (Niemecek, 2022, pp. 12, 13). He assisted the Nazareth Sisters with their duties, bringing them St. John's wort, centaury, and other herbs. Despite seclusion and three years of imprisonment by the Security Office, he tried to make the most of every moment (Zamora, 2021, pp. 22, 23, 32).

## Right to association and strike

In his social activism, one can discern his efforts towards the right to association, particularly during the March events in Bydgoszcz, which served as the epicentre of an intensified political conflict. The Primate helped resolve the dispute in 1981, which became one of the largest political public demonstrations in the history of insurgent Poland (Rastawicka, Piasecki, 2011, p. 192). The social turmoil began when farmers started advocating for their rights. Although he did



not consider himself a politician, those in power attempted to exploit his priestly recognition among the people.

## **Indications in the context of the undertaken work**

He suggested that when undertaking work duties, one should strive to maintain silence and inner peace. He likened concentration to entering the very midnight called *medium silentium*. The ability to maintain silence was metaphorically presented by stating that every person, regardless of their occupational position, sometimes needs moments of quietude. A doctor, an academic teacher preparing materials for a lecture, a mechanic in an automotive workshop, a lawyer, or other professionals work at night so that no external stimuli disturb or distract them (W, 1999b, pp. 105, 106).

Another indication is to “work like a good soldier of Christ.” The work of a soldier requires the practice of many virtues: meticulousness, discipline, integrity, conscientiousness, and self-control. Self-mastery (W, 2020a, pp. 3, 4), the ability to follow orders and submit to the command of the military unit, constantly reminds one of the hierarchical levels within the corps. Men must adhere to the dress code and compulsorily attend military roll call. This serves as an ideal example, as it demonstrates a certain orderliness that should teach every worker about duty and discipline (W, 1999c, p. 187).

The paramount task of every parent is to teach children respect for work and the acquisition of sustenance. One must not transmit to them one of the deadly sins, which includes laziness (W, 2016e, p. 92). Equally important is the habit of not consuming alcoholic beverages in the workplace. The Primate observed the problem of alcoholism among Poles and repeatedly urged the preservation of a sober state of mind (W, 2002, pp. 120, 121). Efforts must be made to steer the younger generation away from selfishness and to instil in them the ability to work for the good of the Nation and the Homeland. Guided by wise decisions and choices, one should be protected from hatred, violence, and exploitation (W, 2016a, p. 154).

## **Stefan Wyszyński in relation to working women**

At first glance, it may seem that Wyszyński's position as a clergyman keeps women at home and only encourages them to fulfil their obligations towards the family. However, he proposed that women's workplaces should be adjusted

to their psycho-physical capabilities. Working in a mine or heavy industry would be beyond their strength. It is also inappropriate for them to undertake duties that men take on, as it would hinder the bearing and raising of children.

There are many positions in the labour market where women can excel and save themselves from the neo-pagan concept by nurturing their homes, working in education, being involved in social care, and taking up roles in the healthcare sector. Nurses working on the front lines in hospitals for the terminally ill, with their feminine delicacy, can bring comfort in pain and suffering (W, 2016c, p. 212). When considering job opportunities for women, it is also worth considering positions at universities, in the judicial and custodial field, voluntary and charitable organizations, as well as establishments in the light food industry. Wszyński left room for interpretation by stating that he does not set limits for women regarding job positions. Resourcefulness and creativity open up new areas of employment, ultimately providing self-realization, professional fulfilment, satisfaction, as well as an inner sense of social usefulness (W, 1999d, p. 394).

### **Difficulties of the undertaken work**

Every human work, especially physical work, requires effort. Below is presented a fragment of a speech delivered to pilgrims at Jasna Góra. The significance of these words demonstrates the magnitude of the physical effort undertaken by individuals, which is rewarded.

“It is impossible to fulfil one’s duties on this Earth without a cross, without suffering. Does any child come into this world without the mother’s labour pains? This is her cross. Yet, when it passes, she rejoices, no longer remembering the oppression, but rather the joy of giving birth to a child. When you plunge your hands into the heavy work, digging into the heart of Mother Earth and tearing her womb apart to sow the seed, it seems as if both your arms and the entire earth suffer in some kind of agony, awaiting the liberation of God’s children. But when the same earth is later wounded by delicate, growing signs of life reaching towards the sun and covered in a blanket of grain, the earth no longer remembers the pain of ploughing, but rejoices that a new ear will nourish people. When you strike the red-hot womb of iron with mud, it appears to weep tears hidden by fiery heat, but once its anguish cools, it no longer remembers [...]. When you pierce the womb of Mother Earth with the dreadful auger of a miner, in order to extract that black treasure, it may seem to you only as anguish and cross. But when thousands of freezing children warm themselves, when meals

are cooked, when the sick gather around the fire, when the whole family experiences the blessing of warmth amidst the cracking cold, who remembers their toil when witnessing so much joy from the fruits of labour?” (W, 1999a, p. 394).

I intentionally and consciously quoted such an extensive fragment. I wanted to draw the reader’s attention to the **final product** of the work carried out. Despite the arduous physical labour, there is **a joy** that overshadows any inconveniences. In conducting a hermeneutical analysis of the text, it is necessary to examine the historical context. In the last sentence, Wyszyński wrote about the difficulty of ensuring warmth. This was mentioned to explain that in the interwar years, winters were very harsh and accompanied by severe snowstorms. Therefore, it was much more challenging to take care of the warmth of a family hearth than it is today in the era of civilization progress, where homes are heated by heat pumps.

The product of human labour becomes **a loaf of bread**, for which every person should honestly and diligently work. Only in one case is there a different possibility of obtaining bread. In a situation where a person is ill and unable to work, they can seek another path, avail themselves of state aid to receive sustenance. Every person deserves proper care and bread after years of service. The priest emphasized that even if a person has done no good, they are entitled to food because God, who is the Father of all people, does not leave His children in need (W, 2013b, p. 162, 163). The content of the *Our Father* prayer, as interpreted by Wyszyński, constitutes a compendium of social justice. He introduced additional invocations addressing the proper functioning of the state. He prayed for the hungry, the homeless, for just laws, for the eradication of the spirit of war and discord, for a just economic system on earth, for courage in resisting temptations, and for those who died defending the holy faith. There are many invocations.

For the purposes of this study, it was decided to indicate selected formulations (W, 2020c, pp. 5-10). Undoubtedly, the upbringing in the Primate’s family home influenced his approach and respect for bread. The priest himself recalls it in the following way:

“I remember that once a bread crust fell to the ground. My father told me to pick it up and kiss it. He also didn’t forget to explain why it should be done [...]. Our ancestors have long valued and respected bread. How much work must be put into harvesting grain, grinding it [...]. It was the basic food, God’s gift for life. Grain comes from God!” (Zamora, 2007, p. 10).

In his rich social thought concerning the scope of work, the clergyman found the time and place to appreciate the hard work of farmers in the fields. If farmers

sow the seeds and gather the harvest, Polish families will be fed, and there will be no shortage of food. They are the ones who make the land productive. Progress in the agricultural market contributes to even better work organization, which in turn contributes to the welfare of society as a whole (W, 2008c, p. 322).

Wyszyński appreciated the difficulty of scientific work. He believed that a person of science, in pursuit of the nobility of knowledge, resigns from pleasures and many comforts (Jastrzębski, 2014, p. 15). He noticed that it often happens that a person obtains numerous diplomas without possessing the skills to properly utilize the acquired knowledge (W, 2016d, p. 20). Human knowledge surpasses the level of civilization progress that has been achieved. Everything that humans produce in factories and establishments should serve to improve social functioning (W, 2016g, p. 328).

## **Ethics in the workplace**

Regardless of the profession one engages in, a worker should be guided by vocation and ethical principles, as well as moral obligations. Especially a doctor is obliged to demonstrate patience and service (W, 2012b, p. 250). *Work is a natural pursuit of human beings towards one another. It is the collaboration of people as a result of this pursuit* (W, 1999e, p. 494). *The lowest work elevates through love to the heights of holiness, while the loftiest work without love debases and condemns* (W, 2011, p. 6). These two sentences presented represent a kind of quintessence as they showcase the greatness of humanity.

## **Conclusions**

In summary, the prepared study on the value of work in Stefan Wyszyński's social thought reveals that his pastoral activities showed the Polish people a glimpse of heaven. The Primate recognized that work is a necessity for every human being. He was aware that work was denigrated under communism, which is why he addressed issues related to fair wages in his homilies. Despite his numerous responsibilities, he managed to find time for others. According to him, work is the duty of every individual, and engaging in it shapes respect for bread (Góra, Grzegorzczak, 2010, pp. 86, 88).

## References

- Bujewska, M. *Społeczna Krucjata Miłości formułująca człowieka, rodzinę i naród w myśli Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. *Studia Pelplińskie*, 56 (2022), <https://apcz.umk.pl/SPLP/article/view/41631/34264> (28.03.2023).
- Ficek, R. (2020). *Christians in Socio-Political Life – An Applied Analysis of the Theological Anthropology of Cardinal Stefan Wyszyński Primate of Poland*. Toruń: Adam Marszałek.
- Ficek, R. (2021). *Primate of the Millennium – Cardinal Stefan Wyszyński – Life and Legacy*. Toruń: Adam Marszałek.
- Góra, J., Grzegorzczak, J. (2010). *Skrawek nieba albo o Ojcu i Królu*. Poznań: Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów.
- Jastrzębski, J. (2014). *Paragraf w sercu. Kardynał Stefan Wyszyński o miłości i sprawiedliwości społecznej*. Ząbki: Apostolicum.
- Kucharczyk, G. (2002). *Odsiecz z nieba – Prymas Wyszyński wobec rewolucji*. Kraków: Biały Kruk.
- Micewski, A. (1982). *Kardynał Wyszyński Prymas i Mąż Stanu*. Paris: Editions Du Dialogue.
- Nęcek, R. (2013). *Prymas Praw Człowieka*. Kraków: Salwator.
- Niemeczek, S. (2022). *Uwięziony Pasterz w Komańczy*. Komańcza: Kobus.
- Nitecki, P. (2008). *Włocławskie dzieje ks. Stefana Wyszyńskiego 1917–1946*. Warszawa: Soli Deo.
- Laskowska, M. (2011). *Ksiądz Stefan Wyszyński jako dziennikarz i redaktor – 1924–1946*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne.
- Rastawicka, A., Piasecki, B. (2011). *Czas nigdy go nie oddali. Wspomnienia o Stefanie Kardynale Wyszyńskim*. Kraków: Wyd. M.
- Słowikowska, A. (1934). *Postulaty Stefana Wyszyńskiego w nauczaniu Soboru Watykańskiego II. Źródła inspiracji dla Kościelnego Prawa Konstytucyjnego i Publicznego*. Lublin: TN KUL.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania – podręcznik akademicki*. Kraków: Impuls.
- Wyszyński, S. (1991). *Wskazania Duszpasterskie na okres Wielkiego Postu – luty 1950*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom I: 1949–1953. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1999a). *Neopogańskie zniekształcenie koncepcji kobiety – sierpień 1957*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956–1957. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1999b). *Przemówienie do uczestników zjazdu (absolwentów szkoły Sióstr Felicjanek) – grudzień 1956*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956–1957. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1999c). *Słowo Prymasa Polski do obrońców Ojczyzny – na zakończenie rekolencji dla żołnierzy – kwiecień 1957*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956–1957. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (1999d). *Światu trzeba uwierzyć w Ojcostwo Boga. Przemówienie do Pielgrzymów – sierpień 1957*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956–1957. Warszawa: Soli Deo.

- Wyszyński, S. (1999e). *Życie wewnętrzne – pracą społeczną. Do inteligencji katolickiej grupy „Odrodzenie” Konferencja III – październik 1957*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom III: 1956-1957. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2001). *Zapiski więzienne*. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2002). *Akademicy przed Milenium. Do męskiej młodzieży akademickiej – maj 1958*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom IV: 1958. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2007). *Odezwa do Studentów – Pielgrzymów na Jasną Górę – maj 1960*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom VI: 1960. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2008a). „*Chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj*”. *Rozważania nad miską. Napisane w Prudniku Śląskim w 1955 r.* In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom VII: 1961. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2008b). *Kromka chleba – wybór myśli i aforyzmów z kazań, przemówień i rozważań*. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2008c). *Wezwanie Prymasa Polski w sprawie pomocy żywniej – sierpień 1961*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom VII: 1961. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2011). *Miłością napelnieni*. Częstochowa: Św. Paweł.
- Wyszyński, S., (2012a). *„Dei Ministrorum Perpetuum Seminarium” – listopad 1963*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1963. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2012b). *Przyszedłem, aby życie mieli... Do lekarzy Stolicy na zakończenie Rekolekcji – marzec 1963*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom X: 1963. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2012c). *Zwierciadło sprawiedliwości – Matka Pięknego Miłości. Uroczystość Matki Bożej Jasnogórskiej – sierpień 1963*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XI: 1963. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2013a). *Główne nurty pracy – styczeń 1964*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1964. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2013b). *Godnością swoją człowiek przewyższa świat – kazanie do wiernych – luty 1964*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1964. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2013c). *O Cudowna Przemiano... Kazanie noworoczne – styczeń 1964*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1964. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2013d). *Pacem in Terris, Konferencja II – styczeń 1964*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XII: 1964. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016a). *List wielkopostny Prymasa Polski do duchowieństwa i wiernych Archidiecezji Gnieźnieńskiej i Warszawskiej – luty 1965*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016b). *Młodzież wchodzi w wiary Nowe Tysiąclecie – Do duszpasterzy Młodzieżowych – grudzień 1966*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XVIII: 1966. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016c). *Na stulecie czynów miłości. Do siostr służebniczek Niepokalanej – październik 1966*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XVIII: 1966. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016d). *Warunki prawdziwej, rzetelnej wiedzy. Do księży gnieźnieńskich studiujących na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim – styczeń 1965*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016e). *Właściwa pedagogika macierzyńskiego Kościoła. Do Rodziny Rodzin – styczeń 1965*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965. Warszawa: Soli Deo.

- Wyszyński, S. (2016f). *W trosce o wspólne dobro... Słowo ostrzegawcze Prymasa Polski w uroczystość Objawienia Pańskiego – styczeń 1965*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965, Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2016g). *W walce o godność i wolność człowieka. Do akademików na zakończenie rekolekcji – kwiecień 1965*. In: S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane*, tom XIV: 1965. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2017). *Czas to miłość*. Częstochowa: Św. Paweł, Instytut Prymasowski Stefana Kardynała Wyszyńskiego.
- Wyszyński, S. (2020a). *Co dzień ku lepszemu*. Sandomierz: Wyd. Diecezjalne.
- Wyszyński, S. (2020b). *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*. Warszawa: Soli Deo.
- Wyszyński, S. (2020c). *Ojciec Nasz. Niech Modlitwa Pańska stanie się naszym chlebem powszednim*. Poznań: Św. Wojciech.
- Wyszyński, S. (2021). *Miłość i sprawiedliwość społeczna - rozważania społeczne*. Warszawa: PAX.
- Zamora, B. (2021). *Ojciec Narodu w komańczowskim klasztorze*. Mielec: Granmark.
- Życiorys, <https://wyszynskiprymas.pl/zyciorys-stefana-wyszynskiego/> (30.03.2023).



## ROZWAŻANIA O ‘NOWEJ’ PRACY I WYZWANIACH DLA DORADZTWA ZAWODOWEGO

Anna Oleszczyk

ORCID: 0000-0003-2077-8787

Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Pile, Uniwersytet Kazimierza  
Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: Anna.Ole@poczta.fm

### CONSIDERATIONS ON ‘NEW’ WORK AND CHALLENGES FOR CAREER COUNSELLING

**Keywords:** work, industrial revolution 4.0, career counseling, career, chaos theory of careers

**Abstract.** In this article, the author presents selected changes in the area of work, taking place as a result of the fourth industrial revolution; emphasizes the importance of modern technologies, including artificial intelligence, as well as the category of “new” work as the subject of research in modern work pedagogy. The text also focuses on the Chaos Theory of Careers as a challenge for career counselling – an important problem area of work pedagogy.

**Słowa kluczowe:** praca, rewolucja przemysłowa 4.0, doradztwo zawodowe, kariera, teoria chaosu karier

**Streszczenie.** W artykule autorka przedstawia wybrane zmiany w obszarze pracy, zachodzące w wyniku czwartej rewolucji przemysłowej; podkreśla znaczenie nowoczesnych technologii, w tym sztucznej inteligencji, a także kategorię ‘nowej’ pracy jako przedmiotu badań współczesnej pedagogiki pracy. W tekście skupiono się również na Teorii Chaosu Karier jako wyzwaniu dla doradztwa zawodowego – ważnego obszaru problemowego pedagogiki pracy.



*Bo piękno na to jest, by zachwycalo do pracy – praca,  
by się zmartwychwstało.*

Cyprian Kamil Norwid, *Promethidion*

## **Wprowadzenie**

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości nie tracą na aktualności słowa Zygmunta Wiatrowskiego: „Praca człowieka i jego kwalifikacje nadal znaczyć będą najwięcej, jednak te podstawowe dla pedagogiki pracy kategorie uzyskiwać będą nieco zmienioną wykładnię. Wartością trwałą dla *pedagogiki pracy* jest rzeczywista i skuteczna praca człowieka, szczególnie praca kwalifikowana, zakładająca wysoki poziom kompetencji i odpowiedzialności zawodowej, natomiast wartością zmienną jest sytuacyjna interpretacja owej pracy” (1994, s. 9-10).

Wobec nieustannie zachodzących zmian cywilizacyjnych, a także w związku z jubileuszem 50-lecia pedagogiki pracy, warto zastanowić się nad aktualnymi wyzwaniami stojącymi przed tą subdyscypliną. Niektórym z nich poświęcono niniejsze rozważania.

## **‘Nowa’ praca jako przedmiot badań pedagogiki pracy**

Zgodnie z przedmiotem badań pedagogiki pracy człowiek ma być wychowywany przez pracę i przygotowany do pracy zawodowej. Z tego punktu widzenia można określić człowieka jako usytuowanego w świecie wartości, w tym jako człowieka pracującego. Misją współczesnej pedagogiki pracy, zdaniem Waldemara Furmanka, jest w głównej mierze wspomaganie rozwoju wszystkich wymiarów człowieka, a także zapobieganie trudnościom, jakie na tej drodze mogą wystąpić w związku z dynamicznie zmieniającymi się warunkami życia i pracy ludzkiej (2012, s. 129).

*Praca* zmienia się na przestrzeni wieków. Obecnie badacze coraz częściej piszą o tzw. ‘nowej’ pracy, gdyż z końcem pierwszego dziesięciolecia XXI wieku mamy do czynienia z rozwojem *czwartej rewolucji przemysłowej*, która oparta jest na integracji człowieka z maszyną. Wykorzystywanie automatów i robotów staje coraz bardziej powszechne, a systemy komputerowe sterują procesami produkcji. Wobec skokowych zmian treści i form pracy newralgiczny staje się kapitał wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych pracowników, jak i wysokie oczekiwania szczególnie wobec tych, bezpośrednio zaangażowanych we wdrażanie nowych rozwiązań technologicznych. Należy mieć świadomość,

że w przypadku czwartej rewolucji przemysłowej wszyscy pracownicy zatrudnieni bezpośrednio w obszarze produkcji i usług, jak i odpowiedzialni za szeroko rozumianą organizację pracy, powinni być kreatywni i innowacyjni (Kwiatkowski, 2020, s. 22–24).

Nowy etap w rozwoju gospodarki oparty jest na wielkim wynalazku – *sztucznej inteligencji*. Pod pojęciem tym rozumie się naukę zajmującą się produkowaniem maszyn, wyposażonych w wybrane cechy ludzkiego umysłu: umiejętność rozumienia języka, rozpoznawanie obrazów, rozwiązywanie problemów, uczenie się (*Sztuczna inteligencja*, 2021). Człowiek dążąc do stworzenia struktur inteligentnych projektuje rozwiązania, które w najwyższym stopniu odwzorowywałyby to, w jaki sposób myśli i działa. Chodzi zatem o stworzenie rozwiązań zachowujących się jak człowiek, czyli:

- „przetwarzania języka naturalnego: odbioru, interpretacji i formułowania wypowiedzi zarówno w formie audio, jak i tekstowej,
- reprezentacji wiedzy, aby móc gromadzić pozyskane informacje i wygenerowaną wiedzę,
- automatycznego rozumowania w celu identyfikacji wzorców w rejestrowanych informacjach oraz wykorzystywania zgromadzonej wiedzy do odpowiedzi na pytania i generowania nowych wniosków,
- uczenia maszynowego, aby uczyć się na własnych doświadczeniach i adaptować do nowych warunków,
- analizy obrazu w celu rozpoznawania i identyfikacji położenia obiektów,
- manipulacji obiektami fizycznymi” (Tomaszewska, 2021a, s. 71–73; Wodecki, 2018, s. 68–70).

Powyższe obszary kompetencji systemów inteligentnych to podwaliny współczesnych metod i technologii sztucznej inteligencji. Coraz częściej maszyny konstruowane przez inżynierów mają już większe możliwości niż ludzkie (Tomaszewska, 2021a, s. 73; Wodecki, 2018, s. 70).

Postęp w tym zakresie zmienia nie tylko sposób pracy i organizacji w gospodarce historii świata, ale zmienia całe dotychczasowe ludzkie życie.

Ten sygnalizowany w artykule kierunek postępu technologicznego nie zostaje bez wpływu na sfery: *edukacji, wychowania, pracy*, stąd powinien stanowić szczególnie obiekt zainteresowań pedagogiki pracy. Wobec zmieniającej się rzeczywistości, w tym zwłaszcza w obszarze funkcjonowania jednostki, organizacji, technizacji i cyfryzacji życia, pojawia się potrzeba, aby na ‘nowo odkryć’ pracę – jako przedmiot badań pedagogiki pracy – i konteksty jej wykonywania (Pietrulewicz, 2017).

Jak się wydaje, pisząc dziś o pracy należy używać sformułowania 'nowa' praca. 'Nowa' ze względu na istotę zachodzących globalnie zmian, takich jak przede wszystkim: powstanie zglobalizowanego świata pracy i hiperpołączonej siły roboczej, uberyzację, rozwój sztucznej inteligencji i uczenia się maszyn, zmiany czasu i przestrzeni wykonywania pracy. Ogólnoświatowa pandemia Sars-CoV-2 przyspieszyła z kolei rozwój takich zjawisk w obszarze zatrudnienia, które spowodowały, że praca coraz częściej legitymuje się niestałością i nieciągłością (np. praca zdalna). To niektóre z licznych przykładów zachodzących przeobrażeń. Słuszne jest zatem aby pisać już o 'nowej' pracy, a tym samym o 'nowym' przedmiocie badań pedagogiki pracy (Gerlach, Tomaszewska, 2021).

Przejawem 'nowej' pracy jest m.in. 'nowa' czasoprzestrzeń opisywana w literaturze przedmiotu przez Renatę Tomaszewską:

1. Praca stanowi ten rodzaj ludzkiej aktywności, który dotychczas miał miejsce w *przestrzeni* materialnej, określonej granicami fizycznymi i interpretowanej jako miejsce jej wykonywania. Praca to także rodzaj społecznie wytworzonego konstruktów, który kształtuje i rekonstruuje tożsamość jednostek i grup społecznych. Społeczna i psychiczna przestrzeń pracy nie musi się jednak wiązać się z przestrzenią materialną, tj. miejscem wykonywania pracy (Rychlicka-Marszałek, 2016, s. 7-8). Zmiany podyktowane rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych skutkują bowiem rozluźnieniem zasad obecności w miejscu pracy poprzez powoływanie nowych, rozproszonych sieci zespołów i oddziałów, wprowadzanie elektronicznej pracy w domu, rozwój wirtualnych form nowoczesnych organizacji (Tomaszewska, 2020a, s. 51-53).
2. W wyniku zaś rozwoju elastycznych form zatrudnienia i organizacji *czasu pracy*, nastąpiło rozproszenie pracy w czasie i przestrzeni (Tomaszewska-Lipiec, 2015, s. 49; Frese, 2003). Czas i miejsce świadczenia pracy przestają mieć znaczenie (Morawski, 2003, s. 17). W efekcie możemy coraz częściej pracować gdzie i kiedy chcemy.

Z całym przekonaniem można napisać, że istota i dotychczasowy sposób wykonywania pracy ulegają całkowitym zmianom. Wobec tych zaledwie sygnalizowanych w artykule przeobrażeń pojawia się zagrożenie uprzedmiotowienia człowieka mogące mieć miejsce w procesach 'nowej' pracy. Tworzenie poczucia podmiotowości w kontekście pracy zawodowej to natomiast istotne zadanie edukacji, w tym wychowania do pracy. Niewątpliwie perturbacje w sferze pracy znajdują odbicie w potrzebach edukacyjnych nowych pokoleń. Młodzi chcą

pracować w zupełnie inny sposób niż dawniej. Muszą być więc przygotowani do zawodowego funkcjonowania w warunkach czwartej rewolucji cywilizacyjnej, charakteryzującej się obecnością sztucznej inteligencji i innej ‘czasoprze-strzeni’ pracy (Tomaszewska, 2021b, s. 197).

Pedagogika pracy, w tym jeden z fundamentów tej subdyscypliny – idea *wychowania do pracy* – nie mogą pozostać obojętne na zachodzące zmiany cywilizacyjne, szczególnie właśnie te w sferze zatrudnienia. Wspomniane przemiany pracy ludzkiej inspirują do podejmowania szerokiej refleksji naukowej nad przygotowaniem człowieka do pracy, do ‘nowej’ pracy, do funkcjonowania w warunkach gospodarki 4.0 (Tomaszewska, 2021b, s. 200; Skrzypniak, 2010, s. 301). Przede wszystkim niezbędne wydaje się budzenie świadomości podmiotów wychowania/edukacji/pracy na temat zasygnalizowanych zjawisk, w tym relacji ‘nowa’ praca – człowiek pracujący (Kubiak-Szymborska, 2017, s. 179). W kontekście wspomnianego postępu technologicznego ważne wydaje się ponadto przygotowywanie jednostek do funkcjonowania w tzw. *modelu tech-life harmony*, w którym dzielimy swój czas i energię między innowacyjną techniką a życiem rodzinnym i czasem prywatnym (Tomaszewska, 2020a, s. 53; Gajdzik, 2018, s. 2-3,10).

Zważywszy na zachodzące przełomowe przemiany pracy, związane z tym procesem wyzwania dla pedagogiki pracy, dla wychowania i przygotowywania do pracy, postrzegać należy jako pilną potrzebę. Jak słusznie zauważa teoretyk wychowania Ewa Kubiak-Szymborska, „wychowanie współczesnego człowieka związane jest z jego aktywnością, także tą zawodową, obejmującą m.in. radzenie sobie na coraz bardziej złożonym rynku pracy, poprzez podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych i budowanie kariery” (2017, s. 164). Co istotne i co należy podkreślić, w świecie ‘nowej’ pracy mamy do czynienia z ‘nowymi karierami’. Coraz częściej funkcjonują bowiem inne koncepcje i ścieżki ich realizacji, uwzględniające już pracę on-line i kryteria projektowe (Tomaszewska, 2020b, s. 13). W obszarze problematyki kariery uwzględniać też trzeba takie kategorie, jak: indywidualizm, refleksyjność i konsumpcjonizm. Ideologię indywidualizmu jako logiczne dopełnienie pluralizacji sposobów życia w ponowoczesnej wizji świata, obok innych zjawisk, można przyjąć jako tło przeobrażeń we wzorach przebiegu karier (Solarczyk-Ambrozik, 2015, s. 22; Marody, 2014, s. 160-161), dla których zasadniczą rolę odgrywają właśnie zmiany w obszarze pracy. To one implikują podstawowe nurty przeobrażeń zarówno przebiegu karier, ich teoretycznych eksplikacji, jak i doświadczeń społecznych skierowanych

na rozwiązywanie jawiących się w tym obszarze problemów (Solarczyk-Ambrozik, 2015, s. 2).

Zarysowana problematyka 'nowej' pracy, a także zasygnalizowane 'nowe' kariery stanowią wyzwanie dla pedagogiki pracy, w tym dla jednego z obszarów problemowych tej subdyscypliny - doradztwa zawodowego.

## **'Teoria Chaosu Karier' ważna dla problematyki pedagogiki pracy i doradztwa zawodowego**

Uregulowanie prawne *doradztwa zawodowego* znajduje się w Ustawie o systemie oświaty, która zapewnia przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia (Ustawa, 1991, art. 1), gdzie jedną z wiodących form działalności dydaktyczno-wychowawczej określono zajęcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego (Ustawa, 2016, art. 109, ust. 1, pkt 5 i 7). Te ostatnie prowadzone są w klasach siódmych i ósmych szkoły podstawowej, w szkole branżowej pierwszego stopnia, liceum ogólnokształcącym i technikum obok zajęć realizowanych w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej przy wyborze kierunku kształcenia i zawodu (Ustawa, 2016, art. 109, ust. 2a, pkt 6 i 7). Doprecyzowanie powyższych działań określa rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego, wskazujące na treści programowe i sposób ich realizacji. Treści programowe przygotowane są dla danego etapu kształcenia i wchodzi w skład następujących bloków tematycznych:

- Poznawanie własnych zasobów
- Świat zawodów i rynek pracy
- Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie.
- Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych (Rozporządzenie, 2019, § 1).

Każdy z tych bloków tematycznych jest równie istotny, ponieważ tworzy pewną całość w procesie przygotowania do pracy, jednak ze względu na podjętą tematykę autorka więcej uwagi poświęci tym bezpośrednio dotyczącym pracy.

Pierwsze wybory edukacyjno-zawodowe podejmuje młodzież kończąca szkołę podstawową, wybierając zawód - w przypadku szkoły branżowej czy technikum lub decydując się na rozszerzenie danych przedmiotów w liceum. W ramach poznawania własnych zasobów przewidziane do realizacji są m.in. zagadnienia dotyczące zainteresowań, kompetencji, predyspozycji zawodowych, rozpoznawania własnych możliwości i ograniczeń w zakresie wykonywania

zadań zawodowych. Tematy przybliżające rynek edukacyjny skupiają się np. na analizie oferty edukacyjnej szkół ponadpodstawowych, szkół wyższych pod względem możliwości dalszego kształcenia, a także na określeniu znaczenia uczenia się przez całe życie. Zgodnie z zapisem w ramach obszaru – świat zawodów i rynek pracy uczeń między innymi: wyszukuje informacje na temat zawodów, charakteryzuje wybrane zawody, zna wymagania i trendy współczesnego rynku pracy oraz oczekiwania pracodawców, uzasadnia znaczenie pracy w życiu człowieka i możliwości jej doświadczania, wskazuje wartości związane z pracą (Rozporządzenie, 2019, zał. 3, pkt 1,2,3).

Druga ważna decyzja następuje u progu i we wczesnej dorosłości, czyli w momencie ukończenia szkoły ponadpodstawowej i dotyczy wyboru dalszego kierunku kształcenia, jak i przygotowania do wejścia na rynek pracy, tj. podjęcia zatrudnienia. Jeden ze sposobów na poznanie własnych zasobów to sporządzenie portfolio, określenie własnego systemu wartości, w tym wartości związanych z pracą. W części dotyczącej rynku edukacyjnego określono m.in. kwestie związane z poszukiwaniem nowych kwalifikacji zawodowych, kształceniem i doskonaleniem zawodowym. Treści programowe z zakresu świata zawodów i rynku pracy są rozbudowane, bowiem zgodnie z nimi uczeń:

- analizuje informacje o lokalnym, regionalnym, krajowym, jak i europejskim rynku pracy oraz panujących na nim zasadach,
- określa zawody, stanowiska pracy, dla których podstawą są jego kwalifikacje biorąc pod uwagę zawody przyszłości i zapotrzebowanie rynku pracy,
- dokonuje porównań form zatrudnienia i możliwości poruszania się na rynku pracy jako pracownik, pracodawca lub osoba mająca działalność gospodarczą,
- analizuje zapisy prawa pracy, w tym rodzaje umów o pracę, sposoby ich rozwiązywania, a także prawa i obowiązki pracownika,
- konfrontuje własne zasoby z rozpoznanymi potrzebami i oczekiwaniami pracodawców, jak i wymaganiami rynku pracy (Rozporządzenie, 2019, zał. 4, pkt 2; zał. 5, pkt 2; zał. 6, pkt 2).

Zgodnie z prawem oświatowym, młody człowiek zanim stanie się czynnym uczestnikiem pracy/’nowej’ pracy ma zagwarantowane pewne przygotowanie. Powinien uzyskać wiedzę o zmianach zachodzących na rynku pracy m.in. pod względem nowoczesnych technologii, jak i samej pracy – zmian jej treści i formy, elastycznych form zatrudnienia czy wymagań pracodawców, także z zakresu kwalifikacji i kompetencji wobec kandydatów do pracy. To bardzo ważne, bowiem rynek pracy w warunkach cyfrowej transformacji kształtowany jest przez

procesy automatyzacji i platformizacji i poszukiwani są pracownicy bazujący na zaawansowanych kompetencjach, odróżniających pracę ludzką od pracy systemów informatycznych i sztucznej inteligencji (Tomaszewska, 2020b, s. 310), a którzy posiadają umiejętność działania, zaangażowania się w pracę jako członek wirtualnego zespołu (Gerlach, 2017, s. 122). Uczeń uzyskuje również wsparcie na poziomie szkoły podstawowej w zakresie formułowania celów i planów edukacyjno-zawodowych, a w szkole ponadpodstawowej w sporządzaniu indywidualnego planu działania, tj. planowania różnych wariantów ścieżek edukacyjno-zawodowych wykorzystując informacje na temat rynku pracy (Rozporządzenie MEN, 12.02.2019, zał. 4, pkt 4; zał. 5, pkt 4; zał. 6, pkt 4).

Mimo stosownych zapisów prawa oświatowego, co do tematyki doradztwa zawodowego, nie przewidziano odpowiedniej liczby godzin na jego realizację, gdyż na wymienione bloki tematyczne zabezpieczono tylko dziesięć godzin lekcyjnych w danym cyklu kształcenia. Zatem w trzyletniej szkole branżowej, czteroletnim liceum i pięcioletnim technikum do dyspozycji na doradztwo zawodowe jest tylko dziesięć jednostek lekcyjnych. Również po dziesięć godzin doradztwa zawodowego przypada na klasę siódmą i ósmą szkoły podstawowej (Rozporządzenie MEN, 03.04.2019, zał. 1, zał. 4, zał. 5, zał. 7). Utrudnieniem jest fakt, że ustawodawca nie zabezpieczył w szkole godzin na indywidualne doradztwo zawodowe, co niewątpliwie dawałoby dodatkowe wsparcie młodym w podejmowaniu tak ważnych decyzji, rzutujących na przebieg ich kariery.

Nadmienić trzeba również, że brak podręczników czy zeszytów ćwiczeń do doradztwa zawodowego jest wyzwaniem dla szkolnych doradców zawodowych, którzy zmuszeni są do samodzielności w tworzeniu i realizowaniu procesów dydaktycznych. Jest także dobra strona takiej sytuacji, bowiem brak narzuconego przez ustawodawcę układu treści stwarza przed doradcami zawodowymi możliwość prowadzenia zajęć w sposób autorski, w tym *konstruktywistyczny*. Wobec dynamicznie zachodzących zmian społeczno-gospodarczych, warto pamiętać o tym modelu jego realizacji, który sprzyja kształtowaniu postaw otwartości między innymi właśnie na zmiany. Sprzyja to inicjowaniu świadomego współtworzenia obywatela XXI wieku, potrafiącego odnaleźć się w przestrzeni bezustannych przeobrażeń także w obszarze świata pracy. Model ten może stanowić nie tylko skuteczne narzędzie sprzyjające tworzeniu gotowości do obserwowania, doświadczania, konstruowania i rekonstruowania, ale przede wszystkim sposób na wyposażenie jednostki ludzkiej w narzędzia pozwalające jej zrozumieć obecne zmiany cywilizacyjne. Można zatem przyjąć tezę, za Katarzyną Ludwиковską, że konstruktywistyczny model realizacji procesów w obszarze szkolnego

doradztwa zawodowego sprzyja uczniom, jak i nauczycielom, tj. doradcom zawodowym, poprzez formowanie postawy otwartości na zmiany, proaktywności, a także kreatywności (Ludwikowska, 2020).

Zwracając uwagę na wspomniane w artykule przeobrażenia w sferze zatrudnienia i aktywności zawodowej, wzrasta zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe adekwatne zarówno w swych założeniach teoretycznych, jak i instrumentarium praktycznym do wyzwań 'nowej' pracy. Aby utrzymać swoje znaczenie i odpowiednio reagować na potrzeby jednostek szukających pomocy we współczesnym społeczeństwie, doradztwo zawodowe musi się zmieniać w obszarze pojęć i stosowanych metod (Solarczyk-Ambrozik, 2020).

R. Vance Peavy uważa, że „koncepty, takie jak: narracja, symboliczna koordynacja działań społecznych, autokreacja, przestrzeń życiowa, perspektywy, postawy, założenia etyczne, konstrukcje umysłowe i nadawanie znaczeń, mają szansę być bardziej użyteczne dla zrozumienia ludzkich poczynań i dynamiki życia społecznego niż koncepty takie, jak zmienne osobowościowe, cechy, klasyfikacje, zachowanie” (Solarczyk-Ambrozik, 2020; Peavy, 2014, s. 5).

Dużą użyteczność praktyczną posiada szczególnie *Teoria Chaosu Karier*, którą warto propagować w pedagogice pracy oraz doradztwie zawodowym. Wpisuje się ona w podejście teorii systemów z zastosowaniem do wyjaśnienia fenomenów naturalnych, ze skierowaniem uwagi na ich strukturę i uporządkowanie.

Jednostki oraz środowisko postrzegane są przez pryzmat kategorii chaosu jako złożone, otwarte i adaptatywne systemy, będące ekstremalnie wrażliwe na zmiany. W efekcie systemy te są uporządkowane, lecz nieprzewidywalne, jak i adaptacyjne, w rozumieniu poszukiwania wzorów. Teoria chaosu karier daje wgląd w złożoność, adaptacyjność, zmianę, szansę, nielinearność, kreatywność i historię, jako systemowe charakterystyki jednostek i środowisk. Autorzy tej teorii – Robert G.L. Pryor i Jim E. Bright podkreślają, że zawiera ona komponenty systemowe, realistyczne, konstruktywistyczne, ekologiczne, kontekstualne i elementy teorii chaosu. Unikalnością osoby jest tutaj zdolność do budowania kariery poprzez przyczynowe działania, które jednak mogą być nieodpowiednie, źle dostosowane, oparte na nieuświadomionych motywach, zrjonalizowane przez mechanizmy obronne, co tworzy szczególne zapotrzebowanie na doradztwo w sensie określania nieadekwatności pewnych jednostkowych konstruktów rzeczywistości, leżących u podstaw procesów podejmowania decyzji. Ponadto uważają, że uwzględnianie w rozwoju karier i podejmowaniu decyzji karierowych takich elementów, jak: złożoność ludzkiego doświadczenia i społecznego świata, zmienność, dynamiczność, interaktywność i adaptacyjność natury ludzkiego



działania w obszarze podejmowania decyzji odnośnie do wyboru i przebiegu kariery, może być wzbogacone nieplanowanymi i nieprzewidywalnymi wydarzeniami i doświadczeniami. Teoria chaosu karier głosi, że zarówno stabilność, jak i jej brak są inherentnymi właściwościami współczesności i względnie stały porządek świata musi być konfrontowany z niepewnością oraz brakiem stabilności. Ponadto zapewnia nowe spojrzenie na naturę rozwoju karier, przedstawia ich wymiary często zaniebdywane przez współczesne wyjaśnienia, do których należą: nowe wyzwania i możliwości jawiące się w tle niepewności, wymiar duchowości w rozwoju karier, poszukiwanie znaczeń, integrację 'być' i 'stawać się'. Założenia tej teorii obrazują cztery kategorie pojęciowe, tj. złożoność, zmiana, konstruktywność i szansa - „cztery C”: *complexity, change, constructiveness* i *chance* (Solarczyk-Ambrozik, 2015; Pryor, Bright, 2003, s. 12-17).

W doradztwie zawodowym teoria chaosu karier wydaje się relewantna jako fundament praktyki zorientowanej na pomoc w radzeniu sobie ze złożonością, zmianą, ale także i szansami. Wiodącym pojęciem dla teorii Pryora i Brighta jest 'złożoność' - złożoność procesów i czynników formujących życie każdej jednostki. Powoduje ona, że dokładne przewidywanie rozwoju kariery, szczególnie w zasygnalizowanych w tekście warunkach 'nowej' pracy, stanowi wyzwanie. Teoria chaosu karier daje przestrzeń dla różnych, nieprzewidywalnych, większych lub mniejszych zmian. Zamiast przewidywać rezultaty, zakłada ona możliwość różnych wpływów. W zmieniającym się świecie rośnie znaczenie zdolności adaptacji jednostki do zmian, w związku z tym doradztwo zawodowe pomaga w odnajdowaniu się w sytuacjach tranzycji, zmian i adaptacji; pozwala zmierzać się z niepewnością w myśleniu i działaniu. Radzenie sobie z niepewnością to podstawowe wyzwanie nie tylko związane z rozwojem kariery, ale i wyzwanie dla doradztwa. Potrzebą staje się nie uczenie tego, jak opracowywać 'dobry' plan związany z przebiegiem kariery, ale wyposażanie jednostki w kompetencje niezbędne do planowania, takie jak: umiejętność stworzenia i opracowania planu, jego korygowania, umiejętność kompromisu, opóźnienia, przyspieszenia, zmiany, przywrócenia, wdrożenia (Solarczyk-Ambrozik, 2015; Pryor, Bright, 2003, s. 13-17), co oznacza zmianę określonej filozofii działania z *planning* na *planfulness*. Staranne i ostrożne planowanie w perspektywie przewidywalności jest zastępowane terminem 'wyłaniania się', 'jawienia się' (*emergence*) szans, możliwości, trudności, nadających sens przyszłym i potencjalnym doświadczeniom w przyjętym modelu 'złożoności'. W teorii chaosu karier nacisk położony jest na pomoc w lepszym zrozumieniu konwergentnych i emergentnych jakości jednostki. Cechy konwergentne to te, które właściwe są każdej jednostce i składają

się na nie: umiejętności, wartości, IQ, wiedza, cechy poddające się oszacowaniu i pomiarowi. Cechy emergentne zaś są efektem złożonych interakcji, licznych zróżnicowanych czynników, które kształtują zachowania karierowe (Solarczyk-Ambrozik, 2015; Pryror, Bright, 2006, s. 4). Określanie tych cech nie jest łatwe, ale w obecnej rzeczywistości konieczne.

Teoria chaosu karier umożliwia bardziej otwarte, elastyczne, dynamiczne i kreatywne podejście w doradztwie. Zgodnie z jej podstawowymi założeniami, w procesie doradczym należy uświadamiać, że rzeczywistość przejawia się w bezustannych zmianach i oparta jest na samoorganizacji i szansach, a życie jawi się zarówno jako uporządkowanie, jak też brak wzorów i możliwości przewidywania. Uporządkowanie i zróżnicowanie mogą występować w tym samym czasie. Ukazanie tych procesów; pomoc w rozpoznaniu nieprzewidywalnych zdarzeń; uświadomienie, że rosnąca złożoność rzeczywistości prowadzi do zmniejszenia możliwości przewidywania rezultatów; ukazanie różnic w myśleniu emergentnym i konwergentnym; pokazanie konieczności podejmowania decyzji, nawet w sytuacjach ograniczonej wiedzy na temat możliwych wpływów i pożądanых rezultatów; wzmocnienie potrzeby podejmowania wyzwań, to w praktyce doradczej poszukiwanie dróg do wzmocnienia kreatywności jednostki na drodze konstruowania ścieżki kariery (Solarczyk-Ambrozik, 2015; Patton, McMahon, 2006).

W świetle powyższego warto wspomnieć, że coraz więcej badaczy pisze o postmodernistycznym zwrocie w doradztwie zawodowym, które ma odpowiadać na potrzeby przygotowania do 'nowego' świata pracy, ukształtowanego przez globalną gospodarkę i rewolucję cyfrową, a także do przygotowania jednostek do nowych wzorów przebiegu karier (Solarczyk-Ambrozik, 2020, s. 263).

Analizując zmiany charakteru pracy – jako podstawowej kategorii badawczej pedagogiki pracy – w kontekście wyzwań dla doradztwa zawodowego, uwypuklić raz jeszcze należy szczególną rolę technologii. Współcześnie pojawiła się silna potrzeba nowej medialnej alfabetyzacji, czyli zdolności do krytycznej oceny i zastosowania nowych mediów w procesach komunikacji, wzrostu znaczenia wirtualnej współpracy, zaangażowania i uczestnictwa w wirtualnym zespole. Wirtualne środowisko pracy jako efekt 'nowej' czasoprzestrzeni pracy, to konsekwencja rozwoju technik łącznościowych, co sprawia, że mimo przestrzennych odległości możliwa jest wspólna praca, dzielenie się nią i wzmacnianie produktywności. Z perspektywy jednostki, przeobrażenia świata pracy prowadzą do tego, że chcąc osiągnąć sukces na ścieżce kariery, każdy będzie zmuszony do wykazywania się umiejętnościami przewidywania dynamicznie zachodzących zmian. Istotna

będzie zdolność nawigowania w krajobrazie różnorodnych form organizacyjnych oraz wymaganych od pracowników umiejętności, a także nieustannego doskonalenia się w obliczu nowych wyzwań. Biorąc pod uwagę zasygnalizowane przeobrażenia pracy, w tym także rozwój czwartej rewolucji przemysłowej i postęp w dziedzinie sztucznej inteligencji, podkreślić należy zmiany zachodzące we wzorach przebiegu kariery i nowe wyzwania kompetencyjne, co skutkować będzie rosnącym zapotrzebowaniem na doradztwo zawodowe (Solarczyk-Ambrozik, 2021, s. 4-8).

## Zakończenie

Wypracowana przez pedagogikę pracy idea wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy pozostaje aktualna. Należy ją jednak dostosować do zmieniających się warunków cywilizacyjnych. Wśród nich, co istotne dla przedstawicieli tej subdyscypliny, znajduje się rewolucja 4.0 oraz zmiany w 'czasoprzestrzeni' pracy. Globalna łączność, inteligentne maszyny to także czynniki kształtujące realia 'nowej' pracy i 'nowych' karier (Solarczyk-Ambrozik, 2021, s. 3). Wszystkie wskazane kategorie stanowią wyzwanie dla doradztwa zawodowego, a także poszerzają dotychczasowy zakres problemowy pedagogiki pracy.

## Referencje

- Frese, M. (2003). *Zmiany charakteru pracy*. W: N. Chamiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Furmanek, W. (2012). *Humanistyczne aspekty współczesnej pedagogiki pracy*. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*. Radom – Warszawa-Bydgoszcz: ITeE-PIB.
- Gajdzik, B. *Przejście od „Work-life balance” do „Tech-life harmony” w Przemysle 4.0*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, 1 (14). (2018).
- Gerlach, R., (2017). *Edukacja zawodowa w kontekście dyskursu o przyszłości*. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Edukacja dla przyszłości w perspektywie orientacji na rynek pracy*. Bydgoszcz: UKW.
- Gerlach, R., Tomaszewska, R. (2021). *Krytycznie o pedagogice pracy. Diagnoza i wektory rozwoju*. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*. Warszawa: APS.
- Kubiak-Szyborska, E. (2017). *Wychowanie ku pracy jako forma dyskursywna pedagogiki pracy*. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: UKW.

- Kwiatkowski, S. (2020). *Edukacyjny kontekst zmian w zakresie treści i form pracy*. W: R. Tomaszewska (red.), *Praca i kariera w warunkach nowego millenium implikacje dla edukacji*. Bydgoszcz: UKW.
- Ludwikowska, K., (2020). *Metodyka doradztwa edukacyjno-zawodowego – między behawioryzmem a konstruktywizmem*. W: M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Poznań: UAM.
- Marody, M. (2014). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa: Scholar.
- Morawski, M. *Problematyka zarządzania pracownikami wiedzy*. Przegląd Organizacji, 1 (2003).
- Norwid. C.K. (2017). *Cyprian Kamil Norwid wybór poezji. Klasyka mistrzów*. Konin: Ibis.
- Patton, W., McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Peavy, R.V. (2014). *Poradnictwo socjo-dynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*. Bielsko-Biała: Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki.
- Pietrlewicz, B. (2017). *Konteksty zmian w przestrzeniach pracy na drodze życia. Kilka uwag do problematyki badań profesjo logicznych*. W: H. Bednarczyk (red.), *Naznaczone pracą. Księga jubileuszowa Profesora Czesława Plewki*. Szczecin: ZAPOL.
- Pryor. R.G., Bright, J.E. *The Chaos Theory of Careers*. Australian Journal of Career Development (2003).
- Pryor. R.G., Bright, J.E. *Counseling Chaos: techniques for practitioners*. Journal of Employment Counseling (2006).
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000325/O/D20190325.pdf> (15.03.2022).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000639/O/D20190639.pdf> (15.03.2022).
- Rychlicka-Marszałek, K. (2020). *Wprowadzenie. Przestrzeń pracy: status teoretyczny pojęcia*. W: R. Tomaszewska (red.), *Praca i kariera w warunkach nowego millennium implikacje dla edukacji*. Bydgoszcz: UKW.
- Skrzypniak, R. (2010). *Wychowanie do i przez pracę w rodzinie – niedoceniony obszar badawczy pedagogiki pracy*. W: R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*. Bydgoszcz: UKW.
- Solarczyk-Ambrozik, E. *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*. Studia Edukacyjne, 35 (2015).
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2020). *Doradztwo zawodowe – poradnictwo karierowe – w obliczu nowych wyzwań*. W: M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Poznań: UAM.
- Solarczyk-Ambrozik, E. *Przeobrażenia w obszarze pracy i nowe wyzwania kompetencyjne a zmiany paradygmatyczne w doradztwie zawodowym*. Studia Poradownicze, 10 (2021), Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Sztuczna inteligencja*, <https://www.sztucznainteligencja.org.pl/definicja/sztuczna-inteligencja>, Portal w Ośrodku Przetwarzania Informacji – Państwowym Instytucie Badawczym (OPI PIB) działającym pod auspicjami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa wyższego (19.02.2021).

- Tomaszewska-Lipiec, R. *Prekarna praca jako produkt współczesnej cywilizacji*. Przegląd Pedagogiczny, 2 (2014).
- Tomaszewska-Lipiec, R. *Transformations of working time as a factor of labour dehumanization*, China-USA, Business Review, 14 (8). (2015).
- Tomaszewska, R. (2020a), *Praca i kariera w warunkach nowego millennium* (red.), Bydgoszcz: UKW.
- Tomaszewska, R. (2020b), *Ogrodnicy i rośliny. Współczesna edukacja a rynek pracy przyszłości*. W: M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Poznań: UAM
- Tomaszewska, R. (2021a). *Człowiek i praca Perspektywa transhumanizmu*. Bydgoszcz: UKW
- Tomaszewska, R. (2021b). *Wokół wybranych zagadnień relacji Osoba - Wychowanie - Praca. W: 5 lat później. Suplement Księgi Jubileuszowej Profesora Waldemara Furmanka OSOBA - WYCHOWANIE - PRACA*. Rzeszów: UR.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf> (25.03.2022).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf> (25.03.2022).
- Wiatrowski, Z. (1994). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: WSP.
- Wodecki, A. (2018). *Sztuczna inteligencja w kreowaniu wartości organizacji*. Kraków - Legionowo: Wyd. Edu-Libri.



## CONSIDERATIONS ON ‘NEW’ WORK AND CHALLENGES FOR CAREER COUNSELLING

Anna Oleszczyk

ORCID: 0000-0003-2077-8787

Complex of Psychological and Pedagogical Counseling Centres in Piła,

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

e-mail: Anna.Ole@poczta.fm

**Keywords:** work, industrial revolution 4.0, career counselling, career, chaos theory of careers

**Abstract.** In this article, the author presents selected changes in the area of work, taking place as a result of the fourth industrial revolution; emphasizes the importance of modern technologies, including artificial intelligence, as well as the category of “new” work as the subject of research in modern work pedagogy. The text also focuses on the Chaos Theory of Careers as a challenge for career counselling – an important problem area of work pedagogy.

### ROZWAŻANIA O ‘NOWEJ’ PRACY I WYZWANIACH DLA DORADZTWA ZAWODOWEGO

**Słowa kluczowe:** praca, rewolucja przemysłowa 4.0, doradztwo zawodowe, kariera, teoria chaosu karier

**Streszczenie.** W artykule autorka przedstawia wybrane zmiany w obszarze pracy, zachodzące w wyniku czwartej rewolucji przemysłowej; podkreśla znaczenie nowoczesnych technologii, w tym sztucznej inteligencji, a także kategorię ‘nowej’ pracy jako przedmiotu badań współczesnej pedagogiki pracy. W tekście skupiono się również na Teorii Chaosu Karier jako wyzwaniu dla doradztwa zawodowego – ważnego obszaru problemowego pedagogiki pracy.

*For beauty is meant to enchant,  
to work – labour, to rise again.*

Cyprian Kamil Norwid, *Promethidion*

## Introduction

In the dynamically changing reality, Zygmunt Wiatrowski's words remain relevant: "Human work and qualifications will continue to hold the greatest significance, although the basic categories of work pedagogy will acquire a somewhat modified interpretation. The enduring value for *work pedagogy* lies in the actual and effective work of human beings, particularly in qualified work that requires a high level of competence and professional responsibility. However, the variable value lies in the situational interpretation of such work" (1994, pp. 9-10).

Given the constant societal changes and in light of the 50th anniversary of work pedagogy, it is worth considering the current challenges facing this sub-discipline. Some of these challenges are the subject of the following reflections.

## The 'New' Work as an Object of Study in the Pedagogy of Work

According to the subject of work pedagogy research, the aim is to educate and prepare individuals for professional work. From this perspective, humans can be seen as situated in a world of values, including as working individuals. The mission of contemporary work pedagogy, as stated by Waldemar Furmanek, primarily involves supporting the development of all dimensions of the individual while also preventing difficulties that may arise due to dynamically changing life and work conditions (2012, p. 129).

*Work* has evolved throughout the centuries. Researchers now often write about the so-called 'new' work, as the end of the first decade of the 21st century has witnessed the development of the *fourth industrial revolution*, which is based on the integration of humans and machines. The use of automation and robots is becoming increasingly common, with computer systems controlling production processes. In the face of rapid changes in the content and forms of work, the critical factor is the knowledge capital, skills, and social competencies of workers, as well as high expectations, particularly for those directly involved in implementing new technological solutions. It is important to be aware that in the case of the fourth industrial revolution, all employees directly employed

in production and services, as well as those responsible for the broad organization of work, should be creative and innovative (Kwiatkowski, 2020, pp. 22-24).

A new stage in economic development is based on a ground-breaking invention – *artificial intelligence*. This concept refers to the field of study that deals with creating machines equipped with selected characteristics of the human mind, such as language understanding, image recognition, problem-solving, and learning abilities (*Artificial Intelligence*, 2021). Humans, in their quest to create intelligent structures, design solutions that closely resemble human thinking and behaviour. The goal is to develop solutions that behave like humans, including:

- “Natural language processing: reception, interpretation, and formulation of both audio and text-based expressions.
- Knowledge representation: the ability to gather acquired information and generated knowledge.
- Automated reasoning: identifying patterns in recorded information, utilizing accumulated knowledge to answer questions and generate new insights.
- Machine learning: learning from their own experiences and adapting to new conditions.
- Image analysis: recognizing and identifying the location of objects.
- Physical object manipulation” (Tomaszewska, 2021a, pp. 71-73; Wodecki, 2018, pp. 68-70).

The aforementioned areas of competence of intelligent systems form the foundation of contemporary artificial intelligence methods and technologies. Increasingly, machines constructed by engineers possess capabilities surpassing those of humans (Tomaszewska, 2021a, p. 73; Wodecki, 2018, p. 70).

Progress in this indicated scope not only changes the way work and organizations function in the economic history of the world but also transforms all aspects of human life.

This direction of technological progress, as highlighted in the article, has significant implications for *education*, *upbringing*, and *work*, making it a particular subject of interest for work pedagogy. Given the changing reality, especially in the areas of individual functioning, organization, mechanization, and digitization of life, there is a need to ‘rediscover’ work as the subject of work pedagogy research and explore the contexts in which it is performed (Pietrulewicz, 2017).

When writing about work today, it seems appropriate to use the term ‘new work.’ ‘New’ in terms of the essence of globally occurring changes, such as the emergence of a globalized world of work and a hyper-connected



workforce, the rise of the gig economy, the development of artificial intelligence and machine learning, and changes in the time and space of work execution. The global Sars-CoV-2 pandemic has further accelerated the development of employment-related phenomena that have resulted in work increasingly being characterized by instability and discontinuity (e.g., remote work). These are just a few examples of the numerous transformations taking place. Therefore, it is fitting to write about the 'new' work and, consequently, the 'new' subject of work pedagogy research (Gerlach, Tomaszewska, 2021).

One manifestation of the 'new' work is the 'new' spatiotemporal dimension described in the literature by Renata Tomaszewska:

1. Work is a type of human activity that has traditionally taken place in physical *spaces* with defined boundaries and has been interpreted as the location of its performance. Work is also a socially constructed concept that shapes and reconstructs the identity of individuals and social groups. However, the social and psychological space of work does not necessarily have to be tied to physical space, i.e., the place of work (Rychlicka-Marszałek, 2016, pp. 7-8). Changes driven by the development of information and communication technologies result in the relaxation of the principles of physical presence at the workplace through the establishment of new, dispersed networks of teams and branches, the introduction of remote work, and the development of virtual forms of modern organizations (Tomaszewska, 2020a, pp. 51-53).
2. As a result of the development of flexible forms of employment and organization of *working time*, work has become dispersed in both time and space (Tomaszewska-Lipiec, 2015, p. 49; Frese, 2003). The significance of time and place in work provision diminishes (Morawski, 2003, p. 17). Consequently, we can increasingly work wherever and whenever we choose.

With great conviction, it can be stated that the essence and the previous mode of work execution are undergoing complete transformations. In the face of these merely indicated changes, there is a threat of objectification of the human being that may occur in the processes of 'new' work. Creating a sense of subjectivity in the context of professional work is therefore an essential task of education, including work-oriented education. Undoubtedly, the disruptions in the sphere of work are reflected in the educational needs of the new generations. Young people want to work in a completely different way than before. Therefore, they must be prepared for professional functioning in the conditions of the fourth

industrial revolution characterized by the presence of artificial intelligence and a different 'spatiotemporal' dimension of work (Tomaszewska, 2021b, p. 197).

Work pedagogy, including one of its foundations – the idea of *work-oriented education* – cannot remain indifferent to the ongoing civilizational changes, especially those in the realm of employment. The aforementioned transformations of human work inspire a broad scientific reflection on preparing individuals for work, for the 'new' work, and for functioning in the conditions of the 4.0 economy (Tomaszewska, 2021b, p. 200; Skrzypniak, 2010, p. 301). Above all, it is necessary to raise awareness among the subjects of education/work about the indicated phenomena, including the relationship between 'new' work and the working individual (Kubiak-Szymborska, 2017, p. 179). In the context of the mentioned technological progress, it is also important to prepare individuals to function in the so-called *tech-life harmony model*, where we divide our time and energy between innovative technology and family life and personal time (Tomaszewska, 2020a, p. 53; Gajdzik, 2018, pp. 2-3, 10).

Given the breakthrough transformations in work associated with this process, the challenges for work pedagogy, education, and work preparation should be seen as an urgent need. As rightly pointed out by the education theorist Ewa Kubiak-Szymborska, "the education of contemporary individuals is linked to their activity, including professional activity, which involves coping with an increasingly complex labour market through making educational and vocational decisions and building a career" (2017, p. 164). Importantly, in the world of 'new' work, we are dealing with 'new careers.' Other concepts and paths of career development are increasingly functioning, taking into account online work and project-based criteria (Tomaszewska, 2020b, p. 13). In the field of career issues, categories such as individualism, reflexivity, and consumptiveness must also be considered. The ideology of individualism, as a logical complement to the pluralization of lifestyles in the postmodern vision of the world, among other phenomena, can be seen as the background for transformations in career patterns (Solarczyk-Ambrozik, 2015, p. 22; Marody, 2014, pp. 160-161), for which changes in the realm of work play a fundamental role. They imply fundamental shifts in the course of careers, their theoretical explications, as well as social experiences directed at addressing the problems that arise in this field (Solarczyk-Ambrozik, 2015, p. 2).

The outlined issues of 'new' work, as well as the mentioned 'new' careers, pose a challenge for work pedagogy, including one of the problem areas of this sub-discipline – vocational guidance.

## **'The Chaos Theory of Careers' and its significance for the issues of work pedagogy and career counselling**

The legal regulation of *vocational guidance* is found in the Act on the Education System, which ensures the preparation of students for choosing a profession and an educational path (Law, 1991, Article 1). One of the leading forms of educational activities defined in this Act is the provision of psychological and pedagogical assistance, including vocational guidance (Law, 2016, Article 109, paragraph 1, points 5 and 7). Vocational guidance activities are carried out in the seventh and eighth grades of primary school, in the first-degree vocational school, general high school, and technical high school, in addition to activities in the field of psychological and pedagogical assistance in choosing an educational path and profession (Law, 2016, Article 109, paragraph 2a, points 6 and 7). The details of these activities are specified in the regulation on vocational guidance, which indicates the program content and its implementation. The program content is prepared for a specific stage of education and includes the following thematic blocks:

- Discovering one's own resources.
- The world of professions and the labour market
- The educational market and lifelong learning
- Planning personal development and making educational and vocational decisions (Regulation, 2019, § 1)

Each of these thematic blocks is equally important as they form a cohesive whole in the process of preparation for work. However, due to the chosen topic, the author will focus more attention on those directly related to work.

The first educational and vocational choices are made by students completing primary school, where they choose a profession – in the case of vocational schools or technical high schools – or decide to specialize in certain subjects in high school. As part of the exploration of their own resources, the curriculum includes topics related to interests, competencies, vocational predispositions, and recognizing one's own abilities and limitations in performing professional tasks. Topics related to the educational market focus, for example, on analysing the educational offerings of post-primary schools and higher education institutions in terms of further educational opportunities, as well as emphasizing the importance of lifelong learning. In accordance with the provisions within the domain of the world of professions and the labour market, students, among

other things: search for information about occupations, describe selected professions, understand the requirements and trends of the contemporary labour market, and employers' expectations, justify the importance of work in a person's life and the possibilities of experiencing it, and identify values associated with work (Regulation, 2019, Annex 3, points 1, 2, 3).

The second important decision occurs at the threshold of early adulthood, upon completion of post-primary school, and it involves choosing further education or preparing to enter the labour market, i.e., finding employment. One way to explore one's own resources is by creating a portfolio and identifying one's own value system, including values related to work. The section regarding the educational market defines issues related to seeking new professional qualifications, vocational education, and professional development. The program content within the scope of the world of professions and the labour market is extensive. According to these guidelines, students:

- Analyse information about the local, regional, national, and European labour markets and the prevailing rules therein.
- Determine occupations and job positions based on their qualifications, taking into account future professions and the labour market demand.
- Compare employment forms and opportunities for career mobility as an employee, employer, or self-employed person.
- Analyse labour law provisions, including types of employment contracts, methods of termination, and rights and obligations of employees.
- Compare their own resources with identified employer needs and labour market requirements (Regulation, 2019, Annex 4, point 2; Annex 5, point 2; Annex 6, point 2).

Pursuant to the education law, young individuals are guaranteed certain preparations before becoming active participants in the labour market/'new' work. They should acquire knowledge about changes occurring in the labour market, including modern technologies, as well as changes in the content and form of work, flexible forms of employment, and employer requirements, including qualifications and competencies sought in job candidates. This is crucial because the labour market in the digital transformation era is shaped by processes of automation and platformization, and there is a demand for employees with advanced skills that differentiate human work from the work of IT systems and artificial intelligence (Tomaszewska, 2020b, p. 310), individuals who possess the ability to work as part of a virtual team (Gerlach, 2017, p. 122). Students also receive support in setting goals and developing educational and vocational

plans at the primary school level, and in creating an individual action plan at the post-primary school level, which involves planning various educational and vocational pathways based on information about the labour market (Regulation, MEN, 12.02.2019, Annex 4, point 4; Annex 5, point 4; Annex 6, point 4).

Despite the relevant provisions of education law regarding career guidance, an adequate number of hours for its implementation has not been specified, as only ten teaching hours are allocated for the thematic blocks in each educational cycle. Therefore, in a three-year vocational school, four-year high school, and five-year technical school, only ten teaching hours are available for career guidance. Likewise, ten hours of career guidance are allocated for the seventh and eighth grades of primary school (Regulation, MEN, 03.04.2019, Annex 1, Annex 4, Annex 5, Annex 7). A hindrance is the fact that the legislator did not provide schools with dedicated hours for individual career counselling, which undoubtedly would provide additional support to young people in making such important decisions that impact their career paths.

It is a challenge for school career advisors that there are no textbooks or exercise books specifically for career guidance, which means they have to independently create and implement the teaching processes. However, this situation also has a positive side, as the lack of a prescribed content structure allows career advisors the opportunity to conduct classes in their own unique and *constructivist* way. Given the dynamic socio-economic changes, it is important to remember the implementation of a model that fosters openness and adaptability, including openness to change. This encourages the conscious co-creation of a 21st-century citizen who can navigate through constant transformations, especially in the world of work. This model can serve as an effective tool for developing readiness to observe, experience, construct, and reconstruct, as well as equipping individuals with the necessary tools to understand current civilization changes. Therefore, it can be argued, as proposed by Katarzyna Ludwikowska, that the constructivist model of implementing processes in the field of school career guidance benefits students and teachers, namely career advisors, by fostering an attitude of openness to change, proactivity, and creativity (Ludwikowska, 2020).

Taking into account the transformations in the sphere of employment and professional activity mentioned in the article, there is an increasing demand for career guidance that is both theoretically sound and equipped with practical tools to meet the challenges of the “new” work environment. In order to maintain its relevance and adequately respond to the needs of individuals seeking

assistance in contemporary society, career guidance must evolve in terms of concepts and applied methods (Solarczyk-Ambrozik, 2020).

R. Vance Peavy argues that concepts such as narration, symbolic coordination of social actions, self-creation, life space, perspectives, attitudes, ethical assumptions, mental constructs, and meaning-making have the potential to be more useful in understanding human behaviour and the dynamics of social life than concepts such as personality variables, traits, classifications, and behaviour (Solarczyk-Ambrozik, 2020; Peavy, 2014, p. 5).

*The Chaos Theory of Careers*, which has practical utility, is particularly noteworthy and worth promoting in the field of work pedagogy and career guidance. It aligns with a systems theory approach, applying it to explain natural phenomena with a focus on their structure and order.

Individuals and their environment are perceived through the lens of chaos as complex, open, and adaptive systems that are extremely sensitive to changes. Consequently, these systems are ordered yet unpredictable, as well as adaptive in terms of seeking patterns. The Chaos Theory of Careers provides insights into complexity, adaptability, change, opportunities, non-linearity, creativity, and history as systemic characteristics of individuals and environments. The authors of this theory, Robert G.L. Pryor and Jim E. Bright, emphasize that it encompasses systemic, realistic, constructivist, ecological, contextual, and chaos theory elements. The uniqueness of individuals lies in their ability to construct careers through causal actions, which, however, can be inadequate, poorly adjusted, based on unconscious motives, or rationalized by defence mechanisms. This creates a specific need for guidance in terms of identifying inadequacies in individual constructs of reality that underlie decision-making processes. Furthermore, they argue that incorporating elements such as the complexity of human experience and the social world, variability, dynamics, interactivity, and adaptability of human decision-making processes regarding career choice and development can be enriched by unplanned and unpredictable events and experiences. The Chaos Theory of Careers asserts that both stability and its absence are inherent properties of modernity, and a relatively stable order of the world must confront uncertainty and instability. Additionally, it offers a new perspective on the nature of career development, presenting dimensions often overlooked by contemporary explanations, including new challenges and opportunities emerging against a backdrop of uncertainty, the spiritual dimension in career development, the search for meaning, and the integration of “being” and “becoming.” The assumptions of this theory are illustrated by four

conceptual categories, the “four Cs”, namely: *complexity, change, constructiveness, and chance* (Solarczyk-Ambrozik, 2015; Pryor, Bright, 2003, pp. 12-17).

In career guidance, the Chaos Theory of Careers appears relevant as a foundation for practice oriented towards assisting individuals in coping with complexity, change, and opportunities. The leading concept for Pryor and Bright's theory is “complexity”, referring to the complexity of processes and factors that shape an individual's life. This complexity poses a challenge to accurately predict career development, especially in the conditions of the “new” work environment mentioned in the text. The Chaos Theory of Careers allows for various unpredictable, significant or minor changes. Rather than predicting outcomes, it assumes the possibility of different influences. In a changing world, the importance of an individual's adaptability to change increases. Therefore, career guidance helps individuals navigate transitions, changes, and adaptations, enabling them to deal with uncertainty in thinking and action. Coping with uncertainty is a fundamental challenge not only related to career development but also a challenge for guidance itself. The focus shifts from teaching individuals how to develop a “good” career plan to equipping them with competencies necessary for planning, such as the ability to create and develop a plan, make corrections, compromise, delay, accelerate, change, restore, and implement (Solarczyk-Ambrozik, 2015; Pryor, Bright, 2003, pp. 13-17). This implies a shift in a particular philosophy of action from planning to planfulness. Diligent and cautious planning based on predictability is replaced by the concept of “emergence”, which refers to the appearance of opportunities, possibilities, difficulties that give meaning to future and potential experiences within the adopted model of “complexity.” In the Chaos Theory of Careers, emphasis is placed on assisting individuals in better understanding their convergent and emergent qualities. Convergent qualities are inherent to every individual and encompass skills, values, IQ, knowledge, and measurable traits. On the other hand, emergent qualities result from complex interactions and numerous diverse factors that shape career behaviours (Solarczyk-Ambrozik, 2015; Pryor, Bright, 2006, p. 4). Describing these qualities is not easy but necessary in the present reality.

The Chaos Theory of Careers enables a more open, flexible, dynamic, and creative approach in guidance. According to its fundamental assumptions, the counselling process should acknowledge that reality manifests in constant changes and is based on self-organization and opportunities, with life appearing as both ordered and lacking patterns and predictability. Order and diversity can coexist simultaneously. Revealing these processes, helping recognize unpredictable

events, raising awareness that increasing complexity of reality leads to reduced predictability of outcomes, illustrating differences between emergent and convergent thinking, and demonstrating the need to make decisions even in situations with limited knowledge about possible influences and desired outcomes—all contribute to the practical guidance search for ways to enhance an individual's creativity in constructing their career path (Solarczyk-Ambrozik, 2015; Patton, McMahon, 2006).

In light of the above, it is worth mentioning that an increasing number of researchers are writing about the postmodern turn in career guidance, which aims to address the preparation needs for the “new” world of work shaped by the global economy and digital revolution, as well as the preparation of individuals for new career patterns (Solarczyk-Ambrozik, 2020, p. 263).

Analysing the changes in the nature of work – as a fundamental research category in the field of work pedagogy – in the context of challenges for career guidance, it is important to emphasize the special role of technology. Currently, there is a strong need for new media literacy, which involves the ability to critically evaluate and utilize new media in communication processes, the increasing significance of virtual collaboration, engagement, and participation in virtual teams. The virtual work environment, as a result of the “new” temporal-spatial dimension of work, is a consequence of the development of communication techniques, making it possible for individuals to work together, share work, and enhance productivity despite spatial distances. From an individual's perspective, transformations in the world of work require everyone aspiring to succeed in their career path to demonstrate skills in predicting dynamically occurring changes. The ability to navigate the landscape of diverse organizational forms, required skills for employees, and continuous self-improvement in the face of new challenges will be crucial. Considering the indicated transformations in work, including the development of the Fourth Industrial Revolution and advancements in artificial intelligence, it is important to highlight the changes in career patterns and new competency challenges, which will result in an increasing demand for career guidance (Solarczyk-Ambrozik, 2021, pp. 4-8).

## Conclusions

The idea of education through work, for work, and in the process of work, developed by the field of work pedagogy, remains relevant. However, it needs to be adapted to the changing civilizational conditions. Among these conditions,



which are significant for representatives of this sub-discipline, are the Fourth Industrial Revolution and changes in the “temporal-spatial dimension” of work. Global connectivity and intelligent machines are also factors shaping the realities of the “new” work and “new” careers (Solarczyk-Ambrozik, 2021, p. 3). All of these categories pose challenges for career guidance and expand the scope of problem areas within work pedagogy.

## References

- Frese, M. (2003). *Zmiany charakteru pracy*. In: N. Chamiel (ed.), *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Furmanek, W. (2012). *Humanistyczne aspekty współczesnej pedagogiki pracy*. In: S. M. Kwiatkowski (ed.), *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*. Radom – Warszawa-Bydgoszcz: ITeE-PIB.
- Gajdzik, B. *Przejście od „Work-life balance” do „Tech-life harmony” w Przemysle 4.0*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach, 1 (14). (2018).
- Gerlach, R., (2017). *Edukacja zawodowa w kontekście dyskursu o przyszłości*. In: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (eds.), *Edukacja dla przyszłości w perspektywie orientacji na rynek pracy*. Bydgoszcz: UKW.
- Gerlach, R., Tomaszewska, R. (2021). *Krytycznie o pedagogice pracy. Diagnoza i wektory rozwoju*. In: S. M. Kwiatkowski (ed.), *Współczesne problemy pedagogiki w kierunku integracji teorii z praktyką*. Warszawa: APS.
- Kubiak-Szymborska, E. (2017). *Wychowanie ku pracy jako forma dyskursywna pedagogiki pracy*. In: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (eds.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: UKW.
- Kwiatkowski, S. (2020). *Edukacyjny kontekst zmian w zakresie treści i form pracy*. In: R. Tomaszewska (ed.), *Praca i kariera w warunkach nowego milenium implikacje dla edukacji*. Bydgoszcz: UKW.
- Ludwikowska, K., (2020). *Metodyka doradztwa edukacyjno-zawodowego – między behawioryzmem a konstruktywizmem*. In: M. Christoph, S. Wawrzyniak (eds.), *Spoleczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Poznań: UAM.
- Marody, M. (2014). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa: Scholar.
- Morawski, M. *Problematyka zarządzania pracownikami wiedzy*. Przegląd Organizacji, 1 (2003).
- Norwid, C.K. (2017). *Cyprian Kamil Norwid wybór poezji. Klasyka mistrzów*. Konin: Ibis.
- Patton, W., McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Peavy, R.V. (2014). *Poradnictwo socjo-dynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*. Bielsko-Biała: Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki.
- Pietrulewicz, B. (2017). *Konteksty zmian w przestrzeniach pracy na drodze życia. Kilka uwag do problematyki badań profesjo logicznych*. In: H. Bednarczyk (ed.), *Naznaczone pracą. Księga jubileuszowa Profesora Czesława Plewki*. Szczecin: ZAPOL.

- Pryor, R.G., Bright, J.E. *The Chaos Theory of Careers*. Australian Journal of Career Development (2003).
- Pryor, R.G., Bright, J.E. *Counseling Chaos: techniques for practitioners*. Journal of Employment Counseling (2006).
- Regulation of the Minister of National Education of February 12, 2019, on career counseling. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000325/O/D20190325.pdf> (15.03.2022).
- Regulation of the Minister of National Education of April 3, 2019, on framework teaching plans for public schools. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000639/O/D20190639.pdf> (15.03.2022).
- Rychlicka-Marszałek, K. (2020). *Wprowadzenie. Przestrzeń pracy: status teoretyczny pojęcia*. In: R. Tomaszewska (ed.), *Praca i kariera w warunkach nowego millennium implikacje dla edukacji*. Bydgoszcz: UKW.
- Skrzypniak, R. (2010). *Wychowanie do i przez pracę w rodzinie – niedoceniony obszar badawczy pedagogiki pracy*. In: R. Gerlach (ed.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*. Bydgoszcz: UKW.
- Solarczyk-Ambrozik, E. *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*. Studia Edukacyjne, 35 (2015).
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2020). *Doradztwo zawodowe – poradnictwo karierowe – w obliczu nowych wyzwań*. In: M. Christoph, S. Wawrzyniak (eds.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Poznań: UAM.
- Solarczyk-Ambrozik, E. *Przeobrażenia w obszarze pracy i nowe wyzwania kompetencyjne a zmiany paradygmatyczne w doradztwie zawodowym*. Studia Poradownicze, 10 (2021), Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Sztuczna inteligencja*, <https://www.sztucznainteligencja.org.pl/definicja/sztuczna-inteligencja>, Portal w Ośrodku Przetwarzania Informacji – Państwowym Instytucie Badawczym (OPI PIB) działającym pod auspicjami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa wyższego (19.02.2021).
- Tomaszewska-Lipiec, R. *Prekarna praca jako produkt współczesnej cywilizacji*. Przegląd Pedagogiczny, 2 (2014).
- Tomaszewska-Lipiec, R. *Transformations of working time as a factor of labour dehumanization*, China-USA, Business Review, 14 (8). (2015).
- Tomaszewska, R. (2020a), *Praca i kariera w warunkach nowego millennium* (ed.), Bydgoszcz: UKW.
- Tomaszewska, R. (2020b), *Ogrodnicy i rośliny. Współczesna edukacja a rynek pracy przyszłości*. In: M. Christoph, S. Wawrzyniak (eds.), *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*. Poznań: UAM
- Tomaszewska, R. (2021a). *Człowiek i praca Perspektywa transhumanizmu*. Bydgoszcz: UKW
- Tomaszewska, R. (2021b). *Wokół wybranych zagadnień relacji Osoba – Wychowanie – Praca*. In: *5 lat później. Suplement Księgi Jubileuszowej Profesora Waldemara Furmanka OSOBA - WYCHOWANIE - PRACA*. Rzeszów: UR.
- Act of September 7, 1991, on the education system, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf> (25.03.2022).
- Act of December 14, 2016, Educational Law, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf> (25.03.2022).

Wiatrowski, Z. (1994). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: WSP.

Wodecki, A. (2018). *Sztuczna inteligencja w kreowaniu wartości organizacji*. Kraków - Legionowo: Wyd. Edu-Libri.



## OSOBY NIEWIDOME ORAZ ICH ZATRUDNIENIE W ŚWIETLE WYBRANYCH PROBLEMÓW

Daria Rogowska

ORCID: 0000-0001-8019-7365

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: dariarogowska1@wp.pl

### BLIND INDIVIDUALS AND THEIR EMPLOYMENT IN LIGHT OF SELECTED ISSUES

**Keywords:** blind people, employment, professional activity

**Abstract.** This article is devoted to the blind from the perspective of difficulties in finding employment by these populations. The aim of the paper is to present selected problems faced by blind individuals in taking up employment, as this issue seems to be still valid due to its complexity. The article presents the problem of vision loss from a medical perspective. Differences in the following issues were presented: completely blind and partially sighted people. Attention was drawn to the external conditions facilitating the professional existence of blind employees in the working environment. It also focused on the numerous consequences of the inability to see in the work environment. A research report entitled *Pracodawca na TAK* carried out by the TAKpełnosprawni Foundation in 2022, concerned the employment of individuals with disabilities, including the blind. The study refers to the principles of effective employment of people with disabilities. It was prepared according to the international standard ILO Global Business and Disability Network. In Poland, the practical aspect of these principles was presented for the first time.

**Słowa kluczowe:** osoby niewidome, zatrudnienie, aktywność zawodowa

**Streszczenie.** Artykuł poświęcony jest osobom niewidomym w perspektywie trudności podjęcia przez tę populację zatrudnienia. Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych problemów, z jakimi zmagają się jednostki niewidome w podjęciu zatrudnienia, ponieważ to zagadnienie wydaje się ciągle aktualne również ze względu na jego złożoność. W artykule przedstawiono problematykę utraty wzroku z perspektywy medycznej. Zaprezentowano różnice

w zagadnieniach, takich jak: osoby całkowicie niewidome oraz osoby szczątkowo widzące. Zwrócono uwagę na warunki zewnętrzne ułatwiające pracownikom niewidomym egzystencję zawodową w środowisku pracy. Skupiono się także na licznych konsekwencjach, jakie niesie za sobą brak zdolności widzenia w środowisku pracy. Przedstawiono raport z badań pt. *Pracodawca na TAK*, przeprowadzonych przez fundację TAKpełnosprawni w roku 2021, który dotyczył zatrudnienia jednostek z niepełnosprawnościami, a w tym ludzi niewidomych. Badanie odnosi się do zasad skutecznego zatrudniania osób z niepełnosprawnościami. Zostało przygotowane według międzynarodowego standardu ILO Global Business and Disability Network. Co ważne, w Polsce praktyczny aspekt tych zasad przedstawiono po raz pierwszy.

## Wprowadzenie

Osoby niewidome egzystują aktywnie w środowisku rodzinnym, edukacyjnym oraz w środowisku pracy, gdzie na co dzień borykają się z wieloma niełatwymi sytuacjami, jakie generuje ich dysfunkcja zdrowotna. Egzystencja zawodowa osoby niewidomej oraz innych osób, które współdzielą z pracownikiem niewidomym środowisko pracy, tj. kadra zarządzająca i pracownicza, niewątpliwie jest specyficzna. Należy podkreślić, że ludzie niewidomi już na etapie poszukiwania pracy napotykać szereg barier w podjęciu zatrudnienia, do których należą choćby bariery architektoniczne bądź też techniczne, będące z kolei skutkiem np. niedostatecznej wiedzy w tym zakresie czy problemów natury finansowej. Złożoność problematyki dotyczącej znajdowania pracy przez człowieka zmagającego się z całkowitym brakiem zdolności widzenia jest z pewnością duża. Zatem wydaje się, że warto podejmować rozważania w tym zakresie ze względu na to, że ludzie niewidomi egzystują w bliższym albo dalszym środowisku społecznym każdej osoby. Należy podkreślić, że konsekwencje braku wiedzy i edukacji w tym zakresie prowadzą często do licznych sytuacji problemowych.

Jak już wspomniano, celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych problemów w kontekście zatrudnienia osób niewidomych. Tematyka w odniesieniu do nieodłącznego obszaru egzystencji człowieka, który stanowi funkcjonowanie zawodowe, wydaje się istotna. Artykuł przygotowano wykorzystując metodę Desk Research. Przeanalizowano także wybrane pozycje literatury, której przedmiot stanowi problematyka osoby niewidomej w perspektywie medycznej. Rozważono specyfikę trudności populacji osób niewidomych w kontekście podejmowania zatrudnienia. Przedstawiono wskazane praktyki w zakresie zatrudniania osób z dysfunkcjami zdrowotnymi, w tym także z niepełnosprawnością wzroku. W artykule wykorzystano raport z badań pt. *Pracodawca na TAK*.

Analizy przeprowadzone zostały z inicjatywy fundacji TAKPełnosprawni w roku 2021 i dotyczyły zatrudnienia jednostek z niepełnosprawnościami, w tym niewidomych. Na uwagę zasługuje fakt, że opracowanie przygotowano według międzynarodowego standardu ILO Global Business and Disability Network.

Wydaje się, że istotne jest diagnozowanie potrzeb i problemów dotyczących osób niewidomych w zatrudnieniu również po to, aby wypracować wskazane, przydatne i optymalne praktyki w zakresie zatrudniania tej populacji, a także w celu minimalizacji niedogodności w środowisku pracy, jakie napotykają pracownicy pozbawieni całkowitej zdolności widzenia. Ponadto istotne jest podejmowanie wielostronnej współpracy w tym zakresie pomiędzy osobami niewidomymi, potencjalnymi pracodawcami a grupą pracodawców już zatrudniających osoby niewidome. Niewątpliwie tematyka odnosząca się do zatrudniania i aktywności zawodowej osób niewidomych jest złożona, ale zdecydowanie warto podjąć rozważania związane z tą problematyką.

## Osoba niewidoma w perspektywie medycznej

W kontekście medycznym wyróżnić można następujące kategorie ludzi zmagających się z dysfunkcją wzroku, a mianowicie:

- osoby całkowicie niewidome, czyli te, w przypadku których stwierdzono brak jakichkolwiek czynności wzrokowych. Ta populacja osób niewidomych nie reaguje na żadne bodźce o charakterze wzrokowym;
- osoby szczerkowo widzące; tę populację jednostek stanowią ludzie niewidomi, u których orzeknięto resztki wzroku i te osoby, w przypadku których zdolność w zakresie widzenia stanowi nie więcej niż około 5% standardowej ostrości widzenia (Mrzygłocka-Chojnacka, 2014, s. 8-9).

Wśród osób niewidomych wyróżnia się różne okresy utraty wzroku. Pierwszą grupę stanowią ludzie niewidomi już **od chwili urodzenia** bądź od **wczesnych lat dzieciństwa**. Czyli tę populację tworzą osoby, u których stwierdzono utratę wzroku przed rozpoczęciem ich aktywności zawodowej. Utrata wzroku w tej sytuacji może być całościowa bądź częściowa. Drugą populację osób stanowią ludzie niewidomi, u których stwierdzono utratę zdolności widzenia w **późniejszym okresie egzystencji życiowej** (Mrzygłocka-Chojnacka, 2014, s. 8-9).

W kontekście zarysowanych dotychczas kwestii należy uściślić, że rozróżnienie populacji na ludzi niewidomych i osoby ociemniałe spowodowane jest nie tylko wiekiem, w którym wzrok został przez nich utracony. Rozróżnienie to jest warunkowane również tym, czy dany człowiek ma możliwość utrwalenia

i pozyskania w swojej pamięci wrażeń wzrokowych, które będą przydatne w toku jego dalszej egzystencji życiowej (Sokołowska – Kasperiuik, 2015, s. 158). Elżbieta Jurgielewicz-Delegacz podkreśla, że ludzie borykający się z niepełnosprawnością, a w tym jednostki niewidome, dzięki wypracowanej polityce o charakterze prospołecznym i jej założeniom, skupiającym się na uwzględnieniu specyfiki potrzeb omawianej populacji osób, mogą obecnie aktywnie egzystować w życiu nie tylko społecznym, ale też zawodowym (2016, s.131).

Należy przyjąć, że brak zdolności widzenia generuje liczne utrudnienia u człowieka w procesie poznawczym, co ma miejsce szczególnie w odbieraniu wrażeń o charakterze wizualnym. Znacznie zmniejsza także jego możliwości w zakresie pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym oraz ogranicza jego zdolność do samodzielnej i pełnej egzystencji. Redukuje też możliwości w zakresie pełnego rozwinięcia własnej osobowości w życiu społecznym oraz zawodowym. Występuje niedostateczna możliwość w zakresie przejawiania postaw poznawczych i estetycznych i pomniejszone możliwości w aspekcie kształcenia, obcowania z literaturą. Jednostka, która nie posiada zdolności widzenia, zмага się też z niemożnością przyswajania informacji, które są ważne z perspektywy pełnej egzystencji społecznej (Walter, 2010, s. 128).

## **Specyfika problemów populacji osób niewidomych w kontekście podejmowania zatrudnienia**

Do licznych przeszkód, z którymi zmagają się ludzie niewidomi, można zaliczyć: trudności w zakresie samodzielnego poruszania czy te z zakresu samodzielnej oraz podstawowej egzystencji. W zarysowanym kontekście nie można pominąć także barier natury psychologicznej, które stanowią m.in. niedostateczna motywacja, obniżona wiara we własne możliwości i niechęć do zmiany. Jednak warto podkreślić, że przy dostatecznym wsparciu możliwa staje się aktywna egzystencja osób niewidomych w społeczeństwie, ich aktywność w przestrzeni edukacyjnej czy też zawodowej (Mrzygłocka-Chojnacka, 2014, s. 8-9).

W związku ze specyfiką ograniczeń, z jakimi zмага się człowiek niewidomy, pracodawca jest zobligowany do tego, aby dostosować warunki pracy do potrzeb i możliwości pracownika pozbawionego zdolności widzenia. W związku z powyższym wypracowano środki oraz formy wsparcia, które zmniejszają trudności pracowników niewidomych w ich środowisku pracy (Braun, 2016, s. 56). W tym miejscu należy niewątpliwie wyszczególnić warunki ułatwiające pracownikom niewidomym egzystencję zawodową, a mianowicie:

- adaptacja stanowiska oraz miejsca pracy do potrzeb osoby niewidomej;
- zakup sprzętu technicznego, który będzie miał na celu globalne wsparcie pracownika pozbawionego zdolności widzenia oraz znacznie ułatwi wykonywanie powierzonych mu zadań zawodowych. Może być to np. komputer posiadający większy niż standardowy monitor, komputer wraz ze sprzętem adaptacyjnym, specjalistyczny notatnik dźwiękowy czy inne dostępne aktualnie pomoce brajlowskie;
- wsparcie w adaptacji społeczno-zawodowej w organizacji, które będzie miało miejsce podczas pierwszych miesięcy w pracy, obejmujące wprowadzenie w nowe zadania zawodowe i przybliżenie środowiska pracy jednostce pozbawionej zdolności widzenia;
- odpowiednie przygotowanie osób niewidomych do podjęcia zatrudnienia na otwartym rynku pracy uwzględniające poznanie reguł funkcjonowania zawodowego w organizacjach należących do otwartego rynku pracy oraz chronionego rynku pracy. Istotna jest także w tym kontekście dedykowana informacja skierowana do pracowników niewidomych stanowiąca o tym, że mogą pracować w organizacji otwartego rynku zatrudnienia, osiągając przy tym konkurencyjne wyniki;
- pozytywne postawy kierownicze oraz te ze strony innych pracowników organizacji, przejawiające się akceptacją pracowników niewidomych, ale także życzliwością i chęcią udzielenia im wsparcia, gdy zajdzie taka konieczność;
- nie bez znaczenia jest również stałe weryfikowanie przebiegu zatrudnienia pracownika pozbawionego zdolności widzenia oraz stały monitoring jego rozwoju zawodowego przez specjalistów kariery (Majewski, 2014, s. 16–17).

Niemожność całkowitego widzenia może generować liczne konsekwencje w środowisku zatrudnienia. Można w tym miejscu przytoczyć najważniejsze z nich:

- trudności w poruszaniu się,
- trudności w komunikowaniu się z innymi pracownikami (zaburzona mowa ciała i mimika),
- trudności w dostępie do informacji,
- pozbawienie anonimowości,
- utrata niezależności osobistej w środowisku zawodowym (Bugajska, Nowak, 2019, s. 7).



Zdaniem Marzeny Sochańskiej-Kawieckiej istotną kwestię stanowi też brak motywacji ludzi niewidomych do podejmowania aktywności w obszarze nie tylko edukacyjnym, ale i zawodowym. Badaczka podkreśla, że w Polsce wciąż dominuje rehabilitacyjno-medyczny sposób myślenia na temat zjawiska niepełnosprawności, co generuje z kolei zaniżenie motywacji osób niepełnosprawnych, w tym niewidomych, do podjęcia pracy. Niewątpliwym utrudnieniem są także inne dysfunkcje chorobowe organizmu składające się na całościową sprawność jednostki (Sochańska-Kawiecka, Makowska-Belta, 2015, s. 21). Dopełniając dotychczasowe rozważania teoretyczne należy podkreślić, że osoby niewidome ze względu na dysfunkcję, z którą się zmagają i utrudnienia w zakresie fizycznym posiadają zdecydowanie większe predyspozycje do wykonywania pracy umysłowej, usługowej, społecznej aniżeli pracy produkcyjnej bądź fizycznej. Wskazana praca dla człowieka niewidomego to zatem taka, która w najpełniejszym stopniu pozwala wykorzystać pracownikowi jego możliwości umysłowe i pobudza jego zainteresowania zawodowe:

- odbywa się w środowisku dostosowanym pod względem architektonicznym do możliwości człowieka pozbawionego zdolności widzenia po to, aby mógł poruszać się swobodnie na terenie organizacji, nie odczuwając trudności natury technicznej,
- wykonywanie pracy powinno odbywać się w ergonomicznym środowisku, gdzie pracownik niewidomy będzie miał zapewnione całkowite bezpieczeństwo fizyczne,
- pracownik niewidomy powinien wykonywać pracę, angażując w najpełniejszym stopniu dwa zmysły, tj. słuchu oraz dotyku (Bilewicz, Kulczyk, 2012, s. 44-45).

Istotną rolę w zakresie niwelacji trudności w środowisku pracy w odniesieniu do omawianej populacji ludzi niewidomych niewątpliwie stanowią środki o charakterze technicznym. Do urządzeń i rozwiązań technologicznych, które wspierają skuteczną likwidację akcentowanych barier, w literaturze przedmiotu zalicza się, np. programy powiększające elementy widoczne na ekranie, nagrywarki elektroniczne, mowę syntetyczną, czytniki ekranowe, brajlowskie terminale komputerowe. Wymienione pomoce w dużym stopniu umożliwiają aktywność internetową osoby z niepełnosprawnością wzroku lub ją wspierają (Ślusarczyk, 2017, s. 270). Warto nadmienić, że obecnie na rynku technologii wspomagających i asystujących występuje sporo urządzeń skutecznie wspierających pracę ludzi niewidomych. Niemniej jednak trzeba w tym miejscu podkreślić, że wybór jest ograniczony. Pracownicy niewidomi mogą korzystać z urządzeń

o charakterze biurowym, którymi są np. drukarki pozwalające na przekazywanie wiadomości głosowych. Na uwagę w tym aspekcie zasługuje fakt, że organizacja CRMC mieszcząca się w Izraelu wprowadziła autorski system, którego centralnym zadaniem jest wspieranie pracy ludzi niewidomych w Call Center. System wyposażono w klawiaturę Braille'a. Zaprojektowano nośniki audio, tworzące możliwości opisywania tego, co widoczne jest w danej chwili na ekranie monitora komputerowego. Następnie opracowano także tzw. monitory Braille'a (Borwaski, Kesra 2013, s. 206).

Jak wskazuje Elżbieta Śmiechowska-Petrovskij, ludzie niewidomi oraz słabowidzący otrzymują ciągle sporo nowych szans, ponieważ tworzą je technologie wspomagające o charakterze informacyjno-komunikacyjnym, generujące wiele sposobów w zakresie wysyłania, tworzenia, odbierania, przetwarzania i utrwalania informacji w szeroko dostępnych dziś formatach analogowych i cyfrowych. Dzięki temu pracownicy niewidomi zyskują duże możliwości kompensacyjne w zakresie korzystania ze standardowych, naocznych źródeł informacji, z których korzystają z powodzeniem osoby widzące lub zmagające się z mniejszym stopniem uszkodzenia wzroku (Śmiechowska-Petrovskij, 2017, s. 185). W kontekście dotychczasowych kwestii trzeba podkreślić, że ludzie niewidomi korzystają z pomocy tzw. białej laski, która znacznie ułatwia im poruszanie się na nieznanymi obszarach. Doskonałe wsparcie w pokonywaniu odległości stanowią również specjalnie zaprojektowane, nowoczesne aplikacje komórkowe (Jania, Rodzewicz, 2022, s. 3).

## **Wskazane praktyki w zatrudnieniu osób z dysfunkcjami zdrowotnymi, w tym z niepełnosprawnością wzroku**

Jak zauważa Teresa Matczak, potencjał jednostek zmagających się z niepełnosprawnością wzroku w aspekcie ich aktywności zawodowej nadal pozostaje wykorzystany w niepełnym zakresie, co jest przyczyną ciągle istniejącej stereotypowości, ale też niedostatecznej wiedzy i edukacji pracodawców (2018, s. 42). W tym miejscu można przypomnieć raport badawczy, który został przeprowadzony przez fundację Takpełnosprawni w roku 2021, a dotyczył skutecznego zatrudniania jednostek z niepełnosprawnościami, w tym niewidomych. Jak już akcentowano, analizy badawcze przygotowano według międzynarodowego standardu ILO Global Business and Disability Network. Dzięki przeprowadzonym badaniom wiadomo, że przygotowując procesy rekrutacyjne osób z niepełnosprawnością, w tym także ludzi niewidomych, w pierwszej kolejności

- już na etapie selekcji i rekrutacji kandydata - należy przygotować ogłoszenie o pracę w taki sposób, który będzie zawierał jasny, klarowny i przejrzysty opis stanowiska pracy, a także ujęte zostaną w nim wszystkie wymagania dodatkowe. Przy czym trzeba sprecyzować wymagania, w taki sposób, aby osoba z niepełnosprawnością wzroku zyskała pewność, że jej niepełnosprawność nie będzie stanowiła przeszkody w wykonywaniu zadań zawodowych. Do optymalnej praktyki w zatrudnianiu osób z dysfunkcjami zdrowotnymi, obejmującą także ludzi z niepełnosprawnością wzroku, należy również deklaracja w zakresie otwartości organizacji na pracowników borykających się z niepełnosprawnościami. Należy w tym kontekście jasno sprecyzować swoją postawę jako potencjalnego pracodawcy względem pracowników niepełnosprawnych. Trzeba również zastosować język, który będzie zrozumiały dla przyszłego kandydata niewidomego, biorącego udział w rekrutacji na dane stanowisko pracy (Robińska, 2021, s.16-46).

W świetle zarysowanej powyżej problematyki, za Jarosławem Gniatkowskim można przytoczyć częste zwroty używane w mowie potocznej, których nie należy pomijać zwracając się do osoby niewidomej oraz te, których należy się wystrzeżać w rozmowie z człowiekiem niewidomym. Przedstawiono je w tabeli poniżej.

Tabela 1. Zwroty używane w mowie potocznej w rozmowie z osobą niewidomą

Częste zwroty używane w mowie potocznej, których nie należy pominąć zwracając się do osoby niewidomej	Ponawiające się zwroty używane w mowie potocznej, których należy się wystrzeżać zwracając się do człowieka niewidomego
'Widział/a Pan/i' 'Oglądał/a Pan/i' 'Do widzenia' 'Czytał/a Pan/i' 'Do zobaczenia'	'Tutaj' bądź 'tam', ponieważ wymienione określenia w kontekście populacji ludzi niewidomych i specyfiki jej niepełnosprawności nie generują przekazu o charakterze praktycznym

Źródło: Opracowanie na podstawie: Gniatkowski, J. (2015). *Pacjent niewidomy i słabowidzący w gabinecie i na oddziale*. Warszawa: Wyd. Amis, s. 2.

Kontynuując dotychczasowe rozważania odnoszące się do postaw potencjalnego pracodawcy pragnącego podjąć współpracę z pracownikiem niewidomym można podkreślić, jak istotne są wymienione poniżej kwestie.

1. Uwzględnienie niejednorodnych typów kontaktów z potencjalnymi kandydatami do pracy, takich jak np. e-mail, telefon, sms, aplikacja online.
2. Otwartość na różnorodne typy zatrudnienia, czyli staże i praktyki.
3. Otwartość na pracę w pełnym i niepełnym wymiarze godzin.
4. Otwartość na pracę w formie zdalnej i hybrydowej (Robińska, 2021, s. 3).

Przy zatrudnianiu osób z dysfunkcjami zdrowotnymi, czyli także pracowników niewidomych, należy zwrócić uwagę na dostępność architektoniczną organizacji, obejmującą wszystkie czynniki ułatwiające poruszanie się po organizacji, tzn. dostosowaną toaletę, brak progów, podjazd, szerokie korytarze i poręcze, oznakowane ciągi komunikacyjne czy np. nieskomplikowaną dostępność oprogramowania powiększającego, przeznaczonego dla pracowników z niepełnosprawnością wzrokową (Robińska, 2021, s.16-46). Bardzo ważnym aspektem jest też możliwość komunikacji pracowników z dysfunkcjami zdrowotnymi w przypadku konieczności nawiązywania kontaktu na odległość. Dopuszczalne jest w tym aspekcie włączenie niestandardowych form, takich jak: e-mail czy sms. Nie bez znaczenia jest również zapewnienie tłumacza polskiego języka migowego (PJM) online dla pracowników głuchych bądź możliwość uczestnictwa nie tylko w wydarzeniach stacjonarnych, ale także tych z wykorzystaniem technik internetowych. Jak dowiodły przeprowadzone badania, wskazaną praktykę w zatrudnianiu osób zmagających się z niepełnosprawnościami stanowi też wypracowanie budżetu, przeznaczonego na wdrażanie usprawnień dla pracowników, np. tych, którzy są pozbawieni całkowitej zdolności widzenia. W tym celu osoby niewidome pracujące w organizacji muszą w sposób ciągły analizować przeznaczone dla nich pomoce pracownicze z obszaru nowoczesnych technologii.

Warto nadmienić, że to pracownicy z niepełnosprawnościami powinni być aktywnymi ekspertami w omawianym obszarze. Należy zatem prowadzić w tym zakresie różnorodne inicjatywy na linii pracownicy z niepełnosprawnością i pracodawca. Kolejną, wskazaną praktykę w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych stanowi też wprowadzenie w organizacji programu utrzymania pracy i powrotu do pracy. Taki program wykorzystuje się w przypadku, gdy pracownik nabywa niepełnosprawność z wiekiem lub w sytuacji, w której osoba niepełnosprawna wraca do pracy w organizacji po przebytych urazach czy np. po wypadku i nie jest jeszcze tak samo wydajna, jak to miało miejsce wcześniej. W tym aspekcie można podkreślić, że w procesie zatrudniania jednostek borykających się z dysfunkcjami zdrowotnymi niezwykle ważne jest nie tylko wsparcie mentorskie lub psychologiczne, ale także pomoc ze strony doradcy zawodowego. W odniesieniu do powyższego trzeba uściślić, że ludzie niewidomi wymagają wieloprofilowego wsparcia, a w szczególności ta populacja osób, która utraciła zdolność widzenia nagle i niespodziewanie (Robińska, 2021, s.16-46).

Jak podkreśla Andrey Tikhonov, należy pamiętać, że w odniesieniu do omawianej powyżej kwestii, jakość egzystencji osób niewidomych niewątpliwie ulega zmianie. Nierzadko u jednostki, która nie posiada zdolności widzenia, pojawiają

się przekonania o własnej niemocy, a nawet pozbawienie sensu życia, co dodatkowo potęgują uprzedzenia, stereotypy i utarte przekonania społeczne, opierające się na tym, że osoba niewidoma nie poradzi sobie z samodzielnym funkcjonowaniem, pozyskaniem zatrudnienia czy utrzymaniem rodziny (2017, s. 203). Bez wątplenia niezmiernie istotna jest możliwość uzyskania pakietu świadczeń przedemerytalnych przez pracowników z niepełnosprawnością, w tym niewidomych (Robińska, 2021, s.16-46). Ponadto można podkreślić, że w zakresie akcentowanych powyżej praktyk dużą rolę odgrywają działania kadry kierowniczej i dogłębna znajomość zasad w zakresie polityki organizacji. W opracowaniach przedmiotowych można przeczytać: „w badaniu z 2012 roku naukowcy z Cornell University dowiedli, że pracownicy są o 60% bardziej skłonni ujawnić swoją niepełnosprawność przełożonemu niż działowi zasobów ludzkich” (Robińska, 2021, s. 16-46). Fundamentalną kwestię wskazanych praktyk w procesie zatrudniania osób z niepełnosprawnościami stanowi także poufność, ponieważ osoba z niepełnosprawnością po przedstawieniu pracodawcy orzeczenia o tej niepełnosprawności zachowuje niekwestionowane prawo do prywatności. Przeprowadzone badania dowiodły, że kolejną, optymalną praktyką w zatrudnianiu pracowników z niepełnosprawnościami jest grupowe działanie pomiędzy organizacjami, które polega m.in. na współdziałaniu z klientami, kontrahentami czy partnerami biznesowymi. Pracodawcy zatrudniający osoby niewidome powinni inspirować się wzajemnie w kwestii wypracowanych zasad polityki firm w zakresie zarządzania różnorodnością. Podmioty zatrudniające pracowników z niepełnosprawnością mogą też inspirować się działaniami innych europejskich organizacji, posiadających wieloletnie doświadczenie w budowaniu zespołów pracowników z orzeczoną niepełnosprawnością, zwłaszcza niewidomych. Organizacje mogą dzielić się wzajemnie optymalnymi praktykami, np. wypracowując własne, indywidualne metody wspierania aktywności zawodowej osób zmagających się z niepełnosprawnościami, w tym osób niewidomych. Nie bez znaczenia w przedstawianym aspekcie są również aktywne działania obejmujące obszar wolontariatu pracowniczego bądź w zakresie ekonomii społecznej, ale też ukazywanie różnorodności w zatrudnianiu przy wykorzystaniu sieci internetowej, w tym dostępnych kanałów marketingowych czy znanych e-platform bądź informatorów lub też ogólnodostępnych katalogów firmowych (Robińska, 2021, s.16-46).

## Zakończenie

W artykule podjęto próbę przedstawienia problematyki specyficznych trudności w zatrudnianiu osób niewidomych oraz ich aktywności zawodowej. Zaprezentowano problem całkowitej utraty wzroku z perspektywy medycznej ze względu na jego interdyscyplinarny charakter, a także trudności populacji osób niewidomych w kontekście podejmowania przez nich zatrudnienia. Opisano wskazane praktyki w zatrudnianiu osób z dysfunkcjami zdrowotnymi, również ludzi zmagających się z całkowitą utratą wzroku. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotowej i wybranych badań można przyjąć konkluzje. W pierwszej kolejności zatem należy zaznaczyć, że osoby niewidome zmagają się z rozległymi i trudnymi problemami w zakresie ich aktywności zawodowej. Istotna jest adaptacja stanowiska oraz miejsca pracy do potrzeb wykazywanych przez pracownika niewidomego. Nie bez znaczenia pozostaje aktywne wsparcie w adaptacji społeczno-zawodowej tego pracownika w organizacji. W dalszej kolejności ważne jest odpowiednie przygotowanie na poziomie edukacyjnym oraz informacyjnym osób niewidomych do podjęcia zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Należy przyjąć, że w zarysowanym kontekście dużą rolę odgrywają pozytywne postawy kierownicze oraz te ze strony innych pracowników organizacji przejawiające się akceptacją pracowników niewidomych. W zakresie potrzeb osób niewidomych w ich aktywności zawodowej niezbędny jest zakup specjalistycznego sprzętu technicznego, który będzie ułatwiał wykonywanie powierzonych im zadań zawodowych. Na poprawę jakości procesu zatrudniania osób niewidomych niewątpliwie wpływ ma stosowanie optymalnych praktyk, które bazują na międzynarodowym standardzie ILO Global Business and Disability Network. W świetle powyższego można przyjąć, że wszystkie działania zmierzające do poprawy jakości zatrudniania osób niewidomych powinny być projektowane we współpracy z populacją, którą stanowią właśnie pracownicy pozbawieni zdolności widzenia.

Artykuł nie wyczerpuje problematyki w nim zaprezentowanej. Dalsze analizy mogłyby odnosić się do specyfiki potrzeb oraz trudności, jakie wykazują pracodawcy w zatrudnianiu osób niewidomych i tego, z jakimi zmagają się problemami w tym zakresie w poszczególnych obszarach. Następne badania mogłyby dotyczyć także skuteczności wypracowanych już praktyk i być analizowane z perspektywy pracowników niewidomych, aktywnych na otwartym i chronionym rynku pracy w Polsce. Nie bez znaczenia w zarysowanym kontekście jest

także wielostronna edukacja w tym kierunku, obejmująca grupę pracodawców już zatrudniających pracowników niewidomych, ewentualnych pracodawców, ale także potencjalnych kandydatów do pracy oraz pracowników już aktywnych na otwartym, a także chronionym rynku pracy w Polsce.

## Referencje

- Bilewicz, M., Kulczyk M. *Sytuacja osób z dysfunkcją narządu wzroku na rynku pracy w Okręgu Podlaskim Polskiego Związku Niewidomych. The Situation of People with Visual Dysfunction on the Labour Market in the Podlaski District of the Polish Association of the Blind Source*. *Rozprawy Społeczne*, 1 (2012).
- Borawski, M., Kesra, N. *System informowania niewidomych znajdujących się w jednostkach samorządu terytorialnego. Information system for the blind people located in the local government administration*. *Kolegium Roczników Analiz Ekonomicznych. Szkoła Główna Handlowa*, 29 (2013).
- Braun, P., Szczucki, K. (2016). *Osoba niepełnosprawna na rynku pracy*. Warszawa: Fundacja Edukacji Nowoczesnej.
- Bugajska, J., Nowak, K. (2019). *Osoba z niepełnosprawnością wzrokową w pracy*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy – PIB.
- Gniatkowski, J. (2015). *Pacjent niewidomy i słabowidzący w gabinecie i na oddziale*. Warszawa: Amis.
- Jania, I., Rodzewicz, J. (2022). *Jak pomagać osobom niewidomym i słabowidzącym?* Warszawa: Polski Związek Niewidomych.
- Jurgielewicz-Delegacz, E., *Osoby niepełnosprawne – w tym niewidome i słabowidzące – jako uczestnicy ruchu drogowego*. *Humanistyczne Zeszyty Naukowe Prawa Człowieka*, 19 (2016).
- Majewski, T. (2014). *Wsparcie osób niewidomych na rynku pracy II. Podręcznik dobrych praktyk*. Warszawa: PFRON.
- Matczak, T. (2018). *Jak żyć z niepełnosprawnością wzroku*. Warszawa: ZUS.
- Mrzygłocka-Chojnacka, J. (2014). *Wsparcie osób niewidomych na rynku pracy. III – podręcznik dobrych praktyk*. Warszawa: PFRON.
- Robińska, A. (2021). *Raport z badania Pracodawca na TAK. 10 zasad skutecznego zatrudniania osób z niepełnosprawnościami*. Poznań: Fundacja TAKPełnosprawni, [https://odpowiedzialnybiznes.pl/wpcontent/uploads/2021/09/raport\\_Pracodawca\\_na\\_TAK\\_2021.pdf](https://odpowiedzialnybiznes.pl/wpcontent/uploads/2021/09/raport_Pracodawca_na_TAK_2021.pdf) (20.03.2022).
- Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E. (2015). *Raport końcowy, Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*. Warszawa: IBE.
- Sokołowska-Kasperiuk, A. *Blaski i cienie życia dorosłej osoby ociemniałej w kontekście przystosowania się do niepełnosprawności. Studium przypadku*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 10 (2015).
- Ślusarczyk, Cz. *Rola i znaczenie serwisów internetowych dla osób z dysfunkcją wzroku*. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 26 (2006).

Śmiechowska-Petrovskij, E. *Preferencje osób z dysfunkcją wzroku w zakresie korzystania z informacyjno-komunikacyjnych technologii wspomagających*. Forum Pedagogiczne, 1 (2017).

Tikhonov, A. *Jakość życia osób z dysfunkcją wzroku, Quality of Life of Visually Impaired Persons*. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 483 (2017).

Walter, N. *Tyflointernet – niewidomi w globalnej wiosce*. Neodidagmata, 32 (2010).





## BLIND INDIVIDUALS AND THEIR EMPLOYMENT IN LIGHT OF SELECTED ISSUES

Daria Rogowska

ORCID: 0000-0001-8019-7365

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

e-mail: dariarogowska1@wp.pl

**Keywords:** blind people, employment, professional activity

**Abstract.** This article is devoted to the blind from the perspective of difficulties in finding employment by these populations. The aim of the paper is to present selected problems faced by blind individuals in taking up employment, as this issue seems to be still valid due to its complexity. The article presents the problem of vision loss from a medical perspective. Differences in the following issues were presented: completely blind and partially sighted people. Attention was drawn to the external conditions facilitating the professional existence of blind employees in the working environment. It also focused on the numerous consequences of the inability to see in the work environment. A research report entitled *Pracodawca na TAK* carried out by the TAKpełnosprawni Foundation in 2022, concerned the employment of individuals with disabilities, including the blind. The study refers to the principles of effective employment of people with disabilities. It was prepared according to the international standard ILO Global Business and Disability Network. In Poland, the practical aspect of these principles was presented for the first time.

### OSOBY NIEWIDOME ORAZ ICH ZATRUDNIENIE W ŚWIETLE WYBRANYCH PROBLEMÓW

**Słowa kluczowe:** osoby niewidome, zatrudnienie, aktywność zawodowa

**Streszczenie.** Artykuł poświęcony jest osobom niewidomym w perspektywie trudności podjęcia przez tę populację zatrudnienia. Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych problemów, z jakimi zmagają się jednostki niewidome w podjęciu zatrudnienia, ponieważ to zagadnienie wydaje się ciągle aktualne również ze względu na jego złożoność. W artykule przedstawiono problematykę utraty wzroku z perspektywy medycznej. Zaprezentowano różnice

w zagadnieniach, takich jak: osoby całkowicie niewidome oraz osoby szczerkowo widzące. Zwrócono uwagę na warunki zewnętrzne ułatwiające pracownikom niewidomym egzystencję zawodową w środowisku pracy. Skupiono się także na licznych konsekwencjach, jakie niesie za sobą brak zdolności widzenia w środowisku pracy. Przedstawiono raport z badań pt. *Pracodawca na TAK*, przeprowadzonych przez fundację TAKpełnosprawni w roku 2021, który dotyczył zatrudnienia jednostek z niepełnosprawnościami, a w tym ludzi niewidomych. Badanie odnosi się do zasad skutecznego zatrudniania osób z niepełnosprawnościami. Zostało przygotowane według międzynarodowego standardu ILO Global Business and Disability Network. Co ważne, w Polsce praktyczny aspekt tych zasad przedstawiono po raz pierwszy.

## Introduction

Blind individuals exist actively in their family, educational, and work environments, where they face many challenging situations generated by their health impairment. The professional existence of a blind person, as well as other individuals who share the work environment with a blind employee, such as management and fellow workers, is undoubtedly unique. It should be emphasized that blind people encounter numerous barriers in finding employment, even at the stage of job search, including architectural or technical barriers that are often the result of insufficient knowledge or financial issues. The complexity of the issue regarding finding employment for individuals with complete vision loss is undoubtedly significant. Therefore, it seems worthwhile to consider this matter, as blind individuals exist in the closer or more distant social environment of every person. It should be emphasized that the consequences of lack of knowledge and education in this area often lead to numerous problematic situations.

As mentioned before, the article aims to present selected issues related to the employment of blind individuals. The topic, concerning an inherent aspect of human existence, namely professional functioning, is significant. The article was prepared using the Desk Research method. Selected literature on the medical perspective of blind individuals was analysed. The specific difficulties faced by the blind population in finding employment were examined. The recommended practices for employing individuals with health impairments, including visual impairments, were presented. The article utilized data from a research report titled *Pracodawca na TAK* ("Employer says YES"). The analyses were conducted by the TAKpełnosprawni foundation in 2021 and focused on the employment of individuals with disabilities, including blindness. It is worth noting

that the report was prepared according to the international standard of the ILO Global Business and Disability Network.

It seems that diagnosing the needs and problems related to the employment of blind individuals is crucial. This information can help develop useful and optimal employment practices for this population and minimize inconveniences encountered by employees without visual capabilities in the workplace. Moreover, it is essential to promote multidimensional collaboration between blind individuals, potential employers, and employers who already hire blind individuals. Undoubtedly, the topic of employment and professional activities of visually impaired individuals is complex, but it is definitely worth considering and discussing these issues.

### **Blind Person from a Medical Perspective**

In the medical context, the following categories of individuals struggling with visual impairment can be distinguished:

- People who are completely blind, meaning those in whom the absence of any visual functions has been diagnosed. This population of blind individuals does not react to any visual stimuli.
- People with residual vision, constituting individuals who are visually impaired but still retain some degree of visual ability. In the case of these individuals, the capacity for vision does not exceed approximately 5% of the standard visual acuity (Mrzygłocka-Chojnacka, 2014, pp. 8-9).

Among the blind population, different periods of vision loss can be identified. The first group comprises individuals who have been blind **since birth** or **from early childhood**. This population consists of individuals in whom visual loss was diagnosed before the commencement of their professional activities. The loss of vision in this situation can be either total or partial. The second population consists of individuals who became blind **later in their life** (Mrzygłocka-Chojnacka, 2014, pp. 8-9).

In the context of the outlined issues, it should be clarified that the distinction between the blind population and visually impaired individuals is not solely based on the age at which their vision loss occurred. This differentiation is also conditioned by whether a person has the ability to retain and acquire visual impressions in their memory that will be useful throughout their further life (Sokołowska-Kasperiuk, 2015, p. 158). Elżbieta Jurgielewicz-Delegacz emphasizes that people with disabilities, including blind individuals, can actively engage

in both social and professional life, thanks to a developed pro-social policy and its principles that focus on addressing the specific needs of this population (2016, p. 131).

It should be acknowledged that the lack of visual ability generates numerous difficulties in the cognitive process, particularly in the reception of visual stimuli. It significantly diminishes one's opportunities for full participation in cultural life and restricts their ability to live independently and fully. It also limits the possibilities for the full development of one's personality in social and professional life. There is a deficiency in the ability to manifest cognitive and aesthetic attitudes and reduced opportunities for education and engagement with literature. An individual who lacks visual capacity also struggles with the inability to acquire information that is important for a complete social existence (Walter, 2010, p. 128).

### **Specificity of employment-related issues faced by the blind population**

Numerous obstacles faced by blind individuals include difficulties in independent mobility and basic existence. In the outlined context, psychological barriers such as insufficient motivation, diminished self-belief, and resistance to change should also be acknowledged. However, it is worth emphasizing that with sufficient support, active participation of blind individuals in society, educational settings, and the workforce becomes possible (Mrzygłocka-Chojnacka, 2014, pp. 8-9).

Due to the specific limitations experienced by blind individuals, employers are obligated to adapt working conditions to the needs and capabilities of visually impaired employees. Consequently, measures and forms of support have been developed to alleviate the difficulties faced by blind workers in their work environment (Braun, 2016, p. 56). In this regard, the conditions facilitating the professional existence of blind employees can be highlighted, including:

- Adaptation of the workstation and workplace to the needs of the blind person.
- Acquisition of technical equipment aimed at providing comprehensive support to visually impaired employees and facilitating the execution of assigned professional tasks. Examples may include computers with larger-than-standard monitors, computers equipped with adaptive devices, specialized voice recorders, or other currently available braille aids.

- Support in social and professional adaptation within the organization, particularly during the first months of employment. This support involves introducing the individual to new professional tasks and familiarizing them with the work environment.
- Adequate preparation of blind individuals for employment in the open job market, which includes understanding the rules of professional functioning in both open and sheltered job market organizations. Dedicated information directed at blind employees is crucial in conveying the message that they can work in open employment organizations and achieve competitive results.
- Positive attitudes from management and other employees within the organization, demonstrated through acceptance of blind employees, as well as kindness and willingness to provide support when necessary.
- Regular evaluation of the blind employee's employment progress and continuous monitoring of their professional development by career specialists (Majewski, 2014, pp. 16-17).

The inability to have complete vision can have numerous consequences in the employment environment. The most important ones include:

- Difficulties in mobility.
- Challenges in communicating with other employees due to impaired body language and facial expressions.
- Difficulties in accessing information.
- Loss of anonymity.
- Loss of personal independence in the professional environment (Bugajska, Nowak, 2019, p. 7).

According to Marzena Sochańska-Kawiecka, the lack of motivation among blind individuals to engage in not only educational but also professional activities is a significant issue. The researcher emphasizes that in Poland, there is still a dominant rehabilitative-medical approach to disability, which consequently lowers the motivation of disabled individuals, including the blind, to seek employment. Other comorbidities and dysfunctions within the body further hinder the overall capacity of individuals (Sochańska-Kawiecka, Makowska-Belta, 2015, p. 21). Building upon the previous theoretical considerations, it should be emphasized that blind individuals, due to the impairments they face and physical limitations, are more predisposed to engage in intellectual, service-oriented, and social work rather than production or physical labour. Therefore, suitable

employment for blind individuals should aim to fully utilize their cognitive abilities and stimulate their professional interests.

- The work should take place in an architecturally adapted environment that caters to the capabilities of individuals without sight, enabling them to move freely within the organization without encountering technical difficulties.
- The execution of work should occur in an ergonomic environment where blind employees have complete physical safety.
- Blind employees should engage their two primary senses to the fullest extent, namely hearing and touch (Bilewicz, Kulczyk, 2012, pp. 44-45).

Technological solutions play a significant role in mitigating difficulties in the workplace for the blind population. Various technical devices and technological advancements have been identified in the literature to effectively eliminate the highlighted barriers. These include screen magnification programs, electronic recorders, synthetic speech, screen readers, and Braille computer terminals. These aids greatly facilitate internet activity for individuals with visual impairments or provide support (Ślusarczyk, 2017, p. 270). It is worth noting that there are now several assistive technology devices available on the market that effectively support the work of blind individuals. However, it should be emphasized that the selection is still limited. Blind employees can benefit from office-oriented devices, such as printers that enable voice message transmission. Notably, the CRMC organization in Israel has implemented a proprietary system designed to support the work of blind individuals in their call centre. The system is equipped with a Braille keyboard, and audio carriers have been developed to describe what is visible on the computer monitor screen. Additionally, Braille monitors have also been developed (Borwaski, Kesra, 2013, p. 206).

As highlighted by Elżbieta Śmiechowska-Petrovskij, blind and visually impaired individuals continuously receive new opportunities through assistive technologies with an informational and communicative character. These technologies offer various means of sending, creating, receiving, processing, and storing information in widely accessible analog and digital formats. As a result, blind employees gain significant compensatory capabilities in utilizing standard visual sources of information, successfully utilized by sighted individuals or those with a lesser degree of visual impairment (Śmiechowska-Petrovskij, 2017, p. 185). In the context of the previous issues, it is important to emphasize that blind individuals make use of the assistance of a white cane, which greatly facilitates their mobility in unfamiliar areas. Additionally, specifically designed

modern mobile applications also provide excellent support in covering distances (Jania, Rodzewicz, 2022, p. 3).

## **Recommended practices in the employment of individuals with health disabilities, including visual impairment**

As noted by Teresa Matczak, the potential of individuals facing visual disabilities in terms of their professional activity is still underutilized, which is due to existing stereotypes, as well as insufficient knowledge and education among employers (2018, p. 42). In this context, it is worth mentioning a research report conducted by the „TAKpełnosprawni” foundation in 2021, which focused on effective employment of individuals with disabilities, including the blind. As previously emphasized, the research analysis was prepared according to the International Labour Organization’s Global Business and Disability Network standards. Through these studies, it is known that when preparing recruitment processes for individuals with disabilities, including the blind, it is essential to start at the stage of candidate selection and recruitment by preparing a job advertisement in a manner that includes a clear and transparent job description, as well as all additional requirements. It is necessary to specify the requirements in such a way that individuals with visual disabilities can be assured that their disability will not hinder the performance of their professional tasks. Optimal practices for employing individuals with health impairments, including those with visual disabilities, also include a declaration of an organization’s openness to hiring employees with disabilities. In this context, it is important to clearly articulate the employer’s attitude towards disabled employees. It is also crucial to use language that is understandable for blind candidates participating in the recruitment process for a specific job position (Robińska, 2021, pp. 16-46).

In light of the outlined issues, as mentioned by Jarosław Gniatkowski, it is important to consider common phrases used in everyday speech that should not be avoided when addressing a blind person, as well as those that should be avoided in conversation with a blind individual. They are presented in the table below:

Table 1. Phrases used in everyday speech when communicating with a blind person

Common phrases used in everyday speech that should not be avoided when addressing a blind person	Repetitive phrases used in everyday speech to avoid when addressing a blind individual
'Have you seen.' 'Have you watched.' 'See you' 'Have you read.' 'See you later'	'Here' or 'there', as these terms, in the context of the population of blind individuals and the specific nature of their disability, do not convey practical information.

Source: Adapted from: Gniatkowski, J. (2015). *Pacjent niewidomy i słabowidzący w gabinecie i na oddziale*. Warszawa: Wyd. Amis, p. 2.

Continuing the previous considerations regarding the attitudes of potential employers seeking to collaborate with blind employees, the following issues are highlighted as crucial:

1. Consideration of diverse types of contact with potential job candidates, such as email, phone, SMS, and online applications.
2. Openness to various forms of employment, including internships and traineeships.
3. Openness to both full-time and part-time work.
4. Openness to remote and hybrid work arrangements (Robińska, 2021, p. 3).

When hiring individuals with health impairments, including blind employees, attention should be paid to the architectural accessibility of the organization. This encompasses all factors that facilitate mobility within the organization, such as accessible toilets, absence of thresholds, ramps, wide corridors, handrails, clearly marked communication routes, and easily accessible magnification software for employees with visual impairments (Robińska, 2021, pp. 16-46). Another crucial aspect is the ability for employees with health impairments to communicate remotely. This may involve non-standard forms of communication, such as email or SMS. Providing online Polish Sign Language (PJM) interpreters for deaf employees or ensuring their participation in both physical and virtual events is also essential. Research has shown that allocating a budget specifically for implementing improvements for employees with disabilities, including those who are completely blind, is a recommended practice in the employment of individuals with disabilities. In this regard, blind individuals working in an organization must continuously assess the workplace accommodations available to them, particularly in the realm of modern technologies.



It is worth mentioning that individuals with disabilities should be active experts in the field discussed above. Therefore, various initiatives involving employees with disabilities and employers should be conducted. Another recommended practice in employing individuals with disabilities, including the blind, is the implementation of a job retention and return-to-work program. Such a program is utilized when an employee acquires a disability due to aging or returns to work after injuries or accidents, but is not yet as productive as before. In this regard, it is crucial in the process of hiring individuals with health impairments to provide not only mentoring or psychological support but also assistance from vocational counsellors. It should be clarified that blind individuals require multidimensional support, particularly for those who have suddenly and unexpectedly lost their vision (Robińska, 2021, pp. 16-46).

As emphasized by Andrey Tikhonov, it should be remembered that the quality of life for blind individuals undergoes a significant change in the context mentioned above. Often, individuals who are visually impaired develop beliefs of helplessness or even a sense of meaninglessness, which is further exacerbated by prejudices, stereotypes, and prevailing social convictions that blind individuals are incapable of independent functioning, obtaining employment, or sustaining a family (2017, p. 203). Undoubtedly, the ability to access pre-retirement benefits is of utmost importance for employees with disabilities, including the blind (Robińska, 2021, pp. 16-46). Moreover, it can be emphasized that the actions of the managerial staff and a profound understanding of the organization's policy principles play a significant role in the highlighted practices. In the literature, it can be read, „In a study conducted in 2012, researchers from Cornell University demonstrated that employees are 60% more likely to disclose their disability to their immediate supervisor than to the HR department” (Robińska, 2021, pp. 16-46). Confidentiality is a fundamental aspect of the aforementioned practices in the process of employing individuals with disabilities because individuals with disabilities, after presenting their disability certificate to the employer, retain an unquestionable right to privacy. Research has shown that another optimal practice in employing individuals with disabilities is collaborative action between organizations, which includes cooperation with clients, contractors, and business partners. Employers hiring blind individuals should mutually inspire each other in terms of the established policies on diversity management. Organizations employing individuals with disabilities can also draw inspiration from the actions of other European organizations that have years of experience in building teams of employees with recognized disabilities, especially the blind.

Organizations can share optimal practices, such as developing their own individual practices to support the professional activities of individuals with disabilities, including the blind. Active activities in the field of employee volunteering or social economy, as well as highlighting diversity in employment through the use of the internet, including available marketing channels, well-known e-platforms, or publicly accessible directories, are also significant in this aspect (Robińska, 2021, pp. 16-46).

## Conclusions

The article attempts to address the issue of specific challenges in the employment of visually impaired individuals and their professional activities. It presents the problem of total vision loss from a medical perspective, emphasizing its interdisciplinary nature, as well as the difficulties faced by the visually impaired population in gaining employment. The recommended practices for hiring individuals with health impairments, including those coping with complete loss of sight, are described. Based on the review of relevant literature and selected studies, certain conclusions can be drawn. First and foremost, it should be noted that visually impaired individuals face extensive and challenging problems regarding their professional activities. The adaptation of the workplace and job position to the needs expressed by the visually impaired employee is crucial. Additionally, active support in the social and vocational adaptation of such employees within the organization remains significant. Furthermore, adequate educational and informational preparation of visually impaired individuals is important for their successful integration into the open labour market. It should be acknowledged that in the outlined context, positive managerial attitudes and acceptance of visually impaired employees by other staff members play a significant role. In terms of the needs of visually impaired individuals in their professional activities, the acquisition of specialized technical equipment that facilitates the execution of assigned tasks is indispensable. The improvement of the quality of employing visually impaired individuals undoubtedly benefits from the implementation of optimal practices based on the ILO Global Business and Disability Network, an international standard. Therefore, it can be assumed that all efforts aimed at enhancing the quality of employment for visually impaired individuals should be designed in collaboration with this population, which consists of employees deprived of visual capabilities.

The article does not exhaust the presented issue. Further analyses could address the specifics of the needs and challenges faced by employers in hiring visually impaired individuals, focusing on various sectors. Subsequent research could also examine the effectiveness of already established practices from the perspective of visually impaired employees active in the open and sheltered labour markets in Poland. In the outlined context, multidimensional education in this direction is also crucial, encompassing employers who already employ visually impaired workers, potential employers, prospective job candidates, as well as employees already active in the open and sheltered labour markets in Poland.

## References

- Bilewicz, M., Kulczyk M. *Sytuacja osób z dysfunkcją narządu wzroku na rynku pracy w Okręgu Podlaskim Polskiego Związku Niewidomych. The Situation of People with Visual Dysfunction on the Labour Market in the Podlaski District of the Polish Association of the Blind Source*. *Rozprawy Społeczne*, 1 (2012).
- Borawski, M., Kesra, N. *System informowania niewidomych znajdujących się w jednostkach samorządu terytorialnego. Information system for the blind people located in the local government administration*. *Kolegium Roczników Analiz Ekonomicznych. Szkoła Główna Handlowa*, 29 (2013).
- Braun, P., Szczucki, K. (2016). *Osoba niepełnosprawna na rynku pracy*. Warszawa: Fundacja Edukacji Nowoczesnej.
- Bugajska, J., Nowak, K. (2019). *Osoba z niepełnosprawnością wzrokową w pracy*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy – PIB.
- Gniatkowski, J. (2015). *Pacjent niewidomy i słabowidzący w gabinecie i na oddziale*. Warszawa: Amis.
- Jania, I., Rodzewicz, J. (2022). *Jak pomagać osobom niewidomym i słabowidzącym?* Warszawa: Polski Związek Niewidomych.
- Jurgielewicz-Delegacz, E., *Osoby niepełnosprawne – w tym niewidome i słabowidzące – jako uczestnicy ruchu drogowego*. *Humanistyczne Zeszyty Naukowe Prawa Człowieka*, 19 (2016).
- Majewski, T. (2014). *Wsparcie osób niewidomych na rynku pracy II. Podręcznik dobrych praktyk*. Warszawa: PFRON.
- Matczak, T. (2018). *Jak żyć z niepełnosprawnością wzroku*. Warszawa: ZUS.
- Mrzygłocka-Chojnacka, J. (2014). *Wsparcie osób niewidomych na rynku pracy. III – podręcznik dobrych praktyk*. Warszawa: PFRON.
- Robińska, A. (2021). *Raport z badania Pracodawca na TAK. 10 zasad skutecznego zatrudniania osób z niepełnosprawnościami*. Poznań: Fundacja TAKpełnosprawni, [https://odpowiedzialnybiznes.pl/wpcontent/uploads/2021/09/raport\\_Pracodawca\\_na\\_TAK\\_2021.pdf](https://odpowiedzialnybiznes.pl/wpcontent/uploads/2021/09/raport_Pracodawca_na_TAK_2021.pdf) (20.03.2022).
- Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E. (2015). *Raport końcowy, Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*. Warszawa: IBE.

- Sokołowska-Kasperiuk, A. *Blaski i cienie życia dorosłej osoby ociemniałej w kontekście przystosowania się do niepełnosprawności. Studium przypadku*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 10 (2015).
- Ślusarczyk, Cz. *Rola i znaczenie serwisów internetowych dla osób z dysfunkcją wzroku*. Ekonomiczne Problemy Usług, 26 (2006).
- Śmiechowska-Petrovskij, E. *Preferencje osób z dysfunkcją wzroku w zakresie korzystania z informacyjno-komunikacyjnych technologii wspomagających*. Forum Pedagogiczne, 1 (2017).
- Tikhonov, A. *Jakość życia osób z dysfunkcją wzroku, Quality of Life of Visually Impaired Persons*. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 483 (2017).
- Walter, N. *Tyflointernet – niewidomi w globalnej wiosce*. Neodidagmata, 32 (2010).



# REKONWERSJA JAKO SPOSÓB INTEGRACJI Z CYWILNYM ŚRODOWISKIEM PRACY DLA OSÓB ZWOLNIONYCH ZE SŁUŻBY WOJSKOWEJ

Artur Dąbek

ORCID: 0000-0002-0412-3783

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koszalinie

e-mail: ardabek@wp.pl

RECONVERSION AS A MEANS OF INTEGRATING  
INTO THE CIVILIAN WORK ENVIRONMENT FOR  
INDIVIDUALS RELEASED FROM MILITARY SERVICE

**Keywords:** reconversion, working environment, competencies, reconversion assistance

**Abstract.** This article on Reconversion within the Polish Armed Forces attempts to answer the question: How to use the knowledge and experience of former uniformed persons in the civilian market? Thus, Reconversion encompasses all activities concerning soldiers and ex-soldiers allowing adaptation to civilian life and also on the civilian labour market. I believe that in a situation of decreasing participation in the labour market, cooperation between military institutions and civilian institutions, employers both within the public and private sector should be undertaken in the field of creating and developing competencies that are determined by the contemporary labour market or anticipated directions of its development. There is a need to acquire new competencies in order not to lose this huge potential of people. Therefore, it seems that such changes should be made in the training system, which will give them broader competencies, to be realised professionally also after leaving the service. It is also advisable to work out professional permeability by recommending a line that would guarantee a smooth transition from the labour market understood as military service to the labour market created outside the services, and largely determined by the economic as well as social needs of our country.

**Słowa kluczowe:** rekonwersja, środowisko pracy, kompetencje, formy pomocy rekonwersyjnej

**Streszczenie.** W artykule dotyczącym rekonwersji w ramach Polskich Sił Zbrojnych podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie: Jak wykorzystać wiedzę i doświadczenie byłych osób mundurowych na rynku cywilnym? Zatem rekonwersja obejmuje wszystkie działania dotyczące żołnierzy i byłych żołnierzy, pozwalające na adaptację do życia w cywilu i na cywilnym rynku pracy. Uważam, że w sytuacji zmniejszającego się udziału liczby osób na rynku pracy należy podjąć współpracę instytucji wojskowych z instytucjami cywilnymi, pracodawcami zarówno w ramach sektora publicznego, jak i prywatnego w zakresie kreowania i rozwijania kompetencji, które wyznacza współczesny rynek pracy, czy też antycypowane kierunki jego rozwoju. Istnieje potrzeba zdobywania nowych kompetencji, by nie stracić tego ogromnego potencjału ludzi. Dlatego też wydaje się, że należy dokonać takich zmian w systemie szkolenia, które dadzą im szersze uprawnienia do realizacji zawodowej także po zakończeniu służby. Wskazane jest również wypracowanie drożności zawodowej poprzez rekomendację drogi gwarantującej łagodne przejście z rynku pracy ujmowanej jako służba wojskowa do rynku pracy kreowanego poza służbami, a w znacznej mierze uwarunkowanego potrzebami ekonomicznymi oraz społecznymi naszego państwa.

## Wprowadzenie

Żołnierze zawodowi z pewnością stanowią charakterystyczną grupę zawodową ze względu na specyfikę służby wojskowej. Jak każda praca etatowa, służba kończy się odejściem na emeryturę. Zakończenie zawodowej służby wojskowej nie kończy jednak związków byłego żołnierza z armią. Ustawodawca w zamian za specyficzne warunki wykonywania pracy (służby) wprowadził możliwość szybszego odejścia na emeryturę. Można także korzystać z rekonwersji, w przypadku żołnierzy zwolnionych z zawodowej służby wojskowej, którzy posiadają co najmniej czteroletni staż pracy. Istnieją również przyczyny, za sprawą których żołnierze tracą finansowe uprawnienia do możliwości korzystania z pomocy. Należą do nich: zrzeczenie się obywatelstwa polskiego, prawomocne orzeczenie o wymiarze kary dyscyplinarnej, usunięcie z zawodowej służby wojskowej, prawomocne orzeczenie środkiem karnym, pozbawienie praw publicznych. Jednocześnie następuje wydalenie z zawodowej służby wojskowej lub zakaz wykonywania zawodu żołnierza zawodowego.

W niniejszym opracowaniu odniesiono się do osób, którym ta pomoc przysługuje, ze wskazaniem, jak powinna integrować się ona z cywilnym rynkiem pracy. Należy dodać, że jeżeli chodzi o Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, pomoc nie jest unormowana prawnie, zaś te kompetencje posiada tylko

Ministerstwo Obrony Narodowej, a konkretnie Departament Spraw Socjalnych Ministerstwa Obrony Narodowej.

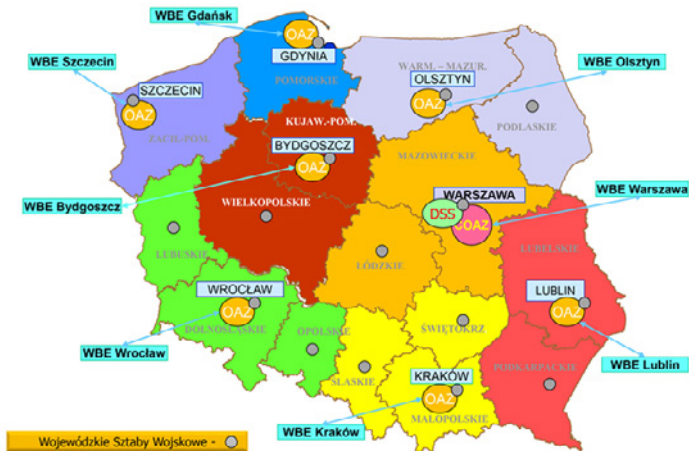
## Rekonwersja

Pojęcie konwersji tłumaczy się jako przystosowanie czegoś do jakichś innych celów, zmiana jakiejś działalności. Słowo „*rekonwersja* za rekonwersja ekon., oznacza przestawienie (np. przemysłu) z powrotem ze stopy wojennej na pokojową” (Kopaliński, 2022). Podobnie w języku angielskim *reconversion* znaczy ‘przywrócenie’. W nomenklaturze wojskowej przedrostek ‘re’ oznacza powrót obecnego żołnierza do funkcjonowania w środowisku cywilnym.

Pomoc rekonwersyjną w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej realizują następujące komórki:

- Departament Spraw Socjalnych Ministerstwa Obrony Narodowej;
- Centralny Ośrodek Aktywizacji Zawodowej w Warszawie;
- Ośrodki Aktywizacji Zawodowej w Bydgoszczy, Gdyni, Krakowie, Lublinie, Olsztynie, Szczecinie oraz Wrocławiu.
- Wojskowe biura emerytalne w Bydgoszczy, Gdańsku, Krakowie, Lublinie, Olsztynie, Szczecinie, Warszawie i Wrocławiu.
- Ośrodki Zamiejscowe Centralnego Wojskowego Centrum Rekrutacji znajdujące się w miastach wojewódzkich.

Rekonwersja w ramach służb wojskowych dotyczy tego, jak wykorzystać wiedzę i doświadczenie byłych osób mundurowych na rynku cywilnym i nie stracić tego potencjału. Rekonwersja obejmuje wszystkie działania dotyczące żołnierzy i byłych żołnierzy, pozwalające na adaptację do życia w cywilu oraz na cywilnym rynku pracy. Można przyjąć, że jest to ogół przedsięwzięć realizowanych, mających na celu przygotowanie żołnierzy RP oraz ich rodzin do dalszej aktywności zawodowej na cywilnym rynku pracy. Trzeba jednak zauważyć, że pomoc rekonwersyjna jest realizowana na terenie naszego kraju. Można skorzystać z różnych form pomocy rekonwersyjnej, takich jak: doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy, przekwalifikowanie zawodowe lub skorzystanie z praktyki zawodowej realizowanej już w przyszłym miejscu nowej pracy. Jeśli chodzi o kwestię rekonwersji, obejmującej wskazaną grupę, to aktywizacja zawodowa odchodzących ze służby i przystosowania do często odmiennej rzeczywistości przysługuje w odpowiednim zakresie niemal każdemu żołnierzowi zawodowemu i może być realizowana po odejściu lub za zgodą dowódcy na 6 miesięcy przed odejściem z zawodowej służby wojskowej.



Rysunek 1. Struktura rekonwersji w Polsce

Źródło: Rekonwersja w wojsku.

Akty prawne dotyczące rekonwersji to przede wszystkim następujące dokumenty:

- Ustawa z dnia 11 września 2003 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz.U. z 2021, poz. 1131 z późn.zm.);
- Ustawa z dnia 11 marca 2022 r. o obronie Ojczyzny (Dz.U. z 2022, poz. 655 z późn.zm.);
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 2 maja 2022 r. w sprawie korzystania z pomocy w zakresie doradztwa zawodowego, przekwalifikowania, pośrednictwa pracy i odbywania praktyk zawodowych przez żołnierzy zawodowych (Dz.U. z 2022, poz. 978 z późn.zm.);
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 29 sierpnia 2022 r. w sprawie korzystania przez żołnierzy niezawodowych z prawa do pomocy w zakresie przekwalifikowania zawodowego, doradztwa (Dz.U. z 2022, poz. 1926 z późn.zm.);
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 8 marca 2023 r. w sprawie ewidencjonowania stanowisk pracy związanych z obronnością (Dz.U. z 2023, poz. 548 z późn.zm.);

Formy pomocy rekonwersyjnej obejmują z kolei:

- działalność informacyjno-szkoleniową;
- doradztwo zawodowe;
- przekwalifikowanie zawodowe;
- pośrednictwo pracy;

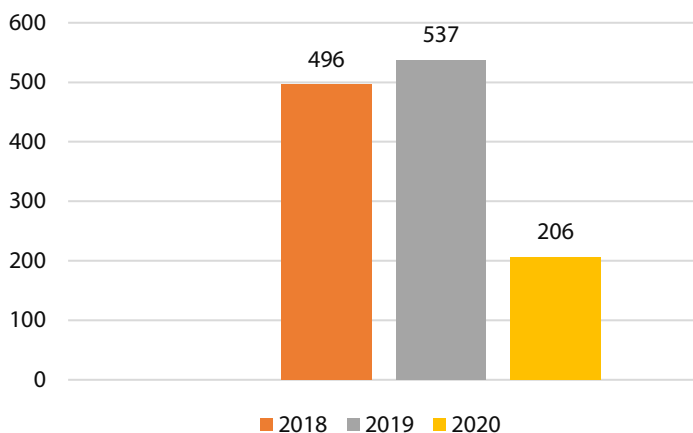


- praktyki zawodowe;
- targi i giełdy pracy.

Zostały one omówione w dalszej części artykułu.

## Działalność informacyjno-szkoleniowa

Z działalnością informacyjną żołnierz jest zapoznawany na bieżąco, biorąc udział w organizowanych odprawach i szkoleniach w trakcie trwania służby. Realizowane są także seminaria i szkolenia dotyczące tylko zagadnień związanych z rekonwersją. W każdej jednostce wojskowej jest nieetatowy koordynator, którego zadaniem jest wyjaśnienie form pomocy rekonwersyjnej i pokierowanie nimi. Zawsze największą rolę pełni tutaj bezpośredni przełożony, który może pomóc w informowaniu o możliwościach przejścia na emeryturę i pokierowania dalszym przebiegiem sprawy lub w kontakcie z ośrodkami aktywizacji zawodowej. Z danych opracowanych na podstawie posiedzenia komisji ds. rekonwersji wynika, że tendencja spotkań informacyjnych jest różnorodna, co zaprezentowano na rysunku 2. Dowódcy jednostek wojskowych z właściwym terytorialnie dyrektorem COAZ lub kierownikiem Ośrodka Aktywizacji Zawodowej co najmniej raz w roku organizują, w ramach prowadzonych szkoleń uzupełniających i doskonalących dla żołnierzy zawodowych, zajęcia na temat pomocy rekonwersji.

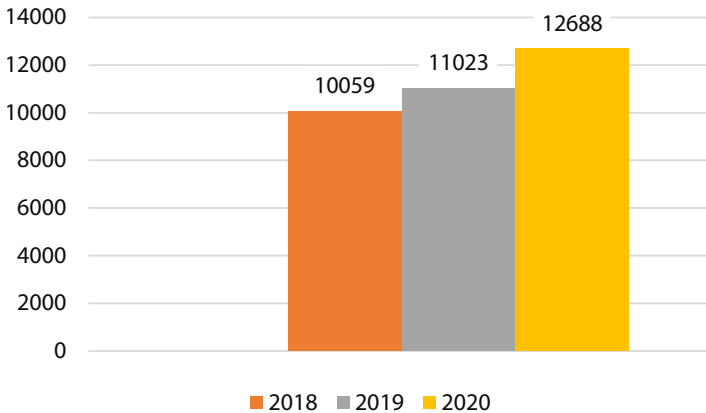


Rysunek 2. Spotkania informacyjne w latach 2018–2020

Źródło: opracowano na podstawie: Prezentacja informacyjna MON.

## Doradztwo zawodowe

Celem doradztwa zawodowego jest udzielenie informacji o lokalnym rynku pracy oraz wynikających z tego możliwych formach zatrudnienia. Obejmuje ono również pomoc w opracowaniu dokumentów aplikacyjnych, listów motywacyjnych i CV, a także merytoryczne przygotowanie do rozmów kwalifikacyjnych z przyszłymi pracodawcami. Doradztwo zawodowe powinno opierać się na spójnym systemie, który miałby za zadanie zapewnić byłym żołnierzom wsparcie w zakresie podejmowania świadomych wyborów podnoszenia kwalifikacji lub uzupełnienia braków edukacyjnych i wyboru umiejętności zawodowych, niezbędnych do dalszego funkcjonowania na cywilnym rynku pracy. Jest to szczególnie ważne, bowiem u podstaw świadomych wyborów leży także odpowiednia informacja dotycząca możliwości kształcenia i zdobywania zawodów w formalnym i nieformalnym systemie oświaty uzupełnianym przez egzaminy branżowe.



Rysunek 3. Liczba porad w ramach Doradztwa Zawodowego w latach 2018–2020

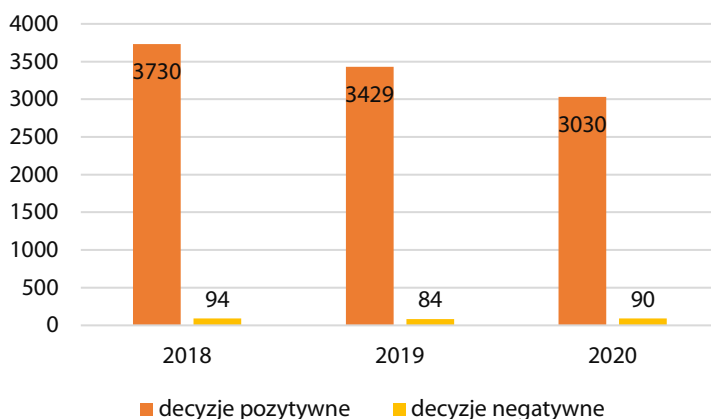
Źródło: opracowano na podstawie: Prezentacja informacyjna MON.

W Polsce w ramach projektu konkursowego współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego: „Przygotowanie i udostępnienie multimedialnych zasobów wspierających proces doradztwa dla wszystkich grup wiekowych” (doradztwo zawodowe) zostały przygotowane e-zasoby do doradztwa zawodowego dla różnych grup wiekowych, przedstawiające kompleksową informację zawodoznawczą. Informacja ta jest dostępna nie tylko dla specjalistów, ale również do samodzielnego wykorzystania przez osoby dorosłe, w tym

byłych żołnierzy zawodowych. Rysunek 3. przedstawia dane dotyczące liczby porad w ramach doradztwa zawodowego w latach 2018–2020, z których wynika, że ich liczba systematycznie rośnie.

## Przekwalifikowanie zawodowe

Przekwalifikowanie zawodowe na cywilnym rynku pracy zazwyczaj polega na zdobyciu odpowiednio nowych kwalifikacji lub zbliżonych do posiadanego przez nas zawodu. Będąc żołnierzem zawodowym trudno zdobyć kwalifikacje zbliżone do już posiadanych. Dzisiejszy rynek pracy jest stosunkowo chłonny, ale wymaga od nas gotowości do zmiany i ciągłego kształcenia. W przypadku żołnierza prawie zawsze występuje potrzeba doksztalcania czy nawet zmiany profesji. Ważne jest określenie predyspozycji zawodowych oraz uzyskanie właściwej informacji np. w sprawie możliwości zakładania własnej firmy, w tym prowadzenia działalności gospodarczej. Pomocy mogą udzielić tutaj urzędy pracy.



Rysunek 4. Zestawienia decyzji w latach 2018–2020

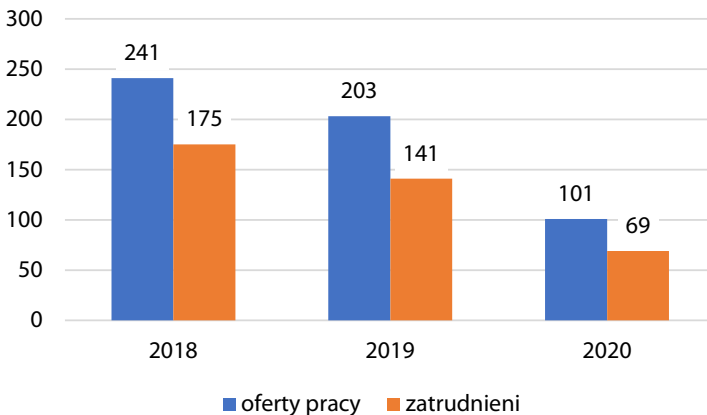
Źródło: opracowano na podstawie: Prezentacja informacyjna MON.

Specjalista z urzędu pracy udziela zainteresowanemu kursem informacji na temat wymaganych dokumentów, zasad naboru na szkolenia, ich przebiegu czy też warunków, które należy spełniać. Ministerstwo Obrony Narodowej realizuje wsparcie finansowe na realizowane szkolenia, które określane jest limitem ustalonym każdego roku. Wartość wsparcia uzależniona jest od stażu pełnionej służby. Na przykład od 23 kwietnia 2022 roku wysokość maksymalnej pomocy finansowej dla osób uprawnionych do przekwalifikowania zawodowego wynosi 100% limitu,

czyli 2736 zł po 4 latach zawodowej służby wojskowej. Należy tutaj dodać, że istnieje możliwość pozostania w służbie. Przekwalifikowanie obowiązuje w sektorze militarnym. Żołnierze zawodowi przechodzący w stan spoczynku mogą wówczas pozostać w strukturach wojskowych, wykonując mniej obciążające funkcje.

## Pośrednictwo pracy kursy i szkolenia

Pośrednicy pracy organizują kursy i szkolenia, mające na celu kojarzenie popytowej i podażowej strony rynku pracy. Pozyskują oni oferty pracy od pracodawców i kierują je do potencjalnych kandydatów do pracy. Dbają o właściwy dobór osób na zgłoszone przez pracodawców oferty, zgodnie z ich preferencjami wynikającymi z profilu poszukiwanego kandydata do pracy. Dobierają oferty pracy do określonych preferencji i możliwości zawodowych osób szukających zatrudnienia na skutek pozostawania w bezrobociu lub osób chcących zmienić dotychczasową pracę. Pośrednicy pracy wykorzystują wiedzę z zakresu rynku pracy, rekrutacji i selekcji oraz zawodoznawstwa. W pracy stosują zasady profesjonalnej obsługi klienta, wykorzystując umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne. Dbają o stałe doskonalenie zawodowe i aktualizują swoją wiedzę o rynku pracy, zawodach i aktach prawnych, regulujących świadczenie pośrednictwa pracy. Będąc najbliższym rynku pracy, pełnią rolę doradczą w działaniach prowadzonych przez Fundację VCC.

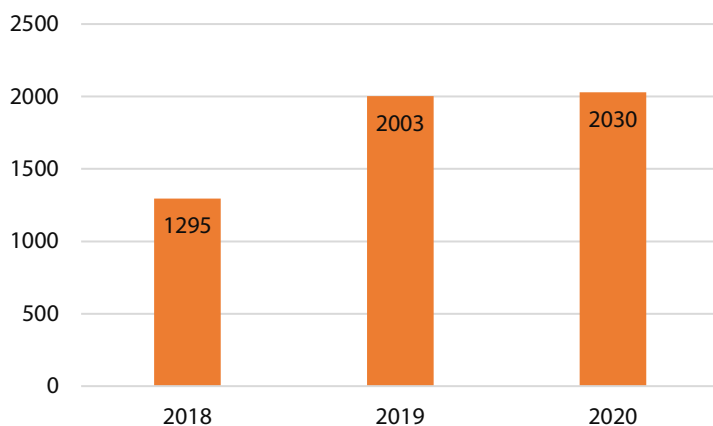


Rysunek 5. Zestawienie osób, które otrzymały oferty pracy i zatrudnionych w latach 2018–2020

Źródło: opracowane na podstawie: Prezentacja informacyjna MON.

## Praktyki zawodowe

Praktyki zawodowe dotyczą żołnierzy będących zawodowo w czynnej służbie wojskowej. Warunki czynnej służby wojskowej określa Ustawa z dnia 11 marca 2022 r. o obronie Ojczyzny (Dz.U. z 2022, poz. 655 z późn.zm.). Praktykę można odbyć składając wniosek i oświadczenie żołnierza o planowanym zamiarze zwolnienia z zawodowej służby wojskowej. Na pisemny wniosek żołnierz zawodowy może zostać skierowany na praktykę, co jednak wymaga zgody dowódcy jednostki wojskowej. Decyzję w sprawie skierowania na praktykę zawodową wydaje dyrektor komórki organizacyjnej do spraw pomocy rekonwersyjnej. Należy podkreślić, że realizacja praktyki zawodowej daje duże szanse na uzyskanie zatrudnienia. Może trwać ona do 6 miesięcy, pod warunkiem że zostanie zakończona przed dniem zwolnienia z zawodowej służby wojskowej. Odbywający praktykę pozostaje na ewidencji jednostki, z której otrzymuje należne wynagrodzenie i zachowuje wszystkie uprawnienia wynikające ze służby wojskowej.



Rysunek 6. Zestawienie decyzji administracyjnych dotyczących praktyk zawodowych w latach 2018–2020

Źródło: pracowano na podstawie: Prezentacja informacyjna MON.

## Targi i giełdy pracy

Inną, specyficzną formą uzyskania pomocy w znalezieniu zatrudnienia są udziały w targach i giełdach pracy (Praca dla bezrobotnych). Jest to forma

bezpośredniego kontaktu kandydata z pracodawcą, który określa warunki zatrudnienia i poziom posiadanych kwalifikacji (Ustawa o promocji zatrudnienia). Giełda pracy organizowana jest wówczas, gdy pracodawca zgłosi ofertę na zatrudnienie w ramach posiadanych wolnych miejsc pracy na określone stanowiska. Giełdę może zorganizować urząd lub inny podmiot dla takiego pracodawcy lub wielu pracodawców, którzy chcą się spotkać z większą liczbą kandydatów w ustalonym terminie, nie zaś oczekiwać na każdego kandydata osobno. Informacje o organizowanych giełdach pracy publikowane są na stronie Centralnej Bazy Ofert Pracy w zakładce „Kalendarz targów, giełd i szkoleń” (Oferty pracy).

Statystyki resortu obrony narodowej wskazują, że w latach 2018–2020 na 13 tys. 513 żołnierzy zwolnionych z zawodowej służby wojskowej 5246 (39%) nie posiadało żadnych uprawnień emerytalnych. W przypadku tych osób uprawnienia rekonwersyjne były szczególnie istotne z uwagi na pilną potrzebę przekwalifikowania się oraz zdobycia nowej pracy. Rynek pracy wymaga elastyczności oraz otwarcia na wymagania pracodawców. Warto zatem nabyć nowe kwalifikacje, aby uniknąć stresu związanego z bezrobociem. Biura odpowiadają za stronę finansową przekwalifikowania zawodowego zwalnianych żołnierzy – wydają decyzje administracyjne i pełnią rolę organów finansowych. Ostatnim ‘elementem’ zaangażowanym w pomoc rekonwersyjną są Ośrodki Zamiejscowe Centralnego Wojskowego Centrum Rekrutacji, które realizują zadania rekonwersyjne wobec byłych żołnierzy i współpracują z OAZ przy organizacji spotkań informacyjnych w jednostkach wojskowych. Prowadzą one działania dotyczące pośrednictwa pracy, w tym na stanowiskach związanych z obronnością kraju, wydają byłym żołnierzom stosowne zaświadczenia potwierdzające przebieg zawodowej służby wojskowej.

## Kierunki działania

Niestety, trudno jest znaleźć bazę kompetencji posiadanych przez żołnierzy, które mogłyby być wykorzystywane na współczesnym rynku pracy. Natomiast istnieją dane obejmujące rodzaje kursów, z jakich najczęściej korzystają żołnierze zawodowi i można tu wymienić wybrane:

- kurs dla operatorów koparko-ładowarki i koparki jednonaczyniowej,
- kurs dla kierowców wózków jezdniowych,
- kurs prawa jazdy różnych kategorii,
- kurs dla kandydatów na instruktorów prawa jazdy różnych kategorii,
- kurs dla kierowców taksówek,

- kurs pracowników ochrony osób i mienia,
- kurs diagnostów samochodowych,
- kurs języka angielskiego (w trybie indywidualnym i grupowym),
- kurs obsługi komputera, komputerowe kursy specjalistyczne.

Wymienione kursy czy szkolenia dotyczą kompetencji twardych, które zawsze są potrzebne do wykonywania danego zawodu czy podejmowania zatrudnienia w firmie. Pozostają jednak szkolenia kompetencji miękkich, społecznych, których posiadanie wydaje się niezbędne do podjęcia nowej pracy. Zgodnie z doniesieniami resortu obrony narodowej Centrum Operacyjne MON, ogółem od 2010 do 2020 roku z mundurem pożegnały się ponad 52 tysiące żołnierzy (Portal mundurowy). Statystycznie z armii odchodzi ponad 5 tysięcy ludzi, gotowych do podjęcia pracy.

Zmiany na dzisiejszym rynku pracy możemy przedstawić następująco:

- „Praca jest czynnikiem wzrostu gospodarczego i warunkiem korzystania z jej efektów.
- Brak pracy działa na człowieka destrukcyjnie i podważa podstawy egzystencji jednostki i społeczeństwa. Bezrobocie jest więc podstawową przyczyną ubóstwa, choć to nie dotyczy żołnierzy.
- Rewolucja przemysłowa powoduje gwałtowny wzrost wydajności pracy oraz istotne zmiany w poziomie życia pomiędzy poszczególnymi państwami, a także wewnątrz państw. Główną przyczyną wzrostu wydajności są wynalazki i coraz szybsze ich wdrażanie do praktyki życia gospodarczego. Uniezależniły one człowieka od sił przyrody, zwielokrotniły możliwości przemieszczania się i komunikacji oraz zwiększyły znaczenie organizacji.
- Zmiany w sferze pracy określane jako charakterystyczne dla epoki postfordowskiej i postindustrialnej, do których można zaliczyć między innymi: elastyczne godziny pracy, pracę zespołową, standaryzację procedur zarządzania i orientację na klienta oraz konsumenta, zróżnicowane i coraz bardziej elastyczne formy organizacji firm, to wyzwania zarówno dla pracodawców, jak i pracowników.
- Zmiany w strukturze zatrudnienia powodują jego wzrost w sferze usług, a zmniejszanie się w sektorze produkcji, przede wszystkim w rolnictwie.
- Zmiany w formach zatrudnienia powodują, że najemna praca etatowa dominująca w epoce industrialnej jest coraz częściej zastępowana tzw. niestandardowymi czy też elastycznymi formami zatrudnienia. Coraz bardziej powszechna staje się praca na część etatu, zatrudnienie na czas określony, praca zadaniowa, telepraca czy też samozatrudnienie.

- Przechodzenie do gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa informacyjnego powoduje, że podstawowym kapitałem firmy staje się wiedza zatrudnionych w niej pracowników” (Gerlach, 2012, s. 119).

Widzimy tutaj, jaki potencjał posiadają byli żołnierze, tylko trzeba go wykorzystać.

## **Integracja z cywilnym środowiskiem pracy**

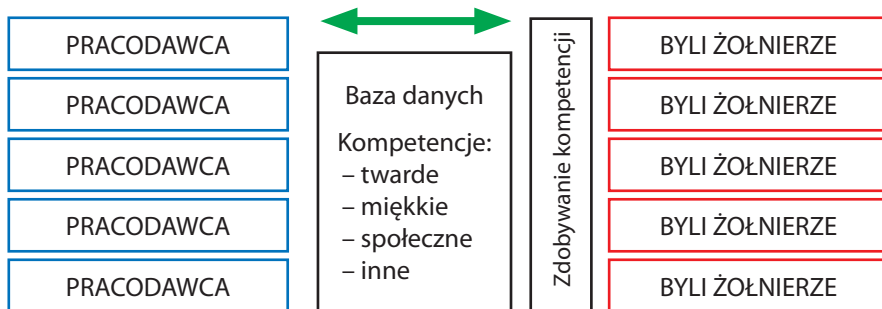
Cywilne środowisko pracy składa się wielu różnorodnych czynników materialnych i psychospołecznych. Na materialne czynniki składają się: fizyczne, chemiczne i biologiczne. W moim przekonaniu szczególnie interesujące są czynniki psychospołeczne, bowiem to właśnie one stanowią główną różnicę między środowiskiem wojskowym służby a cywilnym środowiskiem pracy. Żołnierze funkcjonując przez całe swoje życie zawodowe w środowisku zhierarchizowanym, przyzwyczajeni są do działania wedle rozkazów, zaś przełożony stanowi źródło władzy. Wiąże się z tym wykonywanie funkcji dowódczych wynikających z procesu dowodzenia: dowodzenie to proces, przez który dowódca narzuca swoją wolę i zamiary podwładnym oraz w ramach którego, wspomagany przez swój sztab: planuje organizuje, koordynuje, ukierunkowuje działania podległych wojsk przez użycie standardowych procedur i wszelkich dostępnych środków przekazywania informacji (Regulamin działań wojsk lądowych, 2006).

W środowisku cywilnym pracy określane są psychologiczne i społeczne wymagania stawiane przez pracodawców, które tworzą środowisko pracy. Zwyczaj wymaga jest interakcja z ludźmi, na przykład utrzymanie kontaktów z interesariuszami lub z klientami firmy. W środowisku tym stosunki międzyludzkie, atmosfera w pracy, potrzeba wypełniania obowiązków zawodowych, realnie wpływają na samopoczucie osób zatrudnionych. Posiadanie kompetencji społecznych niezbędnych w cywilnym środowisku pracy, które zakłada kontakt z drugim człowiekiem nie na zasadzie jednostronnej komunikacji, wiąże się z potrzebą pracy zespołowej. Ze względu na specyfikę zawodu żołnierza można zauważyć trudności z wygenerowaniem tego typu kompetencji miękkich, przez co przedsiębiorcy cywilni rzadko poszukują pracowników wśród byłych żołnierzy.

Uważam, że w sytuacji zmniejszającego się udziału liczby osób na rynku pracy należy podjąć współpracę instytucji wojskowych z instytucjami cywilnymi, pracodawcami zarówno w ramach sektora publicznego, jak i prywatnego w zakresie kreowania i rozwijania kompetencji, które wyznacza współczesny rynek



pracy, czy też antycypowane kierunki jego rozwoju. Obecnie podejmowane są próby ujęcia pożądanych kompetencji pracowniczych w formie katalogowej. Sądzę jednak, że przydatna byłaby scentralizowana baza danych, do której mogliby dotrzeć zarówno pracodawcy, jak i poszukujący pracy. Ułatwiłoby to z pewnością znalezienie odpowiedniej oferty pracy



Rysunek 7. Koncepcja bazy danych łącząca pracodawców z potencjalnymi pracownikami byłymi żołnierzami

Źródło: opracowanie własne.

## Zakończenie

Posiadane przez żołnierzy kwalifikacje rzadko pomagają im w znalezieniu pracy na rynku cywilnym. Pozostające w wyobraźni cywila wykonywanie zadań w wojsku musi odbiegać od powszechnie znanych prawideł, a przecież zarządzanie zasobami ludzkimi ma takie same funkcje, jak: planowanie, organizowanie, motywowanie i kontrola. Wyobrażenia ludzi z zewnątrz i ciągnące się stereotypy utrudniają jeszcze bardziej ten proces. Faktem jest, że kompetencje uzyskane przez żołnierzy w ramach służby nie są kluczowe dla współczesnego rynku pracy. Także nabyte przez lata służby przyzwyczajenia mogą tę sytuację jeszcze bardziej pogarszać, bowiem byli żołnierze funkcjonowali w realiach nakazowych, natomiast obecnie wskazuje się w znacznym stopniu na potrzebę posiadania kompetencji miękkich, koniecznych dla procesu współtworzenia oraz współdziałania w ramach pracy zawodowej. Jest to problem nie tylko jednostkowy, ale i społeczny, bowiem grupa żołnierzy, którzy ukończyli służbę jest dość liczna, obejmująca osoby w wieku produkcyjnym, które powinny pomnażać dochód narodowy. Dlatego też wydaje się, że należy dokonać takich zmian w systemie szkolenia, które dadzą im szersze uprawnienia do realizacji zawodowej również

po zakończeniu służby. Wskazane jest wypracowanie drożności zawodowej poprzez rekomendację drogi gwarantującej łagodne przejście z rynku pracy, jakim jest służba wojskowa, do rynku pracy kreowanego poza służbami, a w znacznej mierze uwarunkowanego potrzebami ekonomicznymi oraz społecznymi.

## Referencje

- Gerlach, R. (2012). *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz: UKW.
- Centralna Baza Ofert Pracy w zakładce „Kalendarz targów, giełd i szkoleń”, <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/centralna-baza-ofert-pracy-cbop>.
- Doradztwo zawodowe, <https://efs.mein.gov.pl/ogloszenia-naborow/przygotowanie-i-udostepnienie-multimedialnych-zasobow-wspierajacych-proces-doradztwa-dla-wszystkich-grup-wiekowych-doradztwo/> (14.04.2023).
- Kopaliński, W. (2022). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Muza.
- Markowski, A., Pawelec, R. (2001). *Słownik wyrazów obcych i trudnych*. Warszawa: Wilga.
- Oferty pracy, [oferty.praca.gov.pl](https://oferty.praca.gov.pl) (14.04.2023).
- Portal mundurowy, [portal-mundurowy.pl](https://portal-mundurowy.pl) (20.04.2023).
- Praca dla bezrobotnych, [psz.praca.gov.pl/dla-bezrobotnych-i-poszukujacych-pracy/posrednictwo-pracy/gielda-pracy](https://psz.praca.gov.pl/dla-bezrobotnych-i-poszukujacych-pracy/posrednictwo-pracy/gielda-pracy) (14.04.2023).
- Prezentacja informacyjna MON. <https://defence24.pl/sily-zbrojne/wojsko-rekonwersja-i-jej-skuteczosc>
- Regulamin działań wojsk lądowych DD/3,2 DWL Warszawa 2006, [https://www.wojsko-polskie.pl/awl/u/92/7f/927f74e2-fd9e-486e-92d4\\_6cd20fbc3cbb/dokumenty\\_doktrynalne.pdf](https://www.wojsko-polskie.pl/awl/u/92/7f/927f74e2-fd9e-486e-92d4_6cd20fbc3cbb/dokumenty_doktrynalne.pdf).
- Rekonwersja w wojsku, <https://www.wojsko-polskie.pl/rekonwersja-szrp/>.
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 2 maja 2022 r. w sprawie korzystania z pomocy w zakresie doradztwa zawodowego, przekwalifikowania, pośrednictwa pracy i odbywania praktyk zawodowych przez żołnierzy zawodowych (Dz.U. z 2022, poz. 978 z późn.zm.).
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 29 sierpnia 2022 r. w sprawie korzystania przez żołnierzy niezawodowych z prawa do pomocy w zakresie przekwalifikowania zawodowego, doradztwa (Dz.U. z 2022, poz. 1926 z późn.zm.).
- Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 8 marca 2023 r. w sprawie ewidencjonowania stanowisk pracy związanych z obronnością (Dz.U. z 2023, poz. 548 z późn.zm.).
- Strategia Rozwoju Polski do roku 2020, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN – Synteza, Warszawa 2001.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (red.). (2014). *Relacje praca – życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*. Bydgoszcz: UKW.
- Ujednolicony tekst ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000690> (02.04.2023).
- Ustawa z dnia 11 marca 2022 r. o obronie Ojczyzny (Dz.U. z 2022, poz. 655 z późn.zm.).

Ustawa z dnia 11 września 2003 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz.U. z 2021, poz. 1131 z późn.zm.).

Wiatrowski, Z. (1995). *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwanym wymiarze europejskim* W: E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (red.), *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*. Bydgoszcz: WSP.

Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV. Bydgoszcz: AB.



# RECONVERSION AS A MEANS OF INTEGRATING INTO THE CIVILIAN WORK ENVIRONMENT FOR INDIVIDUALS RELEASED FROM MILITARY SERVICE

Artur Dąbek

ORCID: 0000-0002-0412-3783

State University of Applied Sciences in Koszalin

e-mail: ardabek@wp.pl

**Keywords:** reconversion, working environment, competencies, reconversion assistance

**Abstract.** This article on Reconversion within the Polish Armed Forces attempts to answer the question: How to use the knowledge and experience of former uniformed persons in the civilian market? Thus, Reconversion encompasses all activities concerning soldiers and ex-soldiers, allowing adaptation to civilian life and also on the civilian labour market. I believe that in a situation of decreasing participation in the labour market, cooperation between military institutions and civilian institutions, employers both within the public and private sector should be undertaken in the field of creating and developing competencies that are determined by the contemporary labour market or anticipated directions of its development. There is a need to acquire new competencies in order not to lose this huge potential of people. Therefore, it seems that such changes should be made in the training system, which will give them broader competencies, to be realized professionally also after leaving the service. It is also advisable to work out professional permeability by recommending a line that would guarantee a smooth transition from the labour market understood as military service to the labour market created outside the services, and largely determined by the economic as well as social needs of our country.

## REKONWERSJA JAKO SPOSÓB INTEGRACJI Z CYWILNYM ŚRODOWISKIEM PRACY DLA OSÓB ZWOLNIONYCH ZE SŁUŻBY WOJSKOWEJ

**Słowa kluczowe:** rekonwersja, środowisko pracy, kompetencje, formy pomocy rekonwersyjnej

**Streszczenie.** W artykule dotyczącym rekonwersji w ramach Polskich Sił Zbrojnych podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie: Jak wykorzystać wiedzę i doświadczenie byłych osób mundurowych na rynku cywilnym? Zatem rekonwersja obejmuje wszystkie działania dotyczące żołnierzy i byłych żołnierzy, pozwalające na adaptację do życia w cywilu i na cywilnym rynku pracy. Uważam, że w sytuacji zmniejszającego się udziału liczby osób na rynku pracy należy podjąć współpracę instytucji wojskowych z instytucjami cywilnymi, pracodawcami zarówno w ramach sektora publicznego, jak i prywatnego w zakresie kreowania i rozwijania kompetencji, które wyznacza współczesny rynek pracy, czy też antycypowane kierunki jego rozwoju. Istnieje potrzeba zdobywania nowych kompetencji, by nie stracić tego ogromnego potencjału ludzi. Dlatego też wydaje się, że należy dokonać takich zmian w systemie szkolenia, które dadzą im szersze uprawnienia do realizacji zawodowej także po zakończeniu służby. Wskazane jest również wypracowanie drożności zawodowej poprzez rekomendację drogi gwarantującej łagodne przejście z rynku pracy ujmowanej jako służba wojskowa do rynku pracy kreowanego poza służbami, a w znacznej mierze uwarunkowanego potrzebami ekonomicznymi oraz społecznymi naszego państwa.

### Introduction

Professional soldiers undoubtedly constitute a distinct professional group due to the specific nature of military service. Like any full-time job, their service comes to an end with retirement. However, the conclusion of professional military service does not sever the ties between the former soldier and the army. In exchange for the specific conditions of their work (service), the legislator has introduced the possibility of early retirement. There is also the option of retraining for soldiers discharged from professional military service who have at least four years of work experience. However, there are circumstances that lead soldiers to lose their financial entitlements to assistance. These include renouncing Polish citizenship, a legally binding disciplinary penalty, dismissal from professional military service, a legally binding criminal sentence, or deprivation

of public rights. Simultaneously, they are expelled from professional military service or prohibited from practicing the profession of a professional soldier.

In this study, we address individuals entitled to this assistance, focusing on how it should integrate with the civilian job market. It should be noted that when it comes to the Ministry of Internal Affairs, the assistance is not legally regulated, and these responsibilities lie solely with the Ministry of National Defence, specifically the Department of Social Affairs of the Ministry of National Defence.

## Reconversion

The term “reconversion” is translated as the adaptation of something for different purposes or the change of a particular activity. The word “reconversion” in economics refers to the reestablishment (e.g., of industry) from a war footing to a peacetime one (Kopaliński, 2022). Similarly, in English, “reconversion” means “restoration”. In military terminology, the prefix “re-” signifies the return of current soldiers to functioning in a civilian environment.

Reconversion assistance in the Armed Forces of the Republic of Poland is provided by the following units:

- Department of Social Affairs of the Ministry of National Defence
- Central Vocational Activation Centre in Warsaw
- Vocational Activation Centres in Bydgoszcz, Gdynia, Krakow, Lublin, Olsztyn, Szczecin, and Wrocław
- Military Pension Offices in Bydgoszcz, Gdańsk, Krakow, Lublin, Olsztyn, Szczecin, Warsaw, and Wrocław
- Branch Offices of the Central Military Recruitment Centre located in provincial capitals.

Reconversion within the military services pertains to how to utilize the knowledge and experience of former uniformed personnel in the civilian market without losing that potential. Reconversion encompasses all activities related to soldiers and former soldiers, allowing them to adapt to civilian life and the civilian job market. It can be understood as a set of initiatives aimed at preparing Polish soldiers and their families for further professional activity in the civilian job market. However, it should be noted that reconversion assistance is provided within our country. Various forms of reconversion assistance can be utilized, such as career counselling, job placement services, vocational retraining, or engaging in professional internships in the future workplace. Regarding the issue of reconversion, which encompasses the mentioned group, vocational activation for those leaving the service and adapting

to often different realities is available to almost every professional soldier to an appropriate extent and can be implemented either after departure or with the commander's consent up to 6 months before leaving professional military service.

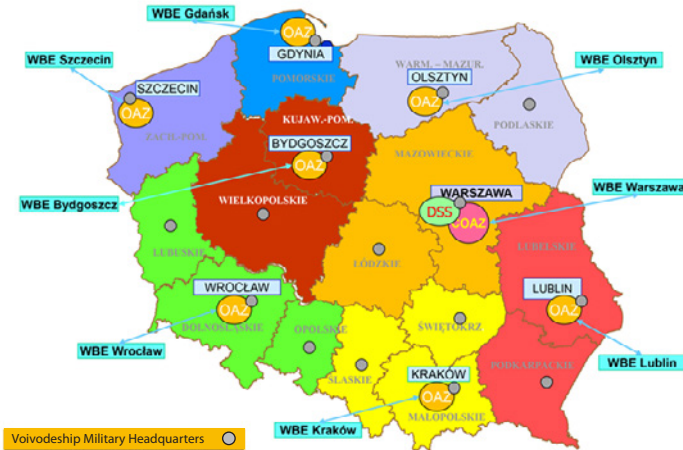


Figure 1. Structure of reconversion in Poland

Source: Reconversion in the military.

The legal acts concerning reconversion primarily include the following documents:

- Act of 11 September 2003 on the Military Service of Professional Soldiers (Journal of Laws of 2021, item 1131, as amended),
- Act of 11 March 2022 on the Defence of the Homeland (Journal of Laws of 2022, item 655, as amended),
- Regulation of the Minister of National Defence of 2 May 2022 on the Use of Assistance in the Scope of Career Counselling, Vocational Retraining, Job Placement, and Professional Internships by Professional Soldiers (Journal of Laws of 2022, item 978, as amended),
- Regulation of the Minister of National Defence of 29 August 2022 on the Use of Assistance in the Scope of Vocational Retraining and Career Counselling by Non-Professional Soldiers (Journal of Laws of 2022, item 1926, as amended),
- Regulation of the Minister of National Defence of 8 March 2023 on the Registration of Defence-Related Job Positions (Journal of Laws of 2023, item 548, as amended).

Forms of reconversion assistance include:

- Informational and training activities,

- Career counselling,
- Vocational retraining,
- Job placement services,
- Professional internships,
- Job fairs and employment exchanges.

These forms are further discussed in the subsequent part of the article.

## Information and Training Activities

Soldiers are regularly informed through ongoing briefings and training during their service. Seminars and training specifically addressing reconversion issues are also conducted. In each military unit, there is a non-permanent coordinator whose task is to explain the forms of reconversion assistance and provide guidance. The immediate superior plays a significant role in informing about retirement options and guiding the further course of action or establishing contact with vocational activation centres. Data compiled from the reconversion commission meeting indicate diverse trends in informational meetings, as presented in Figure 2. Unit commanders, together with the relevant territorially responsible director of the Central Vocational Activation Centre or the head of the Vocational Activation Centre, organize reconversion assistance sessions at least once a year as part of supplementary and advanced training for professional soldiers.

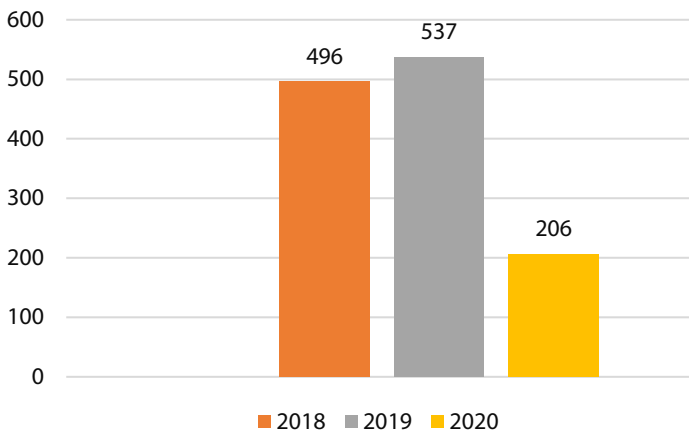


Figure 2. Information meetings in the years 2018–2020

Source: Prepared based on: Ministry of National Defence informational presentation.



## Career Counselling

The objective of career counselling is to provide information about the local job market and the various employment opportunities that arise from it. It also includes assistance in developing job application documents, motivational letters, and resumes, as well as substantive preparation for job interviews with prospective employers. Career counselling should be based on a coherent system that aims to provide former soldiers with support in making informed choices regarding skills enhancement, filling educational gaps, and selecting the necessary vocational competencies for continued functioning in the civilian job market. This is particularly important because informed choices are founded on proper information about educational possibilities and professional qualifications available within the formal and informal education systems, supplemented by industry-specific examinations.

In Poland, as part of a competitive project co-financed by the European Social Fund, “Preparation and Provision of Multimedia Resources Supporting the Career Counselling Process for All Age Groups”, e-resources for career counselling have been developed for various age groups, presenting comprehensive vocational information. This information is accessible not only to specialists but also for independent use by adults, including former professional soldiers. Figure 3 presents data on the number of counselling sessions within career counselling from 2018 to 2020, indicating a consistent increase in their numbers.

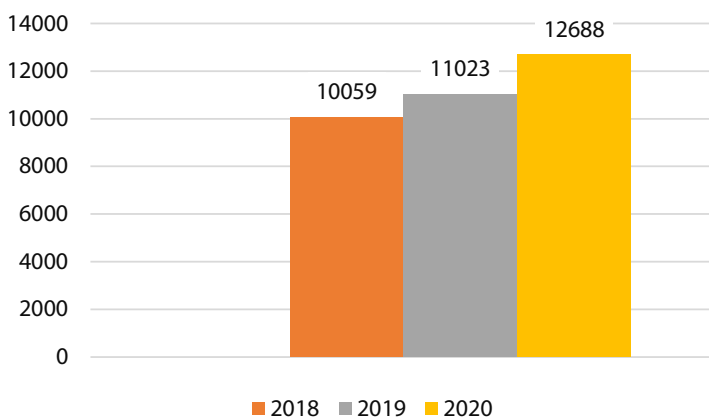


Figure 3. Number of consultations within Career Counselling in the years 2018-2020

Source: Prepared based on: Ministry of National Defence informational presentation.

## Professional Retraining

Vocational retraining in the civilian job market typically involves acquiring new qualifications or similar ones to those already possessed. As a professional soldier, it can be challenging to acquire qualifications similar to the ones already held. Today's job market is relatively receptive, but it requires readiness for change and continuous learning. In the case of soldiers, oftentimes there is the need for further education or even their changing of profession. It is important to identify vocational predispositions and obtain appropriate information, such as the possibility of starting one's own business, including entrepreneurial activities. Employment offices can provide assistance in this regard.

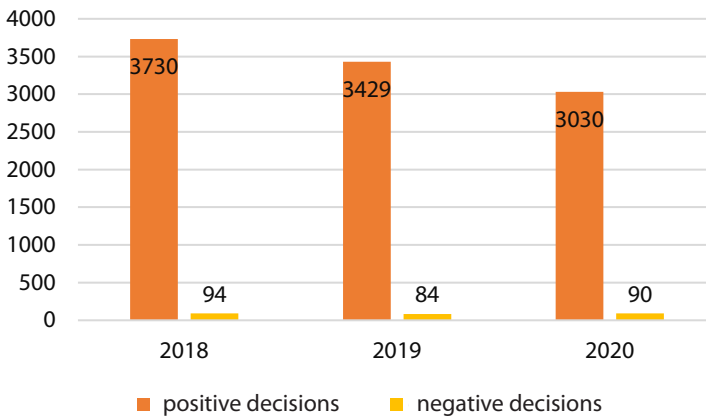


Figure 4. Overview of decisions made in the years 2018-2020

Source: Prepared based on: Ministry of National Defence informational presentation.

A specialist from the employment office provides the interested individual with information regarding the required documents, selection criteria for training programs, their implementation process, and the conditions that need to be met. The Ministry of National Defence provides financial support for the conducted training programs, which is determined by an annual limit. The value of the support depends on the length of service. For example, as of 23 April 2022, the maximum financial assistance for individuals eligible for vocational retraining is set at 100% of the limit, which amounts to 2736 PLN after 4 years of professional military service. It should be noted that there is the possibility of remaining in service. Vocational retraining is applicable within the military

sector. Professional soldiers transitioning into retirement can choose to remain within the military structure, taking on less demanding roles.

### Job Mediation, Courses, and Training

Employment intermediaries organize courses and training programs aimed at matching the supply and demand sides of the labour market. They acquire job offers from employers and direct them to potential job candidates. They ensure the proper selection of individuals for the job offers submitted by employers, in accordance with their preferences based on the profile of the desired job candidate. They match job offers to specific preferences and professional capabilities of job seekers who are unemployed or looking to change their current employment. Employment intermediaries utilize knowledge in the areas of the labour market, recruitment and selection, and vocational expertise. They apply principles of professional customer service, utilizing communication and negotiation skills. They strive for continuous professional development and update their knowledge of the labour market, occupations, and legal acts regulating employment intermediation. Being closest to the labour market, they serve an advisory role in the activities conducted by the VCC Foundation.

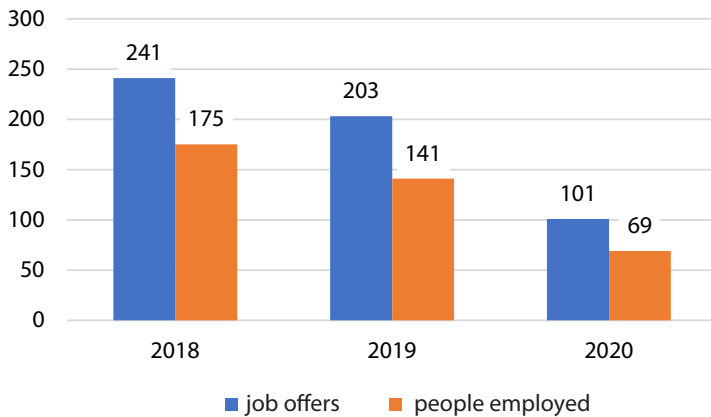


Figure 5. Overview of individuals receiving job offers and those employed in the years 2018-2020

Source: Prepared based on: Ministry of National Defence informational presentation.

## Professional Internships

Professional internships are relevant for soldiers currently serving on active military duty. The conditions for active military service are determined by the Act of 11 March 2022 on the Defence of the Homeland (Journal of Laws of 2022, item 655, as amended). Soldiers can apply for an internship by submitting an application and a statement expressing their intended plan to be discharged from professional military service. Upon a written request, a professional soldier may be assigned to an internship, subject to the approval of their unit commander. The decision regarding the assignment to a professional internship is made by the director of the organizational unit responsible for reconversion assistance. It is worth emphasizing that completing a professional internship provides significant opportunities for employment. The internship can last up to 6 months, provided that it is concluded before the day of discharge from professional military service. During the internship, the soldier remains on the records of their unit, receives the appropriate remuneration, and retains all the rights resulting from military service.

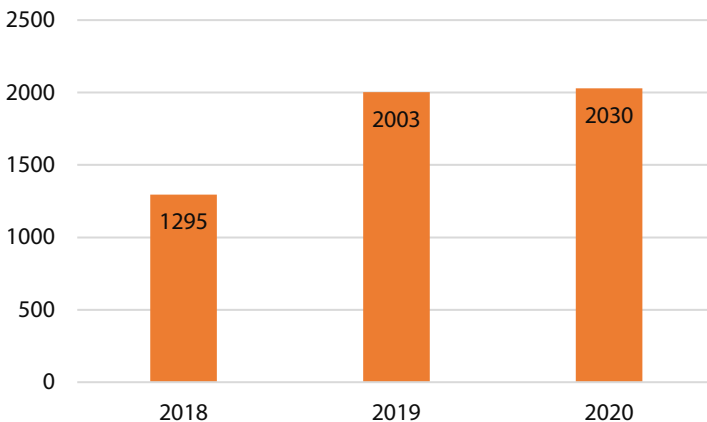


Figure 6. Overview of administrative decisions regarding professional internships/work placements in the years 2018-2020

Source: Prepared based on: Ministry of National Defence informational presentation.

## **Job Fairs and Employment Exchanges**

Another specific form of obtaining assistance in finding employment is through participation in job fairs and employment exchanges (Job Fair for the Unemployed). This form involves direct contact between job seekers and employers, who specify the employment conditions and the required level of qualifications (Employment Promotion Act). An employment exchange is organized when an employer submits an offer for employment within their available vacancies for specific positions. The exchange can be organized by an employment office or another entity for one or multiple employers who wish to meet a larger number of candidates within a specified timeframe, rather than individually waiting for each candidate. Information about organized job fairs and employment exchanges is published on the Central Job Offer Database website under the “Calendar of Fairs, Exchanges, and Trainings” section (Job Offers).

Statistics from the Ministry of National Defence indicate that, between 2018 and 2020, out of 13,513 soldiers discharged from professional military service, 5,246 (39%) did not possess any pension entitlements. For these individuals, reconversion assistance was particularly significant due to the urgent need for retraining and finding new employment. The job market requires flexibility and openness to employers’ requirements. It is therefore worthwhile to acquire new qualifications to avoid the stress associated with unemployment. The offices are responsible for the financial aspects of vocational retraining for discharged soldiers—they issue administrative decisions and act as financial bodies. The final element involved in reconversion assistance is the Branch Offices of the Central Military Recruitment Centre, which carry out reconversion tasks for former soldiers and collaborate with Vocational Activation Centres in organizing informational meetings at military units. They conduct job placement activities, including positions related to national defence, and issue relevant certificates confirming the course of professional military service for former soldiers.

## **Directions of Activities**

Unfortunately, it is difficult to find a comprehensive database of the competencies possessed by soldiers that could be utilized in the modern job market. However, there is data available on the types of courses most commonly taken by professional soldiers, and here are some examples:

- Course for backhoe loader and excavator operators
- Course for forklift drivers
- Driver’s license courses for various categories
- Course for candidates to become driving instructors for various categories
- Taxi driver course
- Personal and property security course
- Automotive diagnostics course
- English language course (individual and group settings)
- Computer literacy course and specialized computer courses

The mentioned courses and trainings primarily focus on hard skills, which are always necessary for performing specific professions or securing employment in certain companies. However, soft skills and social competencies also remain crucial for entering new jobs. According to reports from the Ministry of National Defence’s Operational Centre, a total of over 52,000 soldiers bid farewell to their uniforms between 2010 and 2020 (Portal mundurowy). On average, over 5,000 individuals leave the military annually, ready to enter the job market.

The changes in today’s labour market can be described as follows:

- “Work is a factor of economic growth and a condition for benefiting from its effects.
- The lack of work has a destructive impact on individuals and undermines the foundations of their existence and society. Unemployment is therefore a fundamental cause of poverty, although this does not apply to soldiers.
- The industrial revolution has led to a sharp increase in labour productivity as well as significant changes in the standard of living between countries and within them. The main cause of increased productivity is inventions and their increasingly faster implementation in economic practice. They have made humans independent from natural forces, multiplied the possibilities of mobility and communication, and increased the importance of organization.
- Changes in the realm of work, characterized as post-Fordist and post-industrial, include flexible working hours, teamwork, standardization of management procedures, customer and consumer orientation, as well as diverse and increasingly flexible organizational forms. These pose challenges for both employers and employees.
- Changes in employment structures have resulted in its growth in the services sector and a decrease in the production sector, primarily in agriculture.

- Changes in employment forms have led to a shift away from traditional full-time employment, dominant in the industrial era, towards non-standard or flexible forms of employment. Part-time work, fixed-term employment, task-based work, telework, and self-employment are becoming increasingly common.
- The transition to a knowledge-based economy and an information society has made the knowledge of employees employed in a company its primary capital” (Gerlach, 2012, p. 119).

It is evident from these changes that former soldiers possess great potential, which needs to be utilized effectively.

## **Integration with the Civilian Work Environment**

The civilian work environment comprises numerous diverse material and psychosocial factors. The material factors encompass the physical, chemical, and biological aspects. In my opinion, the psychosocial factors are particularly intriguing, as they constitute the main difference between the military service environment and the civilian work environment. Soldiers, accustomed to functioning within a hierarchical setting throughout their professional lives, are oriented towards following orders, with superiors serving as a source of authority. Consequently, they fulfil commanding roles that stem from the leadership process. Commanding is a process through which a commander imposes their will and intentions on subordinates, supported by their staff, as they plan, organize, coordinate, and direct the actions of subordinate forces using standard procedures and all available means of information dissemination (Regulations for Land Forces Operations, 2006).

In the civilian work environment, psychological and social requirements set by employers define the work environment. Typically, interaction with people is expected, such as maintaining contact with stakeholders or company clients. In this environment, interpersonal relationships, the atmosphere at work, and the need to fulfil professional duties significantly impact the well-being of employed individuals. Possessing the necessary social competencies for the civilian work environment, which involves two-way communication and teamwork, becomes essential. Due to the specific nature of the military profession, difficulties arise in developing such soft skills, leading civilian entrepreneurs to seldom seek former soldiers as employees.

I believe that in the context of a shrinking labour market, it is crucial to establish cooperation between military institutions and civilian organizations, both in the public and private sectors, in terms of shaping and developing the competencies demanded by the contemporary job market and its anticipated future directions. Currently, attempts are being made to define desired employee competencies in a catalogue format. However, I believe that a centralized database accessible to both employers and job seekers would be beneficial. This would undoubtedly facilitate the process of finding suitable job opportunities

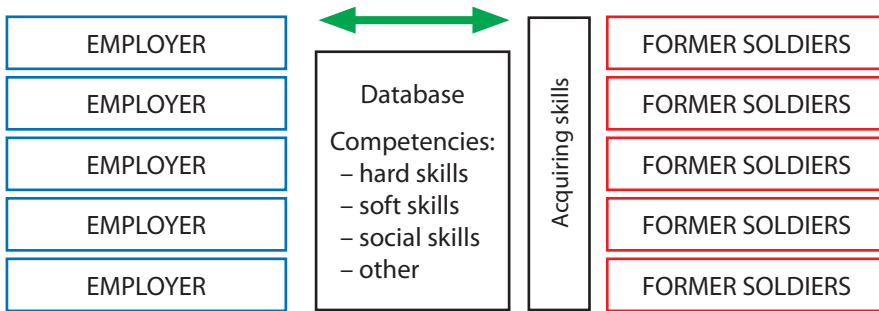


Figure 7. The concept of a database connecting employers with potential employees who are former soldiers

Source: Own study.

## Conclusions

The qualifications possessed by soldiers rarely help them find employment in the civilian job market. The civilian perception of military tasks must deviate from commonly known principles, even though human resource management functions, such as planning, organizing, motivating, and controlling, are fundamentally the same. The imaginations of outsiders and persistent stereotypes further complicate this process. It is a fact that the competencies gained through military service are not crucial for the contemporary job market. Moreover, habits acquired during years of service can exacerbate this situation, as former soldiers operated within a command-based reality. However, the current emphasis is largely placed on the need for soft skills, essential for the process of co-creation and collaboration within professional work. This is not just an individual problem but a societal one as well, as the group of soldiers who have completed their service is quite sizable, comprising individuals of working age who should



contribute to the national income. Therefore, it seems necessary to implement changes in the training system that will grant them broader professional opportunities even after their service ends. It is advisable to develop career pathways by recommending a smooth transition from the job market represented by military service to the market shaped outside the armed forces, primarily driven by economic and social needs.

## References

- Gerlach, R. (2012). *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*. Bydgoszcz: UKW.
- Centralna Baza Ofert Pracy, the subpage „Kalendarz targów, giełd i szkoleń”, <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/centralna-baza-ofert-pracy-cbop>.
- Doradztwo zawodowe, <https://efs.mein.gov.pl/ogloszenia-nabory/przygotowanie-i-udostepnienie-multimedialnych-zasobow-wspierajacych-proces-doradztwa-dla-wszystkich-grup-wiekowych-doradztwo/> (14.04.2023).
- Kopaliński, W. (2022). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Muza.
- Markowski, A., Pawelec, R. (2001). *Słownik wyrazów obcych i trudnych*. Warszawa: Wilga.
- Oferty pracy, [oferty.praca.gov.pl](https://oferty.praca.gov.pl) (14.04.2023).
- Portal mundurowy, [portal-mundurowy.pl](https://portal-mundurowy.pl) (20.04.2023).
- Praca dla bezrobotnych, [psz.praca.gov.pl/dla-bezrobotnych-i-poszukujacych-pracy/posrednictwo-pracy/gielda-pracy](https://psz.praca.gov.pl/dla-bezrobotnych-i-poszukujacych-pracy/posrednictwo-pracy/gielda-pracy) (14.04.2023).
- Prezentacja informacyjna MON. <https://defence24.pl/sily-zbrojne/wojsko-rekonwersja-i-jej-skuteczosc>
- Regulamin działań wojsk lądowych DD/3,2 DWL Warszawa 2006, [https://www.wojsko-polskie.pl/awl/u/92/7f/927f74e2-fd9e-486e-92d4\\_6cd20fbc3cbb/dokumenty\\_doktrynalne.pdf](https://www.wojsko-polskie.pl/awl/u/92/7f/927f74e2-fd9e-486e-92d4_6cd20fbc3cbb/dokumenty_doktrynalne.pdf).
- Rekonwersja w wojsku, <https://www.wojsko-polskie.pl/rekonwersja-szrp/>.
- Regulation of the Minister of National Defense of May 2, 2022, on the use of assistance in the field of career counseling, retraining, job placement, and undergoing vocational internships by professional soldiers (Journal of Laws of 2022, item 978 with later amendments).
- Regulation of the Minister of National Defense of August 29, 2022, on the use by non-career soldiers of the right to assistance in the field of vocational retraining, advice (Journal of Laws of 2022, item 1926 with later amendments).
- Regulation of the Minister of National Defense of March 8, 2023, on the registration of job positions related to defense (Journal of Laws of 2023, item 548 with later amendments).
- Strategia Rozwoju Polski do roku 2020, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN – Synteza, Warszawa 2001.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (ed.). (2014). *Relacje praca – życie pozazawodowe drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki*. Bydgoszcz: UKW.

Consolidated text of the Act of April 20, 2004, on employment promotion and labor market institutions., <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000690> (02.04.2023).

Act of March 11, 2022, on the defense of the Homeland (Journal of Laws of 2022, item 655 with later amendments).

Act of September 11, 2003, on the military service of professional soldiers (Journal of Laws of 2021, item 1131 with later amendments).

Wiatrowski, Z. (1995). *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwany wymiarze europejskim* In: E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (eds.), *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*. Bydgoszcz: WSP.

Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*, ed. IV. Bydgoszcz: AB.

# RAPORTY Z BADAŃ





# PEDAGOGIKA PRACY JAKO WAŻNA SPECJALNOŚĆ EDUKACYJNA W WYŻSZEJ SZKOLE PEDAGOGICZNEJ W OPOLU I UNIWERSYTECIE OPOLSKIM

Fabian Andruszkiewicz

ORCID: 0000-0001-5318-3793

Uniwersytet Opolski

e-mail: fabian@uni.opole.pl

LABOR PEDAGOGY AS AN IMPORTANT EDUCATIONAL  
SPECIALTY AT THE HIGHER SCHOOL OF PEDAGOGY  
IN OPOLE AND THE UNIVERSITY OF OPOLE

**Keywords:** labor pedagogy, employee, student, University of Opole

**Abstract:** The paper shows the product life cycle at the University of Opole (UO) under the name of the speciality: “Pedagogy of work” conducted at the Pedagogical Faculty at the Institute of Pedagogical Sciences. Ten problem-research areas of labour pedagogy, outlined in 1972 as the Tasks of the Institute of Vocational Education, expanded by one in 2004 and two in 2008, inspired the scientists of Opole University to take up this research issue. The research made it possible to present the vitality and the functioning of the specialty during the period of the university’s existence, and even earlier at the Higher School of Pedagogy in Opole. The above factors were the cause of a noticeable gradient in the growth of its life cycle since its birth, while in the second decade of the 21st century, an antigradient became apparent, caused, in the author’s opinion, primarily by the lack of interest of students to acquire knowledge in this area, although the reasons for this situation could be different. Several hundred specialists in labour pedagogy have graduated from the University of Opole, taking up challenges in various branches of the economy, both in the domestic and international markets.

**Słowa kluczowe:** pedagogika pracy, pracownik, student, Uniwersytet Opolski

**Streszczenie:** W pracy ukazano cykl życia produktu na Uniwersytecie Opolskim (UO) pod nazwą specjalności: *pedagogika pracy*, prowadzoną na kierunku *pedagogika* w Instytucie Nauk Pedagogicznych (INP). Dziesięć obszarów problemowo-badawczych pedagogiki pracy, nakreślonych w 1972 roku jako Zadania Instytutu Kształcenia Zawodowego, poszerzonych o jeden w 2004 roku i dwa w roku 2008, stały się inspiracją dla naukowców opolskiego uniwersytetu do podjęcia tej problematyki badawczej. Przeprowadzone badania pozwoliły zaprezentować żywotność i funkcjonowanie specjalności w okresie istnienia uniwersytetu, a jeszcze wcześniej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (WSP) w Opolu. Powyższe czynniki były przyczyną zauważalnego gradientu wzrostu cyklu życia tego produktu od chwili jego narodzenia, natomiast w drugiej dekadzie XXI wieku uwidocznił się antygradient, spowodowany według opinii autora, przede wszystkim brakiem zainteresowania studentów do pobierania wiedzy w tym obszarze, aczkolwiek przyczyny tego stanu rzeczy mogłyby być inne. Mury Uniwersytetu Opolskiego opuściło kilkuset absolwentów – specjalistów pedagogów pracy, podejmując wyzwania w różnych gałęziach gospodarki, zarówno na rynku krajowym, jak i międzynarodowym.

## Wprowadzenie

Po zmianach w administracyjnym podziale Polski w roku 1950, z dwóch województw: śląsko-dąbrowskiego i dolnośląskiego, zostały wydzielone powiaty, które utworzyły nowe województwo – opolskie ze stolicą w Opolu liczącym w tym czasie 55 tys. mieszkańców (Nicieja, 1990, s. 2). Wówczas to pojawiła się w zamyśle miejscowych działaczy oświatowych idea, by w Opolu, stolicy nowej jednostki administracyjnej, utworzyć ośrodek akademicki przygotowujący wysoko kwalifikowane kadry dla potrzeb gospodarki, oświaty i kultury. Zwolennikiem tej koncepcji był ówczesny I sekretarz Komitetu Wojewódzkiego PZPR Roman Nowak, pochodzący z Chorzowa przedwojenny działacz komunistyczny.

W zrujnowanym i ogołoconym z inteligencji kraju, gdzie jednym z podstawowych zadań sformułowanych w Manifeście Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego była likwidacja analfabetyzmu, istniało zatem ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli, a na Dolnym Śląsku w szczególności. Szybko zorientowano się, że Uniwersytet Wrocławski i Instytut Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) nie są w stanie przygotować potrzebnej liczby kadr oświatowych (Nicieja, 2004, s. 13). W miarę jak stabilizowała się sytuacja, nasilały się dyskusje nad nowymi formami kształcenia nauczycieli na odpowiednim poziomie. Najwięcej kontrowersji budziła sprawa, jak długi powinien być czas kształcenia adeptów zawodu nauczycielskiego. Od 1946 roku istniały już poza obszarem Śląska (Kraków, Łódź i Gdańsk) uczelnie o nazwie państwowe

wyższe szkoły pedagogiczne (PWSP), kształcące nauczycieli w podstawowych kierunkach w cyklu 3-letnim, niemające jednak praw nadawania tytułów magisterskich. W 1950 roku Ministerstwo Oświaty postanowiło utworzyć kolejne trzy tego typu placówki: w Warszawie, Wrocławiu i Katowicach. (Nicieja, 1990).

W Opolu, nowym mieście wojewódzkim, początkowo myślano o powołaniu wyższej uczelni rolniczej, ze względu fakt, że na Opolszczyznę, jako region wybitnie rolniczy, napłynęła po II wojnie światowej głównie ludność chłopska z terenów zabużańskich i z centralnej Polski, jednakże z tego projektu zrezygnowano. Nie zrezygnowano jednak z zamysłu utworzenia uczelni akademickiej. W tym samym czasie, w roku 1950 powołano do życia Wyższą Szkołę Pedagogiczną we Wrocławiu, na bazie wrocławskiego Instytutu Pedagogicznego ZNP. Powstały w 1946 roku wrocławski Instytut Pedagogiczny ZNP miał za zadanie dokształcać w cyklu jednorocznym czynnych zawodowo młodych nauczycieli, w celu zwiększenia ich kompetencji zawodowych. Należy zaznaczyć, że w owym czasie w stolicy Dolnego Śląska powołano do życia również inne szkoły i instytucje typu akademickiego, jak np. uniwersytet czy politechnikę (Nicieja, 1990, s. 17).

Wyższa Szkoła Pedagogiczna we Wrocławiu funkcjonowała w latach 1950 – 1954 kształcąc studentów w systemie trzyletnim. W roku akademickim 1950/1951 zajęcia były prowadzone na trzech kierunkach: fizyki (21 osób), matematyki (31) i polonistyki (64), a rok później został uruchomiony kierunek filologii rosyjskiej (Nicieja, 1990, s. 19–21). Tak krótki okres życia szkoły spowodowany był przede wszystkim trudnościami lokalowymi w zniszczonym działaniach wojennymi Wrocławiu, dlatego też powstał pomysł przeniesienia WSP do Opolą i kontynuację działalności akademickiej.

Wiosną 1954 roku, z inicjatywy Komitetu Wojewódzkiego Partii i Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, zapadła decyzja o przeniesieniu WSP do Opolą, zaakceptowana przez Ministerstwo Oświaty. 25 marca 1954 roku Ministerstwo Oświaty zarządziło, że WSP będzie przenoszona stopniowo, co nie zadowalało władz opolskich i na skutek ich działań, już w kwietniu tego samego roku, Ministerstwo Oświaty zmieniło decyzję oraz wydało zarządzenie o przeniesieniu szkoły w całości z dniem 1 września roku 1954.

Pierwszym jej rektorem został Jan Zborowski, propagator koncepcji szkoły twórczej, w której uczniowie sami mieli dochodzić do wiedzy i zdobywać umiejętności, a także środki (Nicieja, 1990, s. 39).

Na potrzeby szkoły przeznaczono 3 budynki po Liceum Pedagogicznym przy ul. Luboszyckiej (Nicieja, 1990, s. 17). Oddano też na potrzeby studentów 3 internaty z liczbą miejsc 350.

Termin rozpoczęcia nauki w opolskiej uczelni został dotrzymany i 1 września 1954 roku WSP rozpoczęła realizację swojego szczytnego celu, jakim było w owym czasie kształcenie polskich kadr nauczycielskich po długich latach germanizacji. Naukę w opolskiej Alma Mater rozpoczęło 190 studentów pierwszych roczników, natomiast 1 października naukę podjęli studenci pozostałych lat studiów.

Wydział filologiczny w pierwszym roku pracy w Opolu nie uległ znacznej zmianie, istniały dwie sekcje: filologii polskiej i rosyjskiej, a zajęcia były prowadzone w 5 katedrach. Jedyna zmiana polegała na tym, że studenci filologii polskiej przeszli na magisterski 4-letni tok studiów w roku akademickim 1954/1955, a studenci filologii rosyjskiej w roku 1955/1956. W roku 1958/1959 nastąpiło wydłużenie kształcenia magisterskiego do 5 lat na wszystkich kierunkach (Nicieja, 1990, s. 44). Spowodowane to było Uchwałą nr 276 Prezydium Rządu z dnia 18.05.1954 roku w sprawie ulepszenia kształcenia nauczycieli i otrzymaniem przez opolską uczelnię prawa do nadawania tytułów magisterskich w 1954 roku.

W roku 1959 Wydział Filologiczno-Historyczny uzyskał prawo nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych (Nicieja, 1990, s. 75). W 1975 roku zostały uruchomione w Opolu kierunki ekonomiczne (Nicieja, 1990, s. 150-151).

O dynamicznym rozwoju WSP może świadczyć również fakt budowy nowej infrastruktury uczelnianej. W 1960 roku ukończono budowę gmachu uczelni przy ul. Oleskiej o kubaturze 45 tys. m<sup>3</sup> (Nicieja, 1990, s. 81), natomiast pod koniec lat siedemdziesiątych oddano do użytkowania dla studentów stacjonarnych 4 domy studenckie, liczące w sumie około 1800 miejsc noclegowych oraz 2 duże stołówki, które były w stanie wydać około 2 tysięcy obiadów dziennie. Jednocześnie następuje też dynamiczne zwiększanie księgozbioru w Bibliotece Głównej WSP, stając się najbardziej zasobnym na całym Śląsku Opolskim, z ponad 300-tysięczną liczbą woluminów (Nicieja, 1990, s. 150).

W roku 1979 WSP w Opolu została udekorowana jednym z najwyższych odznaczeń państwowych – Orderem Sztandaru Pracy I Klasy (Nicieja, 1990, s. 157), natomiast w połowie lat 80. opolska Alma Mater została najlepszą uczelnią pedagogiczną w kraju. W latach 1996/1997 – 2018 były prowadzone studia doktorskie, na początku jako studia wydziałowe, a później jako studia o charakterze ogólnopedagogicznym w INP z osobą odpowiedzialną za ich funkcjonowanie



prof. dr hab. Eleonorą Sapia-Drewniak (Alechnowicz-Skrzypek, Nycz, 2016, s. 64).

W 1994 roku nastąpiło połączenie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu z opolską filią Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, w wyniku którego powstał Uniwersytet Opolski z siedzibą w Opolu. Należy zaznaczyć, że powołany decyzją Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej 10 marca 1994 roku Uniwersytet Opolski należy do elity polskich uniwersytetów tzw. bezprzymiotnikowych (Szewczyk-Kłós, Słodczyk, 2019 s. 5).

Obecnie na UO składa się dwanaście wydziałów i dziewiętnaście instytutów naukowych, ściśle współpracujących z pozostałymi strukturalnymi jednostkami uczelni, np. Biurem Nauki i Obsługi Projektów, Centrum Nowoczesnych Technologii, Akademickim Centrum Karier i innymi, tworząc tym samym dynamiczny, nowoczesny i wszechstronny organizm naukowo-dydaktyczny.

O permanentnym rozwoju UO może świadczyć również fakt połączenia z Medyczną Wyższą Szkołą Zawodową w Opolu, która została formalnie włączona w struktury uniwersytetu 15 lipca 2020 roku (Kronika, 2020).

## Cel i założenia metodologiczne

Celem przeprowadzonych badań było ukazanie cyklu życia produktu w UO pod nazwą specjalności: *pedagogika pracy*, prowadzoną na kierunku *pedagogika* w INP. W tym kontekście skonstruowano następujące pytania badawcze:

1. Jakie były motywy powołania do życia Wyższej Szkoły Pedagogicznej (WSP) w Opolu?
2. W jakim okresie odbywało się kształcenie specjalistów pedagogiki pracy?
3. Ilu absolwentów – pedagogów pracy opuściło mury opolskiej uczelni?

Naukowe podejście do badań charakteryzuje się systematycznym gromadzeniem danych w celu uzyskania możliwie jasnego i bezstronnego obrazu jakiegoś aspektu (Tolmie, McAteers, Muij, 2011).

Niniejsze badanie miało charakter badań jakościowych, ukazujących w sposób fragmentaryczny powstanie UO, oraz kształcenie specjalistów – pedagogów pracy, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych.

Badania zostały przeprowadzone na terenie UO. Zastosowaną metodą badawczą była analiza dokumentów źródłowych (archiwalnych i teraźniejszych), a także uzyskanie informacji bezpośrednio od absolwentów specjalności *pedagogika pracy* oraz pracowników naukowych zaangażowanych w proces kształcenia pedagogów pracy.

## Pedagogika w UO

Pedagogika w początkowym okresie istnienia WSP nie miała 'łatwej drogi'. Przyczynę tego stanu należy upatrywać w tym, że nie było odpowiednich specjalistów i jednostek do prowadzenia kierunków pedagogicznych. Należy zaznaczyć, że do 1952 roku w WSP istniał tylko Zespół Pedagogiczny, a później, w latach 1952 - 1973 Katedra Pedagogiki, w której prowadzono działalność usługową wobec wszystkich kierunków studiów. W październiku 1973 roku powstał Instytut Pedagogiki, pod dyrekcją prof. T. Musioła, natomiast w 1989 roku została dokonana zmiana nazwy na Instytut Nauk Pedagogicznych (Nicieja, 1990, s. 150; Brągiel i in., 2004). Pod tą nazwą instytut, zarządzany przez jego dyrektora dra hab. Edwarda Nycza prof. UO, prowadzi działalność akademicką do dnia dzisiejszego.

Kierunek pedagogiki został uruchomiony w roku akademickim 1960/1961 i prowadził działalność edukacyjną tylko do roku 1968/1969 na studiach wieczorowych. Krótki okres istnienia tego kierunku był spowodowany zaspokojeniem potrzeb miejscowego środowiska na tego typu specjalistów.

Lata 70. XX wieku dla opolskiej pedagogiki były okresem dynamicznego rozwoju, dzięki przede wszystkim JM Rektorowi Tadeuszowi Gospodarkowi, który forsował powstawanie nowych kierunków pedagogicznych, nieobecnych do 1973 roku. Powstawanie nowych kierunków studiów zawdzięczano w znacznym stopniu powiększaniu się bazy lokalowej, jak również zdecydowanie większemu zainteresowaniu młodych ludzi pragnących studiować na opolskiej uczelni. Pierwsze, pedagogiczne studia stacjonarne zostały zorganizowane w roku akademickim 1973/1974, na których naukę rozpoczęło 190 studentów. Wybranymi przez nich kierunkami były: pedagogika szkolna, *pedagogika opiekuńcza* oraz *pedagogika kulturalno-oświatowa*, a w następnym roku studenci mogli podjąć naukę na kierunkach: *pedagogiki przedszkolnej* oraz *nauczania początkowego* (Nicieja, 1990, s. 150).

Kierunki pedagogiczne rozwijały się bardzo szybko, dominując liczebnie na początku lat 80. na całym Wydziale Filologiczno-Historycznym. W ich rozwoju, oprócz rektora T. Gospodarka, duże zasługi oddali pracownicy Instytutu Pedagogiki w osobach: prof. Teodor Musioł, doc. Zygmunt Łomny, doc. Franciszek Marek, doc. Władysław Puślecki, dr Henryk Koniarski, dr Zenon Jasiński, dr Stanisław Michalak oraz nieżyjący już: doc. Franciszek Czech (1913-1987) i inni (Nicieja, 1990, s.151).

Wraz z powstawaniem nowych kierunków kształcenia zwiększała się dynamicznie liczba studentów i to nie tylko z Opolą i okolic. Po wiedzę i umiejętności do opolskiej uczelni przyjeżdżali młodzi ludzie z całej Polski, nawet z tych najbardziej oddalonych zakątków kraju.

Piszący te słowa osobiście odwiedził w 1977 roku starszą koleżankę z Suwalszczyzny, gdzie razem uczęszczali do szkoły podstawowej w podsuwalskiej miejscowości, zaskoczony, oczywiście pozytywnie, wielkością UO i jego infrastrukturą. Autor tej pracy mieszkał w DS Mrowisku przez dwie doby i nawet nie pomyślał wówczas, że los po wielu latach przywiedzie go w mury tej samej uczelni.

## **Pedagogika pracy nową specjalnością kształcenia w opolskiej uczelni**

Pedagogika pracy jest nierozzerwalnie związana z ruchami społecznymi, w szczególności z zagadnieniem stosunku człowieka do pracy. Refleksja nad rolą pracy w życiu człowieka sięga XIX wieku i jest aktualna po dzień dzisiejszy. Człowiek zawsze myślał o tym, jak żyć i jak działać, aby zapewnić sobie i swoim najbliższym godziwe warunki życia zwane dobrostanem.

Dobrostan można rozumieć jako doświadczanie przez człowieka pozytywnych emocji, wysoki poziom zadowolenia z życia oraz niski poziom szkodliwych nastrojów. Z poczuciem dobrostanu bezpośrednio związany jest optymizm jako istotny zasób osobisty, wpływający na zdrowie i samopoczucie oraz na sukcesy życiowe.

Dominująca rola twórcy pedagogiki pracy przypadła prof. Tadeuszowi Nowackiemu, który wyróżnił 10 obszarów problemowo-badawczych pedagogiki pracy, nakreślonych w 1972 roku. Jako zadania Instytutu Kształcenia Zawodowego stały się one inspiracją dla naukowców opolskiego uniwersytetu do podjęcia tej problematyki badawczej (Nowacki, 1978). Duży wkład w rozwój pedagogiki pracy wniósł profesor Zygmunt Wiatrowski wyróżniając trzy działy:

- 1) pedagogikę przedzawodową,
- 2) pedagogikę zawodową,
- 3) pedagogikę zakładu pracy (Wiatrowski, 2005).

Konkretyzując, można stwierdzić, że pedagogikę pracy należy rozumieć jako przedmiot zainteresowań i badań naukowych, których problematyka dotyczy wychowania przez pracę, kształcenia i doradztwa zawodowego, kształcenia ustawicznego pracujących i bezrobotnych oraz problemy edukacyjne zakładu pracy.

Zatem pedagogikę pracy interesuje przede wszystkim przygotowanie człowieka do pracy, warunkujące prawidłowy układ relacji człowiek – praca, gdzie wiadomości, umiejętności, sprawności zawodowe oraz motywacja i postawa zawodowa wysuwają się na pierwszy plan.

W sprostaniu temu zadaniu powoływano do życia nowe kierunki i specjalności kształcenia pod wiodącą nazwą pedagogika pracy.

W WSP w Opolu *pedagogikę pracy*, jako nowy kierunek studiów, po raz pierwszy uruchomiono w 1977 roku w porozumieniu z Ministerstwem Przemysłu Maszynowego, w systemie kształcenia zaocznego. Studia miały za zadanie kształcić pracowników służb socjalnych w zakładach produkcyjnych. Ministerstwo Przemysłu Maszynowego okazało się hojnym mecenasem, partycypując m.in. w adaptacji dla potrzeb dydaktycznych zamku w Dąbrowie Niemodlińskiej (Nicieja, 1990, s. 151).

Do rozwoju opolskiej *pedagogiki pracy* szczególnie przyczynił się doc. Zygmunt Łomny, propagator kreowania kierunków pedagogicznych, twórca uczelnianej pracowni nowych technik nauczania, co było niezwykle ważnym faktem w rozwijającym się przemyśle śląska opolskiego i Polski. Doc. Łomny był także aktywnym członkiem zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Na Uniwersytecie Opolskim funkcjonowały również studenckie koła naukowe, rozwijające zainteresowania naukowe i zawodowe studentów w różnych obszarach. Jednym z nich było koło naukowe Pedagogiki Pracy pod opieką dr. Karola Neischa, wspierające rozwój osobowy studentów, jak również opracowujące i realizujące projekty naukowe, między innymi program dla osób niepełnosprawnych pt. „Zwiększenie szans osób niepełnosprawnych na rynku pracy”, oraz działalność rekrutacyjną w ramach warsztatów edukacyjnych (Alechnowicz-Skrzypek, Nycz, 2016, s. 74).

### **Sylwetka absolwenta kierunku studiów *pedagogika o specjalności pedagogika pracy***

Absolwent kierunku/specjalności studiów *pedagogika pracy* powinien dysponować podstawową wiedzą pedagogiczną, historyczno-filozoficzną, socjologiczną i psychologiczną wskazaną do rozumienia procesu kształcenia i wychowania przez pracę, a także kształtowania własnego rozwoju zawodowego. Uzyskuje on podstawowe informacje o zawodach rynku pracy, o możliwościach kształcenia poprzez różne formy szkoleń. Posiada umiejętności w zakresie wspomaganiania

dzieci, młodzieży i osób dorosłych w dokonywaniu trafnych wyborów edukacyjnych oraz wspierania ich w całościowym rozwoju osobistym. W swojej działalności wykorzystuje standaryzowane metody ułatwiające wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, zmianę zatrudnienia, uwzględniając aktualne i prognozowane potrzeby rynku pracy i edukacji. Posiada podstawowe kwalifikacje w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi, a także uczestniczy w doborze kandydatów na stanowiska wymagające specjalnych predyspozycji psychofizycznych

Ma umiejętność komunikacji społecznej, tworzenia własnego warsztatu metodycznego oraz refleksyjnego spojrzenia na własną rolę zawodową. Absolwent posiada kompetencje w zakresie udzielania pomocy bezrobotnym i innym osobom poszukującym pracy, jak również pracodawcom w znalezieniu odpowiedniego pracownika. Misją specjalności *pedagogiki pracy* jest wdrożona w Unii Europejskiej strategia kształcenia przez całe życie, jak i promowanie polityki poprawy zatrudnienia. Absolwent tej specjalności zostaje przygotowany do pracy w placówkach oświatowych, działach personalnych przedsiębiorstw, agencjach pracy, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i innych, związanych z zagadnieniami pracy człowieka.

## Kształcenie specjalistów – pedagogów pracy w UO

Pedagogika pracy tak naprawdę zagościła na Uniwersytecie Opolskim w początkowym okresie jego istnienia w Instytucie Nauk Pedagogicznych jako jedna z wielu uruchomionych specjalności na kierunku *pedagogika*. Początkowa *pedagogika pracy* była realizowana na poziomie zawodowym w cztero – i trzyletnim zaocznym systemie kształcenia (Alechnowicz-Skrzypek, Nycz, 2016, s. 63).

W tabeli 1. ukazano ‘życie’ *pedagogiki pracy* z różnymi jej modyfikacjami w niestacjonarnym systemie kształcenia.

Tabela 1. Specjalność *pedagogika pracy* na studiach zaocznych na Uniwersytecie Opolskim

Nazwa kierunku	Lata, w których na UO byli studenci na tym kierunku
<b>Studia magisterskie 4-letnie</b>	
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy	Zajęcia prowadzone w latach 1995/1996 do 1998/1999
<b>Studia magisterskie 5-letnie</b>	
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy	Zajęcia prowadzone w latach 2003/2004 do 2009/2010

Nazwa kierunku	Lata, w których na UO byli studenci na tym kierunku
<b>Studia licencjackie 3-letnie</b>	
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy	Zajęcia prowadzone w latach 2006/2007 do 2008/2009
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	Zajęcia prowadzone w latach 2008/2009 do 2010/2011
<b>Studia magisterskie 2-letnie kontynuacja</b>	
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy	Zajęcia prowadzone w latach 2006/2007 i 2007/2008
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	Zajęcia prowadzone w latach 2007/2008 do 2014/2015

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych archiwalnych Uniwersytetu Opolskiego.

Specjalność *pedagogika pracy* na kierunku *pedagogika* w stacjonarnym systemie kształcenia została uruchomiona stosunkowo późno, bo dopiero w roku akademickim 2007/2008 z różnymi jej rozszerzeniami (tab. 2).

Tabela 2. Specjalność *pedagogika pracy* na studiach stacjonarnych na Uniwersytecie Opolskim

Nazwa kierunku	Lata, w których na UO byli studenci na tym kierunku
<b>Studia licencjackie 3-letnie</b>	
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	Zajęcia prowadzone w latach 2007/2008 do 2011/2012
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy z bezpieczeń- stwem przemysłowym	Zajęcia prowadzone w latach 2010/2011 do 2013/2014
Kierunek: pedagogika Moduł (specjalności): pedagogika pracy z higieną pracy i doradz- twem zawodowym <i>ścieżka: bezpieczeństwo i higiena pracy</i> <i>ścieżka: doradztwo zawodowe</i>	Zajęcia prowadzone w latach 2012/2013 do 2014/2015
Kierunek: pedagogika pedagogika pracy w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy oraz doradztwa	Zajęcia prowadzone w latach 2015/2016 do 2017/2018
<b>Studia magisterskie 2-letnie kontynuacja</b>	

Nazwa kierunku	Lata, w których na UO byli studenci na tym kierunku
Kierunek: pedagogika specjalność: pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	Zajęcia prowadzone w latach 2010/2011 do. 2015/2016
Kierunek: pedagogika Moduł (specjalności): pedagogika pracy z higieną pracy i doradztwem zawodowym	Zajęcia prowadzone w latach 2015/2016 i 2016/2017

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych archiwalnych Uniwersytetu Opolskiego.

W tabelach 3. i 4. znajdują się niektóre dane dotyczące liczby studentów na specjalności *pedagogika pracy*. Niestety, autor nie dysponuje wszystkimi danymi z tych lat dotyczącymi liczby studentów tej specjalności z uwagi na fakt, że do sprawozdań GUS wykazywano studentów kierunku *pedagogika* bez rozbięcia na specjalności, jednakże autorowi udało się dotrzeć do niektórych danych z okresu 2009–2013. Należy zaznaczyć, że po wprowadzeniu danych do sprawozdania GUS, wersje papierowe były niszczone.

Tabela 3. Liczba studentów na studiach stacjonarnych na specjalności *pedagogika pracy* w latach 2009–2013

Rok	Kierunek	Stopień studiów	Liczba studentów	Liczba absolwentów
2009	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	L-3	98	
2010	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	L-3	64	31
	pedagogika pracy z bezpieczeństwem przemysłowym	L-3	39	
2011	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	L-3	39	23
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2	82	
	pedagogika pracy z bezpieczeństwem przemysłowym	L-3	80	
2012	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	L-3	29	31
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2	69	41
	pedagogika pracy z bezpieczeństwem przemysłowym	L-3	73	
2013	kierunek: pedagogika: pedagogika pracy z higieną pracy i doradztwem zawodowym	L-3	27	
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2	52	34
	pedagogika pracy z bezpieczeństwem przemysłowym	L-3		32

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych archiwalnych Uniwersytetu Opolskiego.

Tabela 4. Liczba studentów na studiach niestacjonarnych na specjalności *pedagogika pracy* w latach 2009–2013

Rok	Kierunek	Stopień studiów	Liczba studentów	Liczba absolwentów
2009	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	L-3	23	
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2	173	85
	pedagogika pracy	M-5	28	21
	pedagogika pracy	L-3		23
2010	pedagogika pracy	M-5		20
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2		50
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	L-3	23	
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2	199	
2011	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	L-3		21
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2	142	87
2012	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2		73
	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	L-3	73	
2013	pedagogika pracy z doradztwem zawodowym	M-2	39	45

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych archiwalnych Uniwersytetu Opolskiego.

## Dyskusja

*Pedagogika pracy* nie była samodzielnym kierunkiem na Uniwersytecie Opolskim, a specjalnością z różnymi jej nazwami na kierunku *pedagogika* prowadzonym przez INP. Pod nazwą specjalność: *pedagogika pracy* występowała od roku akademickiego 1995/1996 do 1998/1999 na zaocznych czteroletnich studiach magisterskich, a na pięcioletnich od 2003/2004 do 2009/2010. Trzyletnie studia licencjackie zostały uruchomione jesienią 2007 roku pod tą samą nazwą, natomiast od roku 2008/2009 do 2010/2011 pod nazwą specjalności *pedagogika pracy z doradztwem zawodowym*. Zmiana nazwy specjalności była podyktowana zapewne uatrakcyjnieniem tej specjalności w celu zwerbowania większej liczby studentów, jednakże zabieg okazał się nieskuteczny i w roku akademickim 2010/2011 specjalność (licencjacka) *pedagogika pracy* zakończyła swoją żywotność na studiach zaocznych.

Studia magisterskie dwuletnie, jako kontynuacja trzyletniej specjalności *pedagogika pracy* funkcjonowały od 2006 do 2015 (do 2008 pod nazwą *pedagogika pracy*, a później *pedagogika pracy z doradztwem zawodowym*).

W tym okresie owa specjalność cieszyła się dużym powodzeniem, o czym świadczy liczba studentów (tab. 4). W okresie 2009–2013 dyplomem pedagoga



pracy poszczyciło się 425 absolwentów, a najwięcej otrzymało dyplom w roku 2011, aż 87. Najwięcej studentów na studiach magisterskich dwuletnich zaocznych było w roku 2010 – 199, a na licencjackich zaocznych w roku 2012 – 73. Brak naboru kandydatów na tę specjalność został spowodowany najprawdopodobniej nasyceniem rynku pracy tego typu specjalistami, jak również uzyskaniem wyższego wykształcenia przez osoby dorosłe w pierwszej dekadzie XXI wieku i wcześniej. Posiadanie przez nich statusu wyższego wykształcenia było niezbędne do zachowania swojego stanowiska pracy, zwłaszcza w instytucjach państwowych (autorowi znane są liczne przypadki takiego postępowania).

Stacjonarne kształcenie specjalistów z *pedagogiki pracy* rozpoczęło się INP w roku akademickim 2007/2008 na trzyletniej specjalności pod nazwą: *pedagogika pracy* z różnymi rozszerzeniami i trwało do 2018 roku. Kontynuację specjalności zapewniono w roku akademickim 2010/2011, uruchamiając dwuletnie studia magisterskie w tym samym instytucie i prowadząc działalność edukacyjną do 2017 roku. W latach 2009–2013, w wyniku edukacji stacjonarnej, mury uczelni uniwersytetu opolskiego opuściło 192 pedagogów pracy, a największa ich liczba przypadła w roku 2009 – 41. Największa liczba studentów w tym okresie wynosiła 98 na studiach licencjackich w 2009 roku, a na magisterskich w roku 2011 – 80. Już same liczby świadczą o atrakcyjności tego kierunku i zapotrzebowaniu rynku pracy na tego typu specjalistów. Niektórzy absolwenci specjalności *pedagogiki pracy* podjęli pracę naukową na uczelni i w szkołach ponadpodstawowych będąc dobrymi specjalistami z wszechstronnym wykształceniem.

## Zakończenie

Dotychczas Uniwersytet Opolski ukończyło około 100 tysięcy absolwentów, w tym również są pedagodzy pracy (Szewczyk-Kłós, Słodczyk, 2019). Wśród nich są wybitni polscy uczeni, intelektualiści, pisarze, poeci, dziennikarze, reporterzy, politycy w randze ministrów, posłów, senatorów, wojewodów oraz tysiące dyrektorów przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. To jest najdobitniejszy wyraz rangi i społecznego znaczenia Uniwersytetu Opolskiego

Kształcenie specjalistów pedagogiki pracy na Uniwersytecie Opolskim zakończyło się definitywnie w 2018 roku. Na podstawie analizy sprawozdań o liczbie kandydatów przyjętych na studia można stwierdzić, że ostatni nabór studentów na studia stacjonarne licencjackie, zakończony sukcesem, odbył się w 2015 roku, a w 2018 roku już go nie było, natomiast jeżeli chodzi o studia

niestacjonarne, to ostatni nabór na studia drugiego stopnia odbył się w 2013 roku, a w 2015 nastąpił definitywny koniec kształcenia.

Powstaje zatem pytanie, co dalej z pedagogiką pracy na UO i nie tylko? Czy możemy mówić o niej już tylko w czasie przeszłym, a może tylko o jej chwiejności i o nowych kierunkach, czy też możliwe jest jej wskrzeszenie lub reinkarnacja? Na te i wiele innych pytań nie ma jednoznacznej odpowiedzi...

## Referencje

- Alechnowicz-Skrzypek, Nycz, E. (red.). (2016). *20 lat Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego*. Opole: UO.
- Brański, J., Jasiński, Z., Włoch, St. (red.). (2004). *30 lat Opolskiej Pedagogiki*. Opole: UO.
- Kronika Uniwersytetu Opolskiego* (2019). <https://muzeum.uni.opole.pl/rok-2019>.
- Kronika Uniwersytetu Opolskiego* (2020). <https://muzeum.uni.opole.pl/rok-2020>.
- Nicieja, S.S. (1990). *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu: 1950–1990*. Instytut Śląski.
- Nicieja, S.S. (2004). *Alma Mater Opoliensis: Ludzie, fakty, wydarzenia: Księga Jubileuszowa w 50. rocznicę Wyższej Szkoły Pedagogicznej W Opolu I 10. rocznicę powstania Uniwersytetu Opolskiego*. Opole: UO.
- Nowacki, T. (red.). (1978). *Metodologia pedagogiki pracy*. Warszawa: WSiP.
- Szewczyk-Kłós, D., Słodczyk, J. (red.). (2019). *25 lat Uniwersytetu Opolskiego*. Opole: UO.
- Tolmie, A. (2011, September 1). *Quantitative methods in educational and social research using SPSS*. Google Books, [https://books.google.com/books/about/Quantitative\\_Methods\\_In\\_Educational\\_And.html?id=x6S3awS74vc](https://books.google.com/books/about/Quantitative_Methods_In_Educational_And.html?id=x6S3awS74vc).
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV. Bydgoszcz: AB.



# LABOUR PEDAGOGY AS AN IMPORTANT EDUCATIONAL SPECIALTY AT THE HIGHER SCHOOL OF PEDAGOGY IN OPOLE AND THE UNIVERSITY OF OPOLE

Fabian Andruszkiewicz

ORCID: 0000-0001-5318-3793

University of Opole

e-mail: fabian@uni.opole.pl

**Keywords:** labour pedagogy, employee, student, University of Opole

**Abstract:** The paper shows the product life cycle at the University of Opole (UO) under the name of the speciality: “Pedagogy of work” conducted at the Pedagogical Faculty at the Institute of Pedagogical Sciences. Ten problem-research areas of labour pedagogy, outlined in 1972 as the Tasks of the Institute of Vocational Education, expanded by one in 2004 and two in 2008, inspired the scientists of Opole University to take up this research issue. The research made it possible to present the vitality and the functioning of the specialty during the period of the university’s existence, and even earlier at the Higher School of Pedagogy in Opole. The above factors were the cause of a noticeable gradient in the growth of its life cycle since its birth, while in the second decade of the 21st century, an antigradient became apparent, caused, in the author’s opinion, primarily by the lack of interest of students to acquire knowledge in this area, although the reasons for this situation could be different. Several hundred specialists in labour pedagogy have graduated from the University of Opole, taking up challenges in various branches of the economy, both in the domestic and international markets.

PEDAGOGIKA PRACY JAKO WAŻNA SPECJALNOŚĆ  
EDUKACYJNA W WYŻSZEJ SZKOLE PEDAGOGICZNEJ  
W OPOLU I UNIWERSYTECIE OPOLSKIM

**Słowa kluczowe:** pedagogika pracy, pracownik, student, Uniwersytet Opolski

**Streszczenie:** W pracy ukazano cykl życia produktu na Uniwersytecie Opolskim (UO) pod nazwą specjalności: *pedagogika pracy*, prowadzoną na kierunku *pedagogika* w Instytucie Nauk Pedagogicznych (INP). Dziesięć obszarów problemowo-badawczych pedagogiki pracy, nakreślonych w 1972 roku jako Zadania Instytutu Kształcenia Zawodowego, poszerzonych o jeden w 2004 roku i dwa w roku 2008, stały się inspiracją dla naukowców opolskiego uniwersytetu do podjęcia tej problematyki badawczej. Przeprowadzone badania pozwoliły zaprezentować żywotność i funkcjonowanie specjalności w okresie istnienia uniwersytetu, a jeszcze wcześniej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (WSP) w Opolu. Powyższe czynniki były przyczyną zauważalnego gradientu wzrostu cyklu życia tego produktu od chwili jego narodzenia, natomiast w drugiej dekadzie XXI wieku uwidocznił się antygradient, spowodowany według opinii autora, przede wszystkim brakiem zainteresowania studentów do pobierania wiedzy w tym obszarze, aczkolwiek przyczyny tego stanu rzeczy mogłyby być inne. Mury Uniwersytetu Opolskiego opuściło kilkuset absolwentów – specjalistów pedagogów pracy, podejmując wyzwania w różnych gałęziach gospodarki, zarówno na rynku krajowym, jak i międzynarodowym.

## Introduction

After the administrative division changes in Poland in 1950, two counties, Śląsko-Dąbrowskie and Dolnośląskie, were separated to form a new Opolskie voivodeship with its capital in Opole, which had a population of 55,000 at that time (Nicieja, 1990, p. 2). It was during this period that the idea emerged among local educational activists to establish an academic centre in Opole, the capital of the new administrative unit, to prepare highly qualified personnel for the needs of the economy, education, and culture. The concept was supported by Roman Nowak, the Secretary of the Voivodeship Committee of the Polish United Workers' Party (PZPR), who was a pre-war communist activist from Chorzów.

In a country devastated and devoid of intellectual resources, where one of the primary goals formulated in the Manifesto of the Polish Committee of National Liberation was the eradication of illiteracy, there was a tremendous demand for teachers, particularly in Lower Silesia. It quickly became apparent that the University of Wrocław and the Pedagogical Institute of the Polish Teachers' Union (ZNP) were unable to produce the required number of educational professionals (Nicieja, 2004, p. 13). As the situation stabilized, discussions intensified regarding new forms of teacher education at the appropriate level. The issue that sparked the most controversy was the duration of the teacher training period. Since 1946, universities called state higher pedagogical schools (PWSP) had been established outside of the Silesia region (in Kraków, Łódź, and Gdańsk),

providing teachers' education in basic subjects in a three-year cycle, but without the authority to award master's degrees. In 1950, the Ministry of Education decided to establish three more institutions of this kind in Warsaw, Wrocław, and Katowice (Nicieja, 1990).

In Opole, the new provincial capital, there were initial plans to establish an agricultural university due to the fact that the Opole region was predominantly agricultural and had attracted a mainly rural population from the borderland areas and central Poland after World War II. However, this project was abandoned, but the idea of creating an academic institution remained. At the same time, in 1950, the Higher Pedagogical School was established in Wrocław, based on the Wrocław Pedagogical Institute of the Polish Teachers' Union. The Wrocław Pedagogical Institute, established in 1946, aimed to provide one-year further education for young working teachers to enhance their professional competencies. It is worth noting that during that time, other academic institutions such as a university and a technical university were also established in the capital of Lower Silesia (Nicieja, 1990, p. 17).

The Higher Pedagogical School in Wrocław operated from 1950 to 1954, offering a three-year program of study. In the academic year 1950/1951, classes were conducted in three disciplines: physics (21 students), mathematics (31), and Polish studies (64). The following year, the Russian philology program was launched (Nicieja, 1990, pp. 19-21). The school's short lifespan was primarily due to the difficulties of finding suitable premises in the war-devastated city of Wrocław, which led to the idea of relocating the Higher Pedagogical School to Opole and continuing its academic activities.

In the spring of 1954, at the initiative of the Regional Committee of the Party and the Regional National Council, a decision was made to move the Higher Pedagogical School (WSP) to Opole, which was approved by the Ministry of Education. On March 25, 1954, the Ministry of Education issued an order stating that the relocation of the school would take place gradually. However, due to the actions of Opole authorities, the Ministry of Education changed its decision in April of the same year and issued an order to transfer the entire school starting from September 1, 1954.

The first rector of the school was Jan Zborowski, a proponent of the concept of a creative school, where students were expected to pursue knowledge and acquire skills independently, as well as the means to do so (Nicieja, 1990, p. 39).

Three buildings of the Pedagogical High School on Luboszycka Street were allocated for the needs of the school (Nicieja, 1990, p. 17). Additionally, three dormitories with a total capacity of 350 places were made available for students.

The start of education at the university in Opole was on schedule, and on September 1, 1954, the WSP began pursuing its noble goal of educating Polish teaching professionals after years of Germanization. The Opole Alma Mater welcomed 190 students in its first academic year, and on October 1, students from other years of study also began their education.

In its first year of operation, the Faculty of Philology did not undergo significant changes. There were two sections: Polish and Russian philology, and classes were conducted in five departments. The only change was that Polish philology students switched to a 4-year master's degree program in the academic year 1954/1955, while Russian philology students did so in the year 1955/1956. In the academic year 1958/1959, the duration of the master's program was extended to 5 years in all disciplines (Nicieja, 1990, p. 44). This change was a result of Resolution No. 276 of the Government Presidium on May 18, 1954, regarding the improvement of teacher education and the granting of the right to confer master's degrees to the Opole university in 1954.

In 1959, the Faculty of Philology and History obtained the right to confer doctoral degrees in humanities (Nicieja, 1990, p. 75). In 1975, economic majors were introduced in Opole (Nicieja, 1990, pp. 150-151).

The dynamic development of the WSP can also be observed in the construction of new university infrastructure. In 1960, the construction of the university building on Oleska Street was completed, with a volume of 45,000 m<sup>3</sup> (Nicieja, 1990, p. 81). Towards the end of the 1970s, four student dormitories were made available for full-time students, providing a total of about 1800 accommodation places, along with two large canteens capable of serving around 2000 meals per day. At the same time, the main library of the WSP experienced a significant increase in its collection, becoming the most resourceful library in the entire Opole Silesia region, with over 300,000 volumes (Nicieja, 1990, p. 150).

In 1979, the WSP in Opole was awarded the Order of the Banner of Work, First Class, one of the highest state decorations (Nicieja, 1990, p. 157), and in the mid-1980s, it became the best pedagogical university in the country. From 1996/1997 to 2018, doctoral studies were conducted, initially as faculty studies, and later as general pedagogical studies at the Institute of Pedagogy, with Professor Eleonora Sapia-Drewniak responsible for their operation (Alechnowicz-Skrzypek, Nycz, 2016, p. 64).

In 1994, the merger of the Higher Pedagogical School in Opole with the Opole branch of the Catholic University of Lublin resulted in the establishment of the University of Opole, headquartered in Opole. It is worth noting that, by the decision of the Sejm of the Republic of Poland on March 10, 1994, the University of Opole belongs to the elite group of Polish universities, often referred to as “non-adjective” universities (Szewczyk-Kłos, Słodczyk, 2019, p. 5).

Currently, the University of Opole consists of twelve faculties and nineteen scientific institutes, closely cooperating with other structural units of the university, such as the Office of Science and Project Support, the Centre for Modern Technologies, the Academic Career Centre, and others, creating a dynamic, modern, and versatile academic institution.

The continuous development of the University of Opole is also evident in its merger with the Medical Vocational School in Opole, which was formally integrated into the university’s structure on July 15, 2020 (Kronika, 2020).

## **The aim and methodological assumptions**

The aim of the conducted research was to depict the product life cycle within the Pedagogy of Work specialization offered at the Pedagogy Department of the Institute of Pedagogy (INP) at the University of Opole (UO). In this context, the following research questions were formulated:

1. What were the motives behind the establishment of the University of Opole (UO)?
2. During which period was the education of work pedagogy specialists conducted?
3. How many graduates, specifically work pedagogues, have left the walls of the Opole university?

Scientific research is characterized by a systematic collection of data to obtain a clear and unbiased picture of a specific aspect (Tolmie, McAteers, Muij, 2011).

This study had a qualitative research nature, presenting fragmentary information on the establishment of UO and the education of work pedagogues, both in full-time and part-time studies.

The research was conducted within the premises of UO. The applied research method involved the analysis of primary documents (archival and contemporary) as well as obtaining information directly from the graduates of the Work Pedagogy specialization and academic staff involved in the education process of work pedagogues.

## Pedagogy at UO

Pedagogy faced challenges in the initial period of the establishment of the University of Opole (UO). The reason behind this situation can be attributed to the lack of appropriate specialists and departments to offer pedagogical programs. It is worth noting that until 1952, the University of Opole had only a Pedagogy Team, and later, from 1952 to 1973, the Department of Pedagogy was established, which provided services to all study programs. In October 1973, the Institute of Pedagogy was founded under the directorship of Prof. T. Musioł. In 1989, the name was changed to the Institute of Pedagogical Sciences (Nicieja, 1990, p. 150; Brągiel et al., 2004). Under this name, the institute, managed by its director, Dr. Hab. Edward Nycz, Prof. UO, continues its academic activities to this day.

The Pedagogy program was launched in the academic year 1960/1961 and operated exclusively in the evening studies until the academic year 1968/1969. The short duration of this program was due to the fulfilment of the local community's demand for such specialists.

The 1970s marked a period of dynamic development for pedagogy in Opole, mainly thanks to the efforts of the then Rector, Tadeusz Gospodarek, who advocated for the establishment of new pedagogical programs that were absent before 1973. The expansion of the campus infrastructure and the significantly increased interest of young people in studying at the Opole university played a significant role in the introduction of new study programs. The first full-time pedagogy programs were organized in the academic year 1973/1974, with 190 students starting their studies. The available majors at that time were *school pedagogy*, *care pedagogy*, and *cultural-educational pedagogy*, while in the following year, students could pursue studies in *preschool pedagogy* and *primary education* (Nicieja, 1990, p. 150).

Pedagogical programs experienced rapid growth, becoming numerically dominant within the Faculty of Philology and History in the early 1980s. Besides Rector T. Gospodarek, significant contributions to their development were made by the employees of the Institute of Pedagogy, including Prof. Teodor Musioł, Assoc. Prof. Zygmunt Łomny, Assoc. Prof. Franciszek Marek, Assoc. Prof. Władysław Puślecki, Dr. Henryk Koniarski, Dr. Zenon Jasiński, Dr. Stanisław Michalak, and the late Assoc. Prof. Franciszek Czech (1913-1987), among others (Nicieja, 1990, p. 151).



Along with the establishment of new study programs, the number of students increased rapidly, not only from Opole and its vicinity but also from all over Poland. Young people from even the most remote corners of the country came to Opole University seeking knowledge and skills.

The author of these words personally visited an older classmate from Suwałki region in 1977, where they attended primary school together in a small town in the sub-Suwałki area. They were pleasantly surprised by the size of UO and its infrastructure. The author of this work stayed in the Mrowisko dormitory for two days and never imagined at that time that fate would bring them back to the same university after many years.

## **Work pedagogy as a new specialization in education at the University in Opole**

Work pedagogy is inseparably connected to social movements, particularly the issue of the individual's relationship to work. Reflection on the role of work in human life dates back to the 19th century and remains relevant to this day. Humans have always pondered how to live and act in order to ensure decent living conditions, commonly referred to as well-being.

Well-being can be understood as the experience of positive emotions, a high level of life satisfaction, and a low level of detrimental moods. Optimism, as a significant personal resource, directly influences health, well-being, and life successes, and is closely associated with the sense of well-being.

The prominent role in the development of work pedagogy was attributed to Prof. Tadeusz Nowacki, who identified ten problem-research areas within work pedagogy, outlined in 1972. These areas became the inspiration for researchers at the University of Opole to undertake research in this field (Nowacki, 1978). Professor Zygmunt Wiatrowski made a significant contribution to the advancement of work pedagogy by distinguishing three areas:

- 1) Pre-vocational pedagogy,
- 2) Vocational pedagogy,
- 3) Workplace pedagogy (Wiatrowski, 2005).

To specify further, work pedagogy can be understood as a subject of scientific interests and research, encompassing the fields of education through work, vocational education and guidance, continuing education for workers and the unemployed, as well as educational issues within the workplace. Therefore, work pedagogy primarily focuses on preparing individuals for work, which establishes

a proper relationship between the individual and work. Knowledge, skills, vocational competencies, as well as motivation and professional attitudes, take precedence in this regard.

To meet this challenge, new study programs and specializations under the leading name of work pedagogy were established.

At the WSP University of Opole (UO), *work pedagogy* was introduced as a new study program for the first time in 1977 in collaboration with the Ministry of Machinery Industry, as part of the part-time education system. The purpose of these studies was to educate social services employees in production facilities. The Ministry of Machinery Industry proved to be a generous sponsor, participating, among other things, in the adaptation of Dąbrowa Niemodlińska Castle for educational purposes (Nicieja, 1990, p. 151).

Assoc. Prof. Zygmunt Łomny made a significant contribution to the development of *work pedagogy* in Opole. He advocated for the creation of pedagogical study programs and established a university laboratory for new teaching techniques, which was of utmost importance in the growing industrial sector of the Opole Silesia region and Poland. Assoc. Prof. Łomny was also an active member of the Work Pedagogy team within the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences.

The University of Opole also had student scientific circles that fostered students' scientific and professional interests in various fields. One of these circles was the Work Pedagogy Student Circle under the supervision of Dr. Karol Neisch. This circle supported students' personal development and carried out scientific projects, including a program titled "Increasing the Employment Opportunities for People with Disabilities" and conducted recruitment activities through educational workshops (Alechnowicz-Skrzypek, Nycz, 2016, p. 74).

### **Profile of a graduate of the *Pedagogy* program with a specialization in *Work Pedagogy***

A graduate of the *Work Pedagogy* study program/specialization should possess basic pedagogical, historical-philosophical, sociological, and psychological knowledge necessary for understanding the process of education and upbringing through work, as well as for shaping their own professional development. They acquire fundamental information about occupations in the job market and various forms of training and education. They have skills in assisting children, youth, and adults in making appropriate educational choices and supporting

their holistic personal development. In their work, they utilize standardized methods that facilitate career choices, qualification changes, and employment transitions, taking into account the current and projected needs of the labour market and education sector. They have basic qualifications in human resource management and participate in the selection of candidates for positions that require specific psycho-physical predispositions.

Graduates possess social communication skills, the ability to develop their own methodological workshop, and a reflective approach to their professional role. They are competent in providing assistance to the unemployed and other job seekers, as well as assisting employers in finding suitable employees. The mission of the Work Pedagogy specialization is to implement the lifelong learning strategy within the European Union and promote employment improvement policies. Graduates of this specialization are prepared to work in educational institutions, human resources departments of companies, employment agencies, psychological-pedagogical counselling centres, and other organizations dealing with human work-related issues.

## Education of Work Pedagogy specialists at UO

Work pedagogy actually became part of the University of Opole in its early years, within the Institute of Pedagogical Sciences, as one of the many specializations offered in the Pedagogy program. Initially, work pedagogy was implemented at the vocational level, following a part-time education system lasting four or three years (Alechnowicz-Skrzypek, Nycz, 2016, p. 63).

Table 1 illustrates the “life” of *work pedagogy* with its various modifications in the non-stationary education system.

Table 1. *Work Pedagogy* specialization in part-time studies at Opole University

The name of the field of study	The years in which students were enrolled in this field at UO
<b>4-year Master’s degree studies</b>	
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy	Courses conducted from 1995/1996 to 1998/1999
<b>5-year Master’s degree studies</b>	
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy	Courses conducted from 2003/2004 to 2009/2010

The name of the field of study	The years in which students were enrolled in this field at UO
<b>3-year Bachelor's degree studies</b>	
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy	Courses conducted from 2006/2007 to 2008/2009
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy with Vocational Guidance	Courses conducted from 2008/2009 to 2010/2011
<b>2-year Master's degree studies (continuation)</b>	
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy	Courses conducted in the academic years 2006/2007 and 2007/2008
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy with Vocational Guidance	Courses conducted from 2007/2008 to 2014/2015

Source: Own elaboration based on archival data from Opole University.

The *Work Pedagogy* specialization within the *Pedagogy* program in the full-time education system was introduced relatively late, specifically in the academic year 2007/2008, with various extensions and modifications (Table 2).

Table 2. *Work Pedagogy Specialization* in Full-time Studies at the University of Opole.

The name of the field of study	The years in which students were enrolled in this field at UO
<b>3-year Bachelor's degree studies</b>	
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy with Vocational Guidance	Courses conducted from 2007/2008 to 2011/2012
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy with Industrial Safety	Courses conducted from 2010/2011 to 2013/2014
Field of study: Pedagogy Module (specialization): Work Pedagogy with Occupational Health and Vocational Guidance <i>Path: Occupational Health and Safety</i> <i>Path: Vocational Guidance</i>	Courses conducted from 2012/2013 to 2014/2015
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy in the field of Occupational Health and Safety and Vocational Guidance	Courses conducted from 2015/2016 to 2017/2018

The name of the field of study	The years in which students were enrolled in this field at UO
<b>2-year Master's degree studies (continuation)</b>	
Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy with Vocational Guidance	Courses conducted from 2010/2011 to 2015/2016
Field of study: Pedagogy Module (specialization): Work Pedagogy with Occupational Health and Vocational Guidance	Courses conducted in the academic years 2015/2016 and 2016/2017

Source: Own elaboration based on archival data from Opole University.

Tables 3 and 4 contain some data regarding the number of students in the *Work Pedagogy* specialization. Unfortunately, the author does not have all the data for those years specifically related to the number of students in this specialization. This is because the reports from the Central Statistical Office (GUS) listed students under the Pedagogy program without a breakdown by specialization. However, the author managed to obtain some data for the period 2009-2013. It should be noted that after the data was included in the GUS report, the paper versions were destroyed.

Table 3. Number of students in full-time studies in the *Work Pedagogy* specialization from 2009 to 2013.

Year	The field of study	Level	The number of students	The number of graduates
2009	Work Pedagogy with Vocational Guidance	L-3	98	
2010	Work Pedagogy with Vocational Guidance	L-3	64	31
	Work Pedagogy with Industrial Safety	L-3	39	
2011	Work Pedagogy with Vocational Guidance	L-3	39	23
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2	82	
	Work Pedagogy with Industrial Safety	L-3	80	
2012	Work Pedagogy with Vocational Guidance	L-3	29	31
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2	69	41
	Work Pedagogy with Industrial Safety	L-3	73	

2013	Field of study: Pedagogy Specialization: Work Pedagogy with Occupational Health and Vocational Guidance	L-3	27	
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2	52	34
	Work Pedagogy with Industrial Safety	L-3		32

Source: Own elaboration based on archival data from Opole University.

Table 4. Number of students in part-time studies in the *Work Pedagogy* specialization from 2009 to 2013.

Year	The field of study	Level	The number of students	The number of graduates
2009	Work Pedagogy with Vocational Guidance	L-3	23	
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2	173	85
	Work Pedagogy	M-5	28	21
	Work Pedagogy	L-3		23
2010	Work Pedagogy	M-5		20
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2		50
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	L-3	23	
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2	199	
2011	Work Pedagogy with Vocational Guidance	L-3		21
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2	142	87
2012	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2		73
	Work Pedagogy with Vocational Guidance	L-3	73	
2013	Work Pedagogy with Vocational Guidance	M-2	39	45

Source: Own elaboration based on archival data from Opole University.

## Discussion

*Work pedagogy* was not an independent program at the University of Opole but rather a specialization with various names within the *Pedagogy* program offered by the Institute of Pedagogical Sciences (INP). Under the name “*Work Pedagogy*”, it existed as a part-time, four-year master’s degree specialization from the academic year 1995/1996 to 1998/1999, and as a five-year program from 2003/2004 to 2009/2010. A three-year bachelor’s degree program under the same name was launched in the autumn of 2007, while from 2008/2009 to 2010/2011, it was known as the “*Work Pedagogy with Vocational Counselling*” specialization.

The change in the name of the specialization was presumably aimed at making it more attractive to recruit more students. However, this strategy proved ineffective, and the bachelor's degree specialization in Work Pedagogy for part-time studies concluded its existence in the academic year 2010/2011.

The two-year master's degree program, which served as a continuation of the three-year Work Pedagogy specialization, was in operation from 2006 to 2015 (known as *Work Pedagogy* until 2008 and later as *Work Pedagogy with Vocational Counselling*).

During this period, the specialization gained significant popularity, as evidenced by the number of students (Table 4). Between 2009 and 2013, a total of 425 graduates obtained the Work Pedagogy diploma, with the highest number of graduates in 2011, reaching 87. The highest number of students in the two-year part-time master's program was in 2010, with 199 students, while in the part-time bachelor's program, the highest number was in 2012 with 73 students. The lack of applicants for this specialization was likely due to market saturation with such specialists and the fact that many adults had already obtained higher education qualifications in the first decade of the 21st century or earlier. Holding a higher education degree became necessary for maintaining job positions, especially in state institutions (the author is aware of numerous cases reflecting this trend).

The full-time education of *work pedagogy* specialists began at the Institute of Pedagogical Sciences (INP) in the academic year 2007/2008, offering a three-year specialization under various names, such as *Work Pedagogy* with different extensions. This program continued until 2018. The specialization was further extended by introducing a two-year master's program in the academic year 2010/2011 at the same institute, which operated until 2017. Between 2009 and 2013, a total of 192 work pedagogues graduated from the University of Opole through full-time education, with the highest number of graduates in 2009 amounting to 41. The highest number of students during this period was 98 in the bachelor's program in 2009 and 80 in the master's program in 2011. These numbers indicate the attractiveness of this field of study and the labour market demand for such specialists. Some graduates of the *work pedagogy* specialization pursued academic careers at universities and secondary schools, becoming well-rounded specialists with comprehensive education.

## Conclusions

To date, the University of Opole has graduated approximately 100,000 alumni, including work pedagogues (Szewczyk-Kłos, Słodczyk, 2019). Among them are distinguished Polish scholars, intellectuals, writers, poets, journalists, reporters, politicians holding ministerial positions, members of parliament, senators, voivodes, as well as thousands of directors of kindergartens, primary schools, middle schools, and high schools. This is the most vivid expression of the university's significance and social importance.

The education of work pedagogy specialists at the University of Opole definitively concluded in 2018. Based on an analysis of admissions reports, it can be determined that the last successful intake of students for full-time bachelor's programs occurred in 2015, and there were no further admissions in 2018. Regarding part-time programs, the last intake for second-cycle studies took place in 2013, and the definitive end of education occurred in 2015.

This raises the question of what lies ahead for work pedagogy at the University of Opole and beyond. Can we only speak of it in the past tense, or perhaps only of its transience and new directions? Is it possible to revive or reincarnate it? There is no definitive answer to these and many other questions.

## References

- Alechnowicz-Skrzypek, Nycz, E. (eds.). (2016). *20 lat Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego*. Opole: UO.
- Brańiel, J., Jasiński, Z., Włoch, St. (eds.). (2004). *30 lat Opolskiej Pedagogiki*. Opole: UO.
- Kronika Uniwersytetu Opolskiego* (2019). <https://muzeum.uni.opole.pl/rok-2019>.
- Kronika Uniwersytetu Opolskiego* (2020). <https://muzeum.uni.opole.pl/rok-2020>.
- Nicieja, S.S. (1990). *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu: 1950–1990*. Instytut Śląski.
- Nicieja, S.S. (2004). *Alma Mater Opoliensis: Ludzie, fakty, wydarzenia: Księga Jubileuszowa w 50. rocznicę Wyższej Szkoły Pedagogicznej W Opolu I 10. rocznicę powstania Uniwersytetu Opolskiego*. Opole: UO.
- Nowacki, T. (ed.). (1978). *Metodologia pedagogiki pracy*. Warszawa: WSiP.
- Szewczyk-Kłos, D., Słodczyk, J. (eds.). (2019). *25 lat Uniwersytetu Opolskiego*. Opole: UO.
- Tolmie, A. (2011, September 1). *Quantitative methods in educational and social research using SPSS*. Google Books, [https://books.google.com/books/about/Quantitative\\_Methods\\_In\\_Educational\\_And.html?id=x6S3awS74vc](https://books.google.com/books/about/Quantitative_Methods_In_Educational_And.html?id=x6S3awS74vc).
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV. Bydgoszcz: AB.





# NADZIEJA NA SUKCES NAUCZYCIELI A ICH POCZUCIE KONTROLI I WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI

Katarzyna Nowosad

ORCID: 0000-0002-6841-9890

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

e-mail: katarzyna.nowosad2@mail.umcs.pl

## TEACHERS' HOPE FOR SUCCESS AND THEIR SENSE OF CONTROL AND SELF-EFFICACY

**Keywords:** teacher, hope for success, sense of control and sense of effectiveness

**Abstract:** The professional work of a teacher in social opinion is defined as a mission, an art or a vocation (Taraszkiewicz, 1998; Muszkieta, 2001; Lewowicki, 2007; Rudnicki et al., 2008; Day, 2008; Szempruch, 2013; Dróżka, 2017). The nature of the teacher's work includes not only knowledge and skills but also his own person, along with a specific professional experience and method of operation, as well as pedagogical optimism and hope for success. This belief means that, despite many obstacles and numerous problems, he is able to overcome difficulties by showing great willpower and the ability to find solutions. This is facilitated by his personal resources, in particular: the sense of control and self-efficacy. This issue has become the subject of this empirical research. The presented results show the role of the sense of control and self-efficacy of the surveyed primary school teachers in explaining their hopes for success. The conducted analyses showed a positive significant relationship between the variables studied. The growing sense of internal control and self-efficacy of the surveyed educators is accompanied by a growing level of their hope for success, especially the ability to find solutions.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, nadzieja na sukces, poczucie kontroli i poczucie skuteczności

**Streszczenie:** Praca zawodowa nauczyciela w opinii społecznej określana jest mianem misji, sztuki czy też powołania. Wymaga wysokich kompetencji profesjonalnych i szczególnych predyspozycji osobowych (Taraszkiewicz, 1998; Muszkieta, 2001; Lewowicki, 2007; Rudnicki i in., 2008; Day, 2008; Szempruch,

2013; Dróżka, 2017). W charakter pracy nauczyciela wpisana jest nie tylko wiedza i umiejętności, ale także jego własna osoba, wraz z określonym doświadczeniem profesjonalnym i sposobem działania oraz optymizmem pedagogicznym i nadzieją na sukces. To przekonanie sprawia, że mimo wielu przeszkód i licznych problemów, jest on w stanie przezwyciężyć występujące trudności wykazując dużą siłę woli i umiejętności znajdowania rozwiązań. Sprzyjają temu jego zasoby osobiste, w tym zwłaszcza: poczucie kontroli i poczucie własnej skuteczności. Problematyka ta stała się przedmiotem niniejszych badań empirycznych. Przedstawione wyniki ukazują rolę poczucia kontroli i własnej skuteczności badanych nauczycieli szkół podstawowych w wyjaśnieniu ich nadziei na sukces. Przeprowadzone analizy wykazały dodatni istotny związek między badanymi zmiennymi. Rosnącemu poczuciu kontroli wewnętrznej i własnej skuteczności badanych pedagogów towarzyszy rosnący poziom ich nadziei na sukces, a szczególnie umiejętność znajdowania rozwiązań.

## Wprowadzenie

Nauczyciele znajdują się w samym centrum procesu edukacyjnego. „Im większe znaczenie przypisujemy edukacji – jak pisze Christopher Day – rozumianej jako przekazywanie elementów kultury, wzmacnianie społecznej spójności i sprawiedliwości oraz kształcenie kadry pracowniczej, tak ważnej we współczesnych, opartych na technologii gospodarkach – tym większą rolę odgrywają nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za tę edukację” (Day, 2004, s. 16). Społeczna doniosłość spełnianych przez nauczyciela zadań czyni z jego profesji szczególną misję społeczną wynikającą z edukacji młodego pokolenia. Pełnienie tego zawodu nie jest łatwe, wymaga dużo wysiłku i poświęcenia. Do obowiązków nauczyciela należy przede wszystkim wspieranie ucznia w rozwoju, zapewnienie mu do tego odpowiednich warunków, przy czym musi brać on pod uwagę jego możliwości i uwarunkowania środowiskowe (Szempruch, 2001, s. 107). Obok przekazywania wiedzy, doświadczenia, nauczyciel ma obowiązek pobudzać do aktywności sił twórczych, wzmacniać zdolności uczniów, rozwijać i wzbogacać ich system aksjologiczny, kształtować postawy, charakter, rozwijać zainteresowania, a także ma pomagać w tworzeniu planów zawodowych i życiowych (Kirenko i in., 2011, s. 7-8). Pełni tym samym liczne funkcje: poznawczą, opiekuńczą i wychowawczą, sprawnościową oraz egzystencjalną. Dwie ostatnie odnoszą się do sensu życia, umiejętności samodzielnego uczenia się, radzenia sobie z problemami i oceniania rezultatów swojej działalności (Sokołowska, 2007, s. 5). Tym samym jest to praca odpowiedzialna, wymaga samodzielności, inwencji i tworzenia własnych metod postępowania.

## Teoretyczne podstawy badań

Jak podkreśla Tadeusz Lewowicki: „Działalność zawodową nauczyciela określa się więc mianem sztuki, co eksponować ma ów kreatywny charakter poczynań (Lewowicki, 2007, s. 57). Niezwykle istotnym elementem ich efektywnego działania jest nadzieja przejawiająca się siłą woli w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej i umiejętnością znajdowania adekwatnych rozwiązań. Nadzieja zdaniem Kazimierza Obuchowskiego (2002) „pozwała [...] człowiekowi utrzymać zdolność do pozytywnego działania w sytuacji z pozoru bez wyjścia i sprzyja przekraczaniu własnych możliwości. [...] człowiek zachowujący nadzieję może być wystraszony, ale nie rezygnuje z pozytywnego działania i nie powieła swoich nieszczęść, nie wzmacnia ich skutków” (s. 24).

Odwołując się do koncepcji Józefa Kozielskiego można scharakteryzować różne składniki nadziei:

1. Składnik poznawczy, w którym centralne miejsce zajmuje przekonanie o osiągnięciu w przyszłości doniosłego celu. Istotną rolę pełnić tu będzie otwartość pedagoga na przyszłość i zdolność przewidywania oraz ocena prawdopodobieństwa osiągnięcia postawionego celu, czyli spełnienie nadziei. Strukturę poznawczą stanowią także różnorodne myśli, poczucia, wyobrażenia i skojarzenia, jakie towarzyszyć mogą nauczycielowi w jego pracy.
2. Składnik emocjonalny potwierdza, że przekonanie nauczyciela o osiągnięciu celu wiąże się z jego oceną atrakcyjności pożądanego wyniku. W procesie tym zaangażowane są zarówno emocje, jak i uczucia oraz namiętności. Najczęściej są to uczucia pozytywne, takie jak: radość, zadowolenie, szczęście, które odgrywają dominującą rolę. Mogą jednak także pojawić się uczucia negatywne: niepewność, wątpliwości, lęk, niepokój, nerwowość, smutek, zmartwienie. Według Kozielskiego są one sygnałem, że występują określone błędy i należy skorygować działanie.
3. Składnik temporalny wskazuje, że nadzieja jest skoncentrowana na przyszłość a doświadczenia z przeszłości powinny być nauką w określaniu celów, wyborze środków działania. Ta lekcja z przeszłości wskazuje, jak pokonywać bariery, jak rozwiązywać konflikty. Z kolei terażniejszość może powodować zachowawcze postawy wówczas, gdy nauczyciel będzie zadowolony z obecnego czasu i ten stan stara się przedłużyć. W przypadku

dyskomfortu pedagog dąży do zmiany. A zatem w tym ujęciu terażniejszość ma decydujące znaczenie o planach przyszłych.

4. Składnik afiliatywny to inni ludzie (uczniowie, rodzice, nauczyciele itd.), instytucje społeczne, organizacje czy stowarzyszenia. Pomagają wzbudzić i rozwinąć wiarę w pomyślną przyszłość, stanowią obronę przed beznadziejnością a ponadto ukierunkowują nadzieję na innych.
5. Składnik sprawczy pełni funkcję motywacyjną, skierowaną na osiągnięcie doniosłych wyników, decyduje w sposób znaczący o trwałości działania, stymuluje planowanie i rozwiązywanie problemów (por. Kozielecki, 2006, s. 43-46).

Zdaniem Anny Matczak i Elżbiety Salaty (2010) nadzieja podstawowa jest warunkiem kształtowania się nadziei na sukces, ponieważ wpływa na indywidualne przekonania o sensowności i ostatecznie pozytywnym charakterze biegu spraw. W tym ujęciu nadzieja na sukces jest oczekiwaniem pozytywnych efektów własnych działań, opartych na przekonaniu, że ma się siłę woli i posiada odpowiednie kompetencje umożliwiające odniesienie sukcesu. Stanowi zatem motor napędowy, zwłaszcza w chwilach trudnych, gdy pojawią się przeszkody i wątplenie w możliwość osiągnięcia założonego celu, ponieważ redukuje lęk i obawy związane z realizacją danego zadania (por. Łąguna i in., 2005). Tak więc nadzieja na sukces stanowi istotny zasób funkcjonowania zawodowego nauczycieli, który wzmacniany może być przez różne czynniki, w tym przez ich poczucie kontroli i poczucie własnej skuteczności.

Poczucie kontroli decyduje bowiem o podmiotowości nauczyciela w kreowaniu własnego życia i pełnieniu roli zawodowej zgodnie przyjętymi przez niego planami i oczekiwaniami, a także adaptacji do zmieniających się warunków społeczno-zawodowych (por. Drwal, 1995). Umieszczenie poczucia kontroli stanowi naturalną skłonność do przypisywania sobie bądź czynnikom zewnętrznym wpływu na bieg zdarzeń i wyniki własnych działań. Dlatego osoby, które charakteryzują się wewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli, są przekonane, że mają wpływ na bieg spraw dlatego też:

- a) będą bardziej czujne wobec tych aspektów, które dostarczają użytecznej dla przyszłego zachowania informacji;
- b) podejmą działania w celu poprawienia swoich warunków środowiskowych;
- c) będą nadawały większe znaczenie posiadanemu potencjałowi intelektualnemu, umiejętnościom i osiągniętym wzmocnieniom;
- d) będą odporne wobec subtelnych prób wywierania na nie nacisku (por. Domachowski i in., 1984).

Z kolei osoby pozbawione tego przekonania, że same kreują rzeczywistość, gorzej funkcjonują, przerzucając odpowiedzialność za swoje niepowodzenia na zewnętrzne przeszkody. Nie potrafią także czerpać satysfakcji z sukcesu sądząc, że to tylko pozytywny zbieg okoliczności przesądził o powodzeniu (por. Gliszczyńska, 1991, s. 72-73). Natomiast poczucie własnej skuteczności daje możliwość przewidywania wydarzeń, jest przekonaniem, że w określonej sytuacji uda się zachować w określony sposób i osiągnąć zamierzony cel. Jest ono – jak pisze A. Bańka – „[...] wiarą człowieka w jego zdolności kontrolowania wydarzeń, które go dotyczą, oraz wiarą w jego możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania jego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań” (2005, s.12-13). Tym samym poczucie własnej skuteczności uruchamia procesy poznawcze, motywacyjne, afektywne i selekcyjne. Nie jest ono tożsame z poczuciem pewności siebie, gdyż jego podstawę stanowią zdolności do działania mające swoje umocowanie w posiadanych umiejętnościach, wkładanym wysiłku i wytrwałości w działaniu (por. Łukasik, 2013, s. 25). Trudne zadania odbierają jako wyzwanie, które trzeba podjąć, a nie sytuację, której należy się obawiać. Natomiast porażki, powstałe problemy i utrudnienia nie prowadzą ich do obniżenia poczucia własnej skuteczności, ponieważ oceniają, że musieli włożyć zbyt mało wysiłku lub zabrakło im wiedzy i umiejętności, aby sprostać temu wyzwaniu, jednak w ich przekonaniu można to zmienić, doskonalić swoje kompetencje, włożyć więcej wysiłku (por. Kościelak, 2010, s. 62-63). W przypadku osób o niskim poczuciu własnej skuteczności występuje u nich niska motywacja do działania, brak odległych celów, są niepewni tego co robią, jakie podejmują decyzje, mają słabe rozeznanie we własnej sytuacji życiowej, wykazują problemy w radzeniu sobie z obciążeniem i stresem, są na ogół pesymistami, wykazują lęk i obawy w sytuacjach wymagających odważnych i jednoznacznych działań, poczucie bezradności, smutek i przygnębienie (por. Łukasik, 2013, s. 28-29).

## **Metodologiczne założenia prowadzonych badań**

Celem podjętych badań wśród nauczycieli szkół podstawowych było określenie roli poczucia kontroli i własnej skuteczności badanych w kształtowaniu nadziei na sukces w pracy zawodowej. Główny problem badawczy stanowi pytanie rozstrzygnięcia:

„Czy występuje zależność między nadzieją na sukces nauczycieli a ich poczuciem kontroli i własnej skuteczności, a jeśli tak, to jaka?”

Do tak postawionego problemu wysunięta została następująca hipoteza robocza:

*Występuje istotna zależność między nadzieją na sukces badanych nauczycieli a ich poczuciem kontroli i własnej skuteczności. Wraz ze wzrostem poczucia kontroli wewnętrznej pedagogów i ich poczuciem własnej skuteczności wzrasta siła woli badanych i umiejętność znajdowania adekwatnych rozwiązań w działalności dydaktyczno-wychowawczej* (Baka, 2005; Kozielecki, 2006; Kościelak, 2010; Łukasik, 2005; 2013).

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi, nadzieja na sukces badanych nauczycieli (zmienna zależna) zdiagnozowana została poprzez określenie jej poziomu oraz ustalenie natężenia wartości dwóch komponentów: siły woli i umiejętności znajdowania rozwiązań. Ponadto określono poziom tych komponentów. Natomiast w przypadku poczucia kontroli i poczucia własnej skuteczności (zmiennie niezależne), ustalone zostało ich natężenie oraz ogólny poziom. Dla ustalenia poziomu zmiennej zależnej, jak i zmiennych niezależnych posłużyły normy stenowe, a w celu określenia zależności między badanymi zmiennymi zastosowano elementy statystyki korelacyjnej. Do analizy zebranego materiału empirycznego wykorzystane zostały techniki statystyczne adekwatne do charakteru zmiennej i zastosowanych skal pomiarowych: test statystyczny chi kwadrat Pearsona, test rangowy R – Spearmana i test U Manna-Whitneya.

Materiał empiryczny został zebrany w 2023 roku wśród 150 nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych na Podlasiu. Dobór próby był celowo-losowy. Posłużono się narzędziami wystandaryzowanymi o dużych walorach psychometrycznych:

1. Kwestionariuszem Nadziei na Sukces (KNS) (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005), który składa się z 12 twierdzeń (w tym ośmiu diagnostycznych). Zawiera on cztery pozycje odnoszące się do przekonań o silnej woli, cztery pozycje odnoszące się do przekonań o umiejętności znajdowania rozwiązań oraz cztery pozycje buforowe. Wynikiem jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Zakres możliwości do uzyskania wyników wynosi od 8 do 64 punktów. Im wyższy wynik, tym większa nadzieja na sukces. Oprócz ogólnego wyniku, kwestionariusz umożliwia też pomiar dwóch komponentów nadziei. Są to: umiejętność znajdowania rozwiązań oraz siła woli. Wyniki w obu podskalach mogą być analizowane oddzielnie.
2. Kwestionariuszem do Pomiaru Poczucia Kontroli (Delta), który wykorzystywany jest do badania przekonań o możliwości kontrolowania własnego

losu w codziennych sytuacjach. Podstawę teoretyczną stanowi teoria społecznego uczenia się Rottera. W skład narzędzia wchodzi 24 stwierdzenia wraz ze skalą kłamstwa, które badany ocenia jako prawdziwe lub fałszywe. Za odpowiedź zgodną z kluczem badany otrzymuje jeden punkt. Maksymalny wynik w skali poczucia kontroli (LOC) to 14 punktów, a w skali kłamstwa (KŁ) punktów 10. Klucze są tak ustalone, że wysoki wynik w skali LOC wskazuje na poczucie kontroli zewnętrznej, a wysoki wynik skali kłamstwa na tendencję do przedstawiania się w nadmiernie korzystnym świetle. Ponieważ wysokie wyniki skali poczucia kontroli wskazują na poczucie kontroli zewnętrznej, korelacja dodatnia oznacza pozytywny związek z poczuciem kontroli zewnętrznej, ujemna – wewnętrzną (Drwal 1995).

3. Skalą Uogólnionej Skuteczności (GSES), które jest narzędziem zawierającym 10 pytań, wchodzących w skład jednego czynnika. Skala GSES mierzy siłę ogólnego przekonania badanej osoby co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Na każde pytanie są do wyboru cztery odpowiedzi: 1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak i 4 – tak. Suma wszystkich punktów daje ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności, który mieści się w granicach od 10 do 40 punktów. Im wyższy wynik, tym większe poczucie własnej skuteczności. Skala ta pozwala określić poziom poczucia własnej skuteczności.

Wśród 150 badanych nauczycieli dominowały kobiety (76,7%). Mężczyźni stanowili wyraźnie mniejszą grupę respondentów (23,3%). Średnia wieku badanych nauczycieli wynosi 44,9 lata. Średni staż pracy wynosi 18,7 lat. Można zatem skonstatować, że są to osoby o dużym już doświadczeniu życiowym i zawodowym. Znajduje to potwierdzenie w posiadanym stopniu awansu zawodowego. Ponad połowa pedagogów (58,7%) legitymuje się tytułem nauczyciela dyplomowanego, co trzeci jest nauczycielem mianowanym (34,0%), a tylko nieliczni (7,3%) to nauczyciele kontraktowi.

## **Analiza materiału empirycznego**

Diagnostując nadzieję na sukces badanych nauczycieli (zmienną zależną) określono zarówno natężenie tej zmiennej, jak i jej komponentów: siły woli i umiejętności znajdowania rozwiązań oraz określono poziom tych zmiennych. Ogólny wskaźnik nadziei na sukces po przekształceniu na jednostki wystandaryzowane podlega interpretacji stosownie do właściwości charakteryzujących skalę stenową. Wyniki w granicach 1-4 stena stanowią wyniki niskie, 5-6 stena

wyniki przeciętne i 7-10 stena są to wyniki wysokie. Natężenie analizowanych zmiennych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Nadzieja na sukces badanych nauczycieli i zmienne ją opisujące (wg skali stenowej)

Nadzieja na sukces	M	Mediana	Odchylenie standardowe
Wynik ogólny	5,71	6,00	1,958
Umiejętność znajdowania rozwiązań	6,34	6,00	1,893
Siła woli	4,96	5,00	1,962

Okazuje się, że ogólny wskaźnik nadziei na sukces badanych nauczycieli sytuuje ją według skali stenowej na poziomie przeciętnym ( $M=5,71$ ). Oznacza to, że respondenci w stopniu umiarkowanym oczekują pozytywnych efektów własnych działań w realizacji swych planów życiowych i zawodowych. Przy czym występuje większe nasilenie zmiennej określającej umiejętność znajdowania rozwiązań ( $M=6,34$ ) niż nasilenia siły woli ( $M=4,96$ ). Jednak obydwie zmienne pod względem natężenia wartości na skali stenowej lokują się na poziomie wyników przeciętnych.

Kolejne analizy wskazują (tab. 2), że co drugi badany nauczyciel (48,67%) charakteryzuje się przeciętnym poziomem nadziei na sukces w realizacji zadań edukacyjnych i nowych wyzwań. W grupie respondentów co czwarty pedagog (28,0%) wyróżnia się wysokim przekonaniem, że w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej jest w stanie odnieść sukces zawodowy. Natomiast częściej niż co piąty badany (23,33%) jest sceptykiem i nie wierzy w możliwość powodzenia w swojej działalności zawodowej.

Tabela 2. Ogólny poziom nadziei na sukces badanych nauczycieli

Ogólny poziom nadziei na sukces	Wyniki	
	Liczba	Procent
Niski	35	23,33
Przeciętny	73	48,67
Wysoki	42	28,00

*Analizując umiejętność znajdowania rozwiązań przez badanych nauczycieli (tab. 3) należy stwierdzić, że niemal połowa respondentów (44,67%) jest przekonana o własnej wiedzy i kompetencji intelektualnej, która pozwala na skuteczną*



realizację powziętych planów i realizację zadań edukacyjnych (por. Łaguna i in., 2005, s. 7). Częściej niż co trzeci badany (39, 33%) wyraża umiarkowane opinie o tym, że potrafi znaleźć optymalne rozwiązania, zwłaszcza gdy sytuacja dydaktyczno-wychowawcza staje się trudna do przewidzenia. Natomiast co szósty respondent (16,00%) ma wyraźny deficyt tych umiejętności.

Tabela 3. Poziom umiejętności znajdowania rozwiązań przez badanych nauczycieli (dane w %)

Poziom umiejętności znajdowania rozwiązań badanych	Wyniki	
	Liczba	Procent
Niski	24	16,00
Przeciętny	59	39,33
Wysoki	67	44,67

*Analizując siłę woli badanych nauczycieli (tab. 4) należy zauważyć, że w mniejszym stopniu kształtuje ona ogólny poziom nadziei na sukces badanych nauczycieli niż umiejętność znajdowania rozwiązań.*

Tabela 4. Poziom siły woli badanych nauczycieli (dane w %)

Poziom siły woli badanych	Wyniki	
	Liczba	Procent
Niski	73	48,67
Przeciętny	47	31,33
Wysoki	30	20,00

Okazuje się, że co drugi badany nauczyciel (48,67%) charakteryzuje się niskim poziomem siły woli, a więc niewielkim przekonaniem o własnej możliwości osiągnięcia założonych celów i realizacji podjętych zadań dydaktyczno-wychowawczych. Co trzeci respondent (31,33%) wykazuje przeciętny poziom energii do działania. Jedynie co piąty pedagog (20,00%) wykazuje się determinacją, aby realizować swoje zamierzenia, odnosić znaczące sukcesy w pracy z uczniami i młodzieżą szkolną. Siła woli nabierać będzie szczególnego znaczenia w obliczu ich zwątpienia, przeszkód i zmęczenia w zmaganiu się z problemami dydaktyczno-wychowawczymi i innymi ograniczeniami występującymi w funkcjonowaniu szkoły. Przeprowadzone analizy statystyczne wskazują, że wraz z wiekiem i doświadczeniem zawodowym rośnie natężenie siły woli badanych nauczycieli.

Są oni bardziej konsekwentni w realizacji postawionych celów, lepiej przygotowani do nowych zadań w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej ( $p < 0,001$ ).

Kolejne analizy miały na celu określenie umiejscowienia kontroli u badanych nauczycieli. W tym celu zastosowany został Kwestionariusz „Delta” opracowany przez Drwała. Pozwolił on dokonać dychotomicznego podziału na pedagogów charakteryzujących się wewnętrznym lub zewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Ogólny wskaźnik poczucia kontroli badanych przedstawiony został w tabeli 5.

Tabela. 5. Poczucie umiejscowienia kontroli badanych nauczycieli

Zmienna	Statystyki opisowe		
	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Poczucie umiejscowienia kontroli	4,87	5,00	2,286

Uzyskane dane dotyczące poczucia umiejscowienia kontroli badanych nauczycieli w porównaniu z grupami standaryzacyjnymi pozwalają stwierdzić, że mieszczą się one na tym samym poziomie. Można zatem uznać, że pedagodzy objęci badaniem spostrzegają przyczynowy związek między swoim zachowaniem a jego następstwami.

Przeprowadzone analizy (tab. 6) wykazują, że wśród badanych nauczycieli nieznacznie przeważa zewnętrzne umiejscowienie kontroli (54,00% wskazań). Osoby te nie dostrzegają zależności między swoją aktywnością a jej konsekwencjami. Ten sposób postrzegania własnej roli powoduje, że są osobami zewnątrzsterownymi, koncentrującymi swoją uwagę na płynących z otoczenia informacjach, traktujących bieg zdarzeń jako dobre lub złe zrządzenie losu, łut szczęścia albo zwykły przypadek. To zewnętrzne poczucie kontroli zniechęca do działania, podejmowania odpowiedzialności za siebie, własny rozwój oraz wychowanków, przejawiania inicjatywy i samodzielności w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Natomiast pozostała grupa badanych nauczycieli (46,00%) uważa, że ma wpływ na sprawy, którymi się zajmuje. Są oni przeświadczeni, że sami są kowalami własnego losu, kreatorami rzeczywistości edukacyjnej w ich środowisku szkolnym. Wykazują większą od innych odporność na próby wywierania na nich nacisku.

Tabela 6. Poczucie kontroli badanych nauczycieli (dane w %)

Poczucie kontroli badanych	Wyniki	
	Liczba	Procent
Wewnętrzne	69	46,00
Zewnętrzne	81	54,00

Diagnostując poczucie własnej skuteczności badanych nauczycieli zastosowano Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES), składającą się z dziesięciu stwierdzeń, które stanowią elementy jednego czynnika określającego poczucie własnej skuteczności (Juczyński, 2001, s. 97). Ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności po przekształceniu na jednostki wystandaryzowane podlega interpretacji stosownie do właściwości charakteryzujących skalę stenową. Na podstawie przeprowadzonych badań określono poczucie własnej skuteczności badanych wojskowych. Uzyskane dane przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Poczucie własnej skuteczności badanych nauczycieli

Zmienna	Statystyki opisowe		
	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Poczucie własnej skuteczności	6,46	6,00	1,740

Uzyskane wyniki lokują się w górnym pułapie wyników przeciętnych, co świadczy, że badani nauczyciele charakteryzują się przeciętnym poziomem przekonania o posiadaniu możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania własnego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań w pracy dydaktyczno-wychowawczej (Bańka, 2005, s. 12-13).

Kolejne analizy wskazują, że grupa badanych nauczycieli jest zróżnicowana pod względem poczucia własnej skuteczności (tab. 8).

Tabela 8. Poziom poczucia własnej skuteczności badanych nauczycieli (dane w %)

Poziom poczucia własnej skuteczności	Wyniki	
	Liczba	Procent
Niski	12	8,00
Przeciętny	66	44,00
Wysoki	72	48,00

Jak wynika z uzyskanych danych, co drugi badany pedagog wyróżnia się wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności (48,00%). Osoby te są w pełni przekonane, że potrafią rozwiązać większość problemów związanych z pracą pedagogiczną, jeśli tylko włożą w to odpowiednio dużo wysiłku, wykażą inicjatywę. Częściej niż czterech na dziesięciu badanych nauczycieli (44,0%) wyraża umiarkowany optymizm i stwierdza, że raczej sprostą nowym wyzwaniom edukacyjnym, ponieważ posiada wiedzę i umiejętności dydaktyczno-wychowawcze i duże doświadczenie zawodowe. Jedynie nieliczni nauczyciele (8,00%) mogą mieć z tym problem, ponieważ w dotychczasowej pracy doznali wielu porażek, mimo podejmowania aktywnych działań. Są raczej pesymistycznie nastawieni i nie bardzo wierzą w swoje powodzenie w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną.

Dokonana diagnoza nadziei na sukces badanych nauczycieli (zmiennej zależnej) oraz ich poczucia kontroli i własnej skuteczności (zmiennych niezależnych) pozwala rozwiązać główny problem badawczy i zweryfikować wysuniętą hipotezę roboczą. Uzyskane wyniki korelacji nadziei na sukces i poczucia kontroli badanych przedstawione zostały w tabeli 9.

Tabela 9. Zależności między nadzieją na sukces a poczuciem kontroli badanych nauczycieli

Nadzieja na sukces	Poczucie umiejscowienia kontroli			
	N	R Spearman	t(N-2)	p
Ogólny wynik nadziei na sukces	150	-0,243	-3,043	<b>0,002</b>
Umiejętność znajdowania rozwiązań	150	-0,250	-3,144	<b>0,002</b>
Siła woli	150	-0,225	-2,808	<b>0,006</b>

Uzyskane dane wskazują, że między ogólnym wynikiem nadziei na sukces badanych nauczycieli oraz jej komponentami: umiejętnością znajdowania rozwiązań i siłą woli a poczuciem kontroli zachodzi ujemna zależność. Zgodnie z przyjętymi zasadami pomiaru wyższe wyniki poczucia kontroli świadczą o zewnętrznym charakterze kontroli. Jak się okazuje, odpowiadają im niższe ogólne wyniki nadziei na sukces ( $R = -0,243$ ;  $p < 0,002$ ). Czyli osoby zewnątrzsterowne, koncentrujące swoją uwagę na płynących z otoczenia informacjach, traktujące bieg zdarzeń jako dobre lub złe zrządzenie losu lub przypadek, wykazują mniejszą nadzieję na sukces niż pedagodzy o wewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli, będącym świadectwem ich wiary w siebie i przekonania, że są kreatorami rzeczywistości edukacyjnej. Należy także odnotować, że im wyższe są wyniki wewnętrznego poczucia kontroli badanych nauczycieli, tym wyższe ich

umiejętności znajdowania rozwiązań ( $R = -0,250$ ;  $p < 0,002$ ) i większe natężenie siły woli, czyli determinacji do realizacji obranych celów i realizacji podjętych zadań ( $R = -0,225$ ;  $p < 0,006$ ).

Na podstawie testu U Manna-Whitneya stwierdzono istotne różnice statystyczne w wynikach nadziei na sukces ze względu na poczucie kontroli (porównano dwie grupy nauczycieli: o poczuciu kontroli wewnętrznej i poczuciu kontroli zewnętrznej (tab. 10).

Tabela. 10. Różnice w wynikach nadziei na sukces badanych nauczycieli ze względu na poczucie kontroli wewnętrznej i zewnętrznej (porównanie grup)

Nadzieja na sukces	Poczucie umiejscowienia kontroli badanych nauczycieli						
	Suma rang Kontrola wewnętrzna	Suma rang Kontrola zewnętrzna	U	Z	p	N Kontrola wewnętrzna	N Kontrola zewnętrzna
Wynik ogólny nadziei na sukces	5754,0	5571,0	2250,0	2,051	0,036	69	81
Umiejętność znajdowania rozwiązań	5818,0	5507,0	2186,0	2,293	0,012	69	81
Siła woli	5756,0	5569,0	2248,0	2,059	0,036	69	81

Jak wynika z uzyskanych danych pomiędzy badanymi nauczycielami o wewnętrznym i zewnętrznym poczuciu kontroli odnotowano istotne statystycznie różnice, zarówno w odniesieniu do wyników ogólnej nadziei na sukces ( $Z = 2,051$ ;  $p < 0,036$ ), jak i poszczególnych jej komponentów: umiejętności znajdowania rozwiązań ( $Z = 2,293$ ;  $p < 0,012$ ) i siły woli ( $Z = 2,059$ ;  $p < 0,036$ ). Ustalono, że wyższymi wynikami we wszystkich analizowanych wymiarach nadziei na sukces cechują się nauczyciele o wewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli, a zatem pedagodzy, którzy są przekonani, że to oni są kreatorami sytuacji edukacyjnych, a wyniki pracy z podopiecznymi zależą wyłącznie od ich inicjatywy, zaangażowania i włożonego wysiłku.

Kolejne analizy dotyczą zweryfikowania zakładanej zależności między nadzieją na sukces badanych nauczycieli a ich poczuciem własnej skuteczności (tab. 11).

Tabela 11. Zależność między nadzieją na sukces badanych nauczycieli a ich poczuciem własnej skuteczności

Nadzieja na sukces badanych nauczycieli	Poczucie własnej skuteczności badanych			
	N Ważnych	R Spearman	t(N-2)	P
Wynik ogólny nadziei na sukces	150	0,548	7,974	0,000
Umiejętność znajdowania rozwiązań	150	0,460	6,298	0,000
Siła woli	150	0,531	7,629	0,000

Na podstawie uzyskanych wyników, można stwierdzić, że zachodzi istotna dodatnia zależność między poczuciem własnej skuteczności badanych nauczycieli a ich ogólnym wynikiem nadziei na sukces ( $R=0,548$ ;  $p<0,000$ ) i jej komponentami: siłą woli ( $R=0,531$ ;  $p<0,000$ ) i umiejętnością znajdowania rozwiązań ( $R=0,460$ ;  $p<0,000$ ). Tak więc wraz ze wzrostem poczucia własnej skuteczności badanych nauczycieli wzrasta ogólna ich nadzieja na sukces i powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz zmienne ją opisujące: umiejętność znajdowania rozwiązań, a także determinacja w dążeniu do pomyślnej realizacji wytyczonych celów i podejmowanych działań.

## Zakończenie

Reasumując należy stwierdzić, że badani nauczyciele charakteryzują się na ogół przeciętnym poziomem nadziei na sukces. Umiarkowana nadzieja oznacza ograniczone przekonanie towarzyszące konkretnej sytuacji decyzyjnej związanej z działalnością dydaktyczno-wychowawczą w środowisku szkolnym i realizacją konkretnych zadań zawodowych (por. Łąguna, 2005, s. 8). Jedynie częściej niż co czwarty nauczyciel w wysokim stopniu jest przekonany, że dzięki swoim kompetencjom zawodowym, rzetelnej pracy odniesie w obecnych realiach powodzenie w pracy z dziećmi i młodzieżą. Zbliżony odsetek respondentów przejawia wyraźny pesymizm nie wierząc obecnie w możliwość odniesienia sukcesu zawodowego. Okazuje się, że badani nauczyciele wyraźnie wykazują się większą umiejętnością znajdowania rozwiązań niż siłą woli oznaczającą energię i zdeterminowane dążenie od realizacji obranego celu.

Nauczyciele swoje osiągnięcia w pracy i życiu osobistym nieznacznie częściej traktują jako dobre zrzączenie losu lub szczęście niż rezultat ich zaangażowania i poświęcenia w pracy. Częściej niż co druga badana osoba charakteryzuje się bowiem zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli. To powoduje ich

sceptycyzm i zatracenie poczucia podmiotowości. Z kolei pedagodzy charakteryzujący się wysoką kontrolowalnością zdarzeń sobie przypisują wyniki pracy, bardziej wierzą w siebie i swoje możliwości efektywnego działania. Ponadto mogą akceptować wyższe ryzyko podejmowanych decyzji (Goszczyńska, 1997). Jednocześnie wydają się mniej zagrożeni w sytuacjach społecznych, odznaczają się też większą aktywnością i niezależnością (Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska, 1990).

Uzyskane wyniki pozwalają skonstatować, że badani nauczyciel przejawiają wysokie poczucie własnej skuteczności, co oznacza, że podejmowane wysiłki edukacyjne są w stanie realizować osiągając zamierzone efekty. Jednocześnie powodować ono będzie pozytywne nastawienie wobec siebie i osobistego zmagania się z realiami w przestrzeni edukacyjnej szkoły, pozytywnego nastawienia wobec uczniów, co pozwala nie ulegać słabościom w chwilach trudnych (por. Poprawa, 2001) i sprzyjać zachowaniu podmiotowości w kreowaniu i realizowaniu programów zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Jak wykazują przeprowadzone analizy, występuje istotna zależność między poczuciem nadziei na sukces badanych nauczycieli opisana poprzez umiejętność znajdowania rozwiązań i siłę woli a ich poczuciem umiejscowienia kontroli i poczuciem własnej skuteczności. Silniejsze, dodatnie związki występują między nadzieją na sukces a poczuciem własnej skuteczności niż nadzieją a poczuciem umiejscowienia kontroli. Ustalono, że większą nadzieją na odniesienie powodzenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej charakteryzują się nauczyciele o wewnętrznym poczuciu kontroli niż osoby uważające, że ich rezultaty pracy to wynik okoliczności, dobrego losu i szczęścia. Wraz ze wzrostem poczucia własnej skuteczności pedagogów wzrasta w sposób istotny przekonanie o możliwości odniesienia sukcesu w pracy, szczególnie w zakresie umiejętności znalezienia adekwatnych rozwiązań i towarzyszącej tym działaniom determinacji w dążeniu do obranego celu. Tym samym wysunięta hipoteza robocza została pozytywnie zweryfikowana.

Na podstawie przeprowadzonych badań można dostrzec negatywne konsekwencje wprowadzanych aktualnie zmian w systemie oświaty, ograniczających podmiotowość nauczycieli w kreowaniu programów i sytuacji edukacyjnej w środowisku szkolnym. Świadczy o tym umiarkowane przekonanie nauczycieli, że można obecnie odnieść znaczący sukces zawodowy w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną w sytuacji, gdy nie wierzy się w to, iż osiągnięcia będą wynikiem własnej pracy i jej efektów, a jedynie dobrym zrządzeniem losu czy zwykłym przypadkiem. Pozytywnym jedynie prognozykiem na przyszłość może być

wysokie poczucie pedagogów o własnej skuteczności, będącej świadectwem ich kompetencji zawodowych i zdobytego już doświadczenia zawodowego.

## Referencje

- Bańka, A. (2005). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań-Warszawa: Studio Print-B, IRK.
- Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk. Gdańsk: GWP.
- Dewey, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczycieli*, tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Domachowski, W. (1984), *Poczucie umiejscowienia kontroli jako wymiar osobowości*. W: W. Domachowski, S. Kowalik, J. Miluska (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Dróżka, M.W. (2017). „*Nauczyciel wspierany*” a realia pracy zawodowej. W: T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: APS.
- Drwal, R. (1995). *Adaptacja kwestionariusza osobowości*. Warszawa: PAN.
- Gliszczyńska, X. (1991). *Psychologiczny model efektywności pracy*. Warszawa: PWN.
- Goszczyńska, M. (1997). *Człowiek wobec zagrożeń. Psychospołeczne uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*. Warszawa: Żak.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia Zawodowego*. Lublin: UMCS.
- Kościelak, R. (2010). *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*. Kraków: Impuls.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia Nadziei*. Warszawa: Żak.
- Krasowicz, G. Kurzyp-Wojnarska, A. (1990). *Kwestionariusz do Badania poczucia Kontroli (KBPK)*. Warszawa: PTP.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: ITeE-PIB.
- Łaguna, M, Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik*. Warszawa: PTP.
- Łukasik, I. (2005). *Spostrzeganie własnej skuteczności a dyspozycyjny optymizm – radzenie sobie w sytuacjach trudnych*. W: E. Kozioł, E. Pasternak – Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*. Zielona Góra: UZ.
- Łukasik, I.M. (2013). *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Lublin: UMCS.
- Matczak, A., Salata, E. (2010). *Inteligencja emocjonalna a nadzieja*. Warszawa: UKSW.
- Muszkiet, R. (2001). *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Arka.
- Obuchowski, K. *Nadzieja matką mocy, depresja zapadliskiem nieszczęść*. „Charaktery”, 11 (2002).
- Poprawa, R. (2001). *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: UWR.
- Rudnicki, P., Kutrowska, B., Nowak-Dziemianowicz (2008). *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: DSW.



Sokołowska, E. (2007). *Jak być skutecznym i zadowolonym nauczycielem*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Fosze.

Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.



## TEACHERS' HOPE FOR SUCCESS AND THEIR SENSE OF CONTROL AND SELF-EFFICACY

Katarzyna Nowosad

ORCID: 0000-0002-6841-9890

Maria Curie-Skłodowska University in Lublin

e-mail: katarzyna.nowosad2@mail.umcs.pl

**Keywords:** teacher, hope for success, sense of control and sense of effectiveness

**Abstract:** The professional work of a teacher in social opinion is defined as a mission, an art or a vocation (Taraszkiewicz, 1998; Muszkieta, 2001; Lewowicki, 2007; Rudnicki et al., 2008; Day, 2008; Szempruch, 2013; Dróżka, 2017). The nature of the teacher's work includes not only knowledge and skills but also their own person, along with a specific professional experience and method of operation, as well as pedagogical optimism and hope for success. This belief means that, despite many obstacles and numerous problems, they are able to overcome difficulties by showing great willpower and the ability to find solutions. This is facilitated by their personal resources, in particular: the sense of control and self-efficacy. This issue has become the subject of this empirical research. The presented results show the role of the sense of control and self-efficacy of the surveyed primary school teachers in explaining their hopes for success. The conducted analyses showed a positive significant relationship between the variables studied. The growing sense of internal control and self-efficacy of the surveyed educators is accompanied by a growing level of their hope for success, especially the ability to find solutions.

### NADZIEJA NA SUKCES NAUCZYCIELI A ICH POCZUCIE KONTROLI I WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, nadzieja na sukces, poczucie kontroli i poczucie skuteczności

**Streszczenie:** Praca zawodowa nauczyciela w opinii społecznej określana jest mianem misji, sztuki czy też powołania. Wymaga wysokich kompetencji profesjonalnych i szczególnych predyspozycji osobowych (Taraszkiewicz, 1998; Muszkieta, 2001; Lewowicki, 2007; Rudnicki i in., 2008; Day, 2008; Szempruch,

2013; Dróźka, 2017). W charakter pracy nauczyciela wpisana jest nie tylko wiedza i umiejętności, ale także jego własna osoba, wraz z określonym doświadczeniem profesjonalnym i sposobem działania oraz optymizmem pedagogicznym i nadzieją na sukces. To przekonanie sprawia, że mimo wielu przeszkód i licznych problemów, jest on w stanie przezwyciężyć występujące trudności wykazując dużą siłę woli i umiejętności znajdowania rozwiązań. Sprzyjają temu jego zasoby osobiste, w tym zwłaszcza: poczuciu kontroli i poczucie własnej skuteczności. Problematyka ta stała się przedmiotem niniejszych badań empirycznych. Przedstawione wyniki ukazują rolę poczucia kontroli i własnej skuteczności badanych nauczycieli szkół podstawowych w wyjaśnieniu ich nadziei na sukces. Przeprowadzone analizy wykazały dodatni istotny związek między badanymi zmiennymi. Rosnącemu poczuciu kontroli wewnętrznej i własnej skuteczności badanych pedagogów towarzyszy rosnący poziom ich nadziei na sukces, a szczególnie umiejętność znajdowania rozwiązań.

## Introduction

Teachers are at the very heart of the educational process. As Christopher Day states, “The greater significance we attribute to education – understood as the transmission of cultural elements, strengthening social cohesion and justice, as well as training the workforce so crucial in modern technology-based economies – the greater role teachers play, as they are responsible for this education” (Day, 2004, p. 16). The social importance of the tasks fulfilled by teachers bestows upon their profession a unique social mission arising from the education of the younger generation. Engaging in this profession is not easy; it requires a great deal of effort and dedication. Among the teacher’s responsibilities, the primary one is to support the student’s development and provide them with appropriate conditions, taking into account their abilities and environmental conditions (Szempruch, 2001, p. 107). In addition to imparting knowledge and experience, teachers have an obligation to stimulate creative forces, enhance students’ abilities, develop and enrich their axiological system, shape attitudes and character, foster interests, and assist in the creation of vocational and life plans (Kirenko et al., 2011, pp. 7-8). Thus, teachers serve numerous functions: cognitive, caring and educative, skill-oriented, and existential. The latter two functions pertain to the meaning of life, the ability to learn independently, cope with problems, and evaluate the results of one’s activities (Sokołowska, 2007, p. 5). Consequently, teaching is a responsible job that requires autonomy, inventiveness, and the creation of one’s own methods of practice.

## Theoretical foundations of the study

As emphasized by Tadeusz Lewowicki, “The professional activity of a teacher is referred to as an art, highlighting its creative nature” (Lewowicki, 2007, p. 57). A crucial element of their effective work is hope, manifested through the strength of will in their daily teaching and educational activities, and the ability to find appropriate solutions. According to Kazimierz Obuchowski (2002), hope allows individuals “to maintain the ability for positive action in seemingly hopeless situations and helps transcend their own capabilities. [...] A person who holds onto hope may be afraid, but they do not give up positive action or perpetuate their misfortunes, thereby avoiding reinforcing their consequences” (p. 24).

Referring to Józef Koziński's concept, different components of hope can be characterized as follows:

1. The cognitive component revolves around the belief in achieving a significant goal in the future. The pedagogue's openness to the future, the ability to anticipate and assess the likelihood of achieving the set goal (fulfilling hope) play a crucial role. The cognitive structure also encompasses various thoughts, feelings, imaginations, and associations that may accompany the teacher in their work.
2. The emotional component confirms that the teacher's belief in achieving the goal is associated with the evaluation of the attractiveness of the desired outcome. This process involves both emotions and feelings, as well as passions. Positive emotions such as joy, satisfaction, and happiness usually dominate. However, negative emotions such as uncertainty, doubt, fear, anxiety, nervousness, sadness, or worry may also arise. According to Koziński, these negative emotions serve as signals that certain errors exist and corrective actions are necessary.
3. The temporal component indicates that hope is focused on the future, and past experiences should serve as lessons in setting goals and choosing means of action. Lessons from the past teach how to overcome barriers and resolve conflicts. On the other hand, the present moment can lead to conservative attitudes if a teacher is content with the current state and seeks to prolong it. In cases of discomfort, educators strive for change. Thus, in this perspective, the present moment plays a decisive role in future plans.

4. The affiliative component involves other people (students, parents, teachers, etc.), social institutions, organizations, or associations. They help evoke and develop belief in a favourable future, serve as defence against hopelessness, and also direct hope towards others.
5. The efficacy component serves a motivational function, directing efforts towards achieving significant outcomes, significantly influencing persistence, stimulating planning, and problem-solving (cf. Koziol, 2006, pp. 43-46).

According to Anna Matczak and Elżbieta Salata (2010), primary hope is a condition for the formation of hope for success, as it influences individual beliefs in the meaningfulness and ultimately positive nature of events. In this view, hope for success is the expectation of positive results from one's own actions based on the belief that one possesses the willpower and relevant competencies necessary for success. It acts as a driving force, especially in challenging moments when obstacles and doubts about achieving the desired goal arise, as it reduces fear and concerns related to task implementation (cf. Łaguna et al., 2005). Therefore, hope for success constitutes a significant resource for teachers' professional functioning, which can be reinforced by various factors, including their sense of control and self-efficacy.

The sense of control determines the teacher's subjectivity in shaping their own life and fulfilling their professional role in accordance with their plans and expectations, as well as adapting to changing socio-professional conditions (cf. Drwal, 1995). The locus of control refers to the natural tendency to attribute influence over events and the outcomes of one's actions to oneself or external factors. Thus, individuals characterized by an internal locus of control are convinced that they have an impact on events and results. Therefore:

- a. They will be more attentive to aspects that provide useful information for future behaviour.
- b. They will take actions to improve their environmental conditions.
- c. They will attach greater importance to their intellectual potential, skills, and achievements.
- d. They will be resilient against subtle attempts to exert pressure on them (cf. Domachowski et al., 1984).

On the other hand, individuals lacking the belief that they create their own reality function less effectively, attributing their failures to external obstacles. They are also unable to derive satisfaction from success, believing that it was merely a positive coincidence that led to their achievements (cf. Gliszczyńska, 1991, pp.

72-73). Conversely, the sense of self-efficacy allows individuals to predict events and have the conviction that they can behave in a certain way and achieve their intended goals. As A. Bańka writes, it is “the belief in a person’s ability to control events that concern them and belief in their ability to motivate themselves, mobilize their cognitive potential, and engage in appropriate behaviours necessary for the effective fulfilment of tasks” (2005, pp. 12-13). Therefore, the sense of self-efficacy triggers cognitive, motivational, affective, and selective processes. It is not synonymous with self-confidence, as its foundation lies in the ability to take action based on skills, effort, and persistence (cf. Łukasik, 2013, p. 25). They perceive difficult tasks as challenges to be embraced rather than situations to be feared. Failures, problems, and obstacles do not diminish their sense of self-efficacy because they believe they did not invest enough effort or lacked the necessary knowledge and skills to meet the challenge. They believe that these circumstances can be changed by improving their competencies and exerting more effort (cf. Kościelak, 2010, pp. 62-63). Individuals with low self-efficacy, on the other hand, exhibit low motivation for action, a lack of long-term goals, uncertainty in their actions and decision-making, poor self-awareness of their life situation, difficulties in coping with burdens and stress, generally display pessimism, and experience fear and apprehension in situations that require bold and decisive actions. They may also feel helplessness, sadness, and depression (cf. Łukasik, 2013, pp. 28-29).

## Methodological assumptions of the conducted study

The aim of the conducted research among primary school teachers was to determine the role of perceived control and self-efficacy in shaping hope for success in their professional work. The main research problem can be formulated as follows:

“Is there a relationship between teachers’ hope for success and their sense of control and self-efficacy, and if so, what is the nature of this relationship?”

To address this research problem, the following working hypothesis was proposed:

*There is a significant relationship between the hope for success of the teachers under investigation and their sense of control and self-efficacy. As the internal locus of control and self-efficacy of educators increase, the willpower and ability to find appropriate solutions in teaching and educational activities also increase* (Baka, 2005; Koziellecki, 2006; Kościelak, 2010; Łukasik, 2005; 2013).

According to the adopted research assumptions, the hope for success of the investigated teachers (dependent variable) was diagnosed by assessing its level and determining the intensity of two components: willpower and problem-solving abilities. Additionally, the level of these components was determined. Regarding perceived control and self-efficacy (independent variables), their intensity and overall level were established. Normative standards were used to determine the level of both the dependent and independent variables. Correlational statistics were employed to examine the relationships between the variables under investigation. Adequate statistical techniques, such as Pearson's chi-square test, Spearman's rank correlation test (R-Spearman), and the Mann-Whitney U test, were utilized for the analysis of the collected empirical data, considering the nature of the variables and the measurement scales employed.

The empirical data were collected in 2023 among 150 teachers employed in primary schools in Podlaskie Voivodeship. The sample was deliberately selected using a random sampling method. Standardized instruments with high psychometric qualities were utilized:

1. The Hope for Success Questionnaire (KNS) (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005) consists of 12 statements, including eight diagnostic ones. It comprises four items related to beliefs about strong willpower, four items related to beliefs about problem-solving abilities, and four buffer items. The score obtained is the sum of points, indicating the overall level of hope for success. The possible score range is from 8 to 64 points, where higher scores indicate greater hope for success. Besides the overall score, the questionnaire also enables the measurement of two components of hope: problem-solving abilities and willpower. Results from both subscales can be analysed separately.
2. The Delta Control Perception Questionnaire is employed to assess beliefs regarding the ability to control one's own fate in everyday situations. The theoretical basis for this instrument lies in Rotter's Social Learning Theory. It comprises 24 statements, along with a lie scale, which the participants rate as true or false. A correct response according to the key is awarded one point. The maximum score for the Locus of Control (LOC) scale is 14 points, while for the Lie (KL) scale, it is 10 points. The keys are set in a way that a high score on the LOC scale indicates an external locus of control, and a high score on the Lie scale suggests a tendency to present oneself in an overly positive light. As high scores on the Locus of Control scale indicate an external locus of control, a positive correlation signifies

a positive relationship with external locus of control, while a negative correlation signifies an internal locus of control (Drwal, 1995).

3. The Generalized Self-Efficacy Scale (GSES) is a 10-item tool that measures an individual's overall belief in their ability to cope with difficult situations and obstacles. Each item offers four response options: 1 – not at all true, 2 – hardly true, 3 – moderately true, and 4 – exactly true. The sum of all points provides an overall index of self-efficacy, ranging from 10 to 40 points. A higher score indicates a greater sense of self-efficacy. This scale allows for the determination of the level of self-efficacy perception.

Among the 150 surveyed teachers, women predominated, accounting for 76.7% of the sample. Men constituted a significantly smaller group of respondents, comprising 23.3% of the participants. The average age of the surveyed teachers was 44.9 years. Furthermore, the average length of service was 18.7 years. Hence, it can be concluded that these individuals possess significant life and professional experience. This is further supported by the level of professional advancement they have achieved. Over half of the educators (58.7%) hold the title of certified teacher, one-third (34.0%) are appointed teachers, and only a few (7.3%) are contractual teachers.

## Analysis of empirical data

When diagnosing the hope for success of the surveyed teachers (dependent variable), both the intensity of this variable and its components, namely willpower and problem-solving abilities, were assessed, and the levels of these variables were determined. The overall index of hope for success, after transformation into standardized units, is interpreted according to the properties characterizing the sten scale. Results ranging from 1 to 4 sten indicate low scores, results from 5 to 6 sten indicate average scores, and results from 7 to 10 sten indicate high scores. The intensity of the analysed variables is presented in Table 1.

Table 1. Hope for success of the surveyed teachers and variables describing it (according to the sten scale).

Hope for success	M	Median	Standard deviation
Overall score	5.71	6.00	1.958
Ability to find solutions	6.34	6.00	1.893
Willpower	4.96	5.00	1.962



It appears that the overall index of hope for success among the surveyed teachers is situated at an average level on the sten scale ( $M=5.71$ ). This indicates that the respondents moderately expect positive outcomes from their actions in pursuing their life and professional goals. However, there is a higher intensity of the variable related to problem-solving abilities ( $M=6.34$ ) compared to the intensity of willpower ( $M=4.96$ ). Both variables, though, fall within the average range on the sten scale.

Further analysis (Table 2) reveals that half of the surveyed teachers (48.67%) exhibit an average level of hope for success in fulfilling educational tasks and facing new challenges. Among the respondents, one in four educators (28.0%) stands out with a high belief in their ability to achieve professional success in their teaching and educational work. On the other hand, more than one in five participants (23.33%) are sceptical and do not believe in the possibility of succeeding in their professional endeavours.

Table 2. Overall level of hope for success among the surveyed teachers.

Overall level of hope for success	Results	
	Number	Percent
Low	35	23.33
Average	73	48.67
High	42	28.00

*Analysing the problem-solving abilities* of the surveyed teachers (Table 3), it can be observed that almost half of the respondents (44.67%) are confident in their knowledge and intellectual competence, which enables them to effectively implement their plans and carry out educational tasks (cf. Łaguna et al., 2005, p. 7). More than one in three participants (39.33%) express moderate opinions regarding their ability to find optimal solutions, especially when faced with unpredictable teaching and educational situations. However, one in six respondents (16.00%) demonstrates a clear deficit in these skills.

Table 3. Level of ability to find solutions among the surveyed teachers (data in %).

Level of ability to find solutions among the surveyed individuals	Results	
	Number	Percent
Low	24	16.00

Average	59	39.33
High	67	44.67

*Analysing the willpower of the surveyed teachers* (Table 4), it can be observed that it has a relatively lesser influence on the overall level of hope for success among the teachers compared to problem-solving abilities.

Table 4. Level of willpower among the surveyed teachers (data in %).

Level of willpower among the surveyed individuals	Results	
	Number	Percent
Low	73	48.67
Average	47	31.33
High	30	20.00

It appears that half of the surveyed teachers (48.67%) exhibit a low level of willpower, indicating a limited belief in their own ability to achieve goals and fulfil their teaching and educational tasks. One in three respondents (31.33%) demonstrates an average level of energy for action. Only one in five educators (20.00%) shows determination to pursue their intentions and achieve significant success in working with students and school youth. Willpower will become particularly crucial in the face of their doubts, obstacles, and fatigue in dealing with teaching and educational problems and other limitations encountered in school functioning. The conducted statistical analyses indicate that the intensity of willpower among the surveyed teachers increases with age and professional experience. They become more consistent in pursuing set goals and better prepared for new tasks in the ever-changing educational landscape ( $p < 0.001$ ).

Further analyses aimed to determine the locus of control among the surveyed teachers. For this purpose, the “Delta” Questionnaire developed by Drwal was utilized. It allowed for a dichotomous division of teachers into those characterized by an internal or external locus of control. The overall index of control perception among the respondents is presented in Table 5.

Table 5. Sense of control localization among the surveyed teachers.

Variable	Descriptive statistics		
	Mean average	Median	Standard deviation
Sense of control localization	4.87	5.00	2.286

The obtained data regarding the locus of control perception among the surveyed teachers, compared to the standardization groups, indicate that they are at the same level. Therefore, it can be concluded that the teachers included in the study perceive a causal relationship between their behaviour and its consequences.

The conducted analyses (Table 6) demonstrate that among the surveyed teachers, there is a slight prevalence of an external locus of control (54.00% of responses). These individuals do not perceive a connection between their actions and their outcomes. This perception of their role makes them externally driven, focusing their attention on external information, perceiving events as outcomes of fate, luck, or mere coincidence. This external locus of control discourages them from taking action, assuming responsibility for themselves, their personal development, and their students, and exhibiting initiative and independence in their teaching and educational work. On the other hand, the remaining group of surveyed teachers (46.00%) believes that they have an influence on the matters they are involved in. They are convinced that they are the architects of their own destiny, the creators of the educational reality in their school environment. They exhibit greater resistance to external pressure compared to others.

Table 6. Sense of control among the surveyed teachers (data in %)

Sense of control among the surveyed individuals	Results	
	Number	Percent
Internal	69	46.00
External	81	54.00

To assess the self-efficacy perception of the surveyed teachers, the Generalized Self-Efficacy Scale (GSES) was employed. The scale consists of ten statements that form a single factor defining the self-efficacy perception (Juczyński, 2001, p. 97). The overall index of self-efficacy, after transformation into standardized units, is interpreted according to the properties characterizing the sten scale.

Based on the conducted research, the self-efficacy perception of the surveyed teachers was determined. The obtained data are presented in Table 7.

Table 7. Sense of self-efficacy among the surveyed teachers

Variable	Descriptive statistics		
	Mean average	Median	Standard deviation
Sense of self-efficacy	6.46	6.00	1.740

The obtained results fall within the upper range of average scores, indicating that the surveyed teachers possess an average level of belief in their ability to motivate themselves, mobilize their cognitive potential, and engage in appropriate behaviours necessary for effective fulfilment of their teaching and educational tasks (Bańka, 2005, pp. 12-13).

Further analyses indicate that the group of surveyed teachers is diverse in terms of self-efficacy perception (Table 8).

Table 8. Level of self-efficacy among the surveyed teachers (data in %).

Level of self-efficacy	Results	
	Number	Percent
Low	12	8.00
Average	66	44.00
High	72	48.00

According to the obtained data, half of the surveyed teachers exhibit a high level of self-efficacy perception (48.00%). These individuals are fully confident that they can solve most of the problems related to their pedagogical work if they put in sufficient effort and show initiative. More than four out of ten teachers (44.0%) express moderate optimism and state that they are likely to meet new educational challenges because they possess the necessary knowledge, teaching skills, and significant professional experience. Only a few teachers (8.00%) may struggle with this, as they have experienced numerous failures in their previous work despite taking active measures. They are more pessimistic and have less belief in their success in working with children and school youth.

The conducted diagnosis of hope for success among the surveyed teachers (dependent variable) and their locus of control and self-efficacy perceptions

(independent variables) allows for the resolution of the main research problem and the verification of the working hypothesis. The obtained correlation results between hope for success and the perceived control of the respondents are presented in Table 9.

Table 9. Relationships between hope for success and sense of control among the surveyed teachers.

Hope for success	Locus of control			
	N	R Spearman	t(N-2)	p
Overall score of hope for success	150	-0.243	-3.043	<b>0.002</b>
Ability to find solutions	150	-0.250	-3.144	<b>0.002</b>
Willpower	150	-0.225	-2.808	<b>0.006</b>

The obtained data indicate a negative correlation between the overall score of hope for success among the surveyed teachers and its components, namely problem-solving abilities and willpower, with the perceived control. According to the measurement principles, higher scores in control perception indicate an external locus of control. It is found that higher levels of control perception are associated with lower overall scores of hope for success ( $R=-0.243$ ;  $p<0.002$ ). This means that individuals who are externally driven, focusing their attention on external information, and perceiving events as outcomes of fate or chance, exhibit lower hope for success compared to teachers with an internal locus of control, which signifies their self-belief and the perception of themselves as creators of the educational reality. It is also worth noting that higher scores in internal locus of control among the surveyed teachers correspond to higher problem-solving abilities ( $R=-0.250$ ;  $p<0.002$ ) and greater intensity of willpower, reflecting their determination to achieve set goals and fulfil undertaken tasks ( $R=-0.225$ ;  $p<0.006$ ).

Based on the Mann-Whitney U test, significant statistical differences were found in the scores of hope for success based on locus of control (two groups of teachers were compared: internal locus of control and external locus of control) (Table 10).

Table 10. Differences in hope for success scores among the surveyed teachers based on internal and external locus of control (comparison of groups).

Hope for success	Sense of the locus of control among the surveyed teachers						
	Sum of ranks Internal control	Sum of ranks External control	U	Z	p	N Internal control	N External control
Overall score of hope for success	5754.0	5571.0	2250.0	<b>2.051</b>	<b>0.036</b>	69	81
Ability to find solutions	5818.0	5507.0	2186.0	<b>2.293</b>	<b>0.012</b>	69	81
Willpower	5756.0	5569.0	2248.0	<b>2.059</b>	<b>0.036</b>	69	81

The obtained data indicate significant statistical differences between the surveyed teachers with internal and external locus of control, both in terms of the overall scores of hope for success ( $Z=2.051$ ;  $p<0.036$ ) and its individual components: problem-solving abilities ( $Z=2.293$ ;  $p<0.012$ ) and willpower ( $Z=2.059$ ;  $p<0.036$ ). It was found that teachers with an internal locus of control exhibit higher scores in all analysed dimensions of hope for success. These are the educators who believe that they are the creators of educational situations and that the outcomes of their work with students depend solely on their initiative, involvement, and effort.

Further analyses focus on verifying the assumed relationship between hope for success and self-efficacy perception among the surveyed teachers (Table 11).

Table 11. Relationship between hope for success of the surveyed teachers and their sense of self-efficacy.

Hope for success of the surveyed teachers	Sense of self-efficacy of the surveyed individuals			
	N valid	R Spearman	t(N-2)	P
Overall score of hope for success	150	0.548	7.974	<b>0.000</b>
Ability to find solutions	150	0.460	6.298	<b>0.000</b>
Willpower	150	0.531	7.629	<b>0.000</b>

Based on the obtained results, it can be concluded that there is a significant positive correlation between the self-efficacy perception of the surveyed teachers and their overall score of hope for success ( $R=0.548$ ;  $p<0.000$ ), as well

as its components: willpower ( $R=0.531$ ;  $p<0.000$ ) and problem-solving abilities ( $R=0.460$ ;  $p<0.000$ ). Therefore, as the self-efficacy perception of the surveyed teachers increases, their overall hope for success and success in their teaching and educational work, as well as the variables that describe it, such as problem-solving abilities and determination to achieve set goals and undertake actions, also increase.

## Conclusions

To summarize, the surveyed teachers generally exhibit an average level of hope for success. Moderate hope signifies a limited belief accompanying specific decision-making situations related to their teaching and educational work in the school environment and the fulfilment of specific professional tasks (cf. Łaguna, 2005, p. 8). Only slightly more than one-fourth of the teachers have a strong belief that they will succeed in their work with children and adolescents due to their professional competence and diligent effort in the current realities. A similar percentage of respondents display clear pessimism and lack belief in the possibility of professional success. It turns out that the surveyed teachers demonstrate a higher ability to find solutions than willpower, which denotes energy and determined pursuit of their set goals.

Teachers slightly more often perceive their achievements in work and personal life as outcomes of fate or luck rather than the result of their dedication and sacrifice. The majority of the respondents have an external locus of control, which leads to scepticism and a loss of subjectivity. On the other hand, educators with a high sense of control ascribe their work outcomes to themselves, have greater self-belief, and trust in their ability to act effectively. Additionally, they may be more accepting of higher decision-making risks (Goszczyńska, 1997). They also seem to be less threatened in social situations, displaying greater activity and independence (Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska, 1990).

The obtained results indicate that the surveyed teachers possess a high level of self-efficacy, meaning that their educational efforts are capable of achieving the intended outcomes. This self-efficacy will also contribute to a positive attitude towards oneself and dealing with the realities in the educational space of the school, as well as a positive attitude towards students, allowing them to resist weaknesses in challenging moments (cf. Poprawa, 2001) and maintain a sense of agency in creating and implementing lesson plans and extracurricular activities.

As evidenced by the conducted analyses, a significant relationship exists between the sense of hope for success among the studied teachers, described through their ability to find solutions and willpower, and their sense of locus of control and self-efficacy. Stronger positive associations are observed between hope for success and self-efficacy compared to hope and locus of control. It has been established that teachers with an internal sense of control exhibit a greater hope for success in their educational and instructional work compared to individuals who believe that their work outcomes are a result of circumstances, luck, and chance. As the sense of self-efficacy among educators increases, there is a substantial belief in the possibility of achieving success in their work, particularly in terms of finding appropriate solutions and the accompanying determination to pursue the set goals. Thus, the proposed working hypothesis has been positively verified.

Based on the conducted research, negative consequences of the currently implemented changes in the education system can be observed, which restrict the teachers' agency in shaping educational programs and situations within the school environment. This is evidenced by the moderate conviction among teachers that significant professional success can currently be achieved in working with children and school-age youth when one does not believe that accomplishments will be the result of their own work and efforts, but merely a stroke of luck or mere chance. The only positive prospect for the future may lie in the high sense of efficacy among educators, which serves as evidence of their professional competence and accumulated professional experience.

## References

- Bańka, A. (2005). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań-Warszawa: Studio Print-B, IRK.
- Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk. Gdańsk: GWP.
- Dewey, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczycieli*, tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Domachowski, W. (1984), *Poczucie umiejscowienia kontroli jako wymiar osobowości*. In: W. Domachowski, S. Kowalik, J. Miluska (eds.), *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Dróżka, M.W. (2017). „Nauczyciel wspierany” a realia pracy zawodowej. In: T. Kwiatkowski, D. Walczak (eds.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: APS.
- Drwal, R. (1995). *Adaptacja kwestionariusza osobowości*. Warszawa: PAN.



- Gliszczyńska, X. (1991). *Psychologiczny model efektywności pracy*. Warszawa: PWN.
- Goszczyńska, M. (1997). *Człowiek wobec zagrożeń. Psychospołeczne uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*. Warszawa: Żak.
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia Zawodowego*. Lublin: UMCS.
- Kościelak, R. (2010). *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*. Kraków: Impuls.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia Nadziei*. Warszawa: Żak.
- Krasowicz, G. Kurzyp-Wojnarska, A. (1990). *Kwestionariusz do Badania poczucia Kontroli (KBPK)*. Warszawa: PTP.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: ITeE-PIB.
- Łaguna, M, Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik*. Warszawa: PTP.
- Łukasik, I. (2005). *Spostrzeganie własnej skuteczności a dyspozycyjny optymizm – radzenie sobie w sytuacjach trudnych*. In: E. Kozioł, E. Pasternak – Kobyłecka (eds.), Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe. Zielona Góra: UZ.
- Łukasik, I.M. (2013). *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Lublin: UMCS.
- Matczak, A., Salata, E. (2010). *Inteligencja emocjonalna a nadzieja*. Warszawa: UKSW.
- Muszkiet, R. (2001). *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Arka.
- Obuchowski, K. *Nadzieja matką mocy, depresja zapadliskiem nieszczęść*. „Charaktery”, 11 (2002).
- Poprawa, R. (2001). *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*. In: G. Dolińska-Zygmunt (ed.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław: UWR.
- Rudnicki, P., Kutrowska, B., Nowak-Dziemianowicz (2008). *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: DSW.
- Sokołowska, E. (2007). *Jak być skutecznym i zadowolonym nauczycielem*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Fosze.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.



# ORGANIZACYJNE ZACHOWANIA OBYWATELSKIE A PSYCHOSPOŁECZNE WARUNKI PRACY W SZKOŁACH: PRZYKŁAD NAUCZYCIELI Z POLSKI I HISZPANII

Hanna Bortnowska

ORCID: 0000-0002-7327-7524

Uniwersytet Zielonogórski

e-mail: h.bortnowska@wez.uz.zgora.pl

Bartosz Seiler

ORCID: 0000-0003-0380-746X

Uniwersytet Zielonogórski

e-mail: b.seiler@wez.uz.zgora.pl

Agnieszka Seiler

ORCID: 0009-0000-7512-2318

III LO w Zielonej Górze

e-mail: aseiler@wp.pl

ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOUR AND  
PSYCHOSOCIAL WORK CONDITIONS IN SCHOOLS:  
A CASE OF TEACHERS FROM POLAND AND SPAIN

**Keywords:** Organizational citizenship behaviors, psychosocial working conditions, teacher

**Abstract.** Organisational citizenship behaviours are behaviours that go beyond the formal role and are organisationally functional. They can be related to, among other things, psychosocial working conditions. They may be linked, among others, to psychosocial working conditions. One of the instruments to study them is the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ).

Only three studies were identified where the COPSOQ was used in the context of OCBs, to a limited extent. However, this was done to a limited extent. Furthermore, no studies have been identified that have tested correlations between OCBs and COPSOQ subscales among teachers. The aim of this article is to establish the relationship between teachers' organisational citizenship behaviours and psychosocial working conditions at school. To achieve this aim, a survey was conducted (among Polish and Spanish teachers), using the scales: OCB developed by Lee and Allen (2002) and COPSOQ. Statistical analyses were carried out using Statistica software. The study shows that for organisation-oriented citizenship behaviours (OCB-O), there are weak relationships with the variables: 'Possibilities for development', 'Meaning of work' and 'Job satisfaction'. In contrast, organisational citizenship behaviours towards helping individuals (OCB-I) correlated only weakly with a 'Meaning of work'.

**Słowa kluczowe:** organizacyjne zachowania obywatelskie, psychospołeczne warunki pracy, nauczyciel

**Streszczenie.** Organizacyjne zachowania obywatelskie to zachowania, które wykraczają poza formalną rolę i są organizacyjnie funkcjonalne. Mogą być one związane m.in. z psychospołecznymi warunkami pracy. Jednym z narzędzi służących do ich zbadania jest Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (COPSOQ). Zidentyfikowano tylko trzy badania, w których zastosowano to narzędzie w kontekście OCB. Zrobiono to jednak w ograniczonym zakresie. Ponadto, nie ustalono badań, w których testowano korelacje między OCBs a subskalami COPSOQ wśród nauczycieli. Celem artykułu jest ustalenie zależności między organizacyjnymi zachowaniami obywatelskimi nauczycieli a psychospołecznymi warunkami pracy w szkole. Aby go zrealizować, przeprowadzono badania ankietowe (wśród polskich i hiszpańskich nauczycieli), za pomocą skal: OCB opracowanej przez Lee i Allen (2002) oraz COPSOQ. Analizy statystyczne przeprowadzono stosując program Statistica. Z badań wynika, że w przypadku zachowań obywatelskich zorientowanych na organizację (OCB-O), istnieją słabe relacje ze zmiennymi: „Możliwość rozwoju”, „Sens pracy” i „Satysfakcja z pracy”. Obywatelskie zachowania zorientowane na pomaganie współpracownikom (OCB-I) korelowały natomiast w niewielkim stopniu z „Sensem pracy”.

## Wprowadzenie

Profesja nauczyciela wiąże się z koniecznością częstego podejmowania działań, które wykraczają poza opisaną rolę (por. DiPaola, Tschannen-Moran, 2001): pomaganiem współpracownikom i uczniom, inicjowaniem udoskonaleń w szkole, obroną dobrego imienia szkoły, samorozwojem, etc. Takie zachowania, po pierwsze mają wymiar praktyczny, ponieważ ułatwiają współdziałanie ze współpracownikami (innymi nauczycielami), po drugie – moralny, gdyż wiążą się z byciem wzorem osobowym dla uczniów.

Zachowania omawianego typu określa się w literaturze przedmiotu (np. Organ, 1988; Lee, Allen, 2002; Moorman, 1991; Podsakoff, MacKenzie, 1997), mianem organizacyjnych zachowań obywatelskich (Organizational Citizenship Behaviors; OCB). Ich występowanie może być powiązane z różnymi czynnikami organizacyjnymi, w tym z psychospołecznymi warunkami pracy.

Do mierzenia psychospołecznych warunków pracy wykorzystuje się różne narzędzia badawcze, w tym Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (The Copenhagen Psychosocial Questionnaire; COPSOQ). Obejmuje on m.in. takie wymiary, jak: wymagania ilościowe, sens pracy, możliwości rozwoju, wsparcie społeczne, satysfakcję z pracy, jakość przywództwa, kontrolę w pracy. Wyniki przeglądu literatury przedmiotu pozwoliły ustalić nieliczne badania z wykorzystaniem tego narzędzia w kontekście OCB (Jeon, Park, Choi, Kim, 2018; Kosenkranius, Rink, de Bloom, van den Heuvel, 2020; Wemken, Janurek, Junker, Häusser, 2021). Przeprowadzono je jednak w ograniczonym zakresie i nie dotyczyły one pracy nauczycieli.

Celem artykułu jest ustalenie zależności między organizacyjnymi zachowaniami obywatelskimi nauczycieli a psychospołecznymi warunkami pracy w szkole.

Artykuł składa się z następujących części: wstęp, przegląd literatury, metodologia badań, wyniki, dyskusja i wnioski.

## **Organizacyjne zachowania obywatelskie**

W literaturze przedmiotu występuje kilka konceptów dotyczących zachowań zorientowanych na pomaganie współpracownikom lub wspieranie organizacji jako całości: organizacyjne zachowania obywatelskie (ang. organizational citizenship behaviours; Bateman, Organ, 1983; Smith, Organ, Near, 1983; Organ, 1988; Organ, Konovsky, 1989), prospołeczne zachowania organizacyjne (ang. prosocial organizational behaviours; Brief, Motowidlo, 1986), zachowania wykraczające poza rolę zawodową (ang. extra-role behaviours; Van Dyne, Cummings, Parks, 1995), produktywność kontekstualna (ang. contextual performance; Borman, Motowidlo, 1997) i produktywność obywatelska (ang. citizenship performance; Borman, Penner, Allen, Motowidlo, 2001). Najpowszechniej stosowanym konceptem jest OCB. Potwierdziła to analiza zawartości bazy danych EBSCO.

Według klasycznej definicji zaprezentowanej przez D.W. Organa (1988) OCB to indywidualne zachowanie, które ma charakter uznaniowy, nie jest jednoznacznie uznawane przez formalny system nagród, a które sprzyja efektywnemu

funkcjonowaniu organizacji. Innymi słowy, OCB obejmuje zachowania, które wykraczają poza wymagania związane z rolą i są funkcjonalne organizacyjnie. Część badaczy zwracała jednak uwagę, że zachowania obywatelskie są funkcją tego, jak pracownicy postrzegają swoje obowiązki w pracy (Morrison, 1994). Ponadto, tego typu zachowania bywają uwzględniane przez kierowników, m.in. w procesie rekrutacji oraz ewaluacji pracowników (Podsakoff, Podsakoff, Whiting, Mishra, 2011; MacKenzie, Podsakoff, Fetter, 1993). W konsekwencji prowadzonych dyskusji, D.W. Organ (1997) zmodyfikował swoją pierwotną definicję stwierdzając, że OCB wspiera społeczne i psychologiczne środowisko, w którym następuje realizacja zadań.

Istotną częścią prowadzonej konceptualizacji organizacyjnych zachowań obywatelskich było rozpoznanie ich wymiarów. Literatura przedmiotu dostarcza wiele przykładów typologii OCB (Smith, Organ, Near, 1983; Organ, 1988; Graham, 1991; Van Dyne, Cummings, Parks, 1995; Podsakoff, MacKenzie, Paine, Bachrach, 2000; Borman, Penner, Allen, Motowidlo, 2001). Larry J. Williams i Stella E. Anderson (1991; por.: Lee, Allen, 2002) zwrócili jednak uwagę, że OCB można zredukować do dwóch typów zachowań: 1) przynoszących korzyści organizacji jako całości (OCBO), 2) przynoszących korzyści konkretnym osobom, a pośrednio całej organizacji (OCBI).

## **Antecedencje organizacyjnych zachowań obywatelskich**

Od początku badań nad zachowaniami obywatelskimi, istotnym kierunkiem było ustalenie antecedencji OCB. Koncentrowano się pierwotnie na korelacjach OCB z postawami: satysfakcją z pracy (Bateman, Organ, 1983; Smith, Organ, Near, 1983), sprawiedliwością organizacyjną (Farh, Podsakoff, Organ, 1990; Moorman, 1991; Niehoff, Moorman, 1993), zaangażowaniem pracowników (organizational commitment - Williams, Anderson, 1991; Moorman, Niehoff, Organ, 1993; work engagement - Urbini, Callea, Chirumbolo, 2020), alienacją w pracy (Suárez-Mendoza, Zoghbi-Manrique-de-Lara, 2008), wypaleniem zawodowym (np.: Baranik, Eby, 2016; Schepman, Zarate, 2008; Van Emmerik, Jawahar, Stone, 2005; Wang i in., 2022), identyfikacją organizacyjną (van Dick, Grojean, Christ, Wieske, 2006). Analizowano, który z komponentów postawy – poznawczy vs. afektywny – stanowi determinant OCB (Lee, Allen, 2002; Organ, Konovsky, 1989; Williams, Anderson, 1991). Uwzględniano także związki OCB z emocjami w pracy (Spector, Fox, 2002; Ziegler, Schlett, Casel, Diehl, 2012). Badacze diagnozowali również różnice indywidualne:

ugodowość, skrupulatność, pozytywną i negatywną afektywność (Organ, Lingl, 1995; Organ, Ryan, 1995; Konovsky, Organ, 1996; Borman, Penner, Allen, Motowidlo, 2001), wrażliwość na sprawiedliwość (Blakely, Andrews, Moorman, 2005; Konovsky, Organ, 1996), umiejscowienie kontroli (Blakely, Srivastava, Moorman, 2005; Borman, Penner, Allen, Motowidlo, 2001), orientację na indywidualizm/kolektywizm (Moorman, Blakely, 1995), inteligencję emocjonalną (Turnipseed, 2017), empatię (McNelly, Meglino, 1992), motywy i tożsamość roli (Finkelstein, Penner, 2004; Finkelstein, 2006; Rioux, Penner, 2001). W innych badaniach, sprawdzano powiązania OCB z zachowaniami liderów (Babcock-Roberson, Strickland, 2010; Harris, Li, Kirkman, 2014; Podsakoff, MacKenzie, Moorman, Fetter, 1990; Podsakoff, MacKenzie, Bommer, 1996a, 1996b), a także z czynnikami związanymi z charakterystyką pracy i funkcjonowaniem organizacji, np.: z formalizacją organizacyjną, nieelastycznością organizacji, dystansem przestrzennym (Podsakoff, MacKenzie, Bommer, 1996a, 1996b), postrzeganym wsparciem organizacyjnym (Alshaabani, Naz, Magda, Rudnák, 2021; Moorman, Blakely, Niehoff, 1998) lub wsparciem społecznym (Bastian, 2022; Han, 2010; Kim, Van Dyne, Kamdar, Johnson, 2013).

Wśród czynników związanych z charakterystyką pracy i funkcjonowaniem organizacji znajdują się także takie, które dotyczą psychologicznych i społecznych warunków pracy. Na przykład, David L. Turnipseed i Gene Murkison (1996) badali związek między organizacyjnymi zachowaniami obywatelskimi a środowiskiem pracy. Posłużyli się Skalą środowiska pracy (The Work Environment Scale; WES) (Moos, 1986; por. Leka, Stavroula, 2010), która mierzy klimat pracy za pomocą dziesięciu podskal, tj: zaangażowanie; relacje pracownicze; wsparcie ze strony przełożonych; autonomia; orientacja zadaniowa; presja pracy; jasność; kontrola nad pracą; innowacyjność; komfort fizyczny. Inni badacze (Jeon, Park, Choi, Kim, 2018; Kosenkranius, Rink, de Bloom, van den Heuvel, 2020), zaadaptowali natomiast do badań nad OCB narzędzie, jakim jest Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (COPSOQ), uwzględniający m.in. „Wymagania ilościowe”, „Sens pracy”, „Możliwości rozwoju”. Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu dokładniej.

## Organizacyjne zachowania obywatelskie a psychospołeczne warunki pracy

Analiza zawartości bazy Google Scholar wykazała, że narzędzie COPSOQ wykorzystali w trakcie swoich badań nad OCB (w ograniczonym zakresie), np. S.H. Jeon, M. Park, K. Choi i M.K. Kim (2018), zrealizowali badanie quasi-eksperymentalne oceniające efekty sześciomiesięcznej interwencji - programu etycznego przywództwa dla kierowników jednostek pielęgniarstwa. Natomiast M.K. Kosenkranius, F.A. Rink, J. de Bloom, M. van den Heuvel (2020) sprawdzali, czy modelowanie życia pozazawodowego (*off-job crafting*) może oferować takie korzyści pracodawcom, jak wzrost OCB wśród pracowników<sup>1</sup>.

W trakcie badań nad OCB analizowano również niektóre zmienne uwzględnione w COPSOQ, ale realizowano to przy zastosowaniu innych skal:

1. *Wsparcie społeczne*. Jonathon R. B. Halbesleben i Anthony R. Wheeler (2015) stwierdzili, że wyższy poziom postrzeganego wsparcia przez współpracowników jest pozytywnie związany z większymi inwestycjami w OCB (skierowanymi do tych współpracowników). Y.J. Kim, L. Van Dyne, D. Kamdar i R.E. Johnson (2013) - stosując założenia koncepcji motywów (por. Rioux, Penner 2001; Finkelstein, Penner 2004) - ustalili m.in., że jakość wsparcia społecznego funkcjonuje jako warunek brzegowy relacji motywów z OCB. Badano także zależności między OCB a postrzeganym wsparciem organizacyjnym (POS). Ustalono pozytywny związek między POS a OCB (Wayne, Shore, Liden, 1997; Chiang, Hsieh, 2012). Według R.H. Moorman, G.L. Blakely'ego i B.P. Niehoffa (1998) sprawiedliwość proceduralna jest antecedensem POS, który z kolei pośredniczy w jej związku z trzema wymiarami OCB.
2. *Satysfakcja z pracy*. Klasyczne badania dotyczące relacji między OCB a satysfakcją z pracy wykazały, że istnieje korelacja między tymi dwiema zmiennymi (Bateman, Organ, 1983; Smith, Organ, Near, 1983; Williams, Anderson, 1991; Organ, Ryan, 1995), choć dalsze analizy potwierdziły, że percepcja sprawiedliwości stanowi lepszy predyktor OCB niż

---

<sup>1</sup> G. Wemken, J. Janurek, N.M. Junker, J.A. Häusser (2021) również wspominają o wykorzystaniu w swoim badaniu sześciu pozycji COPSOQ do pomiaru wymagań pracy. Uzyskanych wyników nie przedstawili, gdyż wykraczały poza zakres artykułu.

satysfakcja z pracy (Farh, Podsakoff, Organ 1990; Moorman 1991; Moorman, Niehoff, Organ, 1993).

3. *Możliwości rozwoju*. Badano zależności między kompetencjami pracowników a OCB (np. Chuang, Chiang, Lin, 2019; Hardin, Azizu, Sari, 2020; Sumarsi, Rizal, 2022), jak również relacje między praktykami HR i OCB (Gupta, Singh, 2010; Snape, Redman, 2010; Sun, Aryee, Law, 2007). Yu-Chen Wei, Tzu-Shian Han i I-Chieh Hsu (2010) ustalili, wbrew własnym oczekiwaniom, że wysokowydajne praktyki HR (w tym wewnętrzne możliwości kariery i intensywne szkolenia) nie są istotnie związane z OCB. Odmienne wnioski dostarczyły badania Nadeem, Riaz, Danish (2019).
4. *Sens pracy*. Badania wykazały, że sens pracy był istotnie skorelowany z OCB, a także istotnie przewidywał wariancję w OCB (Sharma, 2019). Na podstawie badań stwierdzono również, że postrzeganie przez pracowników sensowności pracy miało istotny pozytywny wpływ na OCB (Youn, Kim, 2022).
5. *Jakość przywództwa*. Badania dotyczące relacji między przywództwem a OCB prowadzili J.L. Farh, P.M. Podsakoff i D.W. Organ (1990), Kwasi Dartey-Baah i Seth Ayisi Addo (2019), Changquan Jiao, David A. Richards i Kai Zhang (2011), Fu Yang i Ying Zhang (2022). Na przykład, P.M. Podsakoff, S.B. MacKenzie, R. Moorman i R. Fetter (1990; por. Podsakoff, MacKenzie, Bommer, 1996a) wykazali, że wpływ zachowań przywódcy transformacyjnego na OCB ma charakter pośredni i jest moderowany przez zaufanie do przywódcy. Zidentyfikowano również istotną pozytywną relację między przywództwem charyzmatycznym a OCB (Babcock-Roberson, Strickland 2010), a także między LMX (Leader-Member Exchange) a OCB (Harris, Li, Kirkman, 2014).
6. *Ogólny stan zdrowia*. Według Bo Fu, Jian Peng i Tao Wang (2022), OCB jest pozytywnie związane z dolegliwościami zdrowotnymi pracowników, a zdrowie i bezpieczeństwo ma istotnie pozytywny wpływ na OCB zatrudnionych osób (Htun, 2022 por. Baranik, Eby, 2016; Jain, 2009). Natomiast badania Sadia Naz, Tehziba Kousir i Amina Obaid Khawaja (2021) wykazały, że nie ma istotnej korelacji między ogólnym stanem zdrowia a OCB.

Na koniec tej części rozważań dodajmy, że nie zidentyfikowano badań, w których szczegółowo analizowano zależności między OCB a „Wymaganiami ilościowymi” i „Kontrolą w pracy”.



## Organizacyjne zachowania obywatelskie wśród nauczycieli

Nauczyciele są skłonni dobrowolnie wykraczać poza oczekiwania dotyczące ich roli (DiPaola, Tschannen-Moran, 2001; Zeinabadi, Salehi, 2011; Lavy, 2019). Takie zachowania mogą być przejawiane nie tylko wobec współpracowników, przełożonych, ale i uczniów (DiPaola, Tarter, Hoy, 2004; por. Somech, Drach-Zahavy, 2000). Przyczyniają się one do poprawy efektywności funkcjonowania szkoły (Cheng, 2016). Badania różnych autorów wykazały, że nauczyciele, którzy podejmują działania z zakresu OCB, zgłaszają innowacyjne pomysły, wspierają i proponują zajęcia pozalekcyjne oraz działają w różnych komisjach, zespołach. Co więcej, pomagają uczniom w swoim czasie wolnym, zostają po lekcjach, by pomóc im w razie potrzeby, unikają zadawania prac domowych (por. DiPaola, Tschannen-Moran, 2001; DiPaola, Hoy, 2005).

Badacze zajmujący się problematyką OCB wśród nauczycieli analizowali związki OCB z: satysfakcją z pracy (Hidayat, Patras, 2022; Zeinabadi, 2010; Zeinabadi, Salehi, 2011; por. Somech, Drach-Zahavy, 2000), satysfakcją z kariery (Bogler, Somech, 2004), jakością życia zawodowego (Nair, 2013), warunkami pracy (rozumianymi jako: atmosfera w pracy, relacje ze współpracownikami, dostępność udogodnień w pracy; Naully, Purba, Gultom, 2022), klimatem w szkole (DiPaola, Tschannen-Moran, 2001; Oplatka, 2006; Cohen, Keren, 2010; Dixon, 2013), wsparciem społecznym (Lavy, 2019), zaufaniem (Choong, Ng, Ai Na, Tan, 2020; Zeinabadi, Salehi, 2011; Hidayat, Patras, 2022), zaangażowaniem organizacyjnym (Zeinabadi, 2010; Zeinabadi, Salehi, 2011), uważnością (Naully, Purba, Gultom, 2022), przywództwem transformacyjnym (Naully, Purba, Gultom, 2022), empowermentem (Bogler, Somech, 2004), sprawiedliwością organizacyjną (Yilmaz, Taşdan, 2009), kulturą praca-rodzina oraz konfliktem praca-rodzina (Bragger i in., 2005).

## Metodyka badań

Proces badawczy składał się z następujących etapów: analizy literatury, identyfikacji luki badawczej, sformułowania pytań i hipotez badawczych, doboru próby oraz narzędzi badawczych, zebrania i analizy danych, sformułowania wniosków, wskazania ograniczeń badawczych i kierunków przyszłych badań. Hipotezy badawcze sformułowano następująco:

H<sub>1</sub>: OCB-I nauczycieli jest pozytywnie związane z psychospołecznymi warunkami pracy w szkole.

H<sub>2</sub>: OCB-O nauczycieli jest pozytywnie związane z psychospołecznymi warunkami pracy w szkole.

Badania ankietowe przeprowadzono w kwietniu i maju 2023 roku wśród 145 nauczycieli: 128 polskich i 17 hiszpańskich<sup>2</sup>. Zrealizowano je za pośrednictwem formularza Google, który przekazano do szkół z województwa lubuskiego – w Polsce oraz do szkół w regionie Galicja – w Hiszpanii. Liczebność próby w przypadku hiszpańskich nauczycieli była niewielka, ale zdecydowano się zaprezentować uzyskane wyniki badań do celów porównawczych. Udział w badaniu był dobrowolny.

Wśród badanych polskich nauczycieli więcej było kobiet (75,78%) niż mężczyzn. Średnia wieku uczestników badań wynosiła 42 lata. Gros z nich (96,09%) pracowało w szkołach publicznych. Najwięcej osób (46,09%) miało ponad 20-letni staż pracy w aktualnym miejscu zatrudnienia. Dwukrotnie mniej było nauczycieli, którzy pracowali w obecnej szkole od 4-10 lat (19,53%) lub 11-20 lat (21,09%). Najmniej było respondentów (13,28%) z krótszym niż trzyletnim stażem pracy. Najbardziej licznie były reprezentowane szkoły średnie (44,53%) i podstawowe (42,19%), mniej licznie – szkoły wyższe (11,72%). Tylko jedna osoba pracowała w szkole zawodowej, a jedna – w policealnej (łącznie 1,56%). W miejscach pracy uczestników badań pracowało zazwyczaj ponad 49 pracowników (78,91%), w pozostałych – liczba ta była mniejsza.

Hiszpańscy nauczyciele także byli liczniej reprezentowani przez kobiety (58,82%). Średnia wieku respondentów wynosiła 52 lata. Większość (88,24%) pracowała w szkołach publicznych. Ponad połowa (58,82%) miała dłuższy niż 20-letni staż pracy w aktualnym miejscu zatrudnienia, co trzeci (łącznie 35,30%) – od 4 do 10 lub od 11 do 20 lat. Jedna osoba pracowała w obecnym miejscu zatrudnienia krócej niż 3 lata. Najwięcej badanych hiszpańskich nauczycieli (70,59%) pracowało w szkole średniej – w liceum / technikum (hiszp. *bachillerato – instituto / escuela técnica*). Pozostali reprezentowali szkoły podstawowe (hiszp. *primaria*; 11,76%), gimnazja (hiszp. *ESO*; 11,76%), zawodowe (hiszp. *escuela de formación profesional*; 5,88%). Liczba pracowników w miejscach pracy uczestników badań pochodzących z Hiszpanii najczęściej była większa niż 50 (58,82%).

<sup>2</sup> Dobór próby był nielosowy. Nie dysponowano listą pracowników zatrudnionych w szkołach (dotyczy to zarówno Polski, jak i Hiszpanii).

W trakcie badań własnych zastosowano 16-elementową skalę OCB opracowaną przez Lee i Allen (2002). Respondenci wybierali jedną z odpowiedzi z 7-stopniowej skali (nigdy – 1, zawsze – 7). Wartość skali obliczana jest jako średnia od 1 do 7. Osiem itemów dotyczyło zachowań ukierunkowanych na jednostki (OCB-I)<sup>3</sup>, a kolejne osiem – zorientowanych na organizację (OCB-O)<sup>4</sup>.

Psychospołeczne warunki pracy badano za pośrednictwem Kopenhaskiego Kwestionariusza Psychospołecznego (szerzej, np.: Baka, Łuczak, Najmiec, 2019)<sup>5</sup>. Został on opracowany w 2000 roku przez Tage S. Kristensen i Vilhelma Borg i jest dostępny w 25 językach (<https://www.copsoq-network.org/> 05.07.2022). Narzędzie to uwzględnia szerokie spektrum psychospołecznych warunków pracy i może mieć zastosowanie w wielu sektorach rynku pracy, np.: w przemyśle, usługach, komunikacji (Baka, 2019).

Polskich nauczycieli poproszono o wypełnienie wersji COPSOQ, zwalidowanej w warunkach polskich przez Marię Widerszal-Bazyl (2017). Autorka potwierdziła rzetelność 8 następujących podskal: „Wymagania ilościowe”, „Kontrola w pracy”, „Sens pracy”, „Wsparcie społeczne”, „Satysfakcja z pracy”, „Możliwości rozwoju” (w wersji 4-pytaniowej, gdyż wersja 2-pytaniowa jest mało rzetelna), „Jakość przywództwa”, „Ogólny stan zdrowia”<sup>6</sup>. Jak w oryginale, uczestnicy badań na większość pytań w kwestionariuszu wybierali jedną z odpowiedzi z 5-stopniowej skali (od „w bardzo małym stopniu” do „w bardzo dużym stopniu” albo od „nigdy/prawie nigdy” do „zawsze/prawie zawsze”). Wyjątek stanowiła skala „Zadowolenia z pracy” (bardzo zadowolony, zadowolony, niezadowolony, bardzo niezadowolony, bez znaczenia/nie dotyczy). Pytaniom nadano wagi: 100, 75, 50, 25, 0. Zgodnie z instrukcją, udzielenie przez respondenta odpowiedzi na mniej niż połowę pytań w skali, powinno zostać uznane jako brak odpowiedzi ([http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/english\\_copsoq\\_2\\_ed\\_2003-pdf.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/english_copsoq_2_ed_2003-pdf.pdf), 20.05.2022). W przypadku nauczycieli z Hiszpanii zastosowano hiszpańską wersję COPSOQ (Moncada Lluís, Llorens Serrano, Font Corominas, Galtés Camps, Navarro Giné, 2008). Dodajmy, wersja hiszpańska nie zawierała subskal

<sup>3</sup> Np.: „Pomaganie osobom, które były nieobecne w pracy” czy „Poświęcanie czasu na pomoc innym, którzy mają problemy w pracy lub poza nią”.

<sup>4</sup> Np.: „Obrona miejsca pracy, gdy inni pracownicy je krytykują” czy „Proponowanie pomysłów mających na celu poprawę funkcjonowania miejsca pracy”.

<sup>5</sup> Aktualnie dostępna jest COPSOQ III w krótkiej, średniej i długiej wersji (Burr et al., 2018; Llorens, 2019).

<sup>6</sup> Np.: „Jak często brakuje Ci czasu na wykonanie wszystkich zadań?” „Jak często otrzymujesz pomoc i wsparcie od bezpośredniego przełożonego?” „Czy praca wymaga od Ciebie podejmowania inicjatywy?”

„Ogólny stan zdrowia”, „Satysfakcja z pracy”, a zamiast „Wsparcia społecznego” były dwie subskale: „Wsparcie społeczne” (od współpracowników) i „Wsparcie społeczne” (od przełożonych).

Analizę statystyczną danych przeprowadzono z wykorzystaniem programu Statistica. Spójność wewnętrzną potwierdzono przy użyciu wskaźnika alfa Cronbacha (Cronbach, 1951). W przypadku narzędzi wypełnianych przez polskich nauczycieli, przyjął on następujące wartości: 0,975183355 (OCB), natomiast 0,818760656 (COPSOQ)<sup>7</sup>. W przypadku narzędzi zastosowanych wśród hiszpańskich nauczycieli wskaźnik alfa Cronbacha przyjął wartości: 0,979060855 (OCB) i 0,807746868 (COPSOQ).

Dalsze analizy wykazały, że w próbie składającej się z polskich nauczycieli żadna z analizowanych zmiennych nie miała rozkładu normalnego. Potwierdziły to wyniki testów Shapiro-Wilka (Shapiro, Wilk, 1965)<sup>8</sup> (tab. 1). Natomiast w przypadku hiszpańskiej próby, część zmiennych przyjęła wartości p większe niż 0,05.

Tabela 1. Wyniki testów Shapiro-Wilka dla zmiennych zawartych w narzędziach OCB i COPSOQ

Zmienna	Polska	Hiszpania
	p (N=128 <sup>9</sup> )	p (N=17)
OCB-I	,00001	,04287
OCB-O	,00000	,18275
Wymagania ilościowe	,00001	,02240
Wsparcie społeczne	,00000	-
Kontrola w pracy	,00001	,77712
Zadowolenie z pracy	,00000	-
Możliwości rozwoju	,00000	,07399
Sens pracy	,00001	,01446
Jakość przywództwa	,01164	,43100
Ogólny stan zdrowia	,00007	-

<sup>7</sup> Skale wchodzące w skład narzędzia powinny wykazywać wartość współczynnika  $\alpha$ -Cronbacha większą niż 0,7. Nie należy stosować kwestionariuszy, których współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha jest mniejszy niż 0,6 (Brzeziński, 2011).

<sup>8</sup> Jeśli wartość p jest mniejsza niż 0,05, to odrzucamy hipotezę o normalności (Dudley, 2012).

<sup>9</sup> Z wyjątkiem podskali: „Jakość przywództwa”, gdzie N=127 – jeden respondent nie miał bezpośredniego przełożonego.

Zmienna	Polska	Hiszpania
	P (N=128 <sup>o</sup> )	P (N=17)
Wsparcie społeczne /współpracownicy	-	,09809
Wsparcie społeczne / przełożeni	-	,01099

Źródło: opracowanie własne [jeżeli nie wskazano inaczej, materiał ilustracyjny w tym artykule jest wynikiem badań własnych].

Kolejne analizy zmiennych prowadzono za pomocą statystyk nieparametrycznych (współczynnik korelacji rang Spearmana). Dodajmy jednak, że ze względu na to, że w hiszpańskiej próbie część zmiennych przyjęła wartości p większe niż 0,05, rozważano zastosowanie współczynnika korelacji r Pearsona do analizy związków między nimi. Przeprowadzone analizy wykluczyły jednak taką możliwość, gdyż zależności między tymi zmiennymi nie wydawały się liniowe. Ponieważ warunki do obliczenia współczynnika korelacji r Pearsona nie zostały spełnione, podjęto decyzję o zastosowaniu jego nieparametrycznego odpowiednika, tj. wspomniany współczynnik korelacji rang Spearmana.

## Rezultaty

W przypadku polskich nauczycieli, średnie ocen respondentów dla poszczególnych wymiarów OCB wyniosły: 5,83 (OCB-O) oraz 5,52 (OCB-I) (przypomnijmy, że dokonywali oni oceny w skali 1-7). Średnie uzyskane w przypadku hiszpańskich nauczycieli były niższe i wyniosły odpowiednio: 4,56 i 4,58.

Badani nauczyciele oceniali także psychospołeczne warunki pracy w swoich szkołach. Średnie ocen zaprezentowano w tabeli 2 (przypomnijmy, że itemom wchodzącym w skład poszczególnych podskal można było przyznać 100, 75, 50, 25 lub 0 punktów). Analizując dane z polskich szkół stwierdzono, że najwyższe średnie ocen odnotowano w przypadku podskal: „Zadowolenie z pracy”, „Wsparcie społeczne”, „Możliwości rozwoju” i „Sens pracy”, natomiast najniższe w przypadku podskal: „Jakość przywództwa” i „Ogólny stan zdrowia”. Natomiast hiszpańscy nauczyciele najwyżżej ocenili „Wsparcie społeczne” (zarówno od przełożonych, jak i współpracowników), „Możliwości rozwoju”, „Sens pracy”, a najniżej – „Kontrolę w pracy” i „Wymagania ilościowe”.

Tabela 2. Ocena psychospołecznych warunków pracy – perspektywa badanych nauczycieli

Psychospołeczne warunki pracy	Średnie arytmetyczne	
	Polscy nauczyciele (N=128 <sup>10</sup> )	Hiszpańscy nauczyciele (N=17)
Zadowolenie z pracy	75,54	-
Wsparcie społeczne	68,46	-
Możliwości rozwoju	67,92	75,37
Sens pracy	67,38	75,49
Kontrola w pracy	65,95	52,45
Wymagania ilościowe	62,32	57,84
Jakość przywództwa	56,50	71,08
Ogólny stan zdrowia	48,96	-
Wsparcie społeczne/przełożeni	-	80,15
Wsparcie społeczne/współpracownicy	-	76,47

Aby zweryfikować hipotezę badawczą, opisującą zależność między OCB (OCB-O i OCB-i) i psychospołecznymi warunkami pracy, przeprowadzono analizę korelacji z wykorzystaniem współczynnika rho Spearmana. Uzyskane wyniki zinterpretowano zgodnie z klasyfikacją Christine Dancy i Johna Reidy (2004)<sup>11</sup>.

Wartości współczynnika rho Spearmana analizowano oddzielnie dla dwóch podskal OCB. Uzyskane wyniki dla podskali OCB-I zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Wartości współczynnika rho Spearmana dla zmiennych: OCB-I i psychospołeczne warunki pracy

OCB-I a:	Wartości współczynnika rho Spearmana	
	Polscy nauczyciele (N=128) <sup>12</sup>	Hiszpańscy nauczyciele (N=17)
Sens pracy	,203358	,323263
Możliwości rozwoju	,174817	-,074330
Zadowolenie z pracy	,142706	-

<sup>10</sup> Obliczenia dla polskiej próby wykonano dla N=128, z wyjątkiem skali „Jakość przywództwa” (gdzie N=127). Różnica ta wynika z tego, że jeden respondent (na stanowisku kierowniczym) nie miał bezpośredniego przełożonego.

<sup>11</sup> Interpretacja współczynnika Spearmana rho:  $\geq 0,70$  (bardzo silny związek), 0,40-0,69 (silny związek), 0,30-0,39 (umiarkowany związek), 0,20-0,29 (słaby związek), 0,01-0,19 (brak lub znikomy związek) (Dancey, Reidy, 2004).

<sup>12</sup> Z wyjątkiem skali „Jakość przywództwa”, gdzie N=127.

OCB-I a:	Wartości współczynnika rho Spearmana	
	Polscy nauczyciele (N=128) <sup>12</sup>	Hiszpańscy nauczyciele (N=17)
Wsparcie społeczne	,136908	-
Jakość przywództwa	,104315	,062929
Kontrola w pracy	,070473	,026152
Ogólny stan zdrowia	,047451	-
Wymagania ilościowe	-,041470	<b>-,218264</b>
Wsparcie społeczne / współpracownicy	-	,047089
Wsparcie społeczne / przełożeni	-	-,033308

\* dla  $p < 0,05$

Analizując korelacje OCB-I oraz poszczególnych zmiennych zawartych w COPSQ ustalono, że w przypadku badanych polskich nauczycieli związek między OCB-I a „Sensem pracy” był słaby, a z pozostałymi podskalami – znikomy. Natomiast badania zrealizowane wśród hiszpańskich nauczycieli wykazały umiarkowaną relację OCB-I z „Sensem pracy” i słabą z „Wymaganiami ilościowymi”.

Tym samym znaleziono podstawy do częściowego potwierdzenia hipotezy  $H_1$ , przy czym, jak wykazano, zidentyfikowane korelacje miały różną siłę. Dotyczy to zarówno badań zrealizowanych w Polsce, jak i w Hiszpanii, choć w przypadku polskich nauczycieli więcej związków między OCB-I a poszczególnymi zmiennymi zawartymi w COPSQ było pozytywnych (negatywna była tylko relacja OCB-I z „Wymaganiami ilościowymi”, ale miała znikomą siłę). W przypadku hiszpańskich respondentów, pozytywne relacje odnotowano w przypadku OCB-I i zmiennych: „Sensem pracy”, „Jakość przywództwa”, „Kontrola w pracy”, „Wsparcie społeczne” – od współpracowników, ale – jak już wspomniano – jedynie pierwsza z wymienionych zależności miała umiarkowaną siłę.

W tabeli 4. zaprezentowano uzyskane wyniki analizy korelacji dla OCB-O oraz poszczególnych podskal COPSQ.

Tabela 4. Wartości współczynnika rho Spearmana dla zmiennych: OCB-O i psychospołeczne warunki pracy

OCB-O a:	Wartości współczynnika rho Spearmana	
	Polscy nauczyciele (N=128) <sup>13</sup>	Hiszpańscy nauczyciele (N=17)
Sens pracy	,271569	,334050
Możliwości rozwoju	,294631	-,050376
Zadowolenie z pracy	,253348	-
Jakość przywództwa	,194612	-,060796
Wsparcie społeczne	,192267	-
Kontrola w pracy	,088652	,164295
Ogólny stan zdrowia	,032805	-
Wymagania ilościowe	-,157013	-,075398
Wsparcie społeczne /współpracownicy	-	-,030412
Wsparcie społeczne / przełożeni	-	-,125003

\* dla  $p < 0,05$

Analiza informacji dotyczących polskich nauczycieli wykazała, że zależności między OCB-O a podskalami COPSOQ były nieco bardziej zauważalne, choć nadal – co najwyżej słabe („Sens pracy”, „Możliwości rozwoju”, „Zadowolenie z pracy”). Dodajmy, że wśród nauczycieli pochodzących z Hiszpanii zidentyfikowano umiarkowany związek między OCB-O a „Sensem pracy” (pozostałe miały znikomą siłę).

Znaleziono zatem podstawy do częściowego potwierdzenia hipotezy  $H_2$ , przy czym zidentyfikowane korelacje miały różną siłę. W przypadku polskich nauczycieli, prawie wszystkie zależności były pozytywne (w wyjątku relacji OCB-O z „Wymaganiami ilościowymi”). Analiza informacji uzyskanych od hiszpańskich nauczycieli wykazała, że badane związki były przeważnie negatywne (z wyjątkiem relacji między OCB-O oraz „Sensem pracy” i „Kontrolą w pracy”), lecz o znikomej sile.

## Zakończenie

Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że w przypadku zachowań obywatelskich zorientowanych na organizację (OCB-O), istnieją słabe relacje

<sup>13</sup> Z wyjątkiem skali „Jakość przywództwa”, gdzie N=127.



ze zmiennymi: „Możliwości rozwoju”, „Sens pracy” i „Satysfakcja z pracy”. Obywatelskie zachowania zorientowane na pomaganie współpracownikom (OCB-I) korelowały natomiast w niewielkim stopniu z „Sensem pracy”. Tę zależność pomiędzy OCB-I a „Sensem pracy” potwierdzają także wyniki badań uzyskane w próbie hiszpańskiej, ale przypomnijmy o jej niewielkiej liczebności i związanej z tym konieczności ostrożnych interpretacji. W tym kontekście można jednak stwierdzić, że nauczyciele nie różnią się od innych typów profesji (Sharma, 2019; Youn Kim, 2022; Erks et al., 2021).

Korzystne psychospołeczne warunki pracy liczniej były związane z zachowaniami zorientowanymi na organizację (OCB-O) niż bezpośrednio na pracowników (OCB-I). Innymi słowy, OCB-O korelowało z większą liczbą zmiennych, niż miało to miejsce w przypadku OCB-I. Teoretyczne uzasadnienie może stanowić koncepcja wymiany społecznej (cf.: Moorman, Blakely, Niehoff, 1998; Organ, Konovsky, 1989; Wayne, Shore, Liden, 1997). Jeśli szkoła oferuje nauczycielom sprzyjające warunki pracy, ci rewanżują się prospołecznymi zachowaniami w szkole jako organizacji. Jednak zauważmy, że decydujące wydają się w tym przypadku czynniki, które roboczo można określić mianem „autotelicznych” – związanych z karierą i poczuciem zadowolenia z pracy, zawodu (poczucie sensu, możliwości rozwoju, satysfakcja). Zawód nauczyciela ma charakter misyjny i dostrzec można, że zachowania obywatelskie w większym stopniu powiązane były właśnie z tym misyjnym aspektem niż z kwestiami związanymi, np. bezpośrednio z zarządzaniem – kontrolą pracy, jakością przywództwa, wymaganiami ilościowymi.

Na zakończenie wskaźmy ograniczenia zrealizowanych badań. Były one ilościowe, nie – jakościowe. Oparto je jedynie na deklaracjach nauczycieli. Dobór próby nie był losowy, co oznacza, że ustalenia nie mogą być uogólniane. Badanie nie było także longitudinalne, a dane były opóźnione, co nie pozwala na silne wnioskowanie przyczynowe. Ponadto, zastosowanie badań ankietowych mogło doprowadzić do błędu wspólnej metody (*common method bias*).

Lepsze zrozumienie analizowanego problemu wymagałoby bardziej pogłębionych badań jakościowych, z wykorzystaniem technik opartych na bezpośrednim kontakcie, wywiadach, obserwacji, studium przypadku itp. Zalecane są również badania z wykorzystaniem danych podłużnych.

## Referencje

- Alshaabani, A., Naz F., Magda R., Rudnák I. *Impact of perceived organizational support on OCB in the time of COVID-19 pandemic in Hungary: employee engagement and affective commitment as mediators*. Sustainability, 13 (14). (2021). DOI: 10.3390/su13147800.
- Babcock-Roberson, M.E., Strickland, O.J. *The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors*. The Journal of Psychology, 3 (144). (2010). DOI: 10.1080/00223981003648336.
- Baka, Ł. (2019). *Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (COPSOQ II)*. Podręcznik do polskiej wersji narzędzia. Warszawa: CIOP-PIB.
- Baka, Ł., Łuczak, A., Najmiec, A. (2019). *Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny jako narzędzie do oceny psychospołecznych warunków pracy*. Warszawa: CIOP-PIB, <https://www.ciop.pl/CIOPPortalWAR/file/88807/2019112034210&Materialy-informacyjne-I-N-01A-L-Baka.pdf> (05.07.2022).
- Baranik, L. Eby, L. *Organizational citizenship behaviors and employee depressed mood, burn-out, and satisfaction with health and life: The mediating role of positive affect*. Personnel Review, 45 (2016). DOI: 10.1108/PR-03-2014-0066.
- Bastian, A. *The effect of social support on job satisfaction and organizational citizenship behavior as mediation*. Sains Organisasi, 1 (2). (2022). DOI: 10.55356/so.v1i2.17.
- Bateman, T.S., Organ, D.W. *Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship*. Academy of Management Journal, 26 (1983). DOI: 10.2307/255908.
- Blakely, G.L., Srivastava, A., Moorman, R.H. *The effects of nationality, work role centrality, and work locus of control, on role definitions of OCB*. Journal of Leadership and Organizational Studies, 1 (12). (2005). DOI: 10.1177/107179190501200109.
- Blakely, G.L., Andrews, M.C., Moorman, R.H. *The moderating effects of equity sensitivity on the relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors*. Journal of Business and Psychology, 2 (20). (2005). DOI: 10.1007/s10869-005-8263-3.
- Bogler, R., Somech, A. *Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools*. Teaching and Teacher Education, 3 (20). (2004). DOI: 10.1016/j.tate.2004.02.003.
- Borman, W.C., Motowidlo, S.J. *Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research*. Human Performance, 2 (10). (1997). DOI: 10.1207/s15327043hup1002\_3.
- Borman, W.C., Penner, L.A., Allen, T.D., Motowidlo, S.J. *Personality predictors of citizenship performance*. International Journal of Selection and Assessment, 1/2 (9). (2001). DOI: 10.1111/1468-2389.00163.
- Bragger, J.D., Rodriguez-Srednicki, O., Kutcher, E J., Indovino, L., Rosner, E. *Work-family conflict, work-family culture, and organizational citizenship behavior among teachers*. Journal of Business and Psychology, 20 (2005). DOI: 10.1007/s10869-005-8266-0.
- Brief, A.P., Motowidlo, S.J. *Prosocial organizational behaviors*. The Academy of Management Review, 4 (11). (1986). DOI: 10.2307/258391.
- Brzeziński, J. (1999, 2011). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.

- Burr, H., Berthelsen, H., Lluís, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y., Oudyk, J., Kristensen, T., Llorens, S.C., Navarro, A., Lincke, H.-J., Bocéréan, Ch., Sahan, C., Smith, P., Pohrt, A. (2018) *The third version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire*, <https://www.copsoq-network.org/assets/Uploads/The-Third-Version-of-the-Copenhagen-Psychosocial-Questionnaire.pdf> (04.07.2022).
- Cheng, K. *Doing good in public schools: examining organisational citizenship behaviour in primary school teachers*. *Journal of Management & Organization*, 4 (22). (2016). DOI: 10.1017/jmo.2015.47.
- Chiang, C.F., Hsieh, T.S. *The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior*. *International Journal of Hospitality Management*, 1 (31). (2012). DOI: 10.1016/j.ijhm.2011.04.011.
- Choong, Y.O., Ng, L.P., Ai Na, S., Tan, C.E. *The role of teachers' self-efficacy between trust and organisational citizenship behaviour among secondary school teachers*. *Personnel Review*, 49 (2020). DOI: 10.1108/PR-10-2018-0434.
- Chuang, Y., Chiang, H., Lin, A. *Helping behaviors convert negative affect into job satisfaction and creative performance: The moderating role of work competence*. *Personnel Review*, 6 (2019). DOI: 10.1108/PR-01-2018-0038.
- Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ)*, [http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/english\\_copsoq\\_2\\_ed\\_2003-pdf.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/english_copsoq_2_ed_2003-pdf.pdf) (20.05.2022).
- COPSOQ International Network for scientific research and risk assessment with the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ)*, <http://www.copsoq-network.org/> (05.07.2022).
- Cronbach, L.J. *Coefficient alpha and the interval structure of tests*. *Psychometrika*, 16 (1951). DOI: 10.1007/BF02310555.
- Dancey, C., Reidy, J. (2004). *Statistics without maths for psychology: using SPSS for Windows*. London: Prentice-Hall.
- Dartey-Baah, K., Addo, S.A. *Psychological identification with job: a leadership-OCB Mediator*. *International Journal of Organizational Analysis*, 3 (27). (2019). DOI: 10.1108/IJOA-10-2017-1262.
- DiPaola, M.F., Tschannen-Moran, M. *Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate*. *Journal of School Leadership*, 11 (2001). DOI: 10.1177/105268460101100503.
- DiPaola, M.F., Tarter, J.C., Hoy, W.K. (2004). *Measuring Organizational Citizenship in Schools: The OCB Scale*. Charlotte: Information Age Publishing.
- DiPaola, M., Hoy, W.K. *Organizational citizenship of faculty and student achievement*. *The High School Journal*, 88 (2005).
- Dixon, D.L. (2013). *Relationships among servant leadership, organizational citizenship behavior, and school climate in Alabama high schools*. The University of Alabama, ProQuest Dissertations Publishing, <https://www.proquest.com/openview/f049a0b175de791044dc8b18bbf19eb7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> (22.04.2023).
- Dudley, R. *The Shapiro-Wilk test for normality*, 2012, <https://math.mit.edu/~rmd/46512/shapiro.pdf> (04.01.2023).
- EBSCO, <https://eds.s.ebscohost.com> (15.04.2023).

- Erks, R. L., Allen, J. A., Harland, L. K., Prange, K. *Do volunteers volunteer to do more at work? The relationship between volunteering, engagement, and OCBs*. *Voluntas*, 32, (2021). DOI: 10.1007/s11266-020-00232-7.
- Farh, J.L., Podsakoff, P.M., Organ, D.W. *Accounting for Organizational Citizenship Behavior: leader fairness and task scope versus satisfaction*. *Journal of Management*, 4 (16). (1990). DOI: 10.1177/014920639001600404.
- Finkelstein, M.A., Penner, L.A. *Predicting organizational citizenship behavior: Integrating the functional and role identity approaches*. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 4 (32). (2004). DOI: 10.2224/sbp.2004.32.4.383.
- Finkelstein, M.A. *Dispositional predictors of organizational citizenship behavior: Motives, motive fulfillment, and role identity*. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 6 (34). (2006). DOI: 10.2224/sbp.2006.34.6.603.
- Fox, S., Spector, P.E., Goh, A., Bruursema, K., Kessler, S.R. (2009). *The deviant citizen: clarifying the measurement of Organizational citizenship behaviour and its relation to counterproductive work behaviour*. Chicago: Loyola University.
- Fox, S., Spector, P.E., Goh, A., Bruursema K., Kessler, S.R. *The deviant citizen: Measuring potential positive relations between counterproductive work behaviour and organizational citizenship behaviour*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85 (2012). DOI: 10.1111/j.2044-8325.2011.02032.x.
- Fu, B., Peng, J., Wang, T. *The health cost of organizational citizenship behaviour: does health-promoting leadership matter?* *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10 (19). (2022). DOI: 10.3390/ijerph19106343.
- Graham, J.W. *An essay on organizational citizenship behavior*. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4 (4). (1991). DOI: 10.1007/BF01385031.
- Gupta, V., Singh, S. (2010). *Developing a set of high performance HRM practices and exploring its relationship with OCB and organizational justice*. Proceedings of the 2010 Meeting of the Southern Management Association. DOI: 10.13140/2.1.1022.7528.
- Halbesleben, J.R., Wheeler, A.R. *To invest or not? The role of coworker support and trust in daily reciprocal gain spirals of helping behaviour*. *Journal of Management*, 6 (41). (2015). DOI: 10.1177/0149206312455246. 1650.
- Han, S.J. *The effect of the perception of self-efficacy and social support on organizational citizenship behavior among nurses in hospital*. *Korean Journal of Adult Nursing*, 6 (22). (2010).
- Hardin, H., Azizu, A.M., Sari, W.O.D.P. *The influence of competence, organizational culture, spiritual leadership on organizational behavior and its impact on lecturer performance at higher education in Baubau City*. *International Journal of Management Progress*, 1 (2). (2020). DOI: 10.35326/ijmp.v1i2.784.
- Harris, T.B., Li, N., Kirkman, B.L. *Leader-member exchange (LMX) in context: How LMX differentiation and LMX relational separation attenuate LMX's influence on OCB and turnover intention*. *The Leadership Quarterly*, 2 (25). (2014). DOI: 10.1016/j.leaqua.2013.09.001.
- Hidayat, R., Patras, Y. *The effect of organizational trust and job satisfaction on teachers' organizational citizenship behaviour in private senior high schools*. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 4 (6). (2022). DOI: 10.33650/al-tanzim.v6i4.3488.

- Htun, N.W. (2022). *The effect of internal CSR and organizational culture on OCB and job performance of Pun Hlaing Hospital*, Doctoral dissertation, MERAL Portal, <https://meral.edu.mm/record/8224/files/Nyein%20Wai%20Wai%20Htun,EMBAIL-22,%2017th.%20Bt..pdf> (14.03.2023).
- Jain, A.K. *Organizational citizenship behavior as a predictor of personal effectiveness and general health*. Academy of Taiwan Business Management Review, 3 (5). (2009).
- Jeon, S.H., Park, M., Choi, K., Kim, M.K. *An ethical leadership program for nursing unit Managers*. Nurse Education Today, 62 (2018). DOI: 10.1016/j.nedt.2017.12.017.
- Jiao, C., Richards, D.A., Zhang K. *Leadership and Organizational Citizenship Behavior: OCB-Specific Meanings as Mediators*. Journal of Business and Psychology, 26 (2011). DOI: 10.1007/s10869-010-9168-3.
- Kim, Y.J., Van Dyne, L., Kamdar, D., Johnson, R.E. *Why and when do motives matter? An integrative model of motives, role cognitions, and social support as predictors of OCB*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 2 (121). (2013). DOI: 10.1016/j.obhdp.2013.03.004.
- Konovsky, M.A., Organ, D.W., *Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior*. Journal of Organizational Behavior, 3 (17). (1996). DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(199605)17:3<253:AID-JOB747>3.0.CO;2-Q.
- Kosenkranius, M.K., Rink, F.A., de Bloom, J., van den Heuvel, M. *The design and development of a hybrid off-job crafting intervention to enhance needs satisfaction, well-being and performance: a study protocol for a randomized controlled trial*. BMC Public Health, 20 (2020). DOI: 10.1186/s12889-020-8224-9.
- Kristensen, T.S., Hannerz, H., Høgh, A., Borg, V. *The Copenhagen Psychosocial Questionnaire – a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment*. Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 6 (31). (2005). DOI: 10.5271/sjweh.948.
- Lavy, S. *Daily dynamics of teachers' organizational citizenship behavior: Social and emotional antecedents and outcomes*. Frontiers in Psychology, 10 (2019). DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02863.
- Lee, K., Allen, N.J. *Organizational citizenship behavior and workplace deviance: The role of affect and cognitions*. Journal of Applied Psychology, 1 (87). (2002). DOI: 10.1037/0021-9010.87.1.131.
- Leka, S., Jain, A. (2010). *Health impact of psychosocial hazards at work: an overview*. World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44428> (22.04.2023); tłum. polskiej edycji - Stowarzyszenie Zdrowa Praca.
- Llorens, S.C., Pérez-Franco, J., Oudyk, J., Berthelsen, H., Dupret, E., Nübling, M., Burr, H., Moncada, S. (2019). *COPSOQ III. Guidelines and questionnaire*, [https://www.copsoqnetwork.org/guidelines and questionnaire/](https://www.copsoqnetwork.org/guidelines%20and%20questionnaire/) (13.11.2019).
- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P.M., Podsakoff, N.P. *Challenge-oriented organizational citizenship behaviors and organizational effectiveness: do challenge-oriented behaviors really have an impact on the organization's bottom line?* Personnel Psychology, 3 (64). (2011). DOI: 10.1111/j.1744-6570.2011.01219.x.
- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P.M., Fetter R. *The Impact of Organizational Citizenship Behavior on Evaluations of Salesperson Performance*, Journal of Marketing, 1 (57). (1993). DOI: 10.2307/1252058.

- McNeely, B.L., Meglino, B.M. (1992). *Good Soldiers or Good Duty? The Role of Work Values and Contextual Antecedents in Prosocial Organizational Behavior*. Academy of Management Best Papers Proceedings. DOI: 10.5465/AMBPP.1992.17515719.
- Moncada Lluís, S., Llorens Serrano, C., Font Corominas, A., Galtés Camps, A., Navarro Giné, A. *Exposición a riesgos psicosociales entre la población asalariada en España (2004-05): valores de referencia de las 21 dimensiones del cuestionario COPSOQ ISTAS21*. Revista Española De Salud Pública, 6 (28). (2008).
- Moorman, R.H., Blakely, G.L., Niehoff, B.P. *Does Perceived Organizational Support Mediate the Relationship Between Procedural Justice and Organizational Citizenship Behavior?* Academy of Management Journal, 3 (41). (1998). DOI: 10.2307/256913.
- Moorman, R.H. *Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship?* Journal of Applied Psychology, 6 (76). (1991). DOI: 10.1037/0021-9010.76.6.845.
- Moorman, R.H., Blakely, G.L. *Individualism-collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior*. Journal of Organizational Behavior, 16 (1995). DOI: 10.1002/job.4030160204.
- Moorman, R.H., Niehoff, B.P., Organ, D.W. *Treating Employees Fairly and Organizational Citizenship Behavior: Sorting the Effects of Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Procedural Justice*. Employee Responsibilities and Rights Journal, 3 (6). (1993). DOI: 10.1007/BF01419445.
- Moos, R. *Work Environment Scale: Manual*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto 1986. Morrison E. W., *Role definitions and organizational citizenship behavior: the importance of the employee's perspective*. Academy of Management Journal, 6 (37). (1994). DOI: 10.2307/256798.
- Nadeem, K., Riaz, A. Danish, R.Q. *Influence of high-performance work system on employee service performance and OCB: the mediating role of resilience*. Journal of Global Entrepreneurship Research, 9 (2019). DOI: 10.1186/s40497-018-0142-2.
- Nair, G.S. *A study on the effect of quality of work life (QWL) on organisational citizenship behaviour (OCB) – with special reference to college teachers in Thrissur District, Kerala*. Integral Review, 1 (6). (2013).
- Naully, M., Purba, S., Gultom, I. *The influence of mindfulness, collective values, transformational leadership, working conditions, psychological empowerment on organizational citizenship behavior (OCB) among high school teachers in Medan*. Randwick International of Social Science Journal, 2 (3). (2022). DOI: 10.47175/rissj.v3i2.442
- Naz, S., Kousir, T., Khawaja, A.O. *Leadership styles as predictors of employee general health and organizational citizenship behavior*. Asian Social Studies and Applied Research, 2 (3). (2021).
- Niehoff, B.P., Moorman, R.H. *Justice as mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior*. Academy of Management Journal, 3 (36). (1993). DOI: 10.2307/256591.
- Oplatka, I. *Going Beyond Role Expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior*. Educational Administration Quarterly, 3 (42). (2006). DOI: 10.1177/0013161X05285987.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: D.C. Heath and Com.

- Organ, D.W. *Organizational citizenship behavior: Its construct clean-up time*. Human Performance, 10 (1997). DOI: 10.1207/s15327043hup1002\_2.
- Organ, D. W., Lingl A. *Personality, satisfaction, and Organizational Citizenship Behavior*. The Journal of Social Psychology, 3 (135). (1995).
- Organ, D.W., Konovsky, M. *Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior*. Journal of Applied Psychology, 1 (74). (1989). DOI: 10.1037/0021-9010.74.1.157.
- Organ, D.W., Ryan K. *A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior*. Personnel Psychology, 48 (1995). DOI: 10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x.
- Organizational Citizenship Behavior Checklist*, <http://shell.cas.usf.edu/~pspector/scales/ocbcpage.html> (26.01.2018).
- Podsakoff, N.P., Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Maynes, T.D., Spoelma T.M. *Consequences of unit-level organizational citizenship behaviors: A review and recommendations for future research*. Journal of Organizational Behavior, 35 (2013). DOI: 10.1002/job.1911.
- Podsakoff, N.P., Podsakoff, P.M., Whiting, S.W., Mishra, P. *Effects of organizational citizenship behaviors on selection decisions in employment interviews*. Journal of Applied Psychology, 2 (96). (2011). DOI: 10.1037/a0020948.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.B., Bachrach, D.G. *Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research*. Journal of Management, 3 (26). (2000). DOI: 10.1016/S0149-2063(00)00047-7.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. *Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: a review and suggestion for future research*. Human Performance, 2 (10). (1997). DOI: 10.1207/s15327043hup1002\_5.
- Podsakoff, P.M., Ahearne, M. MacKenzie, S.B. *Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance*, Journal of Applied Psychology, 2 (82). (1997). DOI: 10.1037/0021-9010.82.2.262.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Bommer, W.H. *Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors*. Journal of Management, 22 (1996a). DOI: 10.1016/S0149-2063(96)90049-5.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Bommer, W.H. *Meta-analysis of the relationship between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance*. Journal of Applied Psychology, 4 (81). (1996b). DOI: 10.1037/0021-9010.81.4.380.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R., Fetter, R. *Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors*. The Leadership Quarterly, 1 (1990). DOI: 10.1016/1048-9843(90)90009-7.
- Rioux, S.M., Penner, L.A. *The causes of organizational citizenship behavior: A motivational Analysis*. Journal of Applied Psychology, 6 (86). (2001). DOI: 10.1037/0021-9010.86.6.1306.
- Schepman, S.B., Zarate, M.A. *The relationship between burnout, negative affectivity and organizational citizenship behavior for human services employees*. International Journal of Humanities and Social Sciences, 2 (4). (2008).
- Shapiro, S.S., Wilk, M.B. *An analysis of variance test for normality (complete samples)*. Biometrika, 52 (1965). DOI: 10.2307/2333709.

- Sharma, A. *Meaningfulness of Work and Perceived Organizational Prestige as Precursors of Organizational Citizenship Behavior*. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 1 (7). (2019). DOI: 10.18510/hssr.2019.7136.
- Smith, C.A., Organ, D.W., Near, J.P. *Organizational citizenship behavior: Its nature and Antecedents*. *Journal of Applied Psychology*, 68 (1983). DOI: 10.1037/0021-9010.68.4.653.
- Snape, E., Redman, T., HRM practices, organizational citizenship behaviour, and performance: A multi-level analysis. *Journal of Management Studies*, 7 (47). (2010). DOI: 10.1111/j.1467-6486.2009.00911.x.
- Somech, A., Drach-Zahavy, A. *Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior*. *Teaching and Teacher Education*, 5-6 (16). (2000).
- Spector, P.E., Fox, S. *An emotion-centered model of voluntary work behavior. Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior*. *Human Resource Management Review*, 12 (2002). DOI: 10.1016/S1053-4822(02)00049-9.
- Spector, P.E., Fox, S. *Counterproductive work behavior and organisational citizenship behavior: are they opposite forms of active behavior?* *Applied Psychology: An International Review*, 1 (59). (2010). DOI: 10.1111/j.1464-0597.2009.00414.x.
- Spector, P.E., Bauer, J.A., Fox, S. *Measurement artifacts in the assessment of counterproductive work behaviour and organizational citizenship behavior: Do we know what we think we know?* *Journal of Applied Psychology*, 4 (95). (2010). DOI: 10.1037/a0019477.
- Suárez-Mendoza, M., Zoghbi-Manrique-de-Lara, P. *The impact of work alienation on organizational citizenship behavior in the Canary Islands*. *International Journal of Organizational Analysis*, 15 (2008). DOI: 10.1108/19348830710860156.
- Sumarsi, S., Rizal, A. The effect of competence and quality of work life on organizational citizenship behavior (OCB) with organizational commitment mediation. *International Journal of Social and Management Studies*, 2 (6). (2022).
- Sun, L.Y., Aryee, S., Law, K.S. *High-performance Human Resource practices, citizenship behavior, and organizational performance: a relational perspective*. *Academy of Management Journal*, 3 (50). (2007). [jstor.org/stable/20159873](https://www.jstor.org/stable/20159873).
- Turnipseed, D., Murkison, G. *Organization citizenship behaviour: an examination of the influence of the workplace*. *Leadership & Organization Development Journal*, 2 (17). (1996). DOI: 10.1108/01437739610111222.
- Turnipseed, D. *Emotional Intelligence and OCB: The moderating role of work locus of Control*. *The Journal of Social Psychology*, 158 (2017). DOI: 10.1080/00224545.2017.1346582.
- van Dick, R., Grojean, M.W., Christ, O., Wieseke, J. *Identity and the extra mile: relationships between organizational identification and organizational citizenship behaviour*. *British Journal of Management*, 17 (2006). DOI: 10.1111/j.1467-8551.2006.00520.x.
- Van Dyne, L., Cummings, L.L., Parks, J.M. *Extra-role behaviors: in pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters)*. *Research in Organizational Behavior*, 17 (1995).
- Van Dyne, L., Graham, J.W., Dienesch, R.M. *Organizational citizenship behavior: construct redefinition, measurement, and validation*. *Academy of Management*, 4 (37). (1994). DOI: 10.2307/256600.



- Wang, L., Dong, X., An, Y., Chen, C., Eckert, M., Sharplin, G., Fish, J., Fan, X. *Relationships between job burnout, ethical climate and organizational citizenship behaviour among registered nurses: A cross-sectional study*. *International Journal of Nursing Practice* (2022). DOI:10.1111/ijn.13115.
- Wayne, S.J., Shore, L.M., Liden, R.C. *Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective*. *Academy of Management Journal*, 40 (1997). DOI: 10.2307/257021.
- Wei, Y.C., Han, T.S., Hsu, I.C. *High-performance HR practices and OCB: A cross-level investigation of a causal path*. *The International Journal of Human Resource Management*, 10 (21). (2010). DOI: 10.1080/09585192.2010.500487.
- Wemken, G., Janurek, J., Junker, N.M., Häusser, J.A. *The impact of social comparisons of job demands and job control on well-being*. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 13 (2021). DOI: 10.1111/aphw.12257.
- Widerszal-Bazyl, M. *Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (COPSOQ) – właściwości psychometryczne wybranych skal w polskiej wersji*. *Medycyna Pracy*, 3 (68). (2017). DOI: 10.13075/mp.5893.00443.
- Williams, L.J., Anderson, S.E. *Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors*. *Journal of Management*, 3 (17). (1991). DOI: 10.1177/014920639101700305.
- Yang, F., Zhang, Y. *Beyond formal exchange: An informal perspective on the role of leader humor on employee OCB*. *Journal of Business Research*, 151 (2022). DOI: 10.1016/j.jbusres.2022.06.054.
- Yilmaz, K., Taşdan, M. *Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools*. *Journal of Educational Administration*, 1 (47). (2009). DOI: 10.1108/09578230910928106.
- Youn, H., Kim, J.-H. *Corporate Social Responsibility and hotel employees' organizational citizenship behavior: the roles of organizational pride and meaningfulness of work*. *Sustainability*, 14 (2428). (2022). DOI: 10.3390/su14042428.
- Zeinabadi, H. *Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5 (2010).
- Zeinabadi, H., Salehi, K. *Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers: proposing a modified social exchange model*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29 (2011). DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.387.
- Ziegler, R., Schlett, C., Casel, K., Diehl, M. *The role of job satisfaction, job ambivalence, and emotions at work in predicting organizational citizenship behavior*. *Journal of Personnel Psychology*, 4 (11). (2012). DOI: 10.1027/1866-5888/a000071.



# ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOUR AND PSYCHOSOCIAL WORK CONDITIONS IN SCHOOLS: A CASE OF TEACHERS FROM POLAND AND SPAIN

Hanna Bortnowska

ORCID: 0000-0002-7327-7524

University of Zielona Góra

e-mail: h.bortnowska@wez.uz.zgora.pl

Bartosz Seiler

ORCID: 0000-0003-0380-746X

University of Zielona Góra

e-mail: b.seiler@wez.uz.zgora.pl

Agnieszka Seiler

ORCID: 0009-0000-7512-2318

III High School in Zielona Góra

e-mail: aseiler@wp.pl

**Keywords:** Organizational citizenship behaviours, psychosocial working conditions, teacher

**Abstract.** Organisational citizenship behaviours are behaviours that go beyond the formal role and are organisationally functional. They may be linked, among others, to psychosocial working conditions. One of the instruments to study them is the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ). Only three studies were identified where the COPSOQ was used in the context of OCBs. However, this was done to a limited extent. Furthermore, no studies have been identified that have tested correlations between OCBs and COPSOQ subscales among teachers. The aim of this article is to establish the relationship between teachers' organisational citizenship behaviours and psychosocial working conditions in school. To achieve this aim, a survey was conducted (among Polish and Spanish teachers), using the scales: OCB developed by Lee and Allen (2002) and COPSOQ. Statistical

analyses were carried out using Statistica software. The study shows that for organisation-oriented citizenship behaviours (OCB-O), there are weak relationships with the variables: 'Possibilities for Development', 'Meaning of Work' and 'Job Satisfaction'. In contrast, organisational citizenship behaviours towards helping individuals (OCB-I) correlated only weakly with the 'Meaning of Work'.

## ORGANIZACYJNE ZACHOWANIA OBYWATELSKIE A PSYCHOSPOŁECZNE WARUNKI PRACY W SZKOŁACH PRZYKŁAD NAUCZYCIELI Z POLSKI I HISZPANII

**Słowa kluczowe:** organizacyjne zachowania obywatelskie, psychospołeczne warunki w pracy, nauczyciel

**Streszczenie.** Organizacyjne zachowania obywatelskie to zachowania, które wykraczają poza formalną rolę i są organizacyjnie funkcjonalne. Mogą być one związane m.in. z psychospołecznymi warunkami pracy. Jednym z narzędzi służących do ich zbadania jest Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (COPSOQ). Zidentyfikowano tylko trzy badania, w których zastosowano to narzędzie w kontekście OCB. Zrobiono to jednak w ograniczonym zakresie. Ponadto, nie ustalono badań, w których testowano korelacje między OCBs a subskalami COPSOQ wśród nauczycieli. Celem artykułu jest ustalenie zależności między organizacyjnymi zachowaniami obywatelskimi nauczycieli a psychospołecznymi warunkami pracy w szkole. Aby go zrealizować, przeprowadzono badania ankietowe (wśród polskich i hiszpańskich nauczycieli), za pomocą skal: OCB opracowanej przez Lee i Allen (2002) oraz COPSOQ. Analizy statystyczne przeprowadzono stosując program Statistica. Z badań wynika, że w przypadku zachowań obywatelskich zorientowanych na organizację (OCB-O), istnieją słabe relacje ze zmiennymi: „Możliwość rozwoju”, „Sens pracy” i „Satysfakcja z pracy”. Obywatelskie zachowania zorientowane na pomaganie współpracownikom (OCB-I) korelowały natomiast w niewielkim stopniu z „Sensem pracy”.

## Introduction

The teaching profession entails the frequent need to undertake actions that go beyond the described role (cf. DiPaola, Tschannen-Moran, 2001), such as assisting colleagues and students, initiating improvements within the school, defending the school's reputation, and engaging in self-development, among others. Such behaviours, firstly, have a practical dimension as they facilitate collaboration with colleagues (other teachers), and secondly, they have a moral dimension as they involve being a role model for students.

Behaviours of this nature are referred to in the literature (e.g., Organ, 1988; Lee, Allen, 2002; Moorman, 1991; Podsakoff, MacKenzie, 1997) as organizational

citizenship behaviours (OCB). Their occurrence may be related to various organizational factors, including psychosocial working conditions.

Various research tools are used to measure psychosocial working conditions, including the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ). It encompasses dimensions such as 'Quantitative Demands', 'Meaning of Work', 'Possibilities for Development', 'Social Support', 'Job Satisfaction', 'Quality of Leadership', and 'Influence at Work'. A review of the relevant literature revealed limited studies utilizing this instrument in the context of OCB (Jeon, Park, Choi, Kim, 2018; Kosenkranius, Rink, de Bloom, van den Heuvel, 2020; Wemken, Janurek, Junker, Häusser, 2021). However, these studies were conducted to a limited extent and did not specifically focus on teachers' work.

The aim of this article is to establish the relationship between teachers' organizational citizenship behaviours and psychosocial working conditions in schools.

The article consists of the following sections: introduction, literature review, methods, results, discussion, and conclusions.

## **Organizational citizenship behaviour**

In the literature, several concepts regarding behaviours oriented towards helping colleagues or supporting the organization as a whole can be found: organizational citizenship behaviours (OCB; Bateman, Organ, 1983; Smith, Organ, Near, 1983; Organ, 1988; Organ, Konovsky, 1989), prosocial organizational behaviours (Brief, Motowidlo, 1986), extra-role behaviours (Van Dyne, Cummings, Parks, 1995), contextual performance (Borman, Motowidlo, 1997), and citizenship performance (Borman, Penner, Allen, Motowidlo, 2001). The most commonly used concept is OCB, as confirmed by an analysis of the EBSCO database. According to the classical definition presented by D.W. Organ (1988), OCB refers to individual behaviour that is discretionary, not explicitly recognized by the formal reward system, and that in the aggregate promotes the effective functioning of the organization. In other words, OCB encompasses behaviours that go beyond role requirements and are organizationally functional. However, some researchers have noted that citizenship behaviours are influenced by the way in which employees perceive their job duties (Morrison, 1994). Furthermore, such behaviours are often considered by managers in processes such as recruitment and employee evaluation (Podsakoff, Podsakoff, Whiting, Mishra, 2011; MacKenzie, Podsakoff, Fetter, 1993). As a result of these discussions, D.W. Organ

(1997) modified his original definition, stating that OCB supports the social and psychological environment in which task performance occurs.

An important aspect of conceptualizing organizational citizenship behaviours has been the identification of their dimensions. The literature provides numerous examples of OCB typologies (Smith, Organ, Near, 1983; Organ, 1988; Graham, 1991; Van Dyne, Cummings, Parks, 1995; Podsakoff, MacKenzie, Paine, Bachrach, 2000; Borman, Penner, Allen, Motowidlo, 2001). However, Larry J. Williams and Stella E. Anderson (1991; cited in Lee, Allen, 2002) noted that OCB can be reduced to two types of behaviours: 1) those that benefit the organization as a whole (OCBO) and 2) those that benefit specific individuals but indirectly benefit the entire organization (OCBI).

### **Antecedents of organizational citizenship behaviour**

From the beginning of research on organizational citizenship behaviours (OCB), an important direction has been to identify the antecedents of OCB. Initially, the focus was on correlations between OCB and job attitudes such as job satisfaction (Bateman, Organ, 1983; Smith, Organ, Near, 1983), organizational justice (Farh, Podsakoff, Organ, 1990; Moorman, 1991; Niehoff, Moorman, 1993), employee commitment (Williams, Anderson, 1991; Moorman, Niehoff, Organ, 1993; Urbini, Callea, Chirumbolo, 2020), work alienation (Suárez-Mendoza, Zoghbi-Manrique-de-Lara, 2008), and job burnout (e.g., Baranik, Eby, 2016; Schepman, Zarate, 2008; Van Emmerik, Jawahar, Stone, 2005; Wang et al., 2022). Relationships between OCB and organizational identification (van Dick, Grojean, Christ, Wieske, 2006) were also examined. The cognitive and affective components of attitudes were analysed to determine which component serves as a determinant of OCB (Lee, Allen, 2002; Organ, Konovsky, 1989; Williams, Anderson, 1991). Relationships between OCB and emotions in the workplace (Spector, Fox, 2002; Ziegler, Schlett, Casel, Diehl, 2012) were also considered. Researchers also examined individual differences such as agreeableness, conscientiousness, positive and negative affectivity (Organ, Lingl, 1995; Organ, Ryan, 1995; Konovsky, Organ, 1996; Borman, Penner, Allen, Motowidlo, 2001), equity sensitivity (Blakely, Andrews, Moorman, 2005; Konovsky, Organ, 1996), locus of control (Blakely, Srivastava, Moorman, 2005; Borman, Penner, Allen, Motowidlo, 2001), individualism/collectivism orientation (Moorman, Blakely, 1995), emotional intelligence (Turnipseed, 2017), empathy (McNelly, Meglino, 1992), and motives and role identity (Finkelstein, Penner, 2004; Finkelstein,

2006; Rioux, Penner, 2001). In other studies, the relationships between OCB and leadership behaviours were examined (Babcock-Roberson, Strickland, 2010; Harris, Li, Kirkman, 2014; Podsakoff, MacKenzie, Moorman, Fetter, 1990; Podsakoff, MacKenzie, Bommer, 1996a, 1996b), as well as factors related to job characteristics and organizational functioning, such as organizational formalization, organizational inflexibility, and spatial distance (Podsakoff, MacKenzie, Bommer, 1996a, 1996b), perceived organizational support (Alshaabani, Naz, Magda, Rudnák, 2021; Moorman, Blakely, Niehoff, 1998), or social support (Bastian, 2022; Han, 2010; Kim, Van Dyne, Kamdar, Johnson, 2013).

Among the factors related to job characteristics and organizational functioning, there are also those related to the psychological and social working conditions. For example, David L. Turnipseed and Gene Murkison (1996) examined the relationship between organizational citizenship behaviours and the work environment. They used the Work Environment Scale (WES) (Moos, 1986; cf. Leka, Stavroula, 2010), which measures the work climate using ten subscales: involvement, peer cohesion, supervisor support, autonomy, task orientation, work pressure, clarity, control, innovation, and physical comfort. Other researchers (Jeon, Park, Choi, Kim, 2018; Kosenkranius, Rink, de Bloom, van den Heuvel, 2020) adapted the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) to study OCB, which includes dimensions such as ‘Quantitative Demands’ and ‘Meaning of Work’. Let us take a closer look at this issue.

## **Organizational citizenship behaviour and psychosocial work conditions**

An analysis of the Google Scholar database revealed that the COPSOQ tool has been used in research on OCB, albeit to a limited extent. For example, S.H. Jeon, M. Park, K. Choi, and M.K. Kim (2018) conducted a quasi-experimental study evaluating the effects of a six-month intervention program focused on ethical leadership for managers in nursing units. M.K. Kosenkranius, F.A. Rink, J. de Bloom, and M. van den Heuvel (2020) examined whether off-job crafting could offer benefits to employers, such as an increase in OCB among employees<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> G. Wemken, J. Janurek, N.M. Junker, J.A. Häusser (2021) also mentioned the utilization of six COPSOQ items in their study for measuring job demands. However, they did not present the obtained results as they exceeded the scope of the article.

During research on OCB, some variables included in the COPSOQ were also examined, but different scales were used:

1. *Social Support*: Jonathon R.B. Halbesleben and Anthony R. Wheeler (2015) found that a higher level of perceived co-worker support was positively associated with greater investment in OCB directed toward those co-workers. Y.J. Kim, L. Van Dyne, D. Kamdar, and R.E. Johnson (2013), using the assumptions of motive concepts (cf. Rioux, Penner, 2001; Finkelstein, Penner, 2004), established that the quality of social support functions as a boundary condition for the relationship between motives and OCB. Relationships between OCB and perceived organizational support (POS) were also examined, and a positive relationship between POS and OCB was found (Wayne, Shore, Liden, 1997; Chiang, Hsieh, 2012). According to R.H. Moorman, G.L. Blakely, and B.P. Niehoff (1998), procedural justice is an antecedent of POS, which in turn mediates its relationship with the three dimensions of OCB.
2. *Job satisfaction*: Classic studies on the relationship between OCB and job satisfaction have shown a correlation between these two variables (Bateman, Organ, 1983; Smith, Organ, Near, 1983; Williams, Anderson, 1991; Organ, Ryan, 1995). However, further analysis has confirmed that the perception of fairness is a better predictor of OCB than job satisfaction (Farh, Podsakoff, Organ, 1990; Moorman, 1991; Moorman, Niehoff, Organ, 1993).
3. *Possibilities for Development*: Relationships between employee competence and OCB have been examined (e.g., Chuang, Chiang, Lin, 2019; Hardin, Azizu, Sari, 2020; Sumarsi, Rizal, 2022), as well as the relationship between HR practices and OCB (Gupta, Singh, 2010; Snape, Redman, 2010; Sun, Aryee, Law, 2007). Yu-Chen Wei, Tzu-Shian Han, and I-Chieh Hsu (2010) found, contrary to their expectations, that high-performance HR practices (including internal career opportunities and intensive training) were not significantly related to OCB. Different conclusions were reached in the study by Nadeem, Riaz, Danish (2019).
4. *Meaning of Work*: Research has shown that the meaning of work is significantly correlated with OCB and predicts variance in OCB (Sharma, 2019). Based on the research, it was also found that employees' perception of the meaning of work had a significant positive impact on OCB (Youn, Kim, 2022).
5. *Quality of Leadership*: Research on the relationship between leadership and OCB has been conducted by J.L. Farh, P.M. Podsakoff, and D.W. Organ

(1990), Kwasi Dartey-Baah and Seth Ayisi Addo (2019), Changquan Jiao, David A. Richards, and Kai Zhang (2011), and Fu Yang and Ying Zhang (2022). For example, P.M. Podsakoff, S.B. MacKenzie, R. Moorman, and R. Fetter (1990; cf. Podsakoff, MacKenzie, Bommer, 1996a) found that the influence of transformational leader behaviours on OCB is mediated by trust in the leader. A significant positive relationship between charismatic leadership and OCB was also identified (Babcock-Roberson, Strickland, 2010), as well as between leader-member exchange (LMX) and OCB (Harris, Li, Kirkman, 2014).

6. *General Health*: According to Bo Fu, Jian Peng, and Tao Wang (2022), OCB is positively related to employee health complaints, and health and safety significantly positively influence OCB (Htun, 2022; cf. Baranik, Eby, 2016; Jain, 2009). However, the study by Sadia Naz, Tehziba Kousir, and Amina Obaid Khawaja (2021) found no significant correlation between general health and OCB.

Finally, it should be noted that no studies were identified that specifically analysed the relationships between OCB and ‘Quantitative Demands’ and ‘Influence at Work’.

## **Organizational citizenship behaviour among teachers**

Teachers are willing to voluntarily go beyond the expectations of their role (DiPaola, Tschannen-Moran, 2001; Zeinabadi, Salehi, 2011; Lavy, 2019). Such behaviours can be manifested not only towards colleagues and superiors but also towards students (DiPaola, Tarter, Hoy, 2004; cf. Somech, Drach-Zahavy, 2000). They contribute to improving the effectiveness of school functioning (Cheng, 2016). Research by various authors has shown that teachers who engage in OCB activities suggest innovative ideas, support and propose extracurricular activities, and participate in various committees and teams. Furthermore, they assist students during their free time, stay after classes to help them if needed, and avoid assigning homework (cf. DiPaola, Tschannen-Moran, 2001; DiPaola, Hoy, 2005).

Researchers studying OCB among teachers have analysed the relationships between OCB and various factors, including job satisfaction (Hidayat, Patras, 2022; Zeinabadi, 2010; Zeinabadi, Salehi, 2011; cf. Somech, Drach-Zahavy, 2000), career satisfaction (Bogler, Somech, 2004), quality of work life (Nair, 2013), working conditions (including work atmosphere, relationships with co-workers, availability of work facilities; Naully, Purba, Gultom, 2022), school



climate (DiPaola, Tschannen-Moran, 2001; Oplatka, 2006; Cohen, Keren, 2010; Dixon, 2013), social support (Lavy, 2019), trust (Choong, Ng, Ai Na, Tan, 2020; Zeinabadi, Salehi, 2011; Hidayat, Patras, 2022), organizational commitment (Zeinabadi, 2010; Zeinabadi, Salehi, 2011), mindfulness (Naully, Purba, Gultom, 2022), transformational leadership (Naully, Purba, Gultom, 2022), empowerment (Bogler, Somech, 2004), organizational justice (Yilmaz, Taşdan, 2009), work-family culture and work-family conflict (Bragger et al., 2005).

## Methods

The research process consisted of the following stages: literature analysis, identification of a research gap, formulation of research questions and hypotheses, selection of sample and research tools, data collection and analysis, formulation of conclusions, identification of research limitations, and directions for future research. The research hypotheses were formulated as follows:

H<sub>1</sub>: Teachers' OCB-I is positively related to psychosocial working conditions in schools.

H<sub>2</sub>: Teachers' OCB-O is positively related to psychosocial working conditions in schools.

The survey research was conducted among 145 teachers in April and May 2023, including 128 Polish teachers and 17 Spanish teachers<sup>2</sup>. The surveys were administered using a Google form distributed to schools in the Lubuskie Voivodeship in Poland and the Galicia region in Spain. The sample size for the Spanish teachers was relatively small, but the obtained research results were presented for comparative purposes. Participation in the study was voluntary.

Among the surveyed Polish teachers, there were more female participants (75.78%) than male participants. The average age of the research participants was 42 years. The majority of them (96.09%) worked in public schools. The largest percentage (46.09%) had over 20 years of tenure in their current place of employment. There were half as many teachers who had been working in their current school for 4-10 years (19.53%) or 11-20 years (21.09%). The smallest percentage of respondents (13.28%) had less than three years of work experience. The most represented types of schools were secondary schools (44.53%) and primary schools (42.19%), while higher education institutions were less

---

<sup>2</sup> The sample selection was non-random. There was no available list of employees employed in schools, both in Poland and Spain.

represented (11.72%). Only one person worked in a vocational school, and one person worked in a post-secondary institution, making a total of 1.56%. The majority of the participants (78.91%) worked in workplaces with more than 49 employees, while the remaining participants worked in smaller institutions.

The Spanish teachers were also predominantly represented by female participants (58.82%). The average age of the respondents was 52 years. The majority (88.24%) worked in public schools. More than half (58.82%) had over 20 years of tenure in their current place of employment, while one-third (35.30% in total) had been working for 4-10 or 11-20 years. One person had been employed in their current position for less than 3 years. The majority of the Spanish teachers surveyed (70.59%) worked in secondary schools, specifically in high schools/technical schools (in Spanish, *bachillerato - instituto/escuela técnica*). The remaining respondents were from primary schools (in Spanish, *primaria*; 11.76%), middle schools (in Spanish, *ESO*; 11.76%), and vocational schools (in Spanish, *escuela de formación profesional*; 5.88%). The number of employees in the workplaces of the Spanish participants was typically greater than 50 (58.82%).

During the own research, a 16-item OCB (Organizational Citizenship Behaviour) scale developed by Lee and Allen (2002) was utilized. The respondents were asked to choose one response from a 7-point scale (ranging from 'never' – 1 to 'always' – 7). The scale values were calculated as the mean score ranging from 1 to 7. Eight items were focused on behaviours directed towards individuals (OCB-I)<sup>3</sup>. The subsequent eight items were focused on behaviours oriented towards the organization (OCB-O)<sup>4</sup>.

Psychosocial working conditions were assessed using the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (broadly referenced, e.g., Baka, Łuczak, Najmiec, 2019).<sup>5</sup> The Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ), developed in 2000 by Tage S. Kristensen and Vilhelm Borg, is available in 25 languages (<https://www.copsoq-network.org/> accessed on July 5, 2022). This tool encompasses a wide range of psychosocial working conditions and can be applied in various sectors of the labour market, such as industry, services, and communication (Baka, 2019).

---

<sup>3</sup> For example: 'Help others who have been absent' or 'Willingly give your time to help others who have work-related problems'.

<sup>4</sup> For example: 'Defend the organization when other employees criticize it' or 'Offer ideas to improve the functioning of the organization'.

<sup>5</sup> Currently, the COPSOQ III is available in short, medium, and long versions (Burr et al., 2018; Llorens, 2019).

The Polish teachers were asked to complete the Polish version of COPSOQ, validated for the Polish conditions by Maria Widerszal-Bazyl (2017). The author confirmed the reliability of the following eight subscales: ‘Quantitative Demands’, ‘Influence at Work’, ‘Meaning of Work’, ‘Social Support’, ‘Job Satisfaction’, ‘Possibilities for Development’ (in the 4-item version, as the 2-item version has low reliability), ‘Quality of Leadership’, and ‘General Health’<sup>6</sup>. As in the original version, the participants in the study responded to most questionnaire items using a 5-point scale (ranging from ‘to a very small extent’ to ‘to a very large extent’ or from ‘never/hardly ever’ to ‘always’). An exception was the ‘Job Satisfaction’ scale, which included response options of ‘very satisfied’, ‘satisfied’, ‘unsatisfied’, ‘highly unsatisfied’, or ‘not relevant’. The items were assigned weights of 100, 75, 50, 25, and 0. According to the instructions, if a respondent provided responses to fewer than half of the scale items, it should be considered as a missing response ([http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/english\\_copsoq\\_2\\_ed\\_2003-pdf.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/english_copsoq_2_ed_2003-pdf.pdf), accessed on May 20, 2022). For the Spanish teachers, the Spanish version of COPSOQ (Moncada Lluís, Llorens Serrano, Font Corominas, Galtés Camps, Navarro Giné, 2008) was used. It is worth noting that the Spanish version did not include the subscales ‘General Health’ and ‘Job Satisfaction’. Instead of the single subscale ‘Social Support’, there were two separate subscales: ‘Social Support from Colleagues’ and ‘Social Support from Supervisors’.

The statistical analysis of the data was conducted using the Statistica software. The internal consistency was confirmed using Cronbach’s alpha coefficient (Cronbach, 1951). For the tools completed by the Polish teachers, the Cronbach’s alpha values were as follows: 0.975183355 (OCB) and 0.818760656 (COPSOQ)<sup>7</sup>. Regarding the tools used among the Spanish teachers, the Cronbach’s alpha values were 0.979060855 (OCB) and 0.807746868 (COPSOQ).

Further analysis revealed that none of the analysed variables in the Polish teacher sample had a normal distribution. This was confirmed by the Shapiro-Wilk tests (Shapiro, Wilk, 1965)<sup>8</sup> (Table 1). However, in the case of the Spanish sample, some variables had p-values greater than 0.05.

---

<sup>6</sup> For example: ‘How often do you not have time to complete all your work tasks?’, ‘How often do you get help and support from your immediate supervisor?’, ‘Does your work require you to take the initiative?’.

<sup>7</sup> The scales included in the tool should demonstrate a Cronbach’s  $\alpha$  coefficient value greater than 0.7. Questionnaires with a Cronbach’s  $\alpha$  coefficient below 0.6 should not be used (Brzeziński, 2011).

<sup>8</sup> If the p-value is less than 0.05, we reject the hypothesis of normality (Dudley, 2012).

Table 1. Shapiro-Wilk test results for variables included in the OCB and the COPSOQ tools.

Variable	Poland	Spain
	P (N=128 <sup>9</sup> )	P (N=17)
OCB-I	.00001	.04287
OCB-O	.00000	.18275
Quantitative Demands	.00001	.02240
Social Support	.00000	-
Influence at Work	.00001	.77712
Job Satisfaction	.00000	-
Possibilities for Development	.00000	.07399
Meaning of Work	.00001	.01446
Quality of Leadership	.01164	43100
General Health	.00007	-
Social Support from Colleagues	-	.09809
Social Support from Supervisors	-	.01099

Source: Original work.

Subsequent analyses of the variables were conducted using nonparametric statistics, specifically the Spearman's rank correlation coefficient. However, it is worth mentioning that due to some variables in the Spanish sample having p-values greater than 0.05, the possibility of using the Pearson's correlation coefficient to analyse the relationships between them was considered. However, the conducted analyses ruled out this possibility as the relationships between these variables did not appear to be linear. Since the conditions for calculating the Pearson's correlation coefficient were not met, the decision was made to use its nonparametric counterpart, namely the Spearman's rank correlation coefficient.

## Results

For the Polish teachers, the average ratings given by the respondents for the individual dimensions of OCB were: 5.83 (OCB-O) and 5.52 (OCB-I) (as a reminder,

<sup>9</sup> With the exception of the subscale 'Quality of Leadership', where N=127 – one respondent did not have a direct supervisor.

they rated on a scale of 1–7). The obtained averages for the Spanish teachers were lower and amounted to 4.56 and 4.58, respectively.

The participating teachers also rated the psychosocial working conditions in their schools. The average ratings are presented in Table 2 (as a reminder, each item within the respective subscales could be assigned 100, 75, 50, 25, or 0 points). Analysing the data from Polish schools, the highest average ratings were observed for the subscales of ‘Job Satisfaction’, ‘Social Support’, ‘Possibilities for Development’, and ‘Meaning of Work’, while the lowest average ratings were observed for the subscales of ‘Quality of Leadership’ and ‘General Health’. On the other hand, the Spanish teachers rated ‘Social Support’ (both from supervisors and co-workers), ‘Possibilities for Development’, and ‘Meaning of Work’ the highest, while they rated ‘Influence at Work’ and ‘Quantitative Demands’ the lowest.

Table 2. Assessment of psychosocial working conditions – perspective of the surveyed teachers.

Psychosocial working conditions	Mean average	
	Polish teachers (N=128 <sup>10</sup> )	Spanish teachers (N=17)
Job Satisfaction	75.54	-
Social Support	68.46	-
Possibilities for Development	67.92	75.37
Meaning of Work	67.38	75.49
Influence at Work	65.95	52.45
Quantitative Demands	62.32	57.84
Quality of Leadership	56.50	71.08
General Health	48.96	-
Social Support from Supervisors	-	80.15
Social Support from Colleagues	-	76.47

Source: Original work.

To verify the research hypothesis describing the relationship between OCB (OCB-O and OCB-I) and psychosocial working conditions, a correlation analysis was

<sup>10</sup> Calculations for the Polish sample were performed for N=128, with the exception of the ‘Quality of Leadership’ scale (where N=127). This difference is due to one respondent (in a managerial position) not having a direct supervisor.

conducted using the Spearman's rho coefficient. The obtained results were interpreted according to the classification proposed by Christine Dancy and John Reidy (2004)<sup>11</sup>.

The Spearman's rho coefficient values were separately analysed for the two subscales of OCB. The results obtained for the OCB-I subscale are presented in Table 3.

Table 3. Spearman's rho correlation coefficients for variables: OCB-I and psychosocial working conditions.

OCB-I vs.:	Spearman's rho correlation coefficients	
	Polish teachers (N=128) <sup>12</sup>	Spanish teachers (N=17)
Meaning of Work	<b>.203358</b>	<b>.323263</b>
Possibilities for Development	.174817	-.074330
Job Satisfaction	.142706	-
Social Support	.136908	-
Quality of Leadership	.104315	.062929
Influence at Work	.070473	.026152
General Health	.047451	-
Quantitative Demands	-.041470	<b>-.218264</b>
Social Support from Colleagues	-	.047089
Social Support from Supervisors	-	-.033308

\* for  $p < 0.05$

Source: Original work.

Analysing the correlations between OCB-I and the individual variables in COPSOQ, it was found that for the Polish teachers, the relationship between OCB-I and 'Meaning of Work' was weak, while the relationship with the other subscales was negligible. On the other hand, the research conducted among the Spanish teachers revealed a moderate relationship between OCB-I and 'Meaning of Work' and a weak relationship with 'Quantitative Demands'.

Thus, there were grounds for partially confirming hypothesis H<sub>1</sub>, as identified correlations varied in strength. This applies to both the research conducted in Poland and Spain, although in the case of the Polish teachers, more positive

<sup>11</sup> The interpretation of the Spearman's rho coefficient is as follows (Dancy, Reidy, 2004):  $\geq 0.70$ : Very strong correlation, 0.40-0.69: Strong correlation, 0.30-0.39: Moderate correlation, 0.20-0.29: Weak correlation, 0.01-0.19: No or negligible correlation.

<sup>12</sup> With the exception of the 'Quality of Leadership' scale, where N=127.

relationships were found between OCB-I and the individual variables in COP-SOQ (with the only negative relationship being with ‘Quantitative Demands’, but it had negligible strength). For the Spanish respondents, positive relationships were observed between OCB-I and the variables: ‘Meaning of Work’, ‘Quality of Leadership’, ‘Influence at Work’, and ‘Social Support from Colleagues’. However, as mentioned before, only the first relationship had a moderate strength.

Table 4 presents the obtained results of the correlation analysis for OCB-O and the individual COPSOQ subscales.

Table 4. Spearman’s rho correlation coefficients for variables: OCB-O and psychosocial working conditions.

OCB-O vs.:	Spearman’s rho correlation coefficients	
	Polish teachers (N=128) <sup>13</sup>	Spanish teachers (N=17)
Meaning of Work	.271569	.334050
Possibilities for Development	.294631	-.050376
Job Satisfaction	.253348	-
Quality of Leadership	.194612	-.060796
Social Support	.192267	-
Influence at Work	.088652	.164295
General Health	.032805	-
Quantitative Demands	-.157013	-.075398
Social Support from Colleagues	-	-.030412
Social Support from Supervisors	-	-.125003

\* for p<0.05

Source: Original work.

The analysis of information regarding the Polish teachers revealed that the relationships between OCB-O and the COPSOQ subscales were slightly more noticeable, although still at most weak (e.g., ‘Meaning of Work’, ‘Possibilities for Development’, ‘Job Satisfaction’). It should be noted that among teachers from Spain, a moderate relationship was identified between OCB-O and ‘Meaning of Work’ (while the remaining relationships had negligible strength).

Thus, there were grounds for partially confirming hypothesis H<sub>2</sub>, with the identified correlations varying in strength. For the Polish teachers, almost

<sup>13</sup> With the exception of the ‘Quality of Leadership’ scale, where N=127.

all relationships were positive (except for the relationship between OCB-O and ‘Quantitative Demands’). The analysis of information obtained from the Spanish teachers revealed that the relationships were mostly negative (with the exception of the relationships between OCB-O and ‘Meaning of Work’ and ‘Influence at Work’), but they had negligible strength.

## Conclusions

The results of the conducted research indicated that in the case of organization-oriented citizenship behaviours (OCB-O), there were weak relationships with the variables of ‘Possibilities for Development’, ‘Meaning of Work’, and ‘Job Satisfaction’. On the other hand, citizenship behaviours oriented towards helping co-workers (OCB-I) were only slightly correlated with ‘Meaning of Work’. This relationship between OCB-I and ‘Meaning of Work’ was also confirmed by the research results obtained in the Spanish sample, although it is important to note the small sample size and the need for cautious interpretations. In this context, it can be concluded that teachers are not different from other professions in this regard (Sharma, 2019; Youn, Kim, 2022; Erks, Allen, Harland, Prange, 2021).

Favourable psychosocial working conditions were more strongly associated with the organization-oriented citizenship behaviours (OCB-O) than with the behaviours directed specifically towards co-workers (OCB-I). In other words, OCB-O correlated with a greater number of variables compared to OCB-I. The theoretical justification for this can be found in the social exchange theory (cf. Moorman, Blakely, Niehoff, 1998; Organ, Konovsky, 1989; Wayne, Shore, Liden, 1997). If a school provides teachers with favourable working conditions, they reciprocate with prosocial behaviours within the organization. However, it is worth noting that the crucial factors in this case seem to be what can be loosely described as ‘autotelic’ aspects, related to career and job satisfaction (sense of purpose, possibilities for development, satisfaction). The teaching profession has a mission-driven nature, and it can be observed that citizenship behaviours were more strongly associated with this mission-related aspect than with issues directly related to management, such as control at work, quality of leadership, and quantitative demands.

In conclusion, it is important to acknowledge the limitations of the conducted research. It was quantitative in nature and relied solely on self-reported responses from teachers. The sample selection was not random, which means that the findings cannot be generalized. The study was also not longitudinal, and



the data were cross-sectional, which limits strong causal inferences. Furthermore, the use of survey research may have introduced common method bias.

A better understanding of the analysed issue would require more in-depth qualitative research utilizing techniques such as direct contact, interviews, observations, case studies, etc. Longitudinal data research is also recommended.

## References

- Alshaabani, A., Naz F., Magda R., Rudnák I. *Impact of perceived organizational support on OCB in the time of COVID-19 pandemic in Hungary: employee engagement and affective commitment as mediators*. *Sustainability*, 13 (14). (2021). DOI: 10.3390/su13147800.
- Babcock-Roberson, M.E., Strickland, O.J. *The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors*. *The Journal of Psychology*, 3 (144). (2010). DOI: 10.1080/00223981003648336.
- Baka, Ł. (2019). *Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (COPSOQ II). Podręcznik do polskiej wersji narzędzia*. Warszawa: CIOP-PIB.
- Baka, Ł., Łuczak, A., Najmiec, A. (2019). *Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny jako narzędzie do oceny psychospołecznych warunków pracy*. Warszawa: CIOP-PIB, <https://www.ciop.pl/CIOPPortalWAR/file/88807/2019112034210&Materialy-informacyjne-I-N-01A-L-Baka.pdf> (05.07.2022).
- Baranik, L. Eby, L. *Organizational citizenship behaviors and employee depressed mood, burn-out, and satisfaction with health and life: The mediating role of positive affect*. *Personnel Review*, 45 (2016). DOI: 10.1108/PR-03-2014-0066.
- Bastian, A. *The effect of social support on job satisfaction and organizational citizenship behavior as mediation*. *Sains Organisasi*, 1 (2). (2022). DOI: 10.55356/so.v1i2.17.
- Bateman, T.S., Organ, D.W. *Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship*. *Academy of Management Journal*, 26 (1983). DOI: 10.2307/255908.
- Blakely, G.L., Srivastava, A., Moorman, R.H. *The effects of nationality, work role centrality, and work locus of control, on role definitions of OCB*. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 1 (12). (2005). DOI: 10.1177/107179190501200109.
- Blakely, G.L., Andrews, M.C., Moorman, R.H. *The moderating effects of equity sensitivity on the relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors*. *Journal of Business and Psychology*, 2 (20). (2005). DOI: 10.1007/s10869-005-8263-3.
- Bogler, R., Somech, A. *Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools*. *Teaching and Teacher Education*, 3 (20). (2004). DOI: 10.1016/j.tate.2004.02.003.
- Borman, W.C., Motowidlo, S.J. *Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research*. *Human Performance*, 2 (10). (1997). DOI: 10.1207/s15327043hup1002\_3.

- Borman, W.C., Penner, L.A., Allen, T.D., Motowidlo, S.J. *Personality predictors of citizenship performance*. *International Journal of Selection and Assessment*, 1/2 (9). (2001). DOI: 10.1111/1468-2389.00163.
- Bragger, J.D., Rodriguez-Srednicki, O., Kutcher, E J., Indovino, L., Rosner, E. *Work-family conflict, work-family culture, and organizational citizenship behavior among teachers*. *Journal of Business and Psychology*, 20 (2005). DOI: 10.1007/s10869-005-8266-0.
- Brief, A.P., Motowidlo, S.J. *Prosocial organizational behaviors*. *The Academy of Management Review*, 4 (11). (1986). DOI: 10.2307/258391.
- Brzeziński, J. (1999, 2011). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Burr, H., Berthelsen, H., Lluís, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y., Oudyk, J., Kristensen, T., Llorens, S.C., Navarro, A., Lincke, H.-J., Bocéréan, Ch., Sahan, C., Smith, P., Pohrt, A. (2018) *The third version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire*, <https://www.copsoq-network.org/assets/Uploads/The-Third-Version-of-the-Copenhagen-Psychosocial-Questionnaire.pdf> (04.07.2022).
- Cheng, K. *Doing good in public schools: examining organisational citizenship behaviour in primary school teachers*. *Journal of Management & Organization*, 4 (22). (2016). DOI: 10.1017/jmo.2015.47.
- Chiang, C.F., Hsieh, T.S. *The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior*. *International Journal of Hospitality Management*, 1 (31). (2012). DOI: 10.1016/j.ijhm.2011.04.011.
- Choong, Y.O., Ng, L.P., Ai Na, S., Tan, C.E. *The role of teachers' self-efficacy between trust and organisational citizenship behaviour among secondary school teachers*. *Personnel Review*, 49 (2020). DOI: 10.1108/PR-10-2018-0434.
- Chuang, Y., Chiang, H., Lin, A. *Helping behaviors convert negative affect into job satisfaction and creative performance: The moderating role of work competence*. *Personnel Review*, 6 (2019). DOI: 10.1108/PR-01-2018-0038.
- Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ)*, [http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/english\\_copsoq\\_2\\_ed\\_2003-pdf.pdf](http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/english_copsoq_2_ed_2003-pdf.pdf) (20.05.2022).
- COPSOQ International Network for scientific research and risk assessment with the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ)*, <http://www.copsoq-network.org/> (05.07.2022).
- Cronbach, L.J. *Coefficient alpha and the interval structure of tests*. *Psychometrika*, 16 (1951). DOI: 10.1007/BF02310555.
- Dancey, C., Reidy, J. (2004). *Statistics without maths for psychology: using SPSS for Windows*. London: Prentice-Hall.
- Dartey-Baah, K., Addo, S.A. *Psychological identification with job: a leadership-OCB Mediator*. *International Journal of Organizational Analysis*, 3 (27). (2019). DOI: 10.1108/IJOA-10-2017-1262.
- DiPaola, M.F., Tschannen-Moran, M. *Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate*. *Journal of School Leadership*, 11 (2001). DOI: 10.1177/105268460101100503.
- DiPaola, M.F., Tarter, J.C., Hoy, W.K. (2004). *Measuring Organizational Citizenship in Schools: The OCB Scale*. Charlotte: Information Age Publishing.

- DiPaola, M., Hoy, W.K. *Organizational citizenship of faculty and student achievement*. The High School Journal, 88 (2005).
- Dixon, D.L. (2013). *Relationships among servant leadership, organizational citizenship behavior, and school climate in Alabama high schools*. The University of Alabama, ProQuest Dissertations Publishing, <https://www.proquest.com/openview/f049a0b175de791044dc8b18bbf19eb7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> (22.04.2023).
- Dudley, R. *The Shapiro–Wilk test for normality*, 2012, <https://math.mit.edu/~rmd/46512/shapiro.pdf> (04.01.2023).
- EBSCO, <https://eds.s.ebscohost.com> (15.04.2023).
- Erks, R. L., Allen, J. A., Harland, L. K., Prange, K. *Do volunteers volunteer to do more at work? The relationship between volunteering, engagement, and OCBs*. *Voluntas*, 32, (2021). DOI: 10.1007/s11266-020-00232-7.
- Farh, J.L., Podsakoff, P.M., Organ, D.W. *Accounting for Organizational Citizenship Behavior: leader fairness and task scope versus satisfaction*. *Journal of Management*, 4 (16). (1990). DOI: 10.1177/014920639001600404.
- Finkelstein, M.A., Penner, L.A. *Predicting organizational citizenship behavior: Integrating the functional and role identity approaches*. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 4 (32). (2004). DOI: 10.2224/sbp.2004.32.4.383.
- Finkelstein, M.A. *Dispositional predictors of organizational citizenship behavior: Motives, motive fulfillment, and role identity*. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 6 (34). (2006). DOI: 10.2224/sbp.2006.34.6.603.
- Fox, S., Spector, P.E., Goh, A., Bruursema, K., Kessler, S.R. (2009). *The deviant citizen: clarifying the measurement of Organizational citizenship behaviour and its relation to counterproductive work behaviour*. Chicago: Loyola University.
- Fox, S., Spector, P.E., Goh, A., Bruursema K., Kessler, S.R. *The deviant citizen: Measuring potential positive relations between counterproductive work behaviour and organizational citizenship behaviour*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85 (2012). DOI: 10.1111/j.2044-8325.2011.02032.x.
- Fu, B., Peng, J., Wang, T. *The health cost of organizational citizenship behaviour: does health-promoting leadership matter?* *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10 (19). (2022). DOI: 10.3390/ijerph19106343.
- Graham, J.W. *An essay on organizational citizenship behavior*. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4 (4). (1991). DOI: 10.1007/BF01385031.
- Gupta, V., Singh, S. (2010). *Developing a set of high performance HRM practices and exploring its relationship with OCB and organizational justice*. *Proceedings of the 2010 Meeting of the Southern Management Association*. DOI: 10.13140/2.1.1022.7528.
- Halbesleben, J.R., Wheeler, A.R. *To invest or not? The role of coworker support and trust in daily reciprocal gain spirals of helping behaviour*. *Journal of Management*, 6 (41). (2015). DOI: 10.1177/0149206312455246.1650.
- Han, S.J. *The effect of the perception of self-efficacy and social support on organizational citizenship behavior among nurses in hospital*. *Korean Journal of Adult Nursing*, 6 (22). (2010).
- Hardin, H., Azizu, A.M., Sari, W.O.D.P. *The influence of competence, organizational culture, spiritual leadership on organizational behavior and its impact on lecturer performance at higher education in Baubau City*. *International Journal of Management Progress*, 1 (2). (2020). DOI: 10.35326/ijmp.v1i2.784.

- Harris, T.B., Li, N., Kirkman, B.L. *Leader–member exchange (LMX) in context: How LMX differentiation and LMX relational separation attenuate LMX's influence on OCB and turnover intention*. *The Leadership Quarterly*, 2 (25). (2014). DOI: 10.1016/j.leaqua.2013.09.001.
- Hidayat, R., Patras, Y. *The effect of organizational trust and job satisfaction on teachers' organizational citizenship behaviour in private senior high schools*. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 4 (6). (2022). DOI: 10.33650/al-tanzim.v6i4.3488.
- Htun, N.W. (2022). *The effect of internal CSR and organizational culture on OCB and job performance of Pun Hlaing Hospital*, Doctoral dissertation, MERAL Portal, [https://meral.edu.mm/record/8224/files/Nyein%20Wai%20Wai%20Htun,EMBAII-22, %2017th.%20Bt..pdf](https://meral.edu.mm/record/8224/files/Nyein%20Wai%20Wai%20Htun,EMBAII-22,%2017th.%20Bt..pdf) (14.03.2023).
- Jain, A.K. *Organizational citizenship behavior as a predictor of personal effectiveness and general health*. *Academy of Taiwan Business Management Review*, 3 (5). (2009).
- Jeon, S.H., Park, M., Choi, K., Kim, M.K. *An ethical leadership program for nursing unit Managers*. *Nurse Education Today*, 62 (2018). DOI: 10.1016/j.nedt.2017.12.017.
- Jiao, C., Richards, D.A., Zhang K. *Leadership and Organizational Citizenship Behavior: OCB-Specific Meanings as Mediators*. *Journal of Business and Psychology*, 26 (2011). DOI: 10.1007/s10869-010-9168-3.
- Kim, Y.J., Van Dyne, L., Kamdar, D., Johnson, R.E. *Why and when do motives matter? An integrative model of motives, role cognitions, and social support as predictors of OCB*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2 (121). (2013). DOI: 10.1016/j.obhdp.2013.03.004.
- Konovsky, M.A., Organ, D.W., *Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior*. *Journal of Organizational Behavior*, 3 (17). (1996). DOI: 10.1002/(SICI)1099-1379(199605)17:3<253:AID-JOB747>3.0.CO;2-Q.
- Kosenkranius, M.K., Rink, F.A., de Bloom, J., van den Heuvel, M. *The design and development of a hybrid off-job crafting intervention to enhance needs satisfaction, well-being and performance: a study protocol for a randomized controlled trial*. *BMC Public Health*, 20 (2020). DOI: 10.1186/s12889-020-8224-9.
- Kristensen, T.S., Hannerz, H., Høgh, A., Borg, V. *The Copenhagen Psychosocial Questionnaire – a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment*. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 6 (31). (2005). DOI: 10.5271/sjweh.948.
- Lavy, S. *Daily dynamics of teachers' organizational citizenship behavior: Social and emotional antecedents and outcomes*. *Frontiers in Psychology*, 10 (2019). DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02863.
- Lee, K., Allen, N.J. *Organizational citizenship behavior and workplace deviance: The role of affect and cognitions*. *Journal of Applied Psychology*, 1 (87). (2002). DOI: 10.1037/0021-9010.87.1.131.
- Leka, S., Jain, A. (2010). *Health impact of psychosocial hazards at work: an overview*. World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44428> (22.04.2023); translation of the Polish edition - Stowarzyszenie Zdrowa Praca.
- Llorens, S.C., Pérez-Franco, J., Oudyk, J., Berthelsen, H., Dupret, E., Nübling, M., Burr, H., Moncada, S. (2019). *COPSOQ III. Guidelines and questionnaire*, [https://www.copsoqnetwork.org/guidelines and questionnaire/](https://www.copsoqnetwork.org/guidelines%20and%20questionnaire/) (13.11.2019).

- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P.M., Podsakoff, N.P. *Challenge-oriented organizational citizenship behaviors and organizational effectiveness: do challenge-oriented behaviors really have an impact on the organization's bottom line?* *Personnel Psychology*, 3 (64). (2011). DOI: 10.1111/j.1744-6570.2011.01219.x.
- MacKenzie, S.B., Podsakoff, P.M., Fetter R. *The Impact of Organizational Citizenship Behavior on Evaluations of Salesperson Performance*, *Journal of Marketing*, 1 (57). (1993). DOI: 10.2307/1252058.
- McNeely, B.L., Meglino, B.M. (1992). *Good Soldiers or Good Duty? The Role of Work Values and Contextual Antecedents in Prosocial Organizational Behavior*. *Academy of Management Best Papers Proceedings*. DOI: 10.5465/AMBPP.1992.17515719.
- Moncada Lluís, S., Llorens Serrano, C., Font Corominas, A., Galtés Camps, A., Navarro Giné, A. *Exposición a riesgos psicosociales entre la población asalariada en España (2004-05): valores de referencia de las 21 dimensiones del cuestionario COPSOQ IS-TAS21*. *Revista Española De Salud Pública*, 6 (28). (2008).
- Moorman, R.H., Blakely, G.L., Niehoff, B.P. *Does Perceived Organizational Support Mediate the Relationship Between Procedural Justice and Organizational Citizenship Behavior?* *Academy of Management Journal*, 3 (41). (1998). DOI: 10.2307/256913.
- Moorman, R.H. *Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship?* *Journal of Applied Psychology*, 6 (76). (1991). DOI: 10.1037/0021-9010.76.6.845.
- Moorman, R.H., Blakely, G.L. *Individualism-collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior*. *Journal of Organizational Behavior*, 16 (1995). DOI: 10.1002/job.4030160204.
- Moorman, R.H., Niehoff, B.P., Organ, D.W. *Treating Employees Fairly and Organizational Citizenship Behavior: Sorting the Effects of Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Procedural Justice*. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 3 (6). (1993). DOI: 10.1007/BF01419445.
- Moos, R. *Work Environment Scale: Manual*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto 1986.
- Morrison E. W. *Role definitions and organizational citizenship behavior: the importance of the employee's perspective*. *Academy of Management Journal*, 6 (37). (1994). DOI: 10.2307/256798.
- Nadeem, K., Riaz, A. Danish, R.Q. *Influence of high-performance work system on employee service performance and OCB: the mediating role of resilience*. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 9 (2019). DOI: 10.1186/s40497-018-0142-2.
- Nair, G.S. *A study on the effect of quality of work life (QWL) on organisational citizenship behaviour (OCB) – with special reference to college teachers in Thrissur District, Kerala*. *Integral Review*, 1 (6). (2013).
- Naully, M., Purba, S., Gultom, I. *The influence of mindfulness, collective values, transformational leadership, working conditions, psychological empowerment on organizational citizenship behavior (OCB) among high school teachers in Medan*. *Randwick International of Social Science Journal*, 2 (3). (2022). DOI: 10.47175/rissj.v3i2.442
- Naz, S., Kousir, T., Khawaja, A.O. *Leadership styles as predictors of employee general health and organizational citizenship behavior*. *Asian Social Studies and Applied Research*, 2 (3). (2021).

- Niehoff, B.P., Moorman, R.H. *Justice as mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior*. *Academy of Management Journal*, 3 (36). (1993). DOI: 10.2307/256591.
- Oplatka, I. *Going Beyond Role Expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior*. *Educational Administration Quarterly*, 3 (42). (2006). DOI: 10.1177/0013161X05285987.
- Organ, D.W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: D.C. Heath and Com.
- Organ, D.W. *Organizational citizenship behavior: Its construct clean-up time*. *Human Performance*, 10 (1997). DOI: 10.1207/s15327043hup1002\_2.
- Organ, D. W., Lingl A. *Personality, satisfaction, and Organizational Citizenship Behavior*. *The Journal of Social Psychology*, 3 (135). (1995).
- Organ, D.W., Konovsky, M. *Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior*. *Journal of Applied Psychology*, 1 (74). (1989). DOI: 10.1037/0021-9010.74.1.157.
- Organ, D.W., Ryan K. *A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior*. *Personnel Psychology*, 48 (1995). DOI: 10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x.
- Organizational Citizenship Behavior Checklist*, <http://shell.cas.usf.edu/~pspector/scales/ocbcpage.html> (26.01.2018).
- Podsakoff, N.P., Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Maynes, T.D., Spoelma T.M. *Consequences of unit-level organizational citizenship behaviors: A review and recommendations for future research*. *Journal of Organizational Behavior*, 35 (2013). DOI: 10.1002/job.1911.
- Podsakoff, N.P., Podsakoff, P.M., Whiting, S.W., Mishra, P. *Effects of organizational citizenship behaviors on selection decisions in employment interviews*. *Journal of Applied Psychology*, 2 (96). (2011). DOI: 10.1037/a0020948.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.B., Bachrach, D.G. *Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research*. *Journal of Management*, 3 (26). (2000). DOI: 10.1016/S0149-2063(00)00047-7.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. *Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: a review and suggestion for future research*. *Human Performance*, 2 (10). (1997). DOI: 10.1207/s15327043hup1002\_5.
- Podsakoff, P.M., Ahearne, M. MacKenzie, S.B. *Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance*, *Journal of Applied Psychology*, 2 (82). (1997). DOI: 10.1037/0021-9010.82.2.262.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Bommer, W.H. *Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors*. *Journal of Management*, 22 (1996a). DOI: 10.1016/S0149-2063(96)90049-5.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Bommer, W.H. *Meta-analysis of the relationship between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance*. *Journal of Applied Psychology*, 4 (81). (1996b). DOI: 10.1037/0021-9010.81.4.380.

- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R., Fetter, R. *Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors*. *The Leadership Quarterly*, 1 (1990). DOI: 10.1016/1048-9843(90)90009-7.
- Rioux, S.M., Penner, L.A. *The causes of organizational citizenship behavior: A motivational Analysis*. *Journal of Applied Psychology*, 6 (86). (2001). DOI: 10.1037/0021-9010.86.6.1306.
- Schepman, S.B., Zarate, M.A. *The relationship between burnout, negative affectivity and organizational citizenship behavior for human services employees*. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (4). (2008).
- Shapiro, S.S., Wilk, M.B. *An analysis of variance test for normality (complete samples)*. *Biometrika*, 52 (1965). DOI: 10.2307/2333709.
- Sharma, A. *Meaningfulness of Work and Perceived Organizational Prestige as Precursors of Organizational Citizenship Behavior*. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 1 (7). (2019). DOI: 10.18510/hssr.2019.7136.
- Smith, C.A., Organ, D.W., Near, J.P. *Organizational citizenship behavior: Its nature and Antecedents*. *Journal of Applied Psychology*, 68 (1983). DOI: 10.1037/0021-9010.68.4.653.
- Snape, E., Redman, T., HRM practices, organizational citizenship behaviour, and performance: A multi-level analysis. *Journal of Management Studies*, 7 (47). (2010). DOI: 10.1111/j.1467-6486.2009.00911.x.
- Somech, A., Drach-Zahavy, A. *Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior*. *Teaching and Teacher Education*, 5–6 (16). (2000).
- Spector, P.E., Fox, S. *An emotion-centered model of voluntary work behavior. Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior*. *Human Resource Management Review*, 12 (2002). DOI: 10.1016/S1053-4822(02)00049-9.
- Spector, P.E., Fox, S. *Counterproductive work behavior and organisational citizenship behavior: are they opposite forms of active behavior?* *Applied Psychology: An International Review*, 1 (59). (2010). DOI: 10.1111/j.1464-0597.2009.00414.x.
- Spector, P.E., Bauer, J.A., Fox, S. *Measurement artifacts in the assessment of counterproductive work behaviour and organizational citizenship behavior: Do we know what we think we know?* *Journal of Applied Psychology*, 4 (95). (2010). DOI: 10.1037/a0019477.
- Suárez-Mendoza, M., Zoghbi-Manrique-de-Lara, P. *The impact of work alienation on organizational citizenship behavior in the Canary Islands*. *International Journal of Organizational Analysis*, 15 (2008). DOI: 10.1108/19348830710860156.
- Sumarsi, S., Rizal, A. *The effect of competence and quality of work life on organizational citizenship behavior (OCB) with organizational commitment mediation*. *International Journal of Social and Management Studies*, 2 (6). (2022).
- Sun, L.Y., Aryee, S., Law, K.S. *High-performance Human Resource practices, citizenship behavior, and organizational performance: a relational perspective*. *Academy of Management Journal*, 3 (50). (2007). [jstor.org/stable/20159873](https://www.jstor.org/stable/20159873).
- Turnipseed, D., Murkison, G. *Organization citizenship behaviour: an examination of the influence of the workplace*. *Leadership & Organization Development Journal*, 2 (17). (1996). DOI: 10.1108/01437739610111222.

- Turnipseed, D. *Emotional Intelligence and OCB: The moderating role of work locus of Control*. The Journal of Social Psychology, 158 (2017). DOI: 10.1080/00224545.2017.1346582.
- van Dick, R., Grojean, M.W., Christ, O., Wieseke, J. *Identity and the extra mile: relationships between organizational identification and organizational citizenship behaviour*. British Journal of Management, 17 (2006). DOI: 10.1111/j.1467-8551.2006.00520.x.
- Van Dyne, L., Cummings, L.L., Parks, J.M. *Extra-role behaviors: in pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters)*. Research in Organizational Behavior, 17 (1995).
- Van Dyne, L., Graham, J.W., Dienesch, R.M. *Organizational citizenship behavior: construct redefinition, measurement, and validation*. Academy of Management, 4 (37). (1994). DOI: 10.2307/256600.
- Wang, L., Dong, X., An, Y., Chen, C., Eckert, M., Sharplin, G., Fish, J., Fan, X. *Relationships between job burnout, ethical climate and organizational citizenship behaviour among registered nurses: A cross-sectional study*. International Journal of Nursing Practice (2022). DOI:10.1111/ijn.13115.
- Wayne, S.J., Shore, L.M., Liden, R.C. *Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective*. Academy of Management Journal, 40 (1997). DOI: 10.2307/257021.
- Wei, Y.C., Han, T.S., Hsu, I.C. *High-performance HR practices and OCB: A cross-level investigation of a causal path*. The International Journal of Human Resource Management, 10 (21). (2010). DOI: 10.1080/09585192.2010.500487.
- Wemken, G., Janurek, J., Junker, N.M., Häusser, J.A. *The impact of social comparisons of job demands and job control on well-being*. Applied Psychology: Health and Well-Being, 13 (2021). DOI: 10.1111/aphw.12257.
- Widerszal-Bazył, M. *Kopenhaski Kwestionariusz Psychospoleczny (COPSOQ) – właściwości psychometryczne wybranych skal w polskiej wersji*. Medycyna Pracy, 3 (68). (2017). DOI: 10.13075/mp.5893.00443.
- Williams, L.J., Anderson, S.E. *Job Satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors*. Journal of Management, 3 (17). (1991). DOI: 10.1177/014920639101700305.
- Yang, F., Zhang, Y. *Beyond formal exchange: An informal perspective on the role of leader humor on employee OCB*. Journal of Business Research, 151 (2022). DOI: 10.1016/j.jbusres.2022.06.054.
- Yılmaz, K., Taşdan, M. *Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools*. Journal of Educational Administration, 1 (47). (2009). DOI: 10.1108/09578230910928106.
- Youn, H., Kim, J.-H. *Corporate Social Responsibility and hotel employees' organizational citizenship behavior: the roles of organizational pride and meaningfulness of work*. Sustainability, 14 (2428). (2022). DOI: 10.3390/su14042428.
- Zeinabadi, H. *Job Satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5 (2010).
- Zeinabadi, H., Salehi, K. *Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers: proposing a modified social exchange model*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29 (2011). DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.387.



Ziegler, R., Schlett, C., Casel, K., Diehl, M. *The role of job satisfaction, job ambivalence, and emotions at work in predicting organizational citizenship behavior.* *Journal of Personnel Psychology*, 4 (11). (2012). DOI: 10.1027/1866-5888/a000071.



## WYBORY EDUKACYJNO-ZAWODOWE UCZNIÓW/ UCZENNIC SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH

Katarzyna Małgorzata Stanek

ORCID: 0000-0002-9118-7821

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: kstanek@aps.edu.pl

Emilia Palankiewicz-Mitrut

ORCID: 0000-0001-7586-3562

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: epsd15@aps.edu.pl

### EDUCATIONAL AND VOCATIONAL CHOICES OF STUDENTS IN POST-SECONDARY SCHOOLS

**Keywords:** educational choices, occupation, work, career, interests

**Abstract.** Educational and professional choices in the modern world are complex and take place at three/four stages of education (taking into account the 2017 reform of the education system). Young people from the higher grades of primary school (previously lower secondary school) are in the process of transitioning from the world of education to the world of work. It is a special time in this age group when a young person makes decisions that may have consequences for his or her career. The article is devoted to the educational and vocational choices of high school students while taking into account the research conducted. It refers primarily to the motives for choosing a secondary school, interests, as well as career plans. The main part of the article presents the results of research conducted among 236 high school students. The study also includes generalizations and conclusions from the research.

**Słowa kluczowe:** wybory edukacyjne, zawód, praca zawodowa, kariera zawodowa, zainteresowania

**Streszczenie.** Wybory edukacyjno-zawodowe, które podejmowane są we współczesnym świecie, charakteryzują się złożonością, gdyż odbywają się na trzech/czterech etapach edukacyjnych (z uwzględnieniem reformy systemu oświaty z 2017 r.). Młodzież już od wyższych klas szkoły podstawowej (wcześniej gimnazjum) bierze udział w procesie przejścia ze świata edukacji do świata pracy. Jest to szczególnie czas w tej kategorii wiekowej, kiedy młody człowiek podejmuje decyzje, które mogą mieć konsekwencje dla jego kariery zawodowej. Artykuł jest poświęcony wyborom edukacyjno-zawodowym uczniów/uczennic szkół ponadpodstawowych, z jednoczesnym uwzględnieniem przeprowadzonych badań. Odniesiono się w nim przede wszystkim do motywów wyboru szkoły ponadpodstawowej, zainteresowań, jak i planów zawodowych młodzieży. W części właściwej artykułu zostały zaprezentowane wyniki badań przeprowadzonych wśród 236 uczniów szkół ponadpodstawowych. W opracowaniu uwzględniono również uogólnienia i wnioski z badań.

## Wprowadzenie

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość polityczna, społeczna oraz kulturowa wpływa na wszystkie obszary życia człowieka (Beck, 2002), w tym także edukacji, będącej integralną, a zarazem autonomiczną częścią systemu społeczno-gospodarczego (Gerlach, Tomaszewska-Lipiec, 2017, s. 9). Wybór ścieżki edukacyjno-zawodowej jest jedną z najważniejszych decyzji młodego człowieka. Dziś, w czasach ogromnego ryzyka spowodowanego pandemią Covid-19, czego konsekwencją były okresy edukacji zdanej, jak również w obliczu wojny w Ukrainie, inflacji i niepewności jutra, rewizji stylów życia i wartości, decyzje dotyczące wyboru szkoły, a następnie zawodu stanowią dla młodych ludzi ogromne wyzwanie. Pomimo zmian, zawód nadal służy do tworzenia szablonów identyfikacji, za pomocą których oceniamy ludzi w ich osobistych potrzebach, zdolnościach, w pozycji ekonomicznej i społecznej (Drabik-Podgórna, Podgórna, 2016, s. 5). Jean Guichard i Michel Huteau zwracają jednak uwagę na tzw. chaos dróg zawodowych, który wynika z faktu, że na współczesnym rynku pracy obok siebie funkcjonują wszystkie systemy organizacji pracy (profesjonalny, fordowski i techniczny)<sup>1</sup>. Nadal na współczesnym rynku

<sup>1</sup> System profesjonalny, rozwinięty na początku XX wieku, charakteryzuje jednostkę, która w trakcie długotrwałego procesu kształcenia zdobywała określony kapitał wiedzy i umiejętności (zawód), które stawały się jej własnością, a przez to także elementem konstytuującym jej tożsamość. System fordowski oparty jest na montażu i taśmie produkcyjnej, nie wymaga od pracownika długoletniego kształcenia i zdobywania zawodu, ponieważ to zakład pracy jest miejscem zdobywania kwalifikacji. W tym systemie pracy kwalifikacje przestały być własnością pracownika, lecz powiązane zostały z zajmowanym stanowiskiem. System techniczny (kompetencyjny) wyodrębnił się na skutek procesów automatyzacji i informatyzacji. W tym systemie pracy istotną rolę zaczęły odgrywać różne

pracy są osoby, które wykonują pracę w systemie profesjonalnym, inne pozostają zatrudnione w fabrykach i zakładach produkcyjnych, jednakże coraz większa liczba pracowników jest zorganizowana zgodnie z systemem kompetencyjnym, w kontekście fleksybilności czasu pracy, rozluźnienia związków z miejscem pracy oraz zmian w zakresie prawa pracy (Beck, 2004). Augustyn Bańka, analizując zmiany w zakresie rozwoju karier w kontekście płynnej i chaotycznej rzeczywistości, podkreśla dewaluację zawodów i kompetencji ‘twardych’, zaś za nowe miary twórczej adaptacji do współczesnej, rozmytej rzeczywistości rynku pracy uważa proaktywność i decyzyjność. To one według niego umożliwiają budowanie kapitału kariery, rozwój kompetencji czy też intencjonalne konstruowanie przyszłości, pozwalające zarówno na zachowanie poczucia koherencji, jak i wiarę w możliwość sterowania własnym życiem.

W obliczu zmieniającej się rzeczywistości nasuwają się następujące pytania: Jakie obecnie motywy kierują uczniami szkół ponadpodstawowych przy wyborze dalszej ścieżki kształcenia? Z jakich źródeł czerpią oni informacje na temat przyszłego kierunku kształcenia i wyboru zawodu? Kto ze środowiska ucznia ma największy wpływ na podjęcie przez niego kształcenia w wybranym typie szkoły ponadpodstawowej?

Jak pokazują dotychczasowe badania, wśród czynników oddziałujących na wybór dalszej ścieżki kształcenia wyróżnić można: demograficzne, społeczne oraz psychologiczne, związane z indywidualnymi cechami jednostki (m.in. Kozielska, 2018; Kruszakin, 2017; Kwieciński, 2001; Mandrzejewska-Smól, 2005; Oleszczyk, 2020; Palka, 2011; Parzęcki, 2010; Zajdel, 2009; Zaleszczyk, Kot, 2015). Istotne jest, by w dobie aktualnych zmian związanych z reformą systemu oświaty z 2017 roku wykazać główne motywy edukacyjnych wyborów również wśród nowej grupy uczniów (absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej), w celu udzielenia im odpowiedniego wsparcia na już wcześniejszych etapach kształcenia.

## Projekt badań

Założeniem projektu badawczego było zgromadzenie danych empirycznych pozwalających na określenie wyborów edukacyjno-zawodowych uczniów szkół ponadpodstawowych oraz uzyskanie wiedzy na temat współczesnych uwarunkowań

---

specyficzne umiejętności, niezwiązane z jednym zawodem, lecz interakcjami, które tworzy sytuacja pracy, jak np. umiejętność pracy w grupie, działania pod presją czasu, komunikatywność, elastyczność, etc. (Guichard, Huteau, 2005, s. 13).

dotyczących podejmowanych przez uczniów decyzji odnoszących się do realizacji dalszej ścieżki edukacyjnej, poprzez znalezienie odpowiedzi na pytanie: *Jakie są główne motywy wyboru danego typu szkoły ponadpodstawowej?* Do przeprowadzenia badania zastosowano autorski kwestionariusz ankiety skierowanej do uczniów szkół ponadpodstawowych. Składał się on z 29 pytań, złożonych z dwóch części:

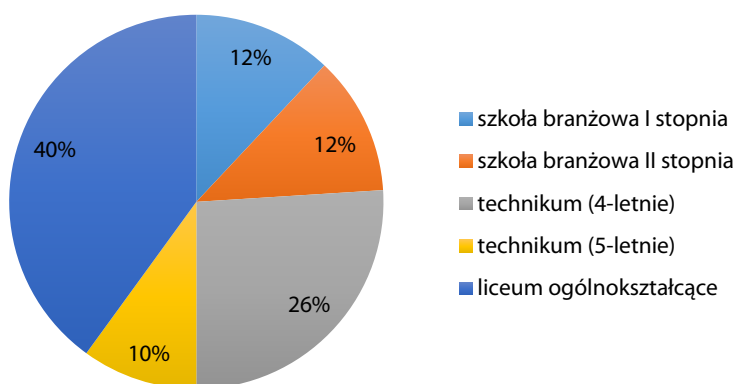
- 1) metryczki zawierającej dane dotyczące płci, wieku, miejsca zamieszkania, typu szkoły, do jakiej uczęszcza respondent oraz wykształcenia rodziców;
- 2) 22 pytań właściwych, odnoszących się do: motywów wyboru przez uczniów szkoły ponadpodstawowej (m.in. czynniki decydujące o wyborze szkoły ponadpodstawowej, źródła informacji na temat szkoły), zainteresowań, oczekiwań związanych z wyborem przyszłej ścieżki edukacyjno-zawodowej, wartości.

Całość omawianych kwestii osadzona została w nurcie pozytywistycznym, w strategii ilościowej.

## Charakterystyka grupy badawczej

Badania zostały przeprowadzone wśród 236 uczniów szkół ponadpodstawowych. Spośród respondentów 57% stanowią mężczyźni, 39% to kobiety, natomiast 4% ankietowanych wskazały na 'inną' płęć. Wśród uczniów/uczennic szkół ponadpodstawowych większość (65%) stanowią absolwenci/absolwentki 3-letniego gimnazjum, a pozostali ukończyli 8-letnią szkołę podstawową.

W badaniu udział wzięli uczniowie i uczennice różnych szkół (rys. 1).



Rysunek 1. Rodzaj szkoły, do której uczęszcza uczeń/uczennica

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego rysunku, największą liczbę respondentów/respondentek stanowią uczniowie/uczennice liceów ogólnokształcących (40%), następnie uczniowie/uczennice 4-letnich techników (26%), szkoły branżowej I stopnia (12%) i tyle samo szkoły branżowej II stopnia (12%), zaś najmniej liczną grupą są uczniowie/uczennice 5-letnich techników. Czynnikiem, który może determinować wybór szkoły i przyszłego zawodu, jest wykształcenie rodziców. Dane na ten temat zostały zawarte w tabeli 1.

Tabela 1. Wykształcenie rodziców

Wykształcenie	Ojciec N=236	%	Matka N=236	%
Podstawowe lub poniżej	5	2,1	3	1
Gimnazjalne	2	0,8	5	2,1
Zasadnicze zawodowe	18	5,5	15	6,3
Średnie/średnie zawodowe	74	31,3	66	28
Wyższe	102	43,2	120	50,8
Nie znam/nie wiem	35	14,8	27	11,4

Źródło: opracowanie własne.

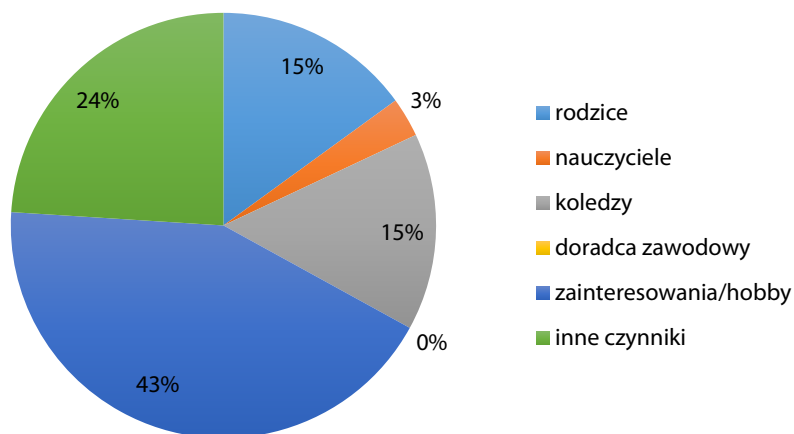
Jak wynika z badań, wykształcenie rodziców uczniów/uczennic nie różnicuje płeć rodzica. Połowa matek respondentów/respondentek (50,8%) reprezentuje wykształcenie wyższe, przy czym wykształcenie wyższe wśród ich ojców stanowi 43,2%. Na drugim miejscu plasuje się wykształcenie średnie (31,3% wśród ojców i 28% wśród matek), natomiast wykształcenie zawodowe reprezentuje 5,5% ojców i 6,3 % matek. Niewielki odsetek rodziców posiada wykształcenie gimnazjalne (0,8% wśród ojców i 2,1% wśród matek) oraz podstawowe (2,1% wśród ojców i 1% wśród matek). Zastanawiające jest, że część uczniów/uczennic nie ma wiedzy na temat wykształcenia swoich rodziców (14,8% ojców i 11,4% matek). Powyższe badania potwierdzają dane na temat wykształcenia Pokolenia Y (1980–1989), którzy hipotetycznie są rodzicami badanych uczniów/uczennic (Pokolenie XYZ).

Kolejną kwestią jest miejsce pochodzenia badanych. Większość spośród nich (87%) pochodzi z miast, natomiast tylko 13% z terenów wiejskich.

## Wyniki badań

Podjęta problematyka wyborów edukacyjno-zawodowych uczniów szkół ponadpodstawowych wydaje się zasadna, gdyż ogół prawnych i moralnych obowiązków, ciążących na młodym człowieku ze względu na wybór danego zawodu wyznacza to, co nazywamy funkcją społeczną. Natomiast wynikający z tego samego tytułu ogół jego uprawnień współokreśla pozycję społeczną danego człowieka w konkretnej zbiorowości (Sztumski, 1999, s. 51).

Kto ma największy wpływ na wybór ścieżki kształcenia? Według badanych uczniów/uczennic wybór szkoły, do której obecnie uczęszczają, wynika przede wszystkim z ich zainteresowań (42,7%).



Rysunek 2. Źródło wpływu na wybór ścieżki kształcenia ucznia/uczennicy

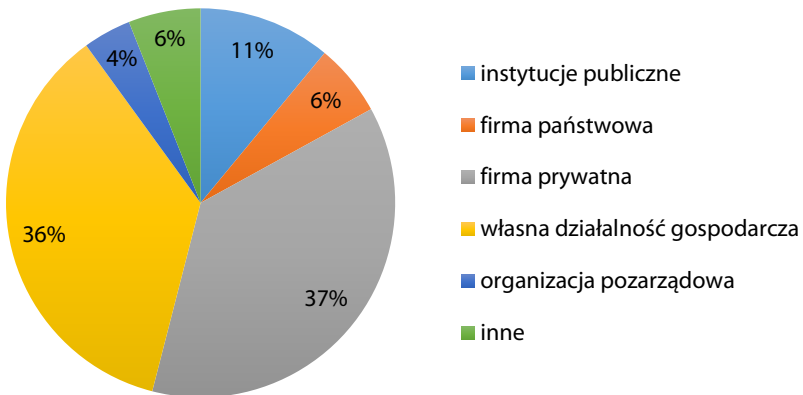
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań wskazują, że doradca zawodowy nie ma wpływu na wybór szkoły ponadpodstawowej (0%) a niewielki wpływ mają nauczyciele szkoły (3%), do której uprzednio uczęszczali uczniowie/uczennice. Wydawałoby się, że znaczącą rolę w podjęciu decyzji o dalszej edukacji mają rodzice, jednakże dane pochodzące z badań zaprzeczają tej tezie. Według uczniów/uczennic tylko 15% rodziców miało wpływ na ich wybory. Wprawdzie taki wynik może być zaskoczeniem, to jednak jest on bardzo pozytywny z uwagi na fakt, że rodzice, którzy wybierają dziecku zawód nie licząc się z jego rzeczywistymi zdolnościami czy możliwościami i pragnieniami, osiągają pozornie zamierzony efekt (Sztumski,

1999, s. 54). Na uwagę zasługuje wskazanie innych czynników przez 24% badanych. Wśród odpowiedzi na to pytanie w formie otwartej, respondenci jako predyktory wyboru szkoły, do której obecnie uczęszczają, wskazali: miejsce zamieszkania (odległość szkoły od domu), poziom kształcenia, chęć zdobycia zawodu oraz wejście na rynek pracy, sytuację życiową, rodzinną czy zdrowotną oraz możliwość połączenia nauki i pracy.

O ile wśród respondentów 42,7% wskazało zainteresowania i hobby jako czynnik określający wybór ścieżki kształcenia w pytaniu ogólnym, o tyle uczniowie/uczennice potwierdzili ten wybór (46%) odpowiadając na pytanie: *Czy wybór obecnej szkoły jest związany z Twoimi zainteresowaniami?* 28% uczniów/uczennic zaprzeczyło, że ich obecna ścieżka edukacyjna koreluje z ich zainteresowaniami, zaś 26% nie umiało się zdecydować na jedną z dwóch odpowiedzi ukonkretniających wybór.

Wybór szkoły, do której uczniowie/uczennice uczęszczają, najczęściej związany jest z wizją przyszłego zawodu i miejsca pracy (rys. 3). Jak pokazują wyniki badań, większość młodych ludzi chciałaby pracować w prywatnej firmie (37%) bądź prowadzić własną działalność gospodarczą (36%).



Rysunek 3. Miejsce zatrudnienia, w którym uczeń/uczennica chciałby/chciałaby podjąć pracę po zdobyciu zawodu

Źródło: opracowanie własne.

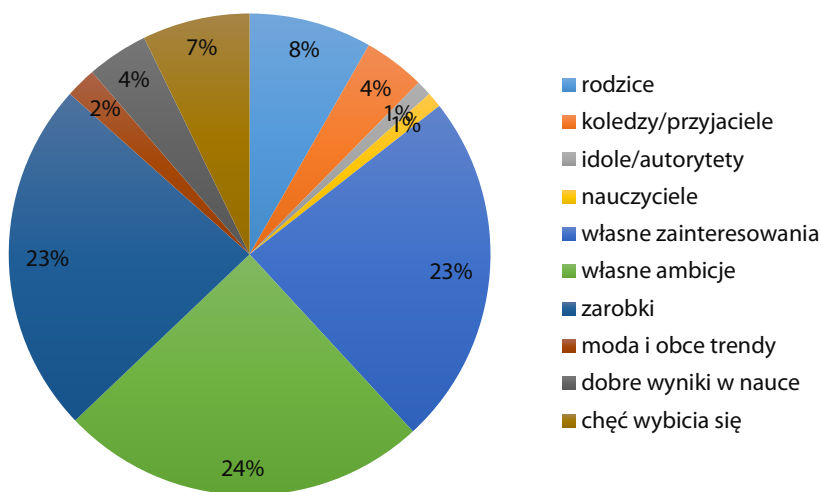
Uczniowie/uczennice szkół ponadpodstawowych po zdobyciu zawodu najchętniej chcieliby/chciałyby podjąć zatrudnienie w firmach prywatnych (37%) bądź prowadząc własną działalność gospodarczą (36%). Pozostali respondenci wybrali pracę w instytucjach publicznych (11%), firmach państwowych (6%),



organizacjach pozarządowych (4%) czy innych miejscach (6%), wykonując zawody artystyczne (np. muzyk, artysta-malarz) lub nie są jeszcze zdecydowani, poprzez udzielenie odpowiedzi „nie wiem”.

W odpowiedzi na kolejne pytanie: *W jakim zawodzie będziesz najprawdopodobniej pracować?* – wśród najczęściej pojawiających się zawodów były: programista, informatyk, grafik komputerowy, psycholog, terapeuta, prawnik czy żołnierz. Warto podkreślić, że na tym etapie edukacji część badanych nie ma jeszcze sprecyzowanego zajęcia, w którym w przyszłości chciałaby pracować.

*Co lub kto ma największy wpływ na podjęcie przez Ciebie odpowiedniego kierunku kształcenia?* Odpowiedzi na niniejsze pytanie zawiera rysunek 4.

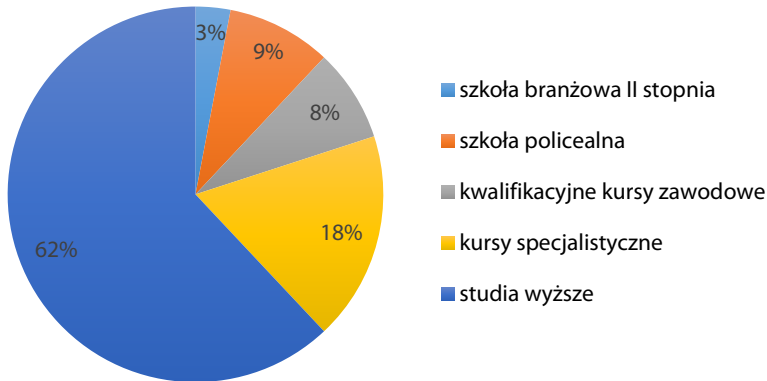


Rysunek 4. Źródło wpływu odpowiedniego kierunku kształcenia i wyboru zawodu

Źródło: opracowanie własne.

Dane zebrane wśród uczniów/uczennic szkół ponadpodstawowych wskazują, że przy wyborze kierunku kształcenia i przyszłego zawodu, najczęściej kierują się oni własnymi ambicjami (24%), zainteresowaniami (23%) oraz zarobkami (23%). Najrzadziej źródłem ich wyborów są: nauczyciele (1%), idole/autorytety (1%), moda i obecne trendy (2%) lub dobre wyniki w nauce (4%). Niniejsze wyniki z jednej strony napawają optymizmem, z uwagi na fakt, że współczesna młodzież podąża za własnymi ambicjami i zainteresowaniami, z drugiej strony natomiast mogą dziwić, gdyż wzorem dla nich w niewielkim stopniu są rodzice (8%), zaś prawie wcale nie są nim nauczyciele (1%) czy autorytety (1%).

Aby wykonywać wskazany zawód, większość osób zobowiązana jest do podjęcia dalszego kształcenia i doksztalcania. Respondenci, którzy wzięli udział w badaniach, w większości mają świadomość, że obecna szkoła nie kończy ich edukacji. Wyniki badań odnoszących się do formy dalszego kształcenia zostały zaprezentowane na rysunku 5.



Rysunek 5. Formy dalszego kształcenia i podnoszenia kwalifikacji

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie/uczennice szkół ponadpodstawowych jako najczęściej wybieraną formę kształcenia po obecnym etapie edukacyjnym wskazali na studia wyższe (62%). Pozostali wybrali inne formy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji. Były to: kursy specjalistyczne (18%), kwalifikacyjne kursy zawodowe (8%), szkoła policealna (9%) oraz szkoła branżowa II stopnia (3%). Biorąc pod uwagę fakt, że 87% uczniów/uczennic uczy się obecnie w szkole, gdzie może przystąpić do matury dającej możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia, nie wszyscy respondenci planują realizację tej ścieżki edukacyjnej. Również mniejsza liczba uczniów/uczennic szkoły branżowej I stopnia na chwilę obecną rozważa podjęcie dalszej nauki w szkole branżowej II stopnia.

Istotne natomiast wydaje się, w jakim trybie respondenci zamierzają kontynuować naukę lub podnosić swoje kwalifikacje zawodowe. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że spośród 236 uczniów/uczennic 109 badanych chciałoby kontynuować naukę w trybie dziennym (46%), 23 osoby w systemie wieczorowym (11%), 62 respondentów (26%) w trybie zaocznym, 32 osoby chciałyby uczyć się/podnosić kwalifikacje w formie zdalnej, a 12 osób zaznaczyło tryb eksternistyczny (5%).

Ostatnie pytanie odnoszące się do przyszłości uczniów/uczennic związanej z ich wyborami edukacyjno-zawodowymi odnosiło się do planów podjęcia pracy poza granicami kraju. Spośród badanych, aż 31% wskazało, że chce po ukończonej szkole wyjechać za granicę, a jedynie 26% badanych zadeklarowało pozostanie w kraju. Największy wskaźnik osiągnęły osoby, które na chwilę obecną nie są w stanie się określić. Najczęstszymi powodami podjęcia decyzji o wyjeździe za granicę i podjęciu tam zatrudnienia jest: perspektywa lepszego życia (24%), perspektywa lepszych zarobków (22%), brak możliwości rozwoju zawodowego w kraju (7%) czy chęć opanowania języka (7%).

## **Podsumowanie i wnioski**

W nowoczesnym społeczeństwie wiedza staje się podstawowym kapitałem decydującym o statusie społecznym. Wyniki badań dotyczących wyborów edukacyjnych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, którzy ukończyli gimnazjum oraz 8-letnią szkołę podstawową wyraźnie pokazują, że są oni świadomi takiego stanu rzeczy. Świadczą o tym ich wybory (jak również konsekwencja w ich realizacji) oraz budowanie perspektywy swojej kariery zawodowej.

Podsumowanie przeprowadzonych badań pozwala odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze: jakie są główne motywy wyboru danego typu szkoły ponadpodstawowej? Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że wśród młodzieży najczęściej wybieraną szkołą ponadpodstawową jest liceum ogólnokształcące, zaś niewiele mniej osób wybiera technikum, którego wybór umożliwia zdobycie zawodu i wejście na rynek pracy tuż po jego ukończeniu.

Wykształcenie rodziców również wpływa na wybory edukacyjno-zawodowe. Wśród uczniów/uczennic szkół ponadpodstawowych większość rodziców reprezentuje wykształcenie wyższe lub średnie, bez zróżnicowania na płeć. Największy wpływ na wybór ścieżki kształcenia mają zainteresowania/hobby uczniów/uczennic. Według badań, rodzice mają znikomy wpływ na wybory ich dzieci. Interesujące zatem wydaje się, że decyzje młodzieży w obszarze ich dalszej edukacji podejmowane są samodzielnie i nie zależą od doradcy zawodowego czy samych nauczycieli.

W odniesieniu do wizji przyszłego miejsca zatrudnienia, uczniowie/uczennice chcieliby/chciałyby podjąć pracę w prywatnych przedsiębiorstwach lub założyć własną działalność gospodarczą. W kwestii wyboru przyszłego zajęcia, największą popularnością cieszą się takie zawody, jak: programista, informatyk, grafik komputerowy, prawnik, psycholog, terapeuta, żołnierz. Odnosząc

się do obecnej sytuacji społeczno-politycznej oraz do warunków, które panują na rynku pracy, można przypuszczać, że współczesna młodzież podąża zarówno za jego potrzebami, jak i popularnością niektórych zawodów (np. zawodów z branży IT).

Planując przyszłą karierę zawodową, młodzież kieruje się przede wszystkim własnymi ambicjami, zainteresowaniami oraz uposażeniem z tytułu wykonywanego zawodu. Analiza wykazała, że uczniowie/uczennice skupieni są na sobie, własnych planach, nie sugerując się modą i trendami, autorytetami czy nawet opiniami kolegów i przyjaciół. Ważne jest, że mają oni skonkretyzowaną wizję zawodu, który chcieliby wykonywać, jak również obraną ścieżkę, która ma doprowadzić ich do celu. Zdecydowana większość planuje podjąć studia wyższe, a także podnosić kwalifikacje poprzez udział w kursach specjalistycznych czy kwalifikacyjnych kursach zawodowych. Z badań wynika, że co trzecia osoba odbywająca naukę w szkole ponadpodstawowej chce wyjechać z kraju i podjąć pracę za granicą, a głównymi powodami przyjęcia takiej perspektywy jest wizja lepszego życia i zarobków.

## Zakończenie

W świecie ogromnych zmian, wybór ścieżek kształcenia, zawodu, pracy przebiega inaczej niż nawet dekadę temu. Młodzi ludzie podejmując decyzję o wyborach edukacyjno-zawodowych kierują się przede wszystkim własnymi zainteresowaniami/pasjami, ambicjami, wizją uposażenia z tytułu wykonywanej pracy, a w niewielkim stopniu odnoszą się do doświadczeń rodziców, nauczycieli, autorytetów czy specjalistów w postaci doradców zawodowych. O ile mogłoby się wydawać, że ich wybory podyktowane własnymi przekonaniem, pasjami, zainteresowaniami są słuszne, o tyle nie są one związane z obiektywnymi realiami.

Należy podkreślić, że postępujący nieustannie podział pracy, szczególnie widoczny w wysoko uprzemysłowionych krajach, wymaga zmian w obszarze poradnictwa i doradztwa zawodowego, które pozwoliłyby na:

- 1) udzielanie rzetelnych informacji o dostępnych zawodach, zwłaszcza młodym ludziom uczęszczającym do szkół ponadpodstawowych, oraz o aktualnym zapotrzebowaniu na rynku pracy,
- 2) stawianie diagnoz o przydatności kandydatów do poszczególnych zawodów.

Wybory edukacyjno-zawodowe są współokreślane zarówno postępem technicznym, naukowym, jak też społeczno-gospodarczym w danym społeczeństwie.

Rozważania nad czynnikami warunkującymi wybór szkoły czy zawodu powinny uwzględniać konkretne warunki społeczno-ekonomiczne danego społeczeństwa, jego aktualne zaawansowanie naukowo-techniczne oraz sytuację na rynku pracy. Wybór zawodu jest bardzo ważną decyzją w życiu danego człowieka, którą powinno się podejmować z dużą świadomością realiów czasu, przestrzeni oraz z poczuciem odpowiedzialności. Należy jednak pamiętać, że młody człowiek kształtowany jest przez środowisko rodzinne, szkolne, społeczne, kulturowe, dlatego przez cały okres kształcenia i wychowania powinniśmy my (jako element tego środowiska) sami mieć świadomość roli, którą odgrywamy w wyborach edukacyjno-zawodowych przyszłych pracowników.

## Referencje

- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Beck, U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- Gerlach, R., Tomaszewska-Lipiec, R. (2017). *Edukacja dla przyszłości w perspektywie orientacji na rynek pracy*. Bydgoszcz: UKW.
- Guichard, J., Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków: Impuls.
- Drabik-Podgórna, V., Podgórnny, M. (2016). *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*. Toruń: Adam Marszałek.
- Pokolenie XYZ, <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/kariera/millenials-pokolenie-x-y-z-i-baby-boomers-kim-sa-na-ryнку-pracy/6e53lmr> (17.10.2022).
- Sztumski, J. (1999). *Socjologia pracy*. Katowice: GWSH.



## EDUCATIONAL AND VOCATIONAL CHOICES OF STUDENTS IN POST-SECONDARY SCHOOLS

Katarzyna Małgorzata Stanek

ORCID: 0000-0002-9118-7821

The Maria Grzegorzewska University

e-mail: kstanek@aps.edu.pl

Emilia Palankiewicz-Mitrut

ORCID: 0000-0001-7586-3562

The Maria Grzegorzewska University

e-mail: epsd15@aps.edu.pl

**Keywords:** educational choices, occupation, work, career, interests

**Abstract.** Educational and professional choices in the modern world are complex and take place at three/four stages of education (taking into account the 2017 reform of the education system). Young people from the higher grades of primary school (previously lower secondary school) are in the process of transitioning from the world of education to the world of work. It is a special time in this age group when a young person makes decisions that may have consequences for his or her career. The article is devoted to the educational and vocational choices of high school students while taking into account the research conducted. It refers primarily to the motives for choosing a secondary school, interests, as well as career plans. The main part of the article presents the results of research conducted among 236 high school students. The study also includes generalizations and conclusions from the research.

WYBORY EDUKACYJNO-ZAWODOWE UCZNIÓW/  
UCZENNIC SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH

**Słowa kluczowe:** wybory edukacyjne, zawód, praca zawodowa, kariera zawodowa, zainteresowania

**Streszczenie.** Wybory edukacyjno-zawodowe, które podejmowane są we współczesnym świecie, charakteryzują się złożonością, gdyż odbywają się na trzech/czterech etapach edukacyjnych (z uwzględnieniem reformy systemu oświaty z 2017 r.). Młodzież już od wyższych klas szkoły podstawowej (wcześniej gimnazjum) bierze udział w procesie przejścia ze świata edukacji do świata pracy. Jest to szczególnie czas w tej kategorii wiekowej, kiedy młody człowiek podejmuje decyzje, które mogą mieć konsekwencje dla jego kariery zawodowej. Artykuł jest poświęcony wyborom edukacyjno-zawodowym uczniów/uczennic szkół ponadpodstawowych, z jednoczesnym uwzględnieniem przeprowadzonych badań. Odniesiono się w nim przede wszystkim do motywów wyboru szkoły ponadpodstawowej, zainteresowań, jak i planów zawodowych młodzieży. W części właściwej artykułu zostały zaprezentowane wyniki badań przeprowadzonych wśród 236 uczniów szkół ponadpodstawowych. W opracowaniu uwzględniono również uogólnienia i wnioski z badań.

## Introduction

The dynamically changing political, social, and cultural reality affects all areas of human life (Beck, 2002), including education, which is an integral and autonomous part of the socio-economic system (Gerlach, Tomaszewska-Lipiec, 2017, p. 9). Choosing an educational and vocational path is one of the most important decisions a young person makes. Today, in times of tremendous risk caused by the COVID-19 pandemic, resulting in periods of disrupted education, as well as in the face of the war in Ukraine, inflation, and an uncertain future, along with a revision of lifestyles and values, decisions regarding school choice and subsequent career paths pose significant challenges for young people. Despite these changes, a profession still serves as a template for identification, through which we assess individuals in terms of their personal needs, abilities, economic and social positions (Drabik-Podgórną, Podgórną, 2016, p. 5). However, Jean Guichard and Michel Huteau draw attention to the so-called “chaos of career paths”, which stems from the fact that all work organization systems (professional, Fordist, and technical)<sup>1</sup> coexist in the modern labour market.

---

<sup>1</sup> The professional system, developed at the beginning of the 20th century, is characterized by an individual who, during a long-lasting education process, acquired a specific body of knowledge and skills (a profession), which became their own, and thereby also an element constituting their identity. The Fordist system is based on assembly and the production line, and it does not require from the worker years of education and profession acquiring, because the workplace is the place of acquiring qualifications. In this system of work, qualifications ceased to be the property of the worker, but were linked to the position held. The technical (competence-based) system emerged as a result of automation and computerization processes. In this system of work, various specific skills not tied to one profession but to interactions created by the work situation began to play an important role, such as the ability to work in a group, perform under time pressure, communicate effectively, be flexible, etc. (Guichard, Huteau, 2005, p. 13).

There are still individuals in the contemporary labour market who work within the professional system, while others remain employed in factories and manufacturing facilities. However, an increasing number of workers are organized according to the competency-based system, in the context of flexible working hours, loosened ties to the workplace, and changes in labour laws (Beck, 2004). Analysing changes in career development in the context of a fluid and chaotic reality, Augustyn Bańka emphasizes the devaluation of “hard” professions and competencies, while considering proactivity and decisiveness as new measures of creative adaptation to the contemporary, blurred reality of the labour market. According to him, these factors enable the building of career capital, the development of competencies, and intentional construction of the future, allowing for both a sense of coherence and belief in the ability to control one’s own life.

In the face of this changing reality, the following questions arise: What motivations currently guide students in secondary schools when choosing their further educational path? From which sources do they gather information about their future educational direction and career choices? Who from the student’s environment has the greatest influence on their decision to pursue education in a specific type of secondary school?

As shown by previous research, among the factors influencing the choice of further educational path, we can distinguish demographic, social, and psychological factors related to individual characteristics (e.g., Kozielska, 2018; Kruszakin, 2017; Kwieciński, 2001; Mandrzejewska-Smół, 2005; Oleszczyk, 2020; Palka, 2011; Parzęcki, 2010; Zajdel, 2009; Zaleszczyk, Kot, 2015). It is important, in the face of current changes related to the educational system reform of 2017, to identify the main motives behind educational choices among the new group of students (graduates of 8-year primary schools) in order to provide them with appropriate support at earlier stages of education.

## Study design

The research project aimed to gather empirical data that would allow for the determination of students’ educational and vocational choices in secondary schools, as well as gain knowledge about contemporary factors influencing students’ decisions regarding their future educational paths. The main question addressed in the project was: What are the main motives for choosing a particular type of secondary school? To conduct the study, a self-designed survey



questionnaire was administered to secondary school students. The questionnaire consisted of 29 questions, divided into two parts:

1) Demographic section, which collected data on gender, age, place of residence, type of school attended by the respondent, and parents' education.

2) 22 main questions related to: motives for choosing a secondary school (including factors influencing the choice of secondary school and sources of information about schools), interests, expectations related to future educational and vocational choices, and values.

The entire survey was conducted within the positivist paradigm and followed a quantitative research strategy.

### Characteristics of the research group

The research was conducted among 236 students from secondary schools. Among the respondents, 57% were male, 39% were female, and 4% identified as the 'other' gender. Among the students in secondary schools, the majority (65%) were graduates of a 3-year middle school (gimnazjum), while the rest had completed an 8-year primary school.

The study involved students from various types of schools (Figure 1).

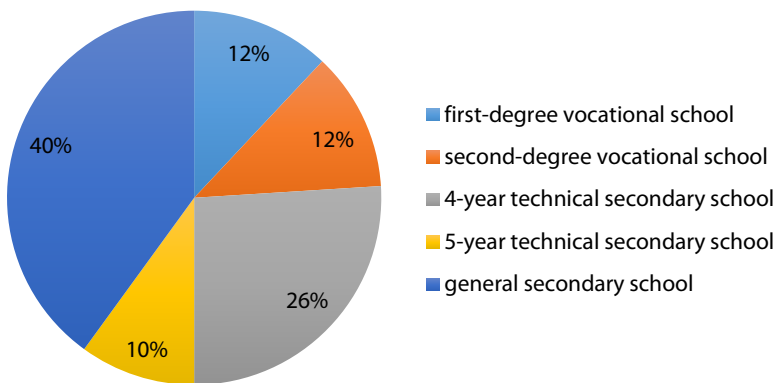


Figure 1. Type of school attended by the student.

Source: Authors' own work.

As indicated by the above figure, the largest number of respondents are students from general high schools (40%), followed by students from 4-year technical schools (26%), first-degree vocational schools (12%), second-degree vocational schools (12%), and the least represented group is students from 5-year

technical schools. One factor that may influence the choice of school and future occupation is the parents' education. Data on this subject are presented in Table 1.

Table 1. Level of parents' education.

Education level	Father N=236	%	Mother N=236	%
Elementary or below	5	2.1	3	1
Secondary (middle school)	2	0.8	5	2.1
Vocational training	18	5.5	15	6.3
Secondary (high school) / vocational secondary	74	31.3	66	28
Higher	102	43.2	120	50.8
Unknown	35	14.8	27	11.4

Source: Authors' own work.

According to the research findings, the parents' education does not differ based on the gender of the parent. Half of the respondents' mothers (50.8%) have higher education, while higher education among their fathers accounts for 43.2%. The second most common category is secondary education (31.3% among fathers and 28% among mothers), while vocational education is represented by 5.5% of fathers and 6.3% of mothers. A small percentage of parents have completed middle school education (0.8% among fathers and 2.1% among mothers) or primary education (2.1% among fathers and 1% among mothers). It is noteworthy that some students do not have information about their parents' education (14.8% of fathers and 11.4% of mothers). These findings confirm the data regarding the education of Generation Y (1980-1989), who hypothetically are the parents of the surveyed students (Generation XYZ).

Another aspect is the place of origin of the respondents. The majority of them (87%) come from urban areas, while only 13% come from rural areas.

## Study results

The issue of educational and vocational choices made by students in secondary schools seems relevant, as the overall legal and moral obligations that young individuals face due to their choice of a particular profession define what we call a social function. At the same time, the set of rights resulting from this function

determines the social position of an individual within a specific community (Sztumski, 1999, p. 51).

Who has the greatest influence on the choice of educational path? According to the surveyed students, the choice of the school they currently attend is primarily driven by their interests (42.7%).

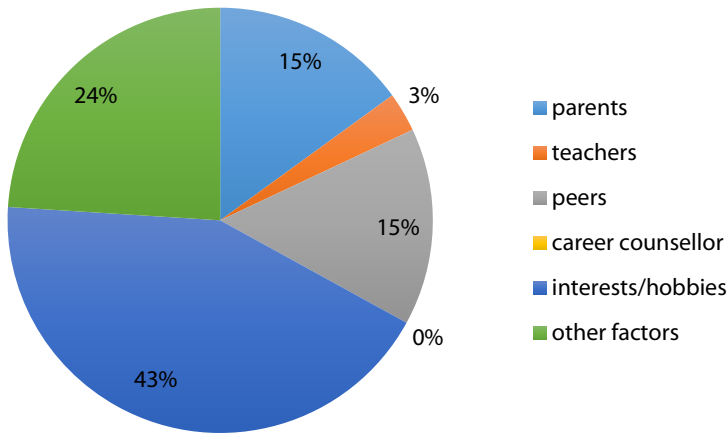


Figure 2. Source of influence on the choice of student's educational path.

Source: Authors' own work.

The research results indicate that career counsellors have no influence on the choice of secondary school (0%), and teachers from their previous school have a minimal influence (3%) on the students' decisions. While parents might be expected to play a significant role in the decision-making process, the data from the research contradict this assumption. According to the students, only 15% of parents had an impact on their choices. Although this result may come as a surprise, it is positive considering that parents who choose a profession for their child without considering their actual abilities, possibilities, and desires often achieve only apparent desired effects (Sztumski, 1999, p. 54). It is worth noting that 24% of the respondents indicated other factors. In response to an open-ended question, predictors of their current school choice mentioned by the students included: place of residence (distance from home), educational level, desire to acquire a profession and enter the job market, life situation, family situation, health condition, and the possibility of combining study and work.

While 42.7% of the respondents identified interests and hobbies as a determining factor in their choice of educational path in the general question,

the students confirmed this choice (46%) when asked specifically *if their current school choice is related to their interests*. 28% of the students denied that their current educational path correlates with their interests, while 26% were undecided between the two specific response options.

The choice of the school they attend is most often related to their vision of future occupation and workplace (Figure 3). As the research results show, the majority of young people would like to work in a private company (37%) or run their own business (36%).

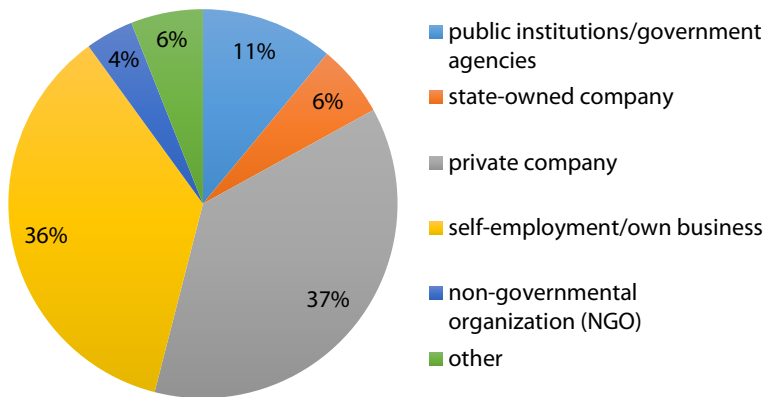


Figure 3. Place of employment where the student would like to work after obtaining a profession.

Source: Own work.

After acquiring their profession, students from secondary schools would most prefer to be employed in private companies (37%) or start their own businesses (36%). Other respondents chose to work in public institutions (11%), state-owned companies (6%), non-governmental organizations (4%), or other places (6%), pursuing artistic professions (e.g., musician, artist-painter), or they are still undecided, as indicated by the response “don’t know”.

In response to the question *In which profession are you most likely to work?*, the most frequently mentioned professions were programmer, IT specialist, computer graphic designer, psychologist, therapist, lawyer, and soldier. It is worth noting that at this stage of education, some respondents have not yet specified the occupation in which they would like to work in the future.

*What or who has the greatest influence on your choice of the appropriate educational path?* The responses to this question are presented in Figure 4.

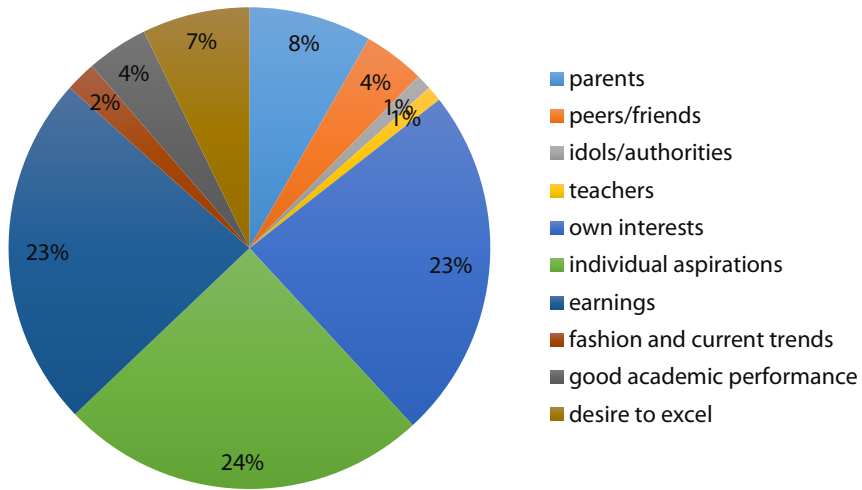


Figure 4. Source of influence on the appropriate choice of education direction and profession.

Source: Authors' own work.

Data collected among students from secondary schools indicates that when choosing their educational path and future profession, they are most often guided by their own ambitions (24%), interests (23%), and earnings (23%). The least influential factors in their choices are teachers (1%), idols/authorities (1%), fashion and current trends (2%), or good academic performance (4%). These results are both optimistic, as contemporary young people pursue their own ambitions and interests, and surprising, as parents have a minimal influence (8%), while teachers (1%) and authorities (1%) have almost no influence.

To practice the chosen profession, the majority of individuals are required to pursue further education and professional development. The respondents who participated in the research are mostly aware that their current school does not conclude their education. The results of the research regarding the form of further education are presented in Figure 5.

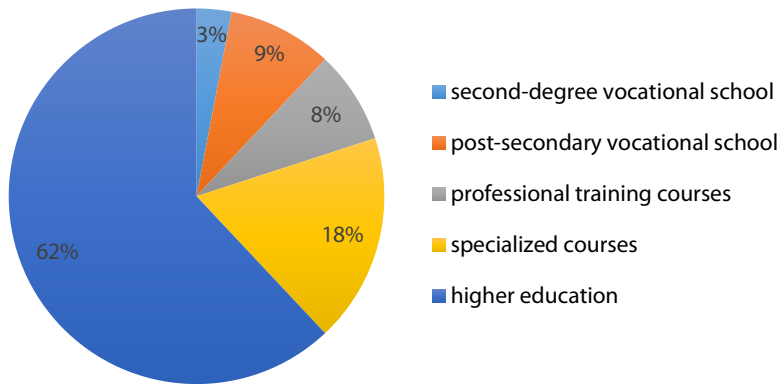


Figure 5. Forms of further education and qualification improvement.

Source: Authors' own work.

The most commonly chosen form of education after the current stage of education, according to students from secondary schools, is higher education (62%). Others opted for different forms of education and skills enhancement, such as specialized courses (18%), vocational qualification courses (8%), post-secondary school (9%), and second-degree vocational school (3%). Considering that 87% of students are currently studying in schools where they can take the secondary school-leaving exam (*matura*) that allows them to apply for higher education, not all respondents plan to pursue this educational path. Additionally, a smaller number of students from first-degree vocational schools are currently considering further education in second-degree vocational schools.

However, it is important to note the mode in which respondents intend to continue their education or enhance their professional qualifications. The results of the conducted research indicate that out of 236 students, 109 would like to continue their education in full-time mode (46%), 23 prefer evening classes (11%), 62 respondents (26%) are interested in part-time studies, 32 individuals wish to learn or enhance their qualifications through distance learning, and 12 people selected external mode (5%).

The last question regarding the future plans of students related to their educational and professional choices pertained to their intentions to work abroad. Among the respondents, as many as 31% indicated their desire to go abroad after completing school, while only 26% expressed their intention to stay in the country. The highest percentage was represented by those who were currently unable

to determine their plans. The most common reasons for deciding to work abroad were the prospect of a better life (24%), higher earning potential (22%), limited professional development opportunities in the country (7%), and the desire to learn a foreign language (7%).

## Summary

In modern society, knowledge has become the fundamental capital that determines social status. Research results on educational choices among students in secondary schools who have completed both lower secondary school and an 8-year primary school clearly demonstrate their awareness of this state of affairs. This is evident in their choices (as well as the consistency in their implementation) and the construction of their professional career perspectives.

A summary of the conducted research allows us to address the research question: what are the main motives for choosing a specific type of secondary school? Analysis of the obtained results indicates that among the youth, the most frequently chosen type of secondary school is a general high school (*liceum ogólnokształcące*), while slightly fewer individuals opt for a technical school (*technikum*), which offers vocational training and immediate entry into the job market upon completion. The educational background of parents also influences educational and vocational choices. Among students in secondary schools, the majority of parents possess higher or secondary education, without differentiation based on gender. The interests and hobbies of students have the greatest impact on their choice of educational path. According to the research, parents have minimal influence on the choices made by their children. It is interesting, therefore, to note that decisions regarding further education are made independently by the youth and do not depend on career advisors or teachers themselves.

Regarding their vision of future employment, students aspire to work in private enterprises or establish their own businesses. In terms of choosing future occupations, the most popular professions include: programmer, computer scientist, graphic designer, lawyer, psychologist, therapist, and soldier. Taking into account the current socio-political situation and the conditions prevailing in the job market, it can be surmised that the contemporary youth are both responding to its needs and following the popularity of certain professions (e.g., those in the IT industry).

When planning their future careers, young people are primarily guided by their own ambitions, interests, and the remuneration associated with their chosen profession. The analysis has revealed that students are focused on themselves and their own plans, not influenced by fashion trends, authorities, or even the opinions of their peers and friends. What matters is that they have a concrete vision of the profession they would like to pursue, as well as a chosen path that will lead them to their goals. The decisive majority plan to pursue higher education and further enhance their qualifications by participating in specialized courses or vocational training programs. According to the research, one in three individuals studying in secondary schools intends to leave the country and work abroad. The main reasons for adopting such a perspective are the vision of a better life and higher earnings.

## Conclusions

In a world of tremendous change, the process of choosing educational paths, professions, and careers unfolds differently than even a decade ago. When making decisions regarding education and career choices, young people are primarily guided by their own interests, passions, ambitions, and the vision of remuneration associated with their future work. They only minimally consider the experiences of their parents, teachers, authorities, or specialists such as career advisors. While it may seem that their choices driven by personal beliefs, passions, and interests are valid, they are not necessarily aligned with objective realities.

It is important to emphasize that the ongoing and constant division of labour, particularly evident in highly industrialized countries, necessitates changes in the field of career counselling and guidance. These changes would allow for:

- 1) Providing reliable information about available occupations, especially to young people attending secondary schools, as well as about the current job market demand.
- 2) Assessing the suitability of candidates for specific occupations.

Educational and vocational choices are shaped by technological, scientific, and socio-economic progress in a given society. Considerations regarding the factors influencing school and career choices should take into account the specific socio-economic conditions of the society, its current scientific and technological advancements, as well as the labour market situation. Choosing a profession is a crucial decision in a person's life that should be made with a deep awareness of the realities of time, space, and a sense of responsibility. However, it is essential



to remember that young individuals are shaped by their family, school, social, and cultural environments. Therefore, throughout the process of education and upbringing, we, as members of those environments, should be aware of the role we play in the educational and vocational choices of future workers.

## References

- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Beck, U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- Gerlach, R., Tomaszewska-Lipiec, R. (2017). *Edukacja dla przyszłości w perspektywie orientacji na rynek pracy*. Bydgoszcz: UKW.
- Guichard, J., Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków: Impuls.
- Drabik-Podgórna, V., Podgórnny, M. (2016). *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*. Toruń: Adam Marszałek.
- Pokolenie XYZ, <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/kariera/millennials-pokolenie-x-y-z-i-baby-boomers-kim-sa-na-ryнку-pracy/6e53lmr> (17.10.2022).
- Sztumski, J. (1999). *Socjologia pracy*. Katowice: GWSH.



# ROZWÓJ ZAWODOWY GENERACJI AKTYWNYCH NA RYNKU PRACY – PRZEBIEG I PERSPEKTYWY

Aneta Klementowska

ORCID: 0000-0001-5359-4031

Uniwersytet Zielonogórski

e-mail: a.klementowska@iibnp.uz.zgora.pl

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE ACTIVE GENERATION IN THE LABOUR MARKET – COURSE AND PROSPECTS

**Keywords:** professional development, occupational activity, generations: Baby Boomers, X, Y, Z

**Abstract:** The article has a theoretical-empirical character. It addresses issues related to the professional development of individuals active in the labour market, taking into account the division into the Baby Boomers, X, Y, Z generations. Based on the subject literature, the process of professional development and the characteristics of each generation are presented. The article also presents the results of qualitative research conducted at the end of 2022, aimed at determining the opinions of representatives of the generations active in the labour market regarding the course and future prospects of their professional development. The diagnostic survey method and the interview technique were used for research purposes. The analysis of the obtained research material indicates that due to variable conditions such as political, economic, social, and educational factors in which representatives of each generation grew up, their professional development proceeded slightly differently. However, problems related to professional support in the field of educational and career counselling at different stages of development, despite the passage of years, have proven to be similar.

**Słowa kluczowe:** rozwój zawodowy, aktywność zawodowa, generacje: Baby Boomers, X, Y, Z

**Streszczenie.** Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Poruszono w nim kwestie dotyczące rozwoju zawodowego osób aktywnych na rynku pracy, z uwzględnieniem podziału na generacje Baby Boomers, X, Y, Z. Na podstawie literatury przedmiotu przedstawiono proces rozwoju zawodowego oraz

charakterystykę poszczególnych pokoleń. Zaprezentowano również wyniki badań jakościowych przeprowadzonych pod koniec 2022 roku, których celem było ustalenie opinii przedstawicieli generacji aktywnych na rynku pracy na temat przebiegu oraz dalszych perspektyw ich rozwoju zawodowego. Do celów badawczych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę wywiadu według dyspozycji. Z przeprowadzonej analizy uzyskanego materiału badawczego wynika, że ze względu na zmienne uwarunkowania np. polityczne, gospodarcze, społeczne, edukacyjne, w których wzrastali przedstawiciele poszczególnych pokoleń, ich rozwój zawodowy przebiegał nieco inaczej, jednakże problemy związane z profesjonalnym wsparciem w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego na poszczególnych etapach rozwoju, pomimo upływu lat, okazały się podobne.

## Wprowadzenie

Rozwój potocznie kojarzony jest z przechodzeniem od stanu gorszego do stanu lepszego, czyli z progresem jednostki. Z kolei rozwój zawodowy to proces zmian, które zachodzą w świadomości i zachowaniu zarówno młodzieży wybierającej zawód, uczącej się zawodu, jak też pracowników wykonujących określone zadania rozwojowe (Czarnecki, Pietrulewicz, Kowolik, 2017, s. 149). Przedmiotem zainteresowania autorki niniejszego opracowania jest proces rozwoju zawodowego, który stanowi sekwencję zmian rozwojowych zachodzących w każdym okresie życia jednostki, począwszy od okresu poprzedzającego rozpoczęcie pracy zawodowej, poprzez najdłuższy najczęściej okres pracy zawodowej, aż po okres pozawodowy (Plewka, 2016, s. 82). Bez wątplenia rozwój zawodowy jest ściśle powiązany z ogólnym rozwojem człowieka – wskazują na to np. Kazimierz M. Czarnecki, czy też Czesław Plewka. Autorzy zwracają uwagę na ścisły związek rozwoju zawodowego z rozwojem biologicznym, fizycznym, umysłowym, uczuciowym, społecznym, kulturalnym, moralnym, erotycznym, psychomotorycznym, estetycznym czy politycznym (zob. Czarnecki, 2010, s. 35-40; Plewka, 2016, s. 26-27). Analizując zatem przebieg rozwoju zawodowego człowieka należy koncentrować się na nim całościowo, mieć na uwadze zależność np. jego umiejętności zawodowych od jego ogólnego rozwoju (na wielu płaszczyznach) oraz od wielu zróżnicowanych czynników czy też sytuacji, które wydarzyły się w jego życiu.

Kolejną istotną, z punktu widzenia omawianego tematu kwestią, jest wielopokoleniowość, z którą mieliśmy, mamy i będziemy mieli do czynienia w każdej dziedzinie życia. Jest ona widoczna nie tylko w pracy zawodowej, ale również np. w rodzinie, grupie rówieśniczej lub społeczności sąsiedzkiej. W chwili

obecnej na rynku pracy mamy do czynienia z przedstawicielami aż czterech pokoleń – i nie liczba tych generacji jest istotna, ale znaczne różnice między ich przedstawicielami, które w wyniku postępu techniczno-technologicznego znacznie się uwidoczniły i pogłębiły. Przedmiotem zainteresowania autorki artykułu jest zatem proces oraz perspektywy dalszego rozwoju zawodowego przedstawicieli generacji „Baby Boomers” (BB), X, Y, Z, którzy są aktywni na rynku pracy – czyli zarówno osób zatrudnionych, jak i bezrobotnych (Zieliński, 2017, s. 11-15).

## Proces rozwoju zawodowego – analiza teoretyczna

W literaturze przedmiotu wskazuje się na pięć charakterystycznych okresów rozwoju zawodowego, które zostały poddane analizie badawczej. Okres rozwoju zawodowego stanowi czas, który upływa od rozpoczęcia procesu pewnych zmian, aż do ich zakończenia. W literaturze z zakresu profesjologii wskazuje się na okres preorientacji zawodowej dzieci, orientacji zawodowej młodzieży, uczenia się zawodu przez młodzież, kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych oraz reminiscencji zawodowej emerytów i rencistów (Plewka, 2016, s. 85) – poszczególne okresy oraz formy aktywności scharakteryzowano w tabeli 1.

Tabela 1. Proces zawodowego rozwoju człowieka

Okres rozwoju zawodowego	Wiek <sup>1</sup>	Dominujące formy aktywności	Szczególne formy aktywności
Preorientacja zawodowa	3-11 r.ż.	Obserwacja życia zawodowego, gromadzenie wiadomości o pracy dorosłych, naśladownictwo zachowania dorosłych.	Rozpoznanie zawodów, określenie czynności zawodowych osób dorosłych, naśladownictwo zawodów i czynności w zabawach, znajomość prostych narzędzi pracy, korzystanie z właściwych źródeł wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych, wyrażanie i uzasadnianie marzeń i wyobrażeń zawodowych.
Orientacja zawodowa młodzieży	12-15 r.ż.	Podjmowanie częściowych decyzji wyboru zawodu i szkoły; podjęcie decyzji ostatecznej.	Wybór dziedziny kształcenia zawodowego, wybór zawodu w ramach określonej dziedziny, określenie poziomu kwalifikacji zawodowych, wybór konkretnej szkoły zawodowej.

<sup>1</sup> Z uwagi na zmiany w systemie edukacji (np. wprowadzenie szkół gimnazjalnych, a od roku szkolnego 2019-2020 ich likwidacja) wiek uczestników może ulec niewielkiej zmianie.

Okres rozwoju zawodowego	Wiek <sup>1</sup>	Dominujące formy aktywności	Szczególne formy aktywności
Uczenie się zawodu przez młodzież	16–25 r.ż.	Kształtowanie się świadomości zawodowej (wiedza, umiejętności, przyzwyczajenia, nawyki, postawy, przekonania).	Adaptacja szkolno-zawodowa, identyfikacja szkolno-zawodowa, stabilizacja szkolno-zawodowa, recepcja treści kształcenia zawodowego i ogólnego, interioryzacja i strukturyzacja treści kształcenia zawodowego i ogólnego, osiągnięcia szkolno-zawodowe, kwalifikacje szkolno-zawodowe, plany dalszego rozwoju społeczno-zawodowego.
Praca zawodowa (kwalifikowana)	18–65 r.ż.	Kształtowanie się świadomości pracowniczej (wiedza o działaniu, umiejętności, nawyki, przyzwyczajenia, postawy, osobowość zawodowo-pracownicza).	Dojrzewanie decyzji do podjęcia pracy zawodowej, adaptacja społeczno-zawodowa, identyfikacja społeczno-zawodowa, stabilizacja społeczno-zawodowa, dokształcanie się i doskonalenie społeczno-zawodowe, szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe, stopniowy regres aktywności społeczno-zawodowej, wycofanie się z czynnej pracy zawodowej.
Reminiscencja i postrefleksja zawodowa emerytów	Po odejściu na emeryturę	Obrachunek minionego życia społeczno-gospodarczego.	Adaptacja do zmiennej sytuacji życiowej, dominacja reminiscencji i refleksji zawodowej, schyłek życia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Plewka, 2015, s. 135.

Jak wynika z zaprezentowanych w tabeli 1. informacji, poszczególne formy aktywności są dostosowane do wieku, a zatem możliwości rozwojowych człowieka. Z uwagi na skoncentrowanie badań wokół rozwoju zawodowego osób aktywnych na rynku pracy, analizie poddane zostaną wyłącznie cztery okresy, tj. preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej, uczenia się zawodu oraz pracy zawodowej.

## Generacje aktywne na rynku pracy<sup>2</sup>

Zasoby na rynku pracy rozpatruje się zwykle w odniesieniu do osób w tzw. wieku produkcyjnym (jest to jednak pewne uproszczenie, gdyż zarówno osoby w wieku przedprodukcyjnym, jak i poprodukcyjnym mogą świadczyć usługi pracy). Z perspektywy rynku pracy ludność można podzielić na trzy grupy: 1) zatrudnionych, 2) bezrobotnych, 3) biernych zawodowo. Zsumowane

<sup>2</sup> Informacje teoretyczne dotyczące charakterystyki poszczególnych generacji zaczerpnięto z: Klementowska, Flaszynska, 2018, s. 47, 50–60.

zasoby osób zatrudnionych i bezrobotnych tworzą osoby aktywne zawodowo, czyli zasoby pracy (inaczej – zasoby siły roboczej), które stanowią przedmiot zainteresowania niniejszego opracowania (Zieliński, 2017, s. 11-15).

Współcześnie na rynku pracy, podobnie jak w latach wcześniejszych, mamy do czynienia z wielopokoleniowością, jednak obecnie jej cechą charakterystyczną (w porównaniu np. z wielopokoleniowością w gospodarce centralnie planowanej) jest znaczne zróżnicowanie między poszczególnymi generacjami (nieraz nawet wśród tego samego pokolenia), co wynika np. z postępu techniczno-technologicznego, zmian w sposobie komunikacji, dostępie do edukacji zarówno w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych. Obecnie wśród osób aktywnych na rynku pracy wyróżnia się pokolenie „Baby Boomers”, X, Y oraz starszych przedstawicieli generacji Z.

Osoby z pokolenia „Baby Boomers” urodziły się po drugiej wojnie światowej (między 1946 a 1964 rokiem<sup>3</sup>). Określane są często jako ludzie ‘ciężko pracujący’, poświęcający się dla pracy zawodowej kosztem własnej rodziny, przyjaciół, czasu wolnego. Główne motywy tej generacji to m.in. strach przed utratą pracy oraz motywacja finansowa (Zarębski, 2014, s. 118-119). Okres ich dzieciństwa, dojrzewania i edukacji przypadł na czas głębokiego socjalizmu. Dodatkowo cały czas pracy zawodowej starszych przedstawicieli omawianej generacji również objęła gospodarka centralna. Nieco inaczej wyglądała/wygląda sytuacja zawodowa młodszych przedstawicieli pokolenia BB, którzy pracowali zarówno w czasach tzw. pewności zatrudnienia, trudnym okresie przejściowym, jak również nadal pracują w gospodarce rynkowej – ich sytuacja na rynku pracy była (i często jest nadal) najmniej korzystna. W podobnej sytuacji znaleźli się niektórzy przedstawiciele wczesnego pokolenia X, którzy rozpoczęli pracę zawodową również w gospodarce centralnie planowanej, a kontynuują w gospodarce rynkowej. Kluczowa trudność dotyczyła m.in. tego, że osoby te musiały w stosunkowo krótkim czasie dostosować się do zmieniających się warunków rynkowych, do których nikt wcześniej ich nie przygotował (Andrulonis, *Pokolenie Y...*). Generacja X *obejmuje* ludzi urodzonych między 1965 a 1985 rokiem (Zarębski, 2014, s. 119). Wśród „wartości pokolenia X można znaleźć: rozwój osobisty, niezależność, różnorodność, inicjatywa, pracowitość. Przedstawiciele tej grupy chcą przede wszystkim zajęcia spokojnego i pewnego, które nie wymaga podejmowania wciąż nowych wyzwań. Istotna jest lojalność jednemu pracodawcy,

---

<sup>3</sup> W przypadku wszystkich generacji, w literaturze przedmiotowej zauważyć można niewielkie różnice w przedziałach wiekowych.

który w zamian odpłaca się dużym zaufaniem. Generacja X jest przekonana, że do sukcesu prowadzi tylko ciężka praca, stąd zazwyczaj rzetelnie wypełniają swoje obowiązki i gotowi są podporządkować życie prywatne zawodowemu” (Woszczyk, [za:] Andrulonis, *Pokolenie Y...*). Generacja Y obejmuje osoby urodzone w latach 1986-1995 (*Forbes*, [za:] Łysek, 2016, s. 105). Przedstawiciele tej grupy wiekowej nie lubią rutyny, nie boją się zwolnień, szybko podejmują decyzję o zmianie zatrudnienia, potrafią robić kilka rzeczy jednocześnie, są świadomi własnych możliwości, swoje portfolio budują na podstawie własnego doświadczenia, które zdobywają na różnych stanowiskach pracy (Zarębski, 2014, s. 120-121). Bez wątplenia są stosunkowo dobrze wyedukowani, ich wiedza teoretyczna jest aktualna, są otwarci na świat i dość często znają języki obce, aktywnie korzystają z nowoczesnych technologii, nie uznają wielu reguł, odgórnie narzuconych w miejscu pracy. Wyżej nad sukces zawodowy cenią życie prywatne i nie są lojalni jednemu pracodawcy (Andrulonis, *Pokolenie Y...*). Stawiają głównie na rozwój kompetencji, odczuwają strach przed nieznanym pracą zgodnej z ich zainteresowaniami ponieważ najważniejsza jest realizacja celu, który sobie postawili (Baran, Kłós, [za:] Andrulonis, *Pokolenie Y...*). Ostatnie pokolenie, które wkracza na rynek pracy, określane jest jako generacja Z. Obejmuje ono osoby urodzone po 1995 roku<sup>4</sup> i trwa do roku 2009 (Mak, *Zrozumieć...*). Przedstawiciele tej generacji są kreatywni i wielozadaniowi, stale podłączeni do sieci, swobodnie korzystają z różnych platform komunikacyjnych, częściej spotykają się on-line aniżeli *face to face*, praca na odległość to dla nich oczywistość, podobnie jak obsługa złożonych programów informatycznych (zob. Łysek 2016, s. 105). Na podstawie krótkiej charakterystyki poszczególnych generacji można już zauważyć zasadnicze różnice w podejściu do pracy, co w efekcie wpływa na sposób realizacji zadań zawodowych oraz relacje pracownicze.

## **Założenia metodologiczne i analiza wyników badań**

Badania sondażowe przeprowadzono w październiku i listopadzie 2022 roku. Z uwagi na ograniczone możliwości prezentacji obszernego materiału badawczego, związane głównie z objętością tekstu, w niniejszym artykule przedstawiony zostanie jedynie ich fragment. Głównym celem badań było ustalenie opinii przedstawicieli generacji aktywnych na rynku pracy na temat przebiegu ich rozwoju zawodowego oraz dalszych perspektyw (chodziło o ukazanie

---

<sup>4</sup> Niektóre źródła wskazują na 2000 rok (zob. *Pokolenie Z*).

poszczególnych okresów rozwoju zawodowego bez wskazywania zależności). Ze względu na znaczne zmiany w zakresie uwarunkowań np. rodzinnych, edukacyjnych, zawodowych, jakie zaszły na przestrzeni lat, uzyskane dane nie będą porównywane międzypokoleniowo. Przedmiot poszukiwań badawczych wyznaczyło zagadnienie, które brzmiało następująco: jak przebiegał proces rozwoju zawodowego (w okresie preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej, uczenia się zawodu, pracy zawodowej) przedstawicieli generacji BB, X, Y, Z aktywnych na rynku pracy oraz jak prezentują się jego dalsze perspektywy? Do celów badawczych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę indywidualnego wywiadu według dyspozycji do rozmowy (zob. Pilch, Bauman, 2010; Łobocki, 2009; Kubinowski, 2010; Baraniak, 2010).

W badaniach brało udział 12 osób – na udzielanie odpowiedzi zdecydowały się zarówno kobiety (7 osób), jak i mężczyźni (5 osób) w bardzo zróżnicowanym wieku (tab. 2). Warunkiem przeprowadzenia badań był udział w nich po trzech przedstawicieli z każdej generacji. Diagnozowani respondenci mieszkali w województwie dolnośląskim, śląskim oraz lubuskim (zarówno w mieście, jak i na wsi). Wykształcenie osób uczestniczących w badaniach było zróżnicowane – dominowało średnie (5 osób), następnie wyższe (4 osoby) i zasadnicze zawodowe (3 osoby). Zarówno wiek, rodzaj ukończonej przez przedstawicieli poszczególnych generacji szkoły, jak też wykonywany aktualnie zawód, miejsce oraz ogólny staż pracy zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Wiek, ukończona szkoła, wykonywany zawód, miejsce pracy, ogólny staż pracy respondentów<sup>5</sup>

Imię Wiek	Ukończona szkoła	Wykonywany zawód	Aktualne miejsce pracy	Ogólny staż pracy
<b>Generacja BB</b>				
Anna (59 lat)	Liceum ekonomiczne	Księgowa	Biuro rachunkowe	32 lata
Paweł (62 lata)	Zasadnicza szkoła zawodowa	Mechanik samochodowy	Warsztat samochodowy (własna działalność gospodarcza)	43 lata
Krzysztof (64 lata)	Zasadnicza szkoła zawodowa	Kierowca	Firma transportowa	44 lata

<sup>5</sup> W tabeli zastosowano nazwy szkół, zawodów, miejsc pracy zgodnie z terminologią stosowaną przez respondentów w trakcie badań.



Imię Wiek	Ukończona szkoła	Wykonywany zawód	Aktualne miejsce pracy	Ogólny staż pracy
<b>Generacja X</b>				
Alicja (45 lat)	Wyższa szkoła pedagogiczna	Nauczyciel języka polskiego	Szkoła podstawowa	18 lat
Jolanta (47 lat)	Liceum ogólnokształcące	Kadrowa	Firma produkcyjna	22 lata
Tomasz (53 lata)	Zasadnicza szkoła zawodowa	Pracownik budowlany	Firma budowlana	32 lata
<b>Generacja Y</b>				
Martyna (29 lat)	Uniwersytet	Pracownik socjalny	Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej	4 lata
Wiktoria (35 lat)	Uniwersytet	Agent nieruchomości	Agencja nieruchomości	10 lat
Mateusz (33 lata)	Technikum elektryczne	Elektryk	Firma produkcyjna	11 lat
<b>Generacja Z</b>				
Nikoła (23 lata)	Liceum ogólnokształcące	Sprzedawca	Sklep odzieżowy	2 lata
Kamila (25 lat)	Uniwersytet	Księgowa	Biuro rachunkowe	1 rok
Borys (22 lata)	Technikum samochodowe	Mechanik samochodowy	Warsztat samochodowy	2 lata

Źródło: opracowanie własne.

Badania przeprowadzono zgodnie z zaprezentowanymi w tabeli 1. okresami rozwoju zawodowego, które rekomendują kluczowe polskie autorytety naukowe zajmujące się zagadnieniami z zakresu profesjologii, czyli m.in. K.M. Czarniecki (zob. 2016, s. 314–367) czy Czesław Plewka (zob. 2015, s. 135). Z uwagi na aktywność zawodową respondentów (która stanowiła warunek uczestnictwa w badaniach), ich wiek, a co się z tym wiąże również staż pracy i aktualne doświadczenia zawodowe, skoncentrowano się na czterech okresach rozwoju zawodowego, a mianowicie: preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej, uczeniu się zawodu, pracy zawodowej.

### *Preorientacja zawodowa*

Preorientacja zawodowa przypada na ten okres w życiu człowieka, który określany jest mianem przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego (3–11 rok życia). Jest to czas, w którym dzieci poznają otaczającą ich rzeczywistość głównie przez

obserwację, naśladownictwo oraz zabawę. To, w jaki sposób i w jakim zakresie poznają 'świat zawodów' zależy zatem nie tylko od predyspozycji zdrowotnych, ale również (a może przede wszystkim) od środowiska wychowawczego (zarówno rodzinnego, jak i instytucjonalnego). Z uwagi na upływ czasu przedstawiciele starszych pokoleń nieco mniej pamiętali z okresu wczesnego dzieciństwa aniżeli osoby młodsze, jednakże uzyskany materiał jest niezwykle ciekawy.

Z uzyskanych informacji wynika, że wszyscy respondenci z pokolenia BB oraz 2 respondentów z pokolenia X nie uczestniczyło w zajęciach przedszkolnych, zatem ich pierwszy kontakt z instytucją edukacyjną nastąpił ok. 6-7 roku życia – była to szkoła podstawowa. Pozostali uczestnicy badań, tj. jedna osoba z generacji X oraz wszyscy z generacji Y i Z już od 3. roku życia uczęszczali do przedszkola, a następnie do szkoły podstawowej. Przedstawiciele wszystkich generacji pamiętali swoje pierwsze, bardzo zmienne, marzenia zawodowe (dlatego wskazywali kilka zawodów), które najczęściej dotyczyły chęci wykonywania zawodów pomocowych np. lekarz, strażak, policjant, żołnierz (wszystkie pokolenia); zawodów artystycznych i sportowych, np. aktorka, modelka, piosenkarka, tancerka baletowa, piłkarz (pokolenie BB, X, Y, Z); innych zawodów np. nauczyciel, astronauta, pilot, programista komputerowy (pokolenia BB – jedna osoba, X – 2 osoby, Y – 2 osoby, Z – jedna osoba); oraz zawodów wykonywanych przez ich rodziców, innych członków rodziny lub znajomych np. sąsiadów (pokolenie BB – 2 osoby, X – jedna osoba, Y – jedna osoba). Niestety w przypadku większości badanych (9 osób) marzenia zawodowe nie pokrywały się np. ze zdolnościami, możliwościami, czy też zaangażowaniem, jak powiedziała np. Pani Martyna „Bardzo chciałam być piosenkarką, ale niestety talentu nie otrzymałam, więc skończyło się na marzeniach, potem mama zapisała mnie na zajęcia taneczne, jednak trudno było mi pogodzić dojazdy na próby z innymi obowiązkami, szybko mi się znudziło, więc też nic z tego nie wyszło”, z kolei Pan Krzysztof stwierdził, że w dzieciństwie marzył o byciu strażakiem, tak jak jego ojciec. Fascynowały go bardziej samochody strażackie aniżeli gaszenie pożarów i pomoc ludziom, ponadto miał różne problemy zdrowotne, które uniemożliwiłyby mu wykonywanie tego zawodu, zatem „w efekcie końcowym zostałem kierowcą, jednak nie w straży pożarnej, ale w firmie transportowej”. Respondenci wskazali również na źródła wiedzy zawodoznawczej – zawody poznawali zarówno z opowiadań i obserwacji osób dorosłych (wszystkie generacje), bajek (generacja X, Y, Z), książek (generacja BB, X, Y) czy gier komputerowych (generacja Y, Z). Za bardzo cenne uznali wizyty w szkole przedstawicieli różnych zawodów, którzy również prezentowali narzędzia wykorzystywane w swojej pracy (generacja X – 2

osoby, Y – 3 osoby), dodatkowo przedstawiciele pokolenia Y i Z (łącznie 5 osób) wymienili wizyty policjantów, jednakże spotkania te dotyczyły bezpieczeństwa na drodze, a nie prezentacji zawodowej. Wszyscy respondenci z generacji X, Y, Z pamiętali zabawki, będące imitacją narzędzi, którymi posługiwali się przedstawiciele niektórych zawodów, a które mieli w domu bądź też w przedszkolu np. towary i ‘sztuczne’ pieniądze w sklepiku, zestawy narzędzi lekarskich lub fryzjerskich, samochody różnych służb, minitablice szkolne itp. Przedstawiciele pokolenia BB uznali, że za ich czasów niestety zabawki nie były dostępne tak jak współcześnie, zatem najczęściej wykonywali je rodzice, dziadkowie albo same dzieci. Oto przykład wypowiedzi Pana Pawła: „Zabawki najczęściej wykonywał mi dziadek np. wystrugany z drzewa pistolet, wędkę na ryby, czy też coś, co przypominało współczesną hulajnogę”. W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym niezwykle ważną rolę odgrywały zabawy o tematyce zawodoznawczej, które odbywały się zarówno w szkole, jak i w środowisku rodzinnym, czy też sąsiedzkim. Jak wynika z wypowiedzi Pani Anny z pokolenia BB: „Jak tylko była pogoda, to wszystkie dzieci z sąsiedztwa były na dworze do późnego wieczoru, bawiliśmy się np. w wojnę, łapanie złodziei, organizowaliśmy wyścigi w bieganiu, »podchody«, ale zdarzyło się, że poszliśmy nabierać sobie jabłek bez wiedzy właścicielki, ponieważ najczęściej nikt nas nie pilnował – potem oczywiście musieliśmy iść przeprosić i za karę pracować w ogródku u tej Pani”. Pani Alicja z pokolenia X również dobrze pamięta zabawy sąsiedzkie: „Na naszej ulicy było około 11 dzieci w podobnym wieku, więc popołudnia spędzaliśmy razem na dworze, albo u kogoś w domu. W związku z tym, że miałam w domu maszynę do pisania oraz minitablicę szkolną i kredę, to z koleżankami bawiłyśmy się w biuro oraz szkołę. Na dworze organizowaliśmy np. wyścigi rowerowe, w których brał udział sędzia, czy też była zabawa »w dom« – tym bardziej, że miałam na podwórku wybudowany przez dziadka minidomek, przy którym zrobiliśmy ogródek z kwiatami, które należało codziennie podlewać”. Charakter zabaw młodszego pokolenia był nieco inny. Pan Mateusz z pokolenia Y wspominał, że: „Z kolegami z klasy chodziliśmy na zajęcia sportowe oraz spotykaliśmy się po lekcjach na boisku i graliśmy w piłkę nożną, ponieważ każdy z nas chciał być piłkarzem, jeździliśmy też na rowerach. Oglądaliśmy wspólnie u kolegi bajki i filmy na kasetach wideo, ponieważ tylko on miał wtedy odtwarzacz. Zabawy »w zawody« pamiętam z czasów przedszkola np. w strażaka, żołnierza, wtedy naśladowaliśmy czynności, które wykonują przedstawiciele tych zawodów, szczególnie jak mieliśmy odpowiedni ubiór i zabawki”. Zdaniem Pani Nikoli z pokolenia Z: „Bawiliśmy się w przedstawiciele różnych zawodów wtedy, jak mieliśmy odpowiednie zabawki,

np. jak miałam zestaw fryzjera, to bawiłyśmy się w fryzjera, jak zestaw lekarza, to w lekarza. Udawałyśmy modelki, tancerki, wtedy przebierałyśmy się w ubrania mamy i było dosyć śmiesznie. Od najmłodszych lat widzieliśmy np. w telewizji przedstawicieli różnych zawodów, więc wiedziałyśmy mniej więcej na czym one polegają”. Przedstawiciele generacji BB i X zauważyli, że cenne, ale często też trudne do wykonania, były obowiązki, które mieli w dzieciństwie np. pomoc przy zwierzętach domowych, prace polowe, pomoc w ogródku, sprząatanie pokoju, zamiatanie podwórka, dyżury w szkole itp. oraz wizyty w miejscach pracy rodziców (należy zaznaczyć, że w gospodarce centralnie planowanej sporadycznie zdarzały się sytuacje, gdy ze względu na brak możliwości dojazdu do domu, dzieci przebywały z rodzicami w pracy np. przed lub po zajęciach szkolnych). Na uwagę zasługuje tu wypowiedź Pani Jolanty, która obrazuje taką sytuację: „W biurze mojej mamy wychowało się wiele dzieci tzw. dojeżdżających. Pamiętam, że rano, na godzinę 7.00, przyjeżdżałam z mamą do pracy i dopiero przed godziną 8.00 szłam do szkoły. Potem po lekcjach znowu przychodziłam do biura i po 15.00 godzinie jechałyśmy autobusem do domu. W trakcie tego pobytu w biurze najczęściej rysowaliśmy, bawiliśmy się na podwórku czy odrabialiśmy lekcje na następny dzień. Bardzo miło wspominam ten czas, wszyscy się znaliśmy, nikt nikomu nie przeszkadzał i do dziś utrzymuję kontakty zarówno z rówieśnikami, jak też z Panią z biura. Przy okazji tych wizyt poznałam bardzo dobrze pracę biurową i zasady, które tam panowały. Może dlatego jestem teraz kadrową?”. Przedstawiciele generacji Y (2 osoby) i Z (3 osoby) uczęszczali już w okresie wczesnoszkolnym na zajęcia dodatkowe (również jedna osoba z pokolenia X chodziła na tańce, chociaż – jak sama zauważyła – „było to wtedy raczej rzadkie zjawisko”). Wśród zajęć dodatkowych, pozaszkolnych przedstawiciele młodszych pokoleń wskazali: język angielski, taniec towarzyski, zajęcia sportowe (piłka nożna, akrobatyka), gra na gitarze.

### *Orientacja zawodowa*

Okres orientacji zawodowej, trwający od ok. 12 do 15-16 roku życia to czas, kiedy zaczynają rozwijać się zainteresowania i zamiłowania dzieci, ujawniają się też pewne zdolności. W celu uporządkowania zgromadzonych w trakcie badań informacji zaprezentowano je w tabeli 3.

Tabela 3. Ulubione przedmioty, zainteresowania, uzdolnienia, osoby i instytucje wspierające, wybrana szkoła/zawód przez respondentów<sup>6</sup>

Imię	Ulubione przedmioty szkolne	Zainteresowania i/lub uzdolnienia	Osoby, instytucje wspierające w wyborze dalszej drogi edukacyjnej	Wybrany zawód/Szkoła ogólnokształcąca
<b>Generacja BB</b>				
Anna	Matematyka	Zdolności matematyczne	Nauczyciel z matematyki Rodzice Koleżanki	Księgowa
Paweł	Wychowanie fizyczne Wychowanie techniczne	„Majsterkownia”	Rodzice Koleżdy	Mechanik samochodowy
Krzysztof	Wychowanie techniczne Plastyka	Zdolności plastyczne	Rodzice Koleżdy	Tokarz
<b>Generacja X</b>				
Alicja	Język polski Historia	Czytanie książek Pisanie opowiadań Taniec	Wychowawca klasy Rodzice Koleżanki	Liceum ogólnokształcąca
Jolanta	Matematyka	Zdolności matematyczne	Rodzice Siostra	Liceum ogólnokształcąca
Tomasz	Wychowanie techniczne Wychowanie fizyczne	Brak	Rodzice Koleżdy	Murarz
<b>Generacja Y</b>				
Martyna	Język polski Historia Muzyka	Gra na gitarze Taniec towarzyski	Wychowawca klasy Rodzice	Liceum ogólnokształcąca
Wiktoria	Matematyka Język angielski i niemiecki	Zdolności językowe	Nauczyciel języka angielskiego Rodzice	Liceum ogólnokształcąca
Mateusz	Matematyka Język angielski Informatyka Wychowanie fizyczne	Zdolności matematyczne Piłka nożna	Wychowawca Nauczyciel informatyki Koleżdy	Elektryk

<sup>6</sup> W tabeli zastosowano nazwy przedmiotów i zawodów zgodnie z terminologią używaną przez respondentów w trakcie badań. Przedstawiciele pokoleń BB i X mieli trudności z określeniem czasu powstania zdolności, zainteresowań, ogólnie wskazywali zatem na okres, gdy uczęszczali do szkoły podstawowej.

Imię	Ulubione przedmioty szkolne	Zainteresowania i/lub uzdolnienia	Osoby, instytucje wspierające w wyborze dalszej drogi edukacyjnej	Wybrany zawód/ Szkoła ogólnokształcąca
<b>Generacja Z</b>				
Nikola	Muzyka Wychowanie fizyczne	Taniec Akrobatyka	Nauczyciel muzyki Nauczyciel wychowania fizycznego Rodzice Koleżanki	Liceum ogólnokształcąca (sportowe)
Kamila	Matematyka Plastyka Język angielski	Malowanie	Wychowawca klasy Rodzice	Ekonomista
Borys	Technika Informatyka Wychowanie fizyczne	Piłka nożna	Rodzice Koledzy	Mechanik samochodowy

Źródło: opracowanie własne.

Z wypowiedzi respondentów wynika, że osobami wspierającymi w zakresie podejmowania pierwszej w życiu decyzji edukacyjno-zawodowej byli głównie rodzice (11 wskazań) i grupa rówieśnicza (8 wskazań), następnie nauczyciele przedmiotowi (5 wskazań), wychowawcy klas (4 wskazania) oraz rodzeństwo (jedno wskazanie) – osoby te służyły głównie poradami o charakterze nieprofesjonalnym, opowiadając się „za” lub „przeciw” brany pod uwagę propozycjom zawodowym uczniów ostatnich klas szkół podstawowych lub gimnazjalnych. Przedstawiciele generacji Z (2 osoby) wspomnieli również o kilku wizytach w szkołach ponadgimnazjalnych w ramach tzw. Dni Otwartych oraz o rozmowach z wychowawcą na temat sytuacji na rynku pracy i dokonanych już przez uczniów wyborów edukacyjnych (3 osoby). Uzyskane w tym zakresie wyniki niestety ukazały, że pomimo upływu lat i wprowadzanych licznych reform w sektorze edukacji, zdecydowanie słabe było i niestety jest nadal, zaangażowanie szkoły (w tym doradcy zawodowego, pedagoga szkolnego) oraz innych instytucji pomocowych, typu poradnia psychologiczno-pedagogiczna, w proces diagnostyczny oraz pomoc uczniom szkół gimnazjalnych, podstawowych w wyborze szkoły, zawodu (co prawda 2 osoby z generacji Z wskazywały, że przeprowadzano im w szkole testy dotyczące ich predyspozycji zawodowych, jednak to i tak jest zbyt mało). W tym miejscu warto zaznaczyć, że trudno odnieść się do realiów, w jakich funkcjonowali przedstawiciele generacji BB i X, gdyż system edukacji funkcjonował na nieco innych zasadach, jednakże dzieci i młodzież z pokolenia Y i Z powinni mieć wsparcie z zakresu szkolnego doradztwa zawodowego.

Dokonując dalszej analizy uzyskanego materiału badawczego warto zaznaczyć, że w omawianym okresie respondenci mieli możliwość rozwoju swoich zainteresowań, zdolności (generacja BB – jedna osoba, X – 2 osoby, Y – 2 osoby, Z – 3 osoby) zarówno w formie zajęć pozalekcyjnych, jak i pozaszkolnych. Dodatkowo osoby z pokolenia BB i X wspominały o wizytach w zakładach produkcyjnych oraz tzw. czynach społecznych, jak sadzenie lasu czy zbieranie ziemniaków u rolników po wykopkach. Przedstawiciele omawianych generacji w okresie przeddecyzyjnym borykali się z dylematami dotyczącymi wyboru zawodu, szkoły, ale również miasta, w którym usytuowana była szkoła, gdyż w niektórych przypadkach wiązało się to z koniecznością codziennych, uciążliwych dojazdów lub zamieszkania w internacie, a to w konsekwencji generowało koszty ponoszone przez rodzinę. Wśród kluczowych powodów dokonanego wyboru respondenci wskazywali: krótki czas edukacji (zasadnicze szkoły zawodowe), bliska odległość do szkoły, niskie koszty dojazdu, otrzymanie miejsca w internacie, znalezienie miejsca praktyk (dotyczyło to zasadniczych szkół zawodowych), wspólny wybór z kolegami lub koleżankami, możliwość znalezienia w przyszłości pracy, możliwość późniejszego wyjazdu za granicę w celach zarobkowych.

### *Uczenie się zawodu*

Okres uczenia się zawodu jest stosunkowo rozłożony w czasie, trwa od 16-17 do ok. 25 roku życia. W przypadku uczniów szkół zawodowych (zasadniczych, średnich) pierwsza nauka zawodu rozpoczyna się znacznie wcześniej aniżeli w przypadku uczniów liceów ogólnokształcących – zatem proces ten będzie się nieco różnił. Uczenie się zawodu analizowane będzie na podstawie zaproponowanej w literaturze przedmiotu formy aktywności zawodowej (zob. Czarnecki, 2010, s. 126-141).

W przypadku przedstawicieli wszystkich generacji adaptacji szkolno-zawodowej towarzyszył stres (bez względu na poziom kształcenia). Okazało się, że trudności adaptacyjne były podobne we wszystkich pokoleniach. Respondenci wskazywali na problemy związane z:

- 1) poziomem wiedzy ze szkoły podstawowej (BB, X, Y), cyt. „Chodziłem do małej, wiejskiej szkoły i miałem braki z matematyki. Musiała mi pomagać starsza siostra, która chodziła do technikum, myślę że bez jej pomocy nie skończyłbym szkoły”;
- 2) relacjami w grupie rówieśniczej (BB, X, Y, Z), cyt. „My ze wsi byliśmy gorzej traktowani przez uczniów z miasta, na początku tworzyły się grupki

tych z internatu, ze wsi i tych miejscowych, uważali nas za gorzej ubranych, zacofanych. Dobrze, że byłem z kolegami z podstawówki, więc razem daliśmy radę”. „W liceum na początku potworzyły się grupki i przez to nie poznaliśmy się wszyscy dobrze, nawet jak jechaliśmy na wycieczki to też każdy był ze swoją grupą, niestety to utrzymało się aż do końca szkoły”; kryzysy dotyczące dokonanego wyboru (X, Y, Z) „Gdzieś po dwóch miesiącach chodzenia na praktyki zawodowe chciałem rzucić szkołę ponieważ stwierdziłem, że się do tego nie nadaję, ale mój szef ze mną porozmawiał, wszystko mi zaczął dokładnie tłumaczyć i dałem radę”. „Chciałam rzucić szkołę ponieważ na początku nie dawałam rady z kilku przedmiotów, ale mama załatwiła mi korepetycje i jakoś się na trójkach udało przejść”.

Respondenci stwierdzili, że na samym początku szkoły zasadniczej, średniej nie było im łatwo, ale mogli liczyć na pomoc ze strony rodziców oraz innych kolegów i koleżanek, szczególnie tych, którzy wywodzili się z tych samych szkół podstawowych/gimnazjalnych lub podobnych środowisk np. wiejskich. Zdaniem 4 osób, które ukończyły studia, ich adaptacja i integracja przebiegła pomyślnie, początkowe trudności dotyczyły jedynie tego, aby „wpaść w rytm studiowania, wiedzieć gdzie i co załatwić, z kim się trzymać w grupie i na kogo z prowadzących uważać”. Zdaniem jednej osoby z pokolenia BB, jednej osoby z pokolenia X, jednej z pokolenia Y i 2 z pokolenia Z ich pierwszy wybór edukacyjno-zawodowy nie był najlepszy, gdyż nieco inaczej wyobrażali sobie pracę w danym zawodzie: „Niestety dopiero na praktykach zobaczyłem, że ten zawód nie jest dla mnie, ale było już za późno żeby to zmienić, więc skończyłem szkołę, ale w tym zawodzie nigdy nie pracowałem”. Pozostali przedstawiciele poszczególnych generacji, w mniejszym lub większym stopniu, zidentyfikowali się z wybraną szkołą, ponieważ jak stwierdzili: „Nauka była do ogarnięcia, nauczyciele w porządku, koledzy też, więc nie można było narzekać”. Podobnie było w przypadku wybranego zawodu, chociaż nie wszyscy podjęli w nim zatrudnienie. W trakcie wywiadów przedstawiciele wszystkich generacji wskazali na pewne sukcesy szkolno-zawodowe, które udało im się osiągnąć, począwszy od zaliczenia niektórych przedmiotów, zdania do kolejnych klas, zaliczenia praktyk zawodowych, świadectw z czerwonym paskiem, aż do zwycięstw w konkursach, olimpiadach przedmiotowych i zawodach sportowych, zdania egzaminów zawodowych, zdania matury, zdobycia dyplomu ukończenia uczelni wyższej. Wszystkim respondentom udało się w zaplanowanym terminie zdobyć kwalifikacje zawodowe na poziomie zasadniczym i średnim, z kolei osoby uczące się



w liceach zdały maturę. Przedstawiciele generacji X – jedna osoba, Y – 2 osoby, Z – jedna osoba, zdobyły również wyższe wykształcenie, dodatkowo jedna osoba z generacji X ukończyła studia podyplomowe na dwóch kierunkach.

### *Praca zawodowa*

Praca zawodowa obejmuje najdłuższy okres w rozwoju zawodowym człowieka i w niniejszym opracowaniu będzie analizowana na podstawie form aktywności rozwojowej dorosłych proponowanych przez K.M. Czarneckiego (zob. 2010, s. 142-157). Na wstępie należy zaznaczyć, że poszczególne pokolenia wkraczały na rynek pracy w różnych przedziałach czasowych, a zatem w różnych realiach związanych zarówno z gospodarką centralnie planowaną (gdzie praca była wręcz gwarantowana dla wszystkich – generacja BB, starsi przedstawiciele pokolenia X), jak i rynkową (młodszy przedstawiciele pokolenia X oraz pokolenia Y i Z).

Z badań wynika, że przedstawiciele wszystkich generacji, po ukończeniu kształcenia, byli dojrzały i gotowi do podjęcia pracy zawodowej, jednak z uwagi na zmiany systemowe, trudną sytuację gospodarczą kraju, która wpłynęły na polski rynek pracy, nie zawsze mieli możliwość jej podjęcia (dotyczy to głównie generacji X, która wkraczała na rynek pracy w momencie znacznego bezrobocia i tzw. rynku pracodawcy niemal we wszystkich branżach). Osoby biorące udział w badaniach, z uwagi na swój wiek oraz czas kształcenia, znajdują się na różnym etapie swojej zawodowej drogi. Oczywiście największe doświadczenie mają przedstawiciele najstarszej generacji BB (do 44 lat) oraz X (do 32 lat). Przedstawiciele tych pokoleń (5 osób) zmieniali już kilkakrotnie miejsce zatrudnienia, a tym samym wykonywany zawód. Jedynie jedna osoba (Pan Paweł) pracuje przez 43 lata w zawodzie wyuczonym, w tym samym miejscu, a to dlatego, że: „Po szkole zawodowej rozpocząłem pracę w warsztacie ojca, który potem przeszedł na moją własność”. Respondenci z pokolenia BB oraz X stwierdzili, że najtrudniejszy okres w ich pracy zawodowej to czas transformacji systemowej, która miała miejsce w Polsce po 1989 roku, gdyż wtedy pojawiło się zjawisko jawnego bezrobocia, które w wielu przypadkach przybrało charakter długotrwały (tak było w przypadku Pani Anny, która przez ponad 3 lata była osobą bezrobotną, Pana Krzysztofa – 15 miesięcy bez pracy oraz Pana Tomasza – 2 lata bez pracy). Spośród respondentów jedna osoba z generacji Y oraz dwie z generacji Z pracują aktualnie w wyuczonym zawodzie, jednakże nie zawsze tak było (wcześniej, przez krótki okres czasu, dwie osoby wykonywały prace niezgodne z wykształceniem i były zatrudnione na umowę o dzieło).

Proces adaptacyjny w pracy zawodowej był bardzo zróżnicowany, w zależności od miejsca zatrudnienia. Pierwsza praca zawodowa dla wszystkich była stresująca, jednak w miarę zdobywanego doświadczenia, w kolejnych miejscach zatrudnienia było już łatwiej. Problemy adaptacyjne wiązały się z:

- 1) brakiem wiedzy i/lub umiejętności zawodowych (szczególnie jak praca nie była zgodna z zawodem wyuczonym) – wskazywali na to wszyscy respondenci;
- 2) relacjami z kierownictwem i/lub współpracownikami (generacje X – 2 osoby, Y i Z – wszyscy respondenci).

Osoby z długim stażem pracy, które podjęły pierwsze zatrudnienie w gospodarce centralnie planowanej stwierdziły, że: „Była pewność zatrudnienia, jak nie ta praca, to będzie inna, dlatego człowiek był spokojniejszy. Na ogół panowała przyjazna atmosfera, ludzie sobie pomagali, nawet jak czegoś nie wiedziałeś, to bez obaw można było się do tego przyznać i zawsze znalazł się ktoś, kto wytłumaczył, pomógł”. Z kolei respondenci, którzy rozpoczęli pierwszą pracę zawodową już w gospodarce rynkowej zauważają, że: „Jest duża konkurencja, ciągle trzeba się starać i nikt w niczym nie pomoże. Strach się kogoś o coś zapytać, żeby nie posądzili cię o brak umiejętności. Szczególnie jak człowiek nie ma jeszcze doświadczenia, to musi ciągle coś udowadniać, a dodatkowo dają więcej roboty i często niezwiązanej z twoimi kwalifikacjami. Jak się zatem zaaklimatyzować, jak atmosfera nie jest dobra”. Z wykonywanym zawodem oraz miejscem pracy identyfikowali się wszyscy przedstawiciele generacji BB, jedna osoba z generacji X i jedna osoba z pokolenia Y. Pozostali respondenci jako przyczynę braku identyfikacji wskazali złe relacje panujące w miejscu pracy, złe warunki pracy, zbyt niskie wynagrodzenie oraz zbyt krótki staż pracy. Jedynie osoby z pokolenia BB oraz jedna osoba z pokolenia X czują się stabilnie w swojej aktualnej pracy zawodowej. Wynika to z:

- 1) długiego stażu pracy w danym miejscu zatrudnienia i pewności dalszego zatrudnienia;
- 2) znajomości reguł i zasad panujących w firmie;
- 3) akceptacji: własnej pozycji w strukturze organizacyjnej firmy, kierownictwa, współpracowników, warunków pracy i płacy.

Niestety pozostali respondenci (8 osób) nie osiągnęli jeszcze takiej stabilizacji, co w przypadku osób młodych, wkraczających dopiero na rynek pracy jest oczywiste (niestety w podobnej sytuacji są również osoby z pokolenia Y, z ponad 10-letnim stażem pracy).

Z uwagi na zmienność zapotrzebowania na rynku pracy, osoby w wieku aktywności zawodowej muszą liczyć się z koniecznością podwyższania lub zmiany kwalifikacji zawodowych – dotyczy to nie tylko osób bezrobotnych i poszukujących pracy, ale także osób już zatrudnionych. Wśród przedstawicieli wszystkich generacji uczestniczących w badaniach znajdują się osoby, które aktualizowały/aktualizują lub uzupełniały/uzupełniają swoje kwalifikacje i kompetencje zawodowe, uczestnicząc chociażby w różnych kursach, szkoleniach, zajęciach warsztatowych, seminariach czy konferencjach, co świadczy o ich rzetelnym podejściu do kwestii zawodowych. Wnioskować zatem można, że możliwości dokształcania i doskonalenia zawodowego są dla pracowników (szczególnie młodych) niezwykle istotnym składnikiem ich zatrudnienia, traktowanym nieraz jako nagroda za wykonywaną pracę. Osoby diagnozowane (generacja X, Y, Z) mają świadomość konieczności podnoszenia własnych umiejętności zawodowych i chętnie korzystają z oferowanych, na rynku usług edukacyjnych, form szkolnych i pozaszkolnych, szczególnie jeżeli otrzymują dofinansowanie np. od pracodawcy. Przedstawiciele najstarszej generacji, z racji wieku, nie biorą już pod uwagę uczestnictwa w edukacji zawodowej kierowanej do osób dorosłych. Owszem, dwie osoby myślą o uczestnictwie w zajęciach edukacyjnych, ale wyłącznie w ramach rozwoju własnych zainteresowań: „Myślę, że zawodowo już dosyć się dokształcałam, więc jak przejdę na emeryturę to planuję zapisać się na zajęcia muzyczne do gminnego ośrodka kultury. Są tam już moje koleżanki i bardzo sobie chwalą. Chór, do którego należą, wyjeżdża na występy do różnych miast w Polsce, więc można trochę pozwiedzać i się czegoś nauczyć”. „Żona namawia mnie, abym zapisał się do Stowarzyszenia Seniorów, które działa przy ośrodku kultury, ponieważ sama do niego należy i jest zadowolona. Stowarzyszenie organizuje różne imprezy, wykłady, warsztaty, wyjazdy, być może człowiek na stare lata czegoś by się nauczył, coś pozwiedzał. Niestety do tej pory nie było czasu i szkoda było pieniędzy na przyjemności, ale może czas coś zrobić dla siebie”.

### *Perspektywy dalszego rozwoju zawodowego*

Perspektywy dalszego rozwoju zawodowego związane są z wiekiem respondentów. Jak już wspomniano, najstarsza generacja nie myśli już o rozwoju ściśle związanym z pracą zawodową, a raczej o rozwoju własnych zainteresowań, jednakże Pan Paweł stwierdził: „Chciałbym przejść już na emeryturę ponieważ czuję się zmęczony, ale wiem, że będę musiał i tak dalej pracować ponieważ moja emerytura będzie niewystarczająca. Mam swój warsztat i stałych klientów,

więc myślę, że roboty mi nie zabraknie na te stare lata. Jestem już w tym wieku, że mogę robić tylko to, co umiem, nowych rzeczy już bym się nie nauczył”. Przedstawiciele pokolenia X co prawda nie myślą o zmianie zatrudnienia (bardziej satysfakcjonowałby ich awans zawodowy), jednak dwie osoby stwierdziły, że gdyby pojawiła się ciekawa oferta lepiej płatnej pracy, to chętnie by skorzystali, nie zważając przy tym na stabilność zatrudnienia, nawet gdyby wiązało się to z koniecznością doksztalcania lub doskonalenia zawodowego: „W moim zawodzie osiągnęłam już praktycznie wszystko, jestem nauczycielem dyplomowanym, więc nic już się nie zmieni. Przede mną jeszcze 15 lat pracy i szczerze mówiąc nie wiem jak wytrzymam. Czuję się często wypalona zawodowo, ciągle reformy, zmiany, biurokracja, odpowiedzialność są wyczerpujące. Pomimo że bardzo lubię pracę z dziećmi, to gdyby pojawiła się ciekawa oferta pracy zapewne bym z niej skorzystała. Jestem przyzwyczajona do nauki, więc mogłabym się nawet przekwalifikować”.

Z wypowiedzi wszystkich przedstawicieli generacji Y i Z wynika, że są zdecydowani na zmianę zatrudnienia. Pomimo iż cztery osoby stwierdziły, że bardzo lubią swoją dotychczasową pracę i są zainteresowane np. zmianą miejsca w strukturze organizacyjnej firmy, to jednak zadeklarowały również chęć jej zmiany, w sytuacji gdyby otrzymały korzystniejszą ofertę w zakresie warunków pracy i/lub płacy. Osoby młode są również zdecydowane na dalszą edukację, niektóre już poczyniły pewne działania w tym kierunku (jedna osoba z generacji Y i 2 osoby z pokolenia Z), rozpoczynając studia podyplomowe oraz kursy językowe. Zdaniem najmłodszych osób aktywnych na rynku pracy: „Nie należy się przywiązywać do jednego miejsca pracy, trzeba ciągle szukać, aby znaleźć to, na czym człowiekowi zależy”. „Dopiero zaczynam pracę zawodową i wszystko jest przede mną. Nie mam zamiaru pracować w sklepie całe życie, traktuję moją pracę przejściowo. Cały czas przeglądam oferty pracy i jestem na bieżąco, złożyłam już kilka CV i czekam na odpowiedź”. „Myślę, że w życiu zmienię pracę kilka razy, na razie się nie przywiązuję i szukam. Biorę też pod uwagę wyjazd za granicę, dlatego zapisałem się na kurs języka niemieckiego. Na dzień dzisiejszy nie mam jeszcze rodziny, mieszkam z rodzicami, więc pieniędzy mi wystarcza, ale gdybym chciał całkowicie się usamodzielić, to nie dam rady, ponieważ przy moich zarobkach nawet na wynajem mieszkania mnie nie stać, więc trzeba będzie szukać czegoś lepiej płatnego”.

Reasumując zatem powyższe rozważania, zauważyć można, że pokolenie najstarsze koncentruje się na emeryturze i rozwoju w zakresie własnych zainteresowań, przedstawiciele generacji X nie myślą o zmianie zatrudnienia, nie

poszukują pracy, ale nie wykluczają takiej możliwości, gdyby pojawiły się korzystniejsze oferty. Zupełnie inaczej sytuacja wygląda w przypadku najmłodszych uczestników rynku pracy, którzy pomimo posiadania pracy zawodowej nadal się doksztalają oraz aktywnie śledzą dostępne oferty pracy.

## Zakończenie

Na początku należy zaznaczyć, że założony cel badań został zrealizowany, a zgromadzony materiał badawczy umożliwił udzielenie odpowiedzi na postawiony problem badawczy – zaprezentowano zarówno proces rozwoju zawodowego przedstawicieli generacji BB, X, Y, Z, aktywnych na rynku pracy, jak też ich dalsze perspektywy rozwojowe.

Z uwagi na zmienne uwarunkowania polityczne, gospodarcze, społeczne, edukacyjne itd., w których wzrastali przedstawiciele poszczególnych pokoleń, ich rozwój zawodowy przebiegał nieco inaczej. W związku z tym, że początkowe okresy rozwojowe (preorientacji i orientacji zawodowej oraz uczenia się zawodu) generacji BB oraz starszych przedstawicieli pokolenia X miały miejsce w czasach gospodarki centralnie planowanej, przebiegały podobnie, gdyż podobne były ich uwarunkowania. Z kolei najmłodsi członkowie generacji X oraz wszyscy z generacji Y i Z, już od początkowych etapów rozwoju zawodowego funkcjonowali w gospodarce rynkowej, która w miarę upływu czasu doprowadziła do zmian na rynku edukacyjno-zawodowym. Nie bez znaczenia był też szybki postęp techniczno-technologiczny, który wpłynął nie tylko na zmiany w zakresie pozyskiwania, wykonywania pracy zawodowej, ale również kształcenia zawodowego – sukcesywnie wprowadzane reformy edukacyjne zmieniły system oświatowy, np. wprowadzono gimnazja (które od roku szkolnego 2019/2020 zaczęto ‘wygaszać’), w których wydłużono okres kształcenia ogólnokształcącego, kosztem kształcenia zawodowego.

Praca zawodowa przedstawicieli generacji BB oraz starszych przedstawicieli generacji X również rozpoczęła się w gospodarce sterowanej centralnie, ale była kontynuowana także w gospodarce rynkowej. Osobom tym było zdecydowanie najtrudniej, gdyż nie były przygotowane do tak szybkiej zmiany na rynku pracy (pojawienie się jawnego bezrobocia) oraz konieczności doksztalania i doskonalenia zawodowego. Z kolei okres aktywności zawodowej młodszych przedstawicieli generacji X oraz wszystkich osób z pokolenia Y i Z rozpoczął się w warunkach gospodarki rynkowej, gdzie bezrobocie, konieczność ustawicznego kształcenia w celu aktualizacji, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności

było oczywistością. Taka świadomość bez wątpienia sprzyjała lepszemu adaptacji do zmieniających się warunków na rynku edukacyjno-zawodowym.

Poddając analizie perspektywy dalszego rozwoju zawodowego przedstawicieleli generacji aktywnych na rynku pracy należy zwrócić uwagę na pewne prawidłowości, które pojawiły się po przeanalizowaniu odpowiedzi respondentów. Otóż:

- 1) przedstawiciele pokolenia BB nie są już zainteresowani zmianą swojej sytuacji zawodowej ani dalszą edukacją zawodową (myślą jedynie o ewentualnym rozwoju własnych zainteresowań);
- 2) przedstawiciele generacji X, pomimo że nie są do końca zadowoleni z dotychczasowego miejsca pracy, to nie poszukują innego zatrudnienia, jednakże jeżeli pojawiłyby się korzystniejsze oferty w zakresie lepszych warunków pracy i/lub płacy, to skłonni są je rozważyć, nawet wtedy, gdyby wiązało się to z koniecznością uzupełnienia kwalifikacji;
- 3) respondenci z pokolenia Y i Z, pomimo aktualnego zatrudnienia, cyklicznie poszukują pracy, która spełniałaby ich oczekiwania w zakresie wynagrodzenia i warunków pracy, jak również wzbogacają swoje kwalifikacje i kompetencje zawodowe.

Chociaż poszczególne okresy rozwoju zawodowego przedstawicieleli diagnozowanych generacji, aktywnych na rynku pracy, zachodziły w nieco innych uwarunkowaniach i miały zróżnicowany przebieg, to zauważalne są wspólne dla wszystkich problemy związane z brakiem profesjonalnego wsparcia w momentach przeddecyzyjnych. Niestety respondenci nie wskazali żadnej instytucji pomocowej, która oferowałaby im:

- 1) pomoc w zakresie diagnozy własnych predyspozycji zawodowych, co przecież powinno stanowić punkt wyjścia do dalszych działań związanych z wyborem szkoły ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej;
- 2) wsparcie w zakresie poszukiwania pracy lub zmiany zatrudnienia;
- 3) pomoc w poszukiwaniu odpowiednich form kształcenia, doksztalcania, doskonalenia zawodowego. Ponadto, pomimo zapisów w dokumentach prawnych<sup>7</sup> czy zaleceń dotyczących opracowania i realizacji wewnątrzszkolnych systemów doradztwa zawodowego, brak było konkretnych, cyklicznych działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego, co dziwi, szczególnie w przypadku młodszych pokoleń, których edukacja przypadła na czas wielu zawirowań na rynku pracy; szybkiego postępu

<sup>7</sup> Np. Ustawa (1991) o systemie oświaty, która zobowiązuje placówki oświatowe do przygotowania uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia.

techniczno-technologicznego; zmian w sposobie kształcenia zawodowego, czy też zmian w zakresie realizacji zadań zawodowych w wielu zawodach; konieczności doksztalcania, doskonalenia, a czasem nawet przekwalifikowania zawodowego. Oczywiście od czasu ukończenia szkół gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych przez osoby z pokolenia Y czy Z minęło już trochę czasu i w kwestii np. szkolnego doradztwa zawodowego również wprowadzono pewne pozytywne (aczkolwiek niewystarczające) zmiany, które regulowane są zapisami prawnymi<sup>8</sup>, jednak jakie przyniosło/przyniesie to efekty? – przyszłość zweryfikuje.

Na zakończenie warto zaakcentować, że pomimo zróżnicowanych uwarunkowań rozwoju zawodowego przedstawicieli generacji aktywnych na współczesnym rynku pracy, bardzo istotne jest zorganizowanie profesjonalnej, cyklicznej pomocy, dostępnej dla każdego zainteresowanego, na każdym etapie jego rozwoju zawodowego.

## Referencje

- Andrulonis, K. *Pokolenie Y w natarciu*, [https://europa.eu/youth/node/35502\\_el](https://europa.eu/youth/node/35502_el) (13.04.2018).
- Baraniak, B. (2010). *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji. Pracy i Badań*. Warszawa: UKSW.
- Czarnecki, K.M., Pietrulewicz, B., Kowolik, P. (2017). *Nowy leksykon profesjologiczny*. Sosnowiec: Humanitas.
- Czarnecki, K.M. (2010). *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*. Sosnowiec: Humanitas.
- Czarnecki, K.M. (2016). *Profesjologia. Nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*. Sosnowiec: Humanitas.
- Klementowska, A., Flaszynska, E. (2018). *Rynek pracy a zmiany pokoleniowe (stan i prognozy)*. Zielona Góra: UZ-IIBNP, PTP.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: UMCS.
- Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Łysek, J. *Generacja Z w szkole*. *Nauczyciel i Szkoła*, 2 (60). (2016).
- Mak, J. *Zrozumieć pokolenie Alfa – kim są współcześni uczniowie*, <https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa> (12.05.2023).
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych: strategię ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Plewka, Cz. (2016). *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*. Koszalin: PK.

<sup>8</sup> Zob. Ustawa (2016); Rozporządzenie MEN (28.03.2017; Rozporządzenie MEN (09.08.2017).

Plewka, Cz. (2015). *Kierowanie własnym rozwojem. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*. Koszalin: PK.

*Pokolenie Z*, <https://www.karierawfinansach.pl/baza-wiedzy/slownik-pojec/pokolenie-z-co-oznacza-pojecie-pokolenie-z> (20.09.2018).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28.03.2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2017, poz. 703).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 09.08.2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017, poz. 1591).

Ustawa z 07.09.1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991, nr 95, poz. 425).

Ustawa z 14.12.2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017, poz. 59).

Zarębski, D. (2014). *Współczesne przemiany rynku pracy*. Tarnów: Drukarz.

Zieliński, M. (2017). *Rynek pracy w teoriach ekonomicznych*, wyd. II. Warszawa: CeDeWu.





# PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE ACTIVE GENERATION IN THE LABOUR MARKET – COURSE AND PROSPECTS

Aneta Klementowska

ORCID: 0000-0001-5359-4031

University of Zielona Góra

e-mail: a.klementowska@iibnp.uz.zgora.pl

**Keywords:** professional development, occupational activity, generations: Baby Boomers, X, Y, Z

**Abstract:** The article has a theoretical-empirical character. It addresses issues related to the professional development of individuals active in the labour market, taking into account the division into the Baby Boomers, and the X, Y, Z generations. Based on the subject literature, the process of professional development and the characteristics of each generation are presented. The article also presents the results of qualitative research conducted at the end of 2022, aimed at determining the opinions of representatives of the generations active in the labour market regarding the course and future prospects of their professional development. The diagnostic survey method and the interview technique were used for research purposes. The analysis of the obtained research material indicates that due to variable conditions such as political, economic, social, and educational factors in which representatives of each generation grew up, their professional development proceeded slightly differently. However, problems related to professional support in the field of educational and career counselling at different stages of development, despite the passage of years, have proven to be similar.

ROZWÓJ ZAWODOWY GENERACJI AKTYWNYCH  
NA RYNKU PRACY – PRZEBIEG I PERSPEKTYWY

**Słowa kluczowe:** rozwój zawodowy, aktywność zawodowa, generacje: Baby Boomers, X, Y, Z

**Streszczenie.** Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Poruszono w nim kwestie dotyczące rozwoju zawodowego osób aktywnych na rynku pracy, z uwzględnieniem podziału na generacje Baby Boomers, X, Y, Z. Na podstawie literatury przedmiotu przedstawiono proces rozwoju zawodowego oraz charakterystykę poszczególnych pokoleń. Zaprezentowano również wyniki badań jakościowych przeprowadzonych pod koniec 2022 roku, których celem było ustalenie opinii przedstawicieli generacji aktywnych na rynku pracy na temat przebiegu oraz dalszych perspektyw ich rozwoju zawodowego. Do celów badawczych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę wywiadu według dyspozycji. Z przeprowadzonej analizy uzyskanego materiału badawczego wynika, że ze względu na zmienne uwarunkowania np. polityczne, gospodarcze, społeczne, edukacyjne, w których wzrastali przedstawiciele poszczególnych pokoleń, ich rozwój zawodowy przebiegał nieco inaczej, jednakże problemy związane z profesjonalnym wsparciem w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego na poszczególnych etapach rozwoju, pomimo upływu lat, okazały się podobne.

## Introduction

Development is commonly associated with progressing from a worse state to a better state, implying individual progress. On the other hand, professional development is a process of changes that occur in the consciousness and behaviour of individuals, including youth selecting a profession, learning a profession, and workers engaged in specific developmental tasks (Czarnecki, Pietrulewicz, Kowolik, 2017, p. 149). The focus of this study is the process of professional development, which encompasses a sequence of developmental changes occurring throughout an individual's life, starting from the period preceding the commencement of professional work, through the usually longest period of professional work, and extending into the post-professional period (Plewka, 2016, p. 82). Undoubtedly, professional development is closely related to the overall development of an individual, as highlighted by Kazimierz M. Czarnecki and Czesław Plewka, among others. These authors emphasize the close connection between professional development and biological, physical, mental, emotional, social, cultural, moral, erotic, psychomotor, aesthetic, and political development (see Czarnecki, 2010, pp. 35-40; Plewka, 2016, pp. 26-27). Therefore, when analysing the course of an individual's professional development, it is necessary to consider it holistically, recognizing the interdependence of their professional skills with their overall development on multiple levels, as well as the influence of various factors and life situations they have encountered.

Another crucial aspect, relevant to the discussed topic, is multigeneration-ism, which we have experienced and will continue to experience in various aspects of life. It is evident not only in the professional realm but also in families, peer groups, or local communities. Currently, the labour market encompasses representatives of four generations – and it is not the number of generations that is significant, but the substantial differences between their members, which have become more pronounced and deepened due to technological progress. As a result, the focus of the article is on the process and prospects of further professional development for representatives of the “Baby Boomers” (BB), X, Y, and Z generations who are active in the labour market; both employed individuals and the unemployed have been included (Zieliński, 2017, pp. 11-15).

## Process of Professional Development – Theoretical Analysis

In the literature, five distinct periods of professional development have been identified and subjected to research analysis. The period of professional development refers to the time that elapses from the initiation of certain changes until their completion. In the field of professional studies, the literature highlights the period of vocational pre-orientation in children, vocational orientation in youth, vocational learning in adolescents, skilled professional work in adults, and vocational reminiscence in retirees and pensioners (Plewka, 2016, p. 85). The characteristics of each period and forms of activity have been summarized in Table 1.

Table 1. Process of Human Professional Development

Period of Professional Development	Age <sup>1</sup>	Dominant Forms of Activity	Specific Forms of Activity
Pre-occupational orientation	3-11 years	Observation of Professional Life, Gathering Information about Adult Work, Imitation of Adult Behaviour.	Recognition of professions, determination of professional activities of adults, imitation of professions and activities in play, knowledge of basic work tools, utilization of appropriate sources of knowledge about professions and professional activities, expression and justification of career aspirations and imaginations.

<sup>1</sup> Due to changes in the education system (such as the introduction of middle schools and their subsequent elimination starting from the 2019-2020 academic year), the age of participants may undergo slight modifications.

Period of Professional Development	Age <sup>1</sup>	Dominant Forms of Activity	Specific Forms of Activity
Occupational orientation of youth	12–15 years	Making partial decisions regarding career and school choices; making the final decision.	Selection of a vocational education field, choosing a profession within a specific field, determination of the level of professional qualifications, selection of a specific vocational school.
Learning a profession by youth	16–25 years	Formation of vocational awareness (knowledge, skills, habits, routines, attitudes, beliefs).	School-to-work adaptation, school-to-work identification, school-to-work stability, reception of vocational and general education content, internalization and structuring of vocational and general education content, school-to-work achievements, school-to-work qualifications, plans for further socio-professional development.
Professional work (skilled)	18–65 years	Formation of work awareness (knowledge of operations, skills, habits, routines, attitudes, occupational-personality traits).	Maturation of decisions regarding entering professional work, socio-occupational adaptation, socio-occupational identification, socio-occupational stability, continuing education and professional development, peak socio-occupational achievements, gradual decline in socio-occupational activity, retirement from active professional work.
Reminiscence and post-career vocational reflection of retirees	After retirement	Assessment of past socio-economic life.	Adaptation to changing life circumstances, predominance of reminiscence and vocational reflection, the twilight of life.

Source: Own compilation based on Plewka, 2015, p. 135.

As indicated by the information presented in Table 1, each form of activity is tailored to the age and developmental capabilities of individuals. Due to the focus of research on the professional development of individuals active in the labour market, the analysis will only encompass four periods: occupational pre-orientation, occupational orientation, vocational learning, and professional work.

## Active generations in the labour market<sup>2</sup>

Resources in the labour market are typically considered in relation to individuals in the so-called working age (although this is a simplification, as both

<sup>2</sup> The theoretical information regarding the characteristics of individual generations was derived from: Klementowska, Flaszynska, 2018, pp. 47, 50-60.

individuals in pre-working age and post-working age can provide labour services). From the perspective of the labour market, the population can be divided into three groups: 1) employed individuals, 2) unemployed individuals, and 3) economically inactive individuals. The combined resources of employed and unemployed individuals form the economically active population, also known as the labour force, which is the subject of interest in this study (Zieliński, 2017, pp. 11-15).

Currently, in the labour market, similar to previous years, we are experiencing multigenerationalism. However, what characterizes it today (compared to, for example, multigenerationalism in centrally planned economies) is significant diversity among different generations (sometimes even within the same generation). This diversity stems from technological and technological progress, changes in communication methods, and access to education in both formal and non-formal forms. Among the individuals active in the labour market, the “Baby Boomers”, Generation X, Generation Y, and older representatives of Generation Z are distinguished.

Individuals from the “Baby Boomer” generation were born after World War II (between 1946 and 1964)<sup>3</sup>. They are often referred to as “hardworking” individuals, dedicating themselves to their professional careers at the expense of their own family, friends, and leisure time. The main motivators for this generation include fear of job loss and financial motivation (Zarebski, 2014, pp. 118-119). Their childhood, adolescence, and education took place during the era of deep socialism. Additionally, the entire duration of work for the older representatives of the “Baby Boomer” generation also fell within a centrally planned economy. The professional situation of younger representatives of the Baby Boomer generation, however, differs somewhat. They have worked in both times of job security and difficult transitional periods, and continue to work in a market economy. Their situation in the labour market has been (and often still is) the least favourable. Some representatives of the early Generation X also found themselves in a similar situation, as they started their professional careers in a centrally planned economy and continued in a market economy. One of the key difficulties they faced was the relatively short time they had to adapt to changing market conditions, for which they were not prepared (Andrulonis, *Generation Y...*). Generation X encompasses people born between 1965 and 1985 (Zarebski,

---

<sup>3</sup> In the case of all generations, one can observe minor variations in age ranges in the subject literature.

2014, p. 119). Among the values of Generation X, we can find personal development, independence, diversity, initiative, and hard work. Representatives of this group primarily seek stable and secure employment that does not require constantly taking on new challenges. Loyalty to one employer is important to them, and in return, they expect a high level of trust. Generation X believes that hard work is the only path to success, so they usually fulfil their duties diligently and are willing to prioritize their professional life over their personal life (Woszczyk, cited in *Andrulonis, Generation Y...*). Generation Y includes individuals born between 1986 and 1995 (Forbes, cited in Łysek, 2016, p. 105). Representatives of this age group dislike routine, are not afraid of layoffs, make quick decisions to change jobs, can multitask, are aware of their own capabilities, and build their portfolio based on their own experience gained from various positions (Zarębski, 2014, pp. 120-121). They are relatively well-educated, keep their theoretical knowledge up to date, are open to the world, often speak foreign languages, actively use modern technologies, and do not adhere to many rules imposed by the workplace. They prioritize their personal lives over professional success and are not loyal to one employer (*Andrulonis, Generation Y...*). They mainly focus on developing their skills, fear not finding a job aligned with their interests because their primary goal is achieving the objectives they set for themselves (Baran, Kłos, cited in *Andrulonis, Generation Y...*). The latest generation entering the labour market is referred to as Generation Z. It includes individuals born after 1995.<sup>4</sup> And it extends until 2009 (Mak, *Zrozumieć...*). Representatives of this generation are creative and multitasking, constantly connected to the internet, and freely use various communication platforms. They often interact online rather than face-to-face, and remote work is a natural part of their lives. They are also adept at handling complex computer programs (see Łysek, 2016, p. 105). Based on this brief characterization of each generation, significant differences in their approach to work can already be observed, which ultimately impact the way they carry out professional tasks and their relationships in the workplace.

## Methodological assumptions and analysis of research results

The survey was conducted in October and November 2022. Due to the limited presentation capabilities and the extensive research material, this article will only present a fragment of the findings. The main objective of the research

---

<sup>4</sup> Some sources indicate the year 2000 (see Generation Z).

was to determine the opinions of representatives of the generations active in the labour market regarding the progression of their professional development and future prospects (without highlighting intergenerational relationships). Due to significant changes in family, educational, and professional conditions over the years, the obtained data will not be compared between generations. The research question that guided the study was as follows: how did the process of professional development (during the periods of pre-occupational orientation, occupational orientation, vocational learning, and professional work) unfold for representatives of the BB, X, Y, Z generations active in the labour market, and what are their future prospects? The diagnostic survey method was utilized for research purposes, employing individual interviews based on participants' availability for conversation (see Pilch, Bauman, 2010; Łobocki, 2009; Kubinowski, 2010; Baraniak, 2010).

A total of 12 individuals participated in the study – both women (7 individuals) and men (5 individuals) of various ages (Tab. 3). The participation of three representatives from each generation was a requirement for conducting the research. The surveyed respondents resided in the Lower Silesian, Silesian, and Lubuskie Voivodeships, in both urban and rural areas. The education level of the participants varied, with a predominance of secondary education (5 individuals), followed by higher education (4 individuals), and vocational education (3 individuals). The age, type of school completed by representatives of each generation, current occupation, location, and overall work experience are presented in Table 2.

Table 2. Age, completed school, occupation/job, workplace, overall work experience of respondents.<sup>5</sup>

Name Age	The school one graduated from	Occupation/job	Current wor- kplace	Overall work experience
<b>Generation BB</b>				
Anna (59 years old)	Economic High School	Accountant	Accounting office	32 years
Paweł (62 years old)	Vocational School	Car mechanic	Automotive workshop (own business)	43 years

<sup>5</sup> In the table, the names of schools, occupations, and workplaces were used according to the terminology used by the respondents during the research.

Name Age	The school one graduated from	Occupation/job	Current wor- kplace	Overall work experience
Krzysztof (64 years old)	Vocational School	Driver	Transportation company	44 years
<b>Generation X</b>				
Alicja (45 years old)	Higher Pedagogi- cal School	Polish language teacher	Primary school	18 years
Jolanta (47 years old)	General High School	Personnel spe- cialist	Manufacturing company	22 years
Tomasz (53 years old)	Vocational School	Construction worker	Construction company	32 years
<b>Generation Y</b>				
Martyna (29 years old)	University	Social worker	Municipal Social Assistance Centre	4 years
Wiktoria (35 years old)	University	Real estate agent	Real estate agency	10 years
Mateusz (33 years old)	Electronics Tech- nical School	Electrician	Manufacturing company	11 years
<b>Generation Z</b>				
Nikola (23 years old)	General High School	Salesperson	Clothing store	2 years
Kamila (25 years old)	University	Accountant	Accounting office	1 year
Borys (22 years old)	Automotive Tech- nical School	Car mechanic	Automotive workshop	2 years

Source: Own compilation [if not indicated otherwise, the illustrative material in this article is the result of the author's own research].

The research was conducted in accordance with the periods of professional development presented in Table 1, which are recommended by key Polish scientific authorities in the field of professionology, such as K.M. Czarnecki (see 2016, pp. 314-367) and Czesław Plewka (see 2015, p. 135). Due to the respondents' professional activity (which was a requirement for participation in the study), their age, and consequently their work experience and current professional experiences, the focus was placed on four periods of professional development: pre-occupational orientation, occupational orientation, vocational learning, and professional work.



### *Pre-occupational Orientation*

Pre-occupational orientation corresponds to the period in a person's life known as preschool and early school years (ages 3-11). It is a time when children primarily explore their surrounding reality through observation, imitation, and play. The extent and manner in which they become acquainted with the "world of professions" depend not only on their health predispositions but also (and perhaps primarily) on their educational environment (both familial and institutional). Due to the passage of time, older generations remembered slightly less about their early childhood compared to younger individuals, but the obtained material is still highly interesting.

According to the obtained information, all respondents from the Baby Boomer generation and 2 respondents from Generation X did not attend preschool. Their first contact with an educational institution occurred at around 6-7 years of age when they started primary school. The remaining participants in the study, one person from Generation X, and all from Generations Y and Z, attended both preschool and primary school from the age of 3. All generations remembered their initial and often changing career dreams, which usually involved aspirations for helping professions such as doctors, firefighters, police officers, and soldiers (all generations); artistic and sports-related careers such as actresses, models, singers, ballet dancers, and football players (Baby Boomers, Generation X, Y, Z); other professions like teachers, astronauts, pilots, and computer programmers (Baby Boomers – one person, Generation X – two people, Generation Y – two people, Generation Z – one person); as well as careers of their parents, other family members, or acquaintances like neighbours (Baby Boomers – two people, Generation X – one person, Generation Y – one person). Unfortunately, for most of the participants (9 people), their career dreams did not align with their abilities, opportunities, or level of commitment. For example, Martyna said, "I really wanted to be a singer, but unfortunately, I didn't have the talent, so it remained just a dream. Then my mom enrolled me in dance classes, but it was difficult for me to manage the commute to rehearsals with other responsibilities, and I quickly lost interest, so nothing came of it." Krzysztof, on the other hand, mentioned that he dreamed of becoming a firefighter, like his father. However, he was more fascinated by fire trucks than extinguishing fires and helping people. Moreover, he had various health issues that would have prevented him from pursuing that profession. As a result, he became a driver, but not in the fire department, rather in a transport company. Respondents also indicated the

sources of their vocational knowledge. They learned about professions through the stories and observations of adults (all generations), fairy tales (Generation X, Y, Z), books (Baby Boomers, Generation X, Y), and computer games (Generation Y, Z). They considered school visits by professionals from various fields who presented their tools of the trade to be particularly valuable (Generation X – two people, Generation Y – three people). Additionally, representatives of Generation Y and Z (a total of 5 individuals) mentioned visits by police officers, although these encounters focused on road safety rather than vocational presentations. All respondents from Generation X, Y, and Z remembered having toys that imitated tools used by professionals, which they had at home or in preschool. These toys included toy money and shop props, medical or hairdressing toolkits, vehicles used by various services, miniature school chalkboards, etc. However, representatives of the Baby Boomer generation acknowledged that toys were not as readily available during their time, so parents, grandparents, or the children themselves often made them. For example, Paweł stated, “My grandfather usually made toys for me, like a wooden pistol, a fishing rod, or something resembling a modern scooter.” During the preschool and early school years, vocational play activities played a significant role, both at school and in the family or neighbourhood environment. As stated by Anna from the Baby Boomer generation, “Whenever the weather was nice, all the children from the neighbourhood would be outside until late in the evening. We played games like war, catching thieves, organized running races, and treasure hunts. Sometimes we even went to collect apples without the owner’s knowledge because there was usually no one watching over us. Of course, afterward, we had to apologize and as a punishment, we had to work in her garden.” Alicja from Generation X also has vivid memories of neighbourhood games: “In our street, there were about 11 children of similar age, so we spent our afternoons together, either outside or at someone’s house. Since I had a typewriter and a mini chalkboard with chalk at home, my friends and I played office and school. We organized bike races with a judge, or we played ‘house’ because I had a mini house built by my grandfather in the backyard, where we also had a flower garden that needed watering every day.” The nature of play among the younger generation was slightly different. Mr. Mateusz from Generation Y mentioned, “With my classmates, we attended sports classes and met after school on the playground to play football because everyone wanted to be a football player. We also rode bicycles together. We watched cartoons and movies on VHS tapes at one friend’s house since he had a video player. I remember playing ‘pretend professions’ during preschool times,

such as pretending to be firefighters or soldiers, imitating the tasks performed by professionals, especially when we had the appropriate clothing and toys.” According to Nikola from Generation Z, “We played different professions when we had the appropriate toys. For example, if I had a hairdresser set, we played hairdressers, or if I had a doctor’s set, we played doctors. We also pretended to be models and dancers, trying on our moms’ clothes, which was quite funny. From a young age, we saw representatives of various professions on TV, so we had a rough idea of what those professions entailed.” Representatives of the Baby Boomers and Generation X noted the value of childhood responsibilities, which were often challenging to fulfil. These responsibilities included helping with pets, doing fieldwork, gardening, cleaning their rooms, sweeping the yard, taking turns at school, and visiting their parents’ workplaces (it is worth noting that in a centrally planned economy, situations where children stayed with their parents at work before or after school were rare due to transportation limitations). Jolanta’s statement illustrates such a situation: “Many commuting children grew up in my mom’s office. I remember that we would arrive at the office with my mom around 7:00 am, and then I went to school around 8:00 am. After school, I would come back to the office, and around 3:00 pm, we would take the bus home. During our time at the office, we mostly drew, played in the yard, or did homework for the next day. I have fond memories of that time; we all knew each other, nobody bothered anyone, and to this day, I maintain contacts with both my peers and the ladies from the office. During those visits, I got to know office work very well and the rules that applied there. Maybe that’s why I am now working in HR?” Representatives of Generation Y (2 individuals) and Generation Z (3 individuals) already participated in extracurricular activities during the early school years (one person from Generation X also attended dance classes, although she noted that it was a relatively rare occurrence back then). Among the mentioned extracurricular activities, the younger generations highlighted English language classes, ballroom dancing, sports activities (such as football and acrobatics), and playing the guitar.

### *Occupational orientation*

The period of occupational orientation, which lasts from approximately 12 to 15-16 years of age, is a time when children’s interests and passions begin to develop, and certain abilities also become apparent. In order to organize the information collected during the research, it has been presented in Table 3.

Table 3. Favourite subjects, interests, talents, supportive individuals and institutions, selected school/occupation chosen by the respondents<sup>6</sup>

Name	Favourite school subjects	Interests and/or talents	Supportive individuals and institutions in choosing further educational path	Selected occupation/ General high school
<b>Generation BB</b>				
Anna	Mathematics	Mathematical abilities	Mathematics teacher Parents Colleagues	Accountant
Paweł	Physical education Technical education	Do-It-Yourself activities	Parents Friends	Car mechanic
Krzysztof	Technical education Artistic education	Artistic abilities	Parents Friends	Lathe operator
<b>Generation X</b>				
Alicja	Polish language History	Reading books Writing stories Dancing	Classroom teacher Parents Colleagues	General high school
Jolanta	Mathematics	Mathematical abilities	Parents Sister	General high school
Tomasz	Technical education Physical education	None	Parents Friends	Bricklayer
<b>Generation Y</b>				
Martyna	Polish language History Music	Playing the guitar Ballroom dancing	Classroom teacher Parents	General high school
Wiktoria	Mathematics English and German languages	Language skills	English language teacher Parents	General high school

<sup>6</sup> In the table, the names of subjects and occupations were used according to the terminology used by the respondents during the research. Representatives of the Baby Boomer and Generation X had difficulties in specifying the time of the emergence of their abilities and interests; generally, they referred to the period when they attended primary school.

Name	Favourite school subjects	Interests and/or talents	Supportive individuals and institutions in choosing further educational path	Selected occupation/ General high school
Mateusz	Mathematics English language Computer science Physical education	Mathematical abilities Football	Classroom teacher Computer science teacher Classmates	Electrician
<b>Generation Z</b>				
Nikola	Music Physical education	Dance Acrobatics	Music teacher Physical education teacher Parents Friends	Sports-oriented general high school.
Kamila	Mathematics Art English language	Painting	Classroom teacher Parents	Economist
Borys	Technical education Computer science Physical education	Football	Parents Friends	Car mechanic

Source: Own compilation.

According to the respondents' statements, the individuals who provided support in making their first educational and vocational decisions were primarily parents (11 mentions) and peer groups (8 mentions). Following them were subject teachers (5 mentions), class tutors (4 mentions), and siblings (one mention). These individuals mainly offered non-professional advice, expressing their opinions either in favour of or against the vocational choices considered by students in the final years of primary or lower secondary schools. Representatives of Generation Z (2 individuals) also mentioned attending several open days at upper secondary schools and having conversations with their tutors regarding the job market situation and the educational choices made by students (3 individuals). Unfortunately, the obtained results revealed that despite the passage of years and numerous reforms implemented in the education sector, the engagement of schools (including career advisors and school counsellors), as well as other supportive institutions such as psychological-pedagogical counselling centres, was significantly weak and, regrettably, continues to be so in the diagnostic process and assisting students in lower secondary and primary schools with

their school and career choices (although two individuals from Generation Z mentioned undergoing tests related to their vocational predispositions in school, which still remains insufficient). It is worth noting that it is difficult to relate to the realities in which representatives of Generations BB and X functioned since the education system operated on slightly different principles. However, children and adolescents from Generations Y and Z should have received support in the form of school career guidance. Further analysis of the gathered research material highlights that during the aforementioned period, respondents had the opportunity to develop their interests and abilities (Generation BB – one individual, X – 2 individuals, Y – 2 individuals, Z – 3 individuals) through extracurricular activities as well as activities outside of school. Additionally, individuals from Generations BB and X mentioned visits to production facilities and engaging in community activities such as reforestation or helping farmers with potato harvesting. During the pre-decision period, representatives of the discussed generations faced dilemmas regarding career and school choices, as well as the city where the school was located. In some cases, this entailed arduous daily commutes or living in dormitories, which consequently incurred costs for the family. Key reasons cited by respondents for their choices included shorter education duration (vocational schools), close proximity to the school, low commuting costs, availability of a place in a dormitory, finding internship placements (pertaining to vocational schools), making a collective decision with friends, the potential for future employment, and the possibility of working abroad later on.

### *Vocational Learning*

The period of vocational learning is relatively spread out over time, lasting from approximately 16-17 to around 25 years of age. In the case of students in vocational schools (basic and intermediate), the initial vocational education begins much earlier compared to students in general high schools, thus the process differs slightly. The learning of a profession will be analysed based on the proposed form of vocational activity found in the literature (see Czarnecki, 2010, pp. 126-141).

For representatives of all generations, the process of school-to-work transition was accompanied by stress (regardless of the level of education). It was found that the adaptation difficulties were similar across all generations. Respondents pointed out problems related to: 1) the level of knowledge from primary school (BB, X, Y), citing, “I attended a small, rural school and had gaps in mathematics.

My older sister, who attended a technical school, had to help me. I believe that without her assistance, I would not have completed school”;

2) relationships within peer groups (BB, X, Y, Z), citing, “We from the countryside were treated worse by students from the city. Initially, groups formed among those from the boarding school, those from the countryside, and the locals. They considered us to be poorly dressed and backward. Luckily, I was with my friends from elementary school, so we managed together.” “In high school, groups formed early on, and as a result, we didn’t get to know each other well. Even when we went on trips, everyone was with their own group. Unfortunately, this continued until the end of school”; crises related to their chosen path (X, Y, Z), “After about two months of doing vocational internships, I wanted to drop out because I felt like I wasn’t cut out for it. But my boss talked to me, explained everything thoroughly, and I managed to continue.” “I wanted to drop out of school because I was struggling with several subjects at the beginning, but my mom arranged tutoring for me, and I somehow managed to pass with C’s.”

The respondents stated that at the beginning of their vocational or secondary school education, it was not easy for them. However, they could rely on support from their parents and other classmates, especially those who came from the same primary or lower secondary schools or similar environments, such as rural areas. According to four individuals who completed their studies, their adaptation and integration went smoothly, and the initial difficulties were related to “getting into the rhythm of studying, knowing where and how to handle things, who to associate with in a group, and being attentive to the instructors.” According to one person from Generation BB, one from Generation X, one from Generation Y, and two from Generation Z, their initial educational and vocational choices were not the best because they had different expectations regarding the profession. As one respondent stated, “Unfortunately, it was only during the practical training that I realized this profession wasn’t suitable for me, but it was too late to change, so I completed the school, but I never worked in that profession.” Other representatives from different generations, to a greater or lesser extent, identified with their chosen schools because, as they stated, “The learning was manageable, the teachers were fine, and so were the classmates, so there was no reason to complain.” The same was true for their chosen profession, although not all of them pursued employment in that field. During the interviews, representatives from all generations mentioned certain academic and vocational successes they achieved, ranging from passing specific subjects, progressing to higher grades, completing vocational internships, receiving certificates with

honours, winning competitions, subject olympiads, and sports competitions, passing vocational exams, passing the matriculation exam, and obtaining a diploma from higher education institutions. All respondents managed to obtain their vocational qualifications at the basic and intermediate levels within the planned timeframe, while those studying in general high schools passed the matriculation exam. Representatives from Generation X (one person), Generation Y (two individuals), and Generation Z (one person) also obtained higher education qualifications. Additionally, one person from Generation X completed postgraduate studies in two fields.

### *Professional Work*

Professional work encompasses the longest period in a person's career development and in this study, it will be analysed based on the forms of developmental activity proposed by K.M. Czarnecki (see 2010, pp. 142-157) for adults. It should be noted that different generations entered the labour market at different time intervals, thus facing different realities related to both centrally planned economies (where work was practically guaranteed for everyone – Generation BB and older representatives of Generation X) and market economies (younger representatives of Generation X, Generation Y, and Generation Z).

The research indicates that representatives of all generations, upon completing their education, were mature and ready to enter the workforce. However, due to systemic changes and the difficult economic situation in the country, which had an impact on the Polish job market, they did not always have the opportunity to find employment (this primarily applies to Generation X, which entered the labour market during a period of significant unemployment and an employer's market in almost all industries). The individuals who participated in the research, due to their age and the duration of their education, are at different stages of their professional paths. Of course, the most experienced individuals are the representatives of the oldest Generation BB (up to 44 years old) and Generation X (up to 32 years old). Representatives of these generations (5 individuals) have already changed their place of employment multiple times, along with their chosen professions. Only one person (Paweł) has been working in his trained profession for 43 years in the same place, and that is because, "After vocational school, I started working in my father's workshop, which later became my own." Respondents from Generation BB and X stated that the most challenging period in their professional work was the time of systemic transformation that occurred



in Poland after 1989 when open unemployment emerged, which, in many cases, became long-term in nature (as was the case for Anna, who was unemployed for over 3 years, Krzysztof – 15 months without work, and Tomasz – 2 years without work). Among the respondents, one individual from Generation Y and two from Generation Z are currently working in their trained professions. However, this was not always the case (previously, for a short period of time, two individuals performed work unrelated to their education and were employed on a contract-for-work basis).

The process of adaptation in professional work varied greatly depending on the place of employment. The first professional job for everyone was stressful, but as they gained experience, subsequent employment became easier. Adaptation difficulties were related to:

- 1) Lack of knowledge and/or professional skills (especially when the job was not aligned with their trained profession) – all respondents indicated this.
- 2) Relationships with management and/or colleagues (Generation X – 2 individuals, Generation Y and Z – all respondents).

Individuals with extensive work experience who entered the workforce during centrally planned economies stated: “There was job security. If not this job, then another one would be available, which made people more at ease. Generally, there was a friendly atmosphere, and people helped each other. Even if you didn’t know something, you could admit it without fear, and someone would always explain and assist.” On the other hand, respondents who started their first professional job in a market economy noted: “There is fierce competition. You have to constantly strive, and no one will help you. There is fear of asking someone about something, as it might be seen as a lack of skills. Especially when you lack experience, you have to constantly prove yourself, and they give you more tasks, often unrelated to your qualifications. How can you adapt in such an environment when the atmosphere is not good?”

All representatives of Generation BB, one individual from Generation X, and one individual from Generation Y identified with their chosen profession and place of work. However, the remaining respondents attributed their lack of identification to poor work relationships, unfavourable working conditions, low salaries, and short job tenures. Only individuals from Generation BB and one individual from Generation X feel stable in their current professional work. This is due to:

- 1) Long work experience at a particular employment and the assurance of continued employment.

- 2) Familiarity with the rules and principles prevailing in the company.
- 3) Acceptance: of one's position in the organizational structure of the company, management, co-workers, working conditions, and salary.

Unfortunately, the remaining respondents (8 individuals) have not yet achieved such stability, which is expected for young individuals entering the job market (unfortunately, individuals from Generation Y with over 10 years of work experience are also in a similar situation).

Due to the changing demands of the job market, individuals of working age must be prepared to upgrade or change their professional qualifications. This applies not only to the unemployed or job seekers but also to those already employed. Among the representatives of all generations participating in the research, there are individuals who have updated or supplemented their professional qualifications and competencies by participating in various courses, trainings, workshops, seminars, or conferences. This demonstrates their conscientious approach to professional matters. Therefore, it can be inferred that the opportunities for further education and professional development are highly significant for employees, especially the younger ones, and are often considered a reward for their work. Diagnosed individuals (Generation X, Y, Z) are aware of the necessity of improving their own professional skills and willingly take advantage of educational services and both in-school and extracurricular activities offered in the market, especially when they receive financial support from their employers. Representatives of the oldest generation, due to their age, no longer consider participating in vocational education programs for adults. However, two individuals are considering participating in educational activities solely for the development of their own interests. For example, one person stated, "I think I have already acquired enough professional knowledge, so when I retire, I plan to join music classes at the local cultural centre. My friends are already members and speak highly of it. The choir they belong to performs in various cities in Poland, so I can explore a bit and learn something." Another individual mentioned, "My wife is encouraging me to join the Senior Association, which operates at the cultural centre, as she is a member and is satisfied with it. The association organizes various events, lectures, workshops, and trips. Perhaps in old age, one could learn something and explore. Unfortunately, so far, there hasn't been time, and it seemed a waste of money on such indulgences, but maybe it's time to do something for myself."

### *Perspectives of Further Professional Development*

The prospects for further professional development are associated with the respondents' age. As mentioned before, the oldest generation no longer considers development strictly related to their professional work but rather focuses on their personal interests. However, Paweł stated, "I would like to retire because I feel tired, but I know I will have to continue working because my pension will be insufficient. I have my own workshop and loyal clients, so I think I won't run out of work in my old age. I am at an age where I can only do what I know, and I wouldn't learn new things." Representatives of Generation X, while not considering a job change (preferring professional advancement), stated that if an interesting offer for better-paid work appeared, they would gladly consider it, regardless of employment stability, even if it required further education or professional improvement. One person expressed, "I have practically achieved everything in my profession; I am a certified teacher, so nothing will change. I still have 15 years of work ahead of me, and honestly, I don't know how I'll manage. I often feel professionally burned out due to constant reforms, changes, bureaucracy, and responsibilities. Although I enjoy working with children very much, if an interesting job offer appeared, I would likely take it. I am accustomed to learning, so I could even undergo retraining."

From the statements of all representatives of Generation Y and Z, it is evident that they are determined to change their employment. Although four individuals expressed that they enjoy their current work and are interested in, for example, changing their position within the organizational structure of the company, they also declared their willingness to change jobs if they received a more favourable offer in terms of working conditions and/or salary. Young individuals are also determined to pursue further education, with some already taking steps in that direction (one individual from Generation Y and two individuals from Generation Z) by pursuing postgraduate studies and language courses. According to the youngest individuals active in the job market, "One should not become attached to a single job; one must constantly search to find what matters to them." "I am just starting my professional career, and everything is ahead of me. I don't intend to work in a store my whole life; I consider my current job as temporary. I am constantly looking at job offers, and I have already submitted several resumes; now I'm waiting for a response." "I think I will change jobs several times in my life; for now, I am not attached and I'm searching. I am also considering going abroad, which is why I enrolled in a German language course. Currently, I don't

have a family; I live with my parents, so I have enough money. But if I wanted to live independently, I couldn't manage it because with my current earnings, I can't even afford to rent an apartment. So, I will have to look for something better paying.”

Summing up the above considerations, it can be observed that the oldest generation is focused on retirement and developing their personal interests. Representatives of Generation X are not actively seeking employment changes but do not exclude the possibility if more favourable offers arise. On the other hand, the situation is entirely different for the youngest participants in the job market, who continue to pursue further education and actively monitor available job opportunities despite already being employed.

## Conclusions

The established research objective has been achieved, and the gathered research material has allowed for providing answers to the research problem. The process of professional development of the representatives of Generations BB, X, Y, Z active in the job market, as well as their future development prospects, has been presented.

Due to the variable political, economic, social, and educational conditions in which the representatives of each generation grew up, their professional development followed slightly different paths. As the initial developmental periods (pre-orientation, occupational orientation, and vocational learning) of the BB Generation and older representatives of Generation X took place during centrally planned economies, they followed similar patterns due to similar contextual factors. On the other hand, the youngest members of Generation X and all individuals from Generations Y and Z experienced their early stages of professional development within a market economy, which over time led to changes in the education and vocational market. The rapid technological progress also played a significant role, impacting not only the acquisition and execution of professional work but also vocational education. Successive educational reforms have transformed the education system, for example, the introduction of lower secondary schools (which began to be phased out from the 2019/2020 school year), where the duration of general education was extended at the expense of vocational education.

Indeed, the professional work of the representatives of the BB Generation and older members of Generation X began in a centrally planned economy

but continued in a market economy as well. They faced the greatest challenges because they were not prepared for such a rapid transition into the job market (the emergence of overt unemployment) and the need for continuous learning and professional development. On the other hand, the period of professional activity for younger representatives of Generation X and all individuals from Generations Y and Z started in a market economy, where unemployment and the necessity of continuous education for updating knowledge and acquiring new skills were evident. This awareness undoubtedly contributed to better adaptation to changing conditions in the education and vocational market.

When analysing the prospects for further professional development of representatives of active generations in the job market, certain patterns can be observed based on the respondents' answers:

- 1) Representatives of the BB Generation are no longer interested in changing their professional situation or pursuing further vocational education (they only consider the development of their personal interests).
- 2) Representatives of Generation X, although not entirely satisfied with their current employment, do not actively seek alternative employment. However, if more favourable offers in terms of better working conditions and/or salary were to arise, they are willing to consider them, even if it requires additional qualification enhancement.
- 3) Respondents from Generations Y and Z, despite being currently employed, actively search for jobs that meet their expectations in terms of salary and working conditions. They also continuously enrich their vocational qualifications and competencies.

Although the specific periods of professional development among the diagnosed generations, active in the labour market, occurred under slightly different conditions and had varying trajectories, common problems related to the lack of professional support during pre-decisional moments are noticeable. Unfortunately, the respondents did not indicate any supportive institution that would offer them:

- 1) Assistance in diagnosing their own vocational predispositions, which should be the starting point for further actions related to the choice of post-primary/post-secondary schools.
- 2) Support in job search or employment change.
- 3) Assistance in finding suitable forms of education, training, and professional development.

Furthermore, despite provisions in legal documents<sup>7</sup> or recommendations regarding the development and implementation of in-school career guidance systems, there was a lack of specific, cyclical activities in the field of educational and career guidance. This is surprising, especially considering the younger generations whose education coincided with numerous market fluctuations, rapid technological progress, changes in vocational training methods, and shifts in professional tasks across various occupations. The need for further education, skills enhancement, and sometimes even professional requalification became crucial. Of course, since the completion of secondary schools by individuals from Generation Y or Z, some positive changes have been introduced in terms of school career guidance, albeit insufficient, regulated by legal provisions<sup>8</sup>. However, what effects these changes have brought or will bring remains to be seen in the future.

In conclusion, it is important to emphasize that despite the diverse conditions of professional development among representatives of generations active in today's labour market, organizing professional and cyclical assistance accessible to every interested individual at each stage of their professional development is highly significant.

## References

- Andrulonis, K. *Pokolenie Y w natarciu*, [https://europa.eu/youth/node/35502\\_el](https://europa.eu/youth/node/35502_el) (13.04.2018).
- Baraniak, B. (2010). *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji. Pracy i Badań*. Warszawa: UKSW.
- Czarnecki, K.M., Pietrulewicz, B., Kowolik, P. (2017). *Nowy leksykon profesjologiczny*. Sosnowiec: Humanitas.
- Czarnecki, K.M. (2010). *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*. Sosnowiec: Humanitas.
- Czarnecki, K.M. (2016). *Profesjologia. Nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*. Sosnowiec: Humanitas.
- Klementowska, A., Flaszyńska, E. (2018). *Rynek pracy a zmiany pokoleniowe (stan i prognozy)*. Zielona Góra: UZ-IIBNP, PTP.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: UMCS.
- Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.

<sup>7</sup> For example, the Education System Act (1991), which obliges educational institutions to prepare students for choosing a profession and field of study.

<sup>8</sup> See Act (2016); Regulation of the Ministry of National Education (28.03.2017); Regulation of the Ministry of National Education (09.08.2017).

- Łysek, J. *Generacja Z w szkole*. Nauczyciel i Szkoła, 2 (60). (2016).
- Mak, J. *Zrozumieć pokolenie Alfa – kim są współcześni uczniowie*, <https://www.nowaera.pl/eduone/zrozumiec-pokolenie-alfa> (12.05.2023).
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Plewka, Cz. (2016). *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*. Koszalin: PK.
- Plewka, Cz. (2015). *Kierowanie własnym rozwojem. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*. Koszalin: PK.
- Pokolenie Z*, <https://www.karierawfinansach.pl/baza-wiedzy/sloownik-pojec/pokolenie-z-co-oznacza-pojecie-pokolenie-z> (20.09.2018).
- The Regulation of the Minister of National Education of March 28, 2017, on the framework teaching plans for public schools (Journal of Laws from 2017, item 703).
- The Regulation of the Minister of National Education of August 9, 2017, on the principles of organization and provision of psychological and pedagogical assistance in public pre-schools, schools and institutions (Journal of Laws from 2017, item 1591).
- The Act of September 7, 1991, on the education system (Journal of Laws from 1991, No. 95, item 425).
- The Act of December 14, 2016 – Education Law (Journal of Laws from 2017, item 59).
- Zarębski, D. (2014). *Współczesne przemiany rynku pracy*. Tarnów: Drukarz.
- Zieliński, M. (2017). *Rynek pracy w teoriach ekonomicznych*, wyd. II. Warszawa: CeDeWu.



# KARIERA ZAWODOWA I JEJ ZNACZENIE DLA MŁODYCH DOROSŁYCH – KOMUNIKAT Z BADAŃ

Ewa Krause

ORCID: 0000-0002-6639-2639

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: ekrause@ukw.edu.pl

## PROFESSIONAL CAREER AND ITS SIGNIFICANCE FOR YOUNG ADULTS – RESEARCH REPORT

**Keywords:** young adult, young woman, early adulthood, professional career, research results

**Abstract.** This article aims to present selected results of two preliminary studies on professional careers in the opinion of young adults (with particular emphasis on the perception of this category by young women) who are aged 18-35 (at the stage of early adulthood). The study used the diagnostic survey method, in which the questionnaire technique was used, and the research tools were two survey questionnaires, which were completed by 132 people in total. The results of the presented research have shown that for young people at the stage of early adulthood, a professional career is a significant category – important in the hierarchy of their values, which they understand primarily as professional development, professional self-realization, successes and professional achievements, but also its implementation is for them source of income. Young women associate it especially with the financial aspect (with their economic independence). Although at the current stage of life, the respondents most often declare that both their professional career and the role of a parent are equally important to them, they do not pursue them to the same extent (the vast majority are currently childless).

**Słowa kluczowe:** młody dorosły, młoda kobieta, wczesna dorosłość, kariera zawodowa, wyniki badań

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wybranych wyników dwóch badań wstępnych dotyczących kariery zawodowej w opinii młodych dorosłych (ze szczególnym uwzględnieniem postrzegania tej kategorii przez



młode kobiety), którzy znajdują się w przedziale wiekowym 18-35 lat (na etapie wczesnej dorosłości). W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, w obszarze której wykorzystano technikę ankiety, a narzędziami badawczym uczyniono dwa kwestionariusze ankiety, które łącznie wypełniły 132 osoby. Rezultaty przedstawionych badań ukazały, że dla młodych, znajdujących się na etapie wczesnej dorosłości, kariera zawodowa jest znaczącą kategorią – ważną w hierarchii ich wartości, którą rozumieją przede wszystkim jako rozwój zawodowy, samorealizację zawodową, sukcesy i osiągnięcia zawodowe, a jej realizacja stanowi dla nich źródło dochodów. Młode kobiety wiążą ją zwłaszcza z aspektem finansowym (z własną niezależnością ekonomiczną). Mimo iż na obecnym etapie życia badani najczęściej deklarują, że zarówno kariera zawodowa, jak i rola rodzica są dla nich równie ważne, to jednak nie realizują ich w takim samym zakresie – są bowiem przeważnie aktywni zawodowo, ale bezdzietni.

## Wprowadzenie

Problematyka dotycząca kariery zawodowej jest obecna zarówno w dyskusjach przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, jak i w codziennych rozmowach różnorodnych podmiotów społecznych, a jednym z nich są młodzi dorośli. Młodzi dorośli to osoby, biorąc pod uwagę stadia rozwojowe człowieka, znajdujące się w stadium zwanym ‘wczesna dorosłość’<sup>1</sup>, które określane jest jako początek nowego etapu życia. Wskazuje się, że ‘dolegliwości’ okresu dorastania zostały już przeżyte, a młodzi ludzie dążą do osiągnięcia psychologicznej dojrzałości, by stanąć przed wyzwaniem dorosłości. To czas, w którym mogą realizować własny styl życia i określić miejsce w otaczającym świecie, wcześniej bowiem wyłącznie sporządzali zarys swoich planów i zastanawiali się nad tym, co chcieliby zrobić ze swoim życiem, a teraz mogą urzeczywistniać swoje zamiary. To okres podejmowania ważnych decyzji, ustalania swojego miejsca w społeczeństwie, planowania i kształtowania własnej kariery zawodowej (Turner, Helms, 1999).

Kariera zawodowa to kategoria wieloznaczna. Na wielowątkowość zagadnienia kariery zwrócił uwagę między innymi Douglas Hall podając cztery jej ujęcia. Zdaniem autora można mówić o karierze jako: 1) uprawianiu pewnego rodzaju zawodu; 2) posuwaniu się naprzód; 3) sekwencji prac wykonywanych w ciągu

---

<sup>1</sup> Trudno jest wskazać konkretne ramy czasowe dla okresu wczesnej dorosłości, ponieważ oprócz osiągnięcia biologicznej dojrzałości należy się także przyjrzeć poziomowi rozwoju i aktywności indywidualnej jednostki. Najczęściej stosowane podziały wskazują, że rozpoczyna się on między 18 a 22 rokiem życia, a kończy między 30 a 35 rokiem życia. Dlatego też na potrzeby niniejszego artykułu wczesną dorosłość umiejscowiono pomiędzy 18 a 35 rokiem życia.

życia; 4) sekwencji doświadczeń jednostki związanych z pełnioną przez nią rolą – jest to najszersze pojęcie mieszczące w sobie każdą działalność człowieka, w którą jest on zaangażowany (za: Krause, 2012). Pojmowanie kariery ściśle związane jest także z wartościami uznawanymi w danym społeczeństwie. Obecnie duży nacisk kładziony jest na indywidualizm, rozwój i dobro konkretnej jednostki. Ważne są więc takie wartości, jak poczucie satysfakcji i samorealizacja. Takie ujęcie wpisuje się we współczesne pojmowanie kariery zawodowej utożsamiane z głównym kierunkiem rozwoju człowieka, wyznaczonym przez świadomą swego sensu istnienia konkretną jednostkę i przyjętym przez nią założeniem do realizacji w ciągu całego jej życia. Kariera przedstawiana jest personalnie jako jej własność, a nie jedynie jako cecha określonego zawodu czy organizacji. Ma ona dłuższy horyzont czasu niż wybór zawodu i wykonywanie pracy (Bańka, 2004, 2005, 2007; Korcz, Pietrulewicz, 2003).

Kariery współczesnych ludzi mają charakter podmiotowy, bowiem są one czyjeś i są stanem posiadania przez jednostkę jakiegoś doświadczenia (przynajmniej mentalnego). Nie jest to suma jedynie obiektywnych osiągnięć i nie jest to tylko sam zawód. Zawody są coraz częściej tylko kontekstem, w którym dana kariera się dokonuje (Bańka, 2005). Jak słusznie zauważa Beata Jakimiuk „współczesne kariery, konstruowane samodzielnie przez jednostki, zależą w dużym stopniu od ich aktywności i gotowości na zmiany” (2017, s. 86). Kariera i sukces zawodowy szczególnie ważne są dla tych osób, które nie traktują pracy zawodowej wyłącznie instrumentalnie (stanowi ona wtedy głównie źródło dochodów i środek do zaspokojenia podstawowych potrzeb), ale przede wszystkim jako formę samorealizacji życiowej (jako cel sam w sobie). Jest to podejście autoteliczne – praca zawodowa stanowi źródło radości, satysfakcji, drogi do samorealizacji i aktywność, z którą można się osobiście identyfikować (Krause, 2018).

Kariera może być również ujmowana z perspektywy ideologicznej i moralnej, tzn. może występować w różnych wymiarach i oznaczać funkcjonujące w danym społeczeństwie modele życiowego sukcesu ukierunkowujące ludzkie działania (ideologiczny wymiar kariery), które podlegają ocenie w kategorii ‘dobra’ i ‘zła’ (moralny wymiar kariery) (Bauman, 1960). W potocznym rozumieniu termin ten ma nierzadko konotację pejoratywną, czego wyrazem jest znaczenie słowa karierowicz (chęć zrobienia kariery bez oglądania się na zasady moralne i społeczne) albo wyraźnie pozytywną (przykładem jest zwrot: „[z]robić błyskotliwą karierę”) (Krause, 2012).

Aleksy Pochtowski w wyniku porównania wybranych koncepcji rozwoju kariery wyróżnił typowe trzy fazy jej przebiegu, tj. wczesną, środkową i późną.

Jednak biorąc pod uwagę okres w życiu jednostki, jakim jest przygotowanie do pracy, poszerzył swoją propozycję o czwartą fazę. W ten sposób na uniwersalny model kariery zawodowej (pojmowanej jako wzorzec rozwoju zawodowego) według przywołanego autora składają się cztery etapy:

- 1) przygotowanie do kariery (0-25 rok życia) – odpowiadają mu etapy życia jednostki, takie jak dzieciństwo i dorastanie;
- 2) wczesna kariera (18-35 rok życia) – przypada na wczesną dorosłość;
- 3) środkowa kariera (35-55 rok życia) – nawiązuje do środkowej dorosłości;
- 4) późna kariera (50 rok życia - emerytura) – etap ten zbiega się z późną dorosłością (Pocztowski, 1998, 2007).

Młodych dorosłych dotyczy zatem przede wszystkim drugi i częściowo pierwszy etap. Przygotowanie do kariery to stadium, w którym następuje: edukacja, rozwój zainteresowań, rozpatrywanie opcji zawodowych, kreowanie wizji własnej kariery. Natomiast na etapie wczesnej kariery występuje: wybór i nauka zawodu, oferty pracy, wejście w życie zawodowe, zdobywanie doświadczenia zawodowego, poznawanie zasad funkcjonowania organizacji, formowanie się określonej orientacji wobec kariery zawodowej, osiągnięcie pierwszych celów karierowych; kształtuje się w tym okresie także własny styl życia i działania, pojawia się pełnienie nowych ról (organizacyjnych, małżeńskich, rodzinnych, społecznych); często również występuje tutaj rozczarowanie związane ze zmianą środowiska szkolnego na środowisko pracy (Pocztowski, 1998, 2007).

Na podstawie powyższych rozważań należy zauważyć, że zagadnienia związane z karierą zawodową interesują/powinny interesować młodych dorosłych w szczególności. Są oni bowiem w takim wieku, w którym istotnego znaczenia nabiera praca zawodowa. To w tym stadium następuje m.in. jej rozpoczynanie czy podejmowanie pierwszych prac zarobkowych. Jak trafnie zauważa Stanisław Kaczor (powołując się na Katarzynę Pawłowską-Salińską) „pierwsza praca ma szczególne znaczenie w życiu młodych ludzi. Trochę z nią tak, jak z pierwszą miłością – daje doświadczenie, które pozostaje na całe życie” (Kaczor, 2013, s. 49).

Istotne na etapie wczesnej dorosłości jest także wypełnianie określonych ról społecznych, takich jak m.in. rola rodzica. Stąd też bardzo często karierę zawodową rozpatruje się w kontekście życia rodzinnego i rodzicielstwa – zwłaszcza macierzyństwa. Łączenie pracy zawodowej z obowiązkami opiekuńczymi jest zjawiskiem powszechnym. W Polsce to kobiety postrzegane są jako te, które zobligowane są do opieki nad dziećmi i w związku z tym to one zdecydowanie bardziej niż mężczyźni są takimi zobowiązaniami obciążone. Stąd też łączenie

życia zawodowego i zadań opiekuńczych w wyraźny sposób bardziej ogranicza możliwości rozwoju kariery zawodowej kobiet niż mężczyzn. W związku z tym to kobiety są bardziej zainteresowane problematyką godzenia rodzicielstwa i pracy zawodowej. Dobrze jednak byłoby podkreślać, że dotyczy to obu płci. Zaprezentowane wyniki potwierdzają, że to głównie młode kobiety wzięły udział w badaniach. Praca zawodowa pozwoliła i pozwala kobietom nie tylko na niezależność (szczególnie w wymiarze finansowym), ale także umożliwiła i umożliwia pełnienie nowej, alternatywnej roli w stosunku dla roli matki – roli osoby realizującej się zawodowo (Sikorska, 2009, 2009). Oczywiście kobiety nadal mogą (lecz nie muszą) spełniać się w macierzyństwie, ale praca zawodowa jest dla nich również istotną wartością, co potwierdzają przedstawione dalej rezultaty badań. Aktywność zawodowa stanowi znaczący element funkcjonowania współczesnych kobiet, generujący zmiany w funkcjonowaniu rynku pracy i rodziny (Szyszka, 2016) i nieodłączny aspekt życia społecznego. Coraz częściej kariera zawodowa i możliwość rozwoju zawodowego jest więc przez kobiety wysoko ceniona. Jest to jednak kwestia indywidualna. Jak zauważa Ewa Krause „kobieta realizująca się zawodowo coraz częściej w oczach otoczenia postrzegana jest jako pełnoprawny członek społeczeństwa realizujący się w wielu sferach życia (nie tylko jako matka, żona czy partnerka). Taki obraz kobiet w Polsce, choć coraz bardziej powszechny, nie jest jednak jedynym. Wciąż bowiem znaczna część polskiego społeczeństwa utożsamia bycie kobietą ze swego rodzaju »dodatkiem« do mężczyzny” (2018, s. 84). Stąd też edukowanie społeczeństwa w tej kwestii i tym samym wspieranie kobiet jest koniecznością. Warto zatem poznać, jakie znaczenie karierze zawodowej one przypisują. Wcześniej jednak zaprezentowano podstawy metodologiczne przedstawionych badań i charakterystykę badanych.

## **Informacja metodologiczna i charakterystyka badanej zbiorowości**

Celem badań uczyniono poznanie opinii młodych dorosłych, w tym szczególnie zdania młodych kobiet na temat kariery zawodowej. Problem badawczy stanowiło pytanie: „Jak młodzi dorośli, w tym zwłaszcza młode kobiety, postrzegają karierę zawodową i jakie znaczenie jej przypisują”? Przytoczone pytanie wskazuje na eksploracyjno-diagnostyczny charakter badań. Stąd też zrezygnowano ze sformułowania hipotez badawczych (nie zawsze bowiem zachodzi potrzeba ich stawiania). W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego,

w obszarze której wykorzystano technikę ankiety, a narzędziami badawczym uczyniono dwa kwestionariusze ankiety, które łącznie wypełniły 132 osoby.

Badaniami, które zostały przeprowadzone w ramach seminarium dyplomowego w marcu 2022 roku, objęto osoby w wieku od 18 do 35 lat z całego kraju. Dobór do próby był zatem nieprobabilistyczny. Stąd też należy je potraktować jako badania wstępne (pilotażowe), które mogą stanowić przyczynek do badań właściwych i przesłankę do podejmowania dyskusji na temat postrzegania kariery zawodowej przez młodych dorosłych, w tym zwłaszcza przez młode kobiety. Poniżej przytoczono charakterystykę badanej zbiorowości z dwóch badań przeprowadzonych online przez Klaudię Sokołowską i Oliwię Karwecką<sup>2</sup>.

Udział w pierwszym wzięło 100 respondentów, wśród których zdecydowaną większość (83%) stanowiły kobiety. Prawie połowa ankietowanych (46%) to osoby od 24 do 29 roku życia i nieznacznie mniej znajduje się w przedziale wiekowym 18-23 (40%). Zdecydowana większość (86%) jest zatem w wieku 18-29 i tylko nieliczni (14%) reprezentują 30-35 rok życia. Ponad połowa badanych (53%) legitymuje się wykształceniem wyższym i prawie połowa (45%) średnim. Pojedyncze osoby mają wykształcenie zasadnicze zawodowe oraz podstawowe (po 1%). Zdecydowana większość jest aktywna zawodowo (71%) i zamieszkuje miasta (74%). Prawie 3/4 ocenia sytuację materialną/finansową własnej rodziny jako co najmniej dobrą (72%, w tym 11% jako bardzo dobrą i 61% jako raczej dobrą). Jedynie 1/4 respondentów pełni rolę rodzica, czyli zdecydowana większość (75%) jest bezdzietna. Wśród osób posiadających dzieci większość (68% rodziców i 17% ogółu) stanowią rodzice z jednym dzieckiem, część (28% rodziców i 7% ogółu) pełni tę rolę w stosunku do dwojga dzieci i tylko jedna osoba ma ich troje. Ponad połowa badanych (52%) jest w związkach partnerskich, część deklaruje bycie singielką/singlem (28%) i jedynie 1/4 jest w związku małżeńskim.

Drugie badania zostały przeprowadzone wyłącznie wśród 32 kobiet w wieku 18-35 lat, w gronie których prawie połowa (46,9% – 15 kobiet) znajduje się w przedziale 21-25 oraz 1/4 (8 kobiet) ma 26-30 lat. Pozostałe badane są w wieku 18-20 (12,5% – 4 kobiety) oraz 31-35 lat (15,6% – 5 kobiet). Taki rozkład wiekowy jest zbliżony do grupy wskazanej w pierwszym badaniu. Połowę stanowią młode kobiety, które posiadają wykształcenie wyższe. Pozostałe respondentki mają wykształcenie średnie (37,5%), a nieliczne zasadnicze zawodowe (9,4%).

---

<sup>2</sup> Absolwentki kierunku pedagogika (studia niestacjonarne I stopnia) na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (autorki wyraziły zgodę na upublicznienie swojego imienia i nazwiska oraz zaprezentowanie wyników badań własnych).

Ankietę wypełniła również jedna osoba, posiadająca wykształcenie podstawowe (co stanowi 3,1% ogółu badanych). Ponad połowa (56,3% – 18 kobiet) pełni rolę uczennicy/studentki. Większość (65,6% – 21 respondentek) pracuje również zawodowo. Jedna ankietowana (3,1% ogółu) była w trakcie badania bezrobotna. Ponadto, wśród badanych zostało wyodrębnionych 8 respondentek (25%), które jednocześnie pracują i studiują/uczą się. Zdecydowana większość zamieszkuje miasto (71,9%). Połowa określiła sytuację ekonomiczną swojej rodziny jako dobrą, ponad 1/4 (28,1%) jako przeciętną i niespełna 1/5 (18,8 %) jako bardzo dobrą. Jedna z badanych (3,1%) uważa, że sytuacja ekonomiczna jej rodziny jest zła. Matkami jest jedynie nieco ponad 1/5 z nich (21,9% – 7 respondentek, w tym 2 mają po jednym dziecku, 3 po dwoje i 2 po troje) – zatem zdecydowana większość (78,1%) nie pełni tej roli. Stan cywilny, który reprezentuje większość (62,5%), to związek nieformalny. Połowa mniej deklaruje bycie w związku formalnym (31,3%), a zaledwie 6,2% jest singielkami. Obie grupy badanych są zatem zbliżone pod względem wskazanej charakterystyki.

W kolejnej części opracowania zaprezentowano wybrane wyniki badań przeprowadzonych przez K. Sokołowską i O. Karwecką, które uzyskano w ramach prac licencjackich napisanych pod kierunkiem autorki niniejszego artykułu. Analizę materiału badawczego prowadzono pod względem:

- rozumienia przez młodych dorosłych terminu kariera zawodowa;
- skojarzeń badanych młodych kobiet związanych z karierą zawodową;
- znaczenia kariery zawodowej dla młodych dorosłych w kontekście ich obecnej hierarchii wartości;
- znaczenia kariery zawodowej dla kobiet w wieku od 18-35 lat w opinii badanych młodych kobiet i jej istotności dla nich samych;
- znaczenia spełniania się w roli zawodowej (w pracy zawodowej) dla badanych młodych dorosłych i ważności spełniania się w niej dla badanych młodych kobiet;
- znaczenia przypisywanego karierze zawodowej w stosunku do rodzicielstwa przez badanych młodych dorosłych oraz do macierzyństwa przez badane młode kobiety;
- opinii badanych młodych kobiet na temat oceny społeczeństwa w Polsce dotyczącej kobiet, które skupiają się wyłącznie na karierze zawodowej;
- samooceny młodych dorosłych własnych osiągnięć zawodowych i przebiegu swojej kariery zawodowej.

## Wyniki badań

### Kariera zawodowa według młodych dorosłych

Autorka badań – K. Sokołowska, poprosiła młodych dorosłych o wskazanie tego, jak rozumieją termin kariera zawodowa (pytanie wielokrotnego wyboru). Odpowiedzi respondentów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Rozumienie przez młodych dorosłych terminu kariera zawodowa [N=100]

Wyszczególnienie	Liczba i % odpowiedzi
Rozwój zawodowy	89
Samorealizacja zawodowa	80
Sukcesy i osiągnięcia zawodowe	80
Źródło dochodów	80
Awans	38
Przebieg pracy zawodowej	37
Wyścig szczurów – „po trupach do celu”	3
Realizacja celów zawodowych kosztem życia rodzinnego	3

Źródło: badania K. Sokołowska (2022).

Najczęściej wybieraną odpowiedzią dotyczącą rozumienia terminu kariera zawodowa jest *rozwój zawodowy*, którą zaznaczyła ogromna większość (89%) badanych. Zdecydowana większość (po 80%) wskazała także na trzy kolejne określenia, takie jak: *sukcesy i osiągnięcia zawodowe*; *samorealizacja zawodowa* oraz *źródło dochodów*. Dla ponad 1/3 kariera zawodowa oznacza *awans* (38%) oraz *przebieg pracy zawodowej* (37%), a jedynie dla pojedynczych osób (po 3%) to *wyścig szczurów – „po trupach do celu”* (3%) i *realizacja celów zawodowych kosztem życia rodzinnego*. Jeden respondent dodał własną odpowiedź, pisząc, że to również *zabezpieczenie finansowe rodziny*. W odpowiedziach młodych dorosłych dominują zatem pozytywne konotacje związane z rozumieniem terminu kariera zawodowa.

Z kolei O. Karwecka zapytała w swoich badaniach młode kobiety o ich skrajzenia dotyczące kariery zawodowej – odpowiedzi respondentek umieszczono w tabeli 2. Badane mogły zaznaczyć kilka odpowiedzi i/lub wpisać własną.

Tabela 2. Skojarzenia badanych młodych kobiet związane z karierą zawodową [N=32]

Wyszczególnienie	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Niezależność finansowa	29	90,6
Samorealizacja zawodowa i satysfakcja z wykonywanej pracy	25	78,1
Rozwój zawodowy	24	75,0
Lepsza sytuacja finansowa	24	75,0
Osiągnięcia i sukcesy zawodowe	22	68,8
Przebieg pracy zawodowej	17	53,1
Ograniczenie czasu z rodziną	12	37,5
Zmęczenie i stres	11	34,4
Wyścig szczurów – „po trupach do celu”	8	25,0
Realizacja celów zawodowych kosztem życia rodzinnego	6	18,8
Dyskryminacja związana z równouprawnieniem kobiet i mężczyzn na rynku pracy	4	12,5

Źródło: badania O. Karwecka (2022).

Ogromnej większości (90,6%) młodym kobietom z karierą zawodową kojarzy się *niezależność finansowa*. Dla zdecydowanej większości oznacza także *samorealizację zawodową i satysfakcję z wykonywanej pracy* (78,1%), *rozwój zawodowy* oraz *lepszą sytuację finansową* (po 75%). Następnie badane w większości wskazywały, że z karierą zawodową kojarzą im się *osiągnięcia i sukcesy zawodowe* (68,8%) oraz *przebieg pracy zawodowej* (53,1%). Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że kariera zawodowa kojarzy się młodym kobietom głównie z pozytywnymi jej aspektami. Negatywne skojarzenia, takie jak: *ograniczenie czasu z rodziną* (37,5%), *zmęczenie i stres* (34,4%), *wyścig szczurów* (25%), *realizacja celów zawodowych kosztem życia rodzinnego* (18,8%), *dyskryminacja związana z równouprawnieniem kobiet i mężczyzn na rynku pracy* (12,5%) były rzadziej wybierane przez ankietowane. Zauważyć zatem można, że respondenci z obu grup badanych są zasadniczo zgodni co do rozumienia i skojarzeń w odniesieniu do kariery zawodowej.

### **Istotność kariery zawodowej i znaczenie spełniania się w roli zawodowej dla młodych dorosłych**

W kolejnej tabeli (3) przytoczono odpowiedzi młodych dorosłych dotyczące kariery zawodowej w obecnej hierarchii ich wartości.



Tabela 3. Kariera zawodowa w obecnej hierarchii wartości młodych dorosłych [N=100]

Wyszczególnienie	Liczba i % odpowiedzi
Jest najważniejszą wartością	6
Jest jedną z ważnych wartości	59
Jest jedną z wielu wartości	27
Nie jest wcale istotną wartością	6
Nie umiem określić	2

Źródło: badania K. Sokołowska (2022).

Z powyższej tabeli wynika, że większość (59%) uważa karierę zawodową w swojej hierarchii za jedną z ważnych wartości. Znaczna część (27%) wskazuje, iż jest to dla nich jedna z wielu wartości. Tylko pojedyncze osoby (po 6%) twierdzą, że dla niektórych jest to najważniejsza wartość, a dla innych nie jest ona wcale istotna. Trudność w określeniu swojego zdania na ten temat mają dwie osoby.

Kolejne pytanie skierowane do młodych kobiet dotyczyło znaczenia kariery zawodowej dla ich płci i grupy wiekowej. Wyniki na ten temat zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Znaczenie kariery zawodowej dla kobiet w wieku 18-35 lat w opinii badanych młodych kobiet [N=32]

Wyszczególnienie	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Kariera zawodowa jest dla nich zdecydowanie istotna	12	37,5
Kariera zawodowa jest dla nich raczej istotna	17	53,1
Kariera zawodowa jest dla nich raczej nieistotna	-	-
Kariera zawodowa jest dla nich zdecydowanie nieistotna	-	-
Trudno mi określić	3	9,4

Źródło: badania O. Karwecka (2022).

Ogromna większość (90,6%) uznała, że jest to istotna kategoria dla kobiet w ich wieku, w tym dla ponad 1/3 (37,5%) jest zdecydowanie istotna i dla ponad połowy (53,1%) raczej istotna. Żadna z ankietowanych natomiast nie uważa, że kariera zawodowa jest raczej nieistotna i zdecydowanie nieistotna. Trzem jest trudno określić, jakie ma ona znaczenie dla ich kategorii wiekowej. Badane zostały zapytane także o to, jakie osobiście znaczenie ma dla nich kariera zawodowa. Rezultaty w tym zakresie zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Istotność kariery zawodowej dla badanych młodych kobiet [N=32]

Wyszczególnienie	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Kariera zawodowa jest dla mnie zdecydowanie istotna	17	53,1
Kariera zawodowa jest dla mnie raczej istotna	14	43,8
Kariera zawodowa jest dla mnie raczej nie-istotna	1	3,1
Kariera zawodowa jest dla mnie zdecydowanie nieistotna	-	-
Trudno mi określić	-	-

Źródło: badania O. Karwecka (2022).

Dla prawie wszystkich (poza jedną ankietowaną) kariera zawodowa jest istotna (96,9%), w tym dla ponad połowy (53,1%) zdecydowanie istotna i znacznej części (43,8%) istotna. Wyniki badań przedstawione w tabeli 4. i 5. pokazują, że kariera zawodowa ma znaczenie dla samych badanych oraz w ich opinii również dla ich płci i grupy wiekowej. W stosunku do samych siebie jednak jest ona częściej postrzegana jako zdecydowanie ważna.

W kolejnej tabeli (6) zawarto odpowiedzi badanych na pytanie jednokrotnego wyboru: *Jakie znaczenie ma dla Pani/Pana spełnianie się w roli zawodowej (w pracy zawodowej)?*

Tabela 6. Znaczenie dla badanych młodych dorosłych spełniania się w roli zawodowej (w pracy zawodowej) [N=100]

Wyszczególnienie	Liczba i % odpowiedzi
Zdecydowanie istotne	43
Raczej istotne	49
Raczej nieistotne	5
Zdecydowanie nieistotne	1
Trudno mi określić	2

Źródło: badania K. Sokołowska (2022).

Ogromnej większości (92%) zależy na spełnianiu się w pracy zawodowej, w tym dla prawie połowy (49%) jest to raczej istotne i dla dużej części (43%) zdecydowanie istotne. Jedynie pojedyncze osoby zadeklarowały, że nie jest to dla nich ważne (dla 6%, w tym tylko dla jednej zdecydowanie nieistotne). Dwie osoby nie miały zdania na ten temat.

Badane młode kobiety zostały także zapytane o to, czy spełnianie się w roli zawodowej jest dla nich ważne. Odpowiedzi na to pytanie zostały uwzględnione w tabeli 7.

Tabela 7. Ważność spełniania się w roli zawodowej dla badanych kobiet [N=32]

Wyszczególnienie	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Zdecydowanie tak	15	46,9
Raczej tak	15	46,9
Raczej nie	1	3,1
Zdecydowanie nie	-	-
Trudno mi określić	1	3,1

Źródło: badania O. Karwecka (2022).

Dla prawie wszystkich (93,8%) badanych kobiet spełnianie się w roli zawodowej jest ważne (w tym dla tego samego odsetka – po 46,9 % – zdecydowanie ważne i raczej ważne). Jedna respondentka wskazała, że raczej nie jest dla niej istotne i jednej również trudno jest to określić. Rezultaty obu badań są zatem ponownie zbliżone.

### **Znaczenie przypisywane karierze zawodowej w stosunku do rodzicielstwa przez młodych dorosłych oraz do macierzyństwa przez młode kobiety**

W związku z tym, że w kontekście rozwoju kariery zawodowej uwzględnia się często życie rodzinne, w tym zwłaszcza rodzicielstwo, zapytano młodych dorosłych o znaczenie, jakie przypisują obecnie karierze zawodowej w stosunku do rodzicielstwa. Wyniki na ten temat zamieszczono w tabeli 8.

Tabela 8. Znaczenie przypisywane obecnie karierze zawodowej w stosunku do rodzicielstwa przez badanych młodych dorosłych [N=100]

Wyszczególnienie	Liczba i % odpowiedzi
Kariera zawodowa i rodzicielstwo są równie ważne	44
Rodzicielstwo jest ważniejsze od kariery zawodowej	23
Kariera zawodowa jest ważniejsza od rodzicielstwa	23
Trudno mi określić	10

Źródło: badanie K. Sokołowska (2022).

Największy odsetek (44%) respondentów wskazał, że zarówno kariera zawodowa, jak i rodzicielstwo są dla nich ważne. Dla takiej samej części młodych

dorosłych (po 23%) istotniejszy jest obecnie jeden z tych obszarów względem drugiego. Co dziesiąty twierdzi, że nie ma zdania na ten temat.

Badane młode kobiety zapytano następnie o aktualne znaczenie kariery zawodowej w stosunku do macierzyństwa. Rezultaty badań w tym zakresie znajdują się w tabeli 9.

Tabela 9. Znaczenie przypisywane obecnie karierze zawodowej w stosunku do macierzyństwa przez badane kobiety [N=32]

Wyszczególnienie	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Macierzyństwo i kariera zawodowa są równie ważne	16	50,0
Macierzyństwo jest ważniejsze od kariery zawodowej	8	25,0
Kariera zawodowa jest ważniejsza od macierzyństwa	5	15,6
Trudno mi określić	3	9,4

Źródło: badania O. Karwecka (2022).

Połowa kobiet uważa, że macierzyństwo i kariera zawodowa są dla nich równie ważne. Dla 1/4 ankietowanych macierzyństwo jest ważniejsze od kariery zawodowej, a dla części (15,6%) istotniejsza jest kariera zawodowa. Trzy respondenci nie miały zdania na ten temat.

Na podstawie powyższych wyników dostrzec zatem można, że dla największego odsetka badanych młodych dorosłych (w tym kobiet) kariera zawodowa i rodzicielstwo są równie ważne – jeśli jednak mają one wybierać, to nieznacznie częściej wskazują na macierzyństwo. Należy też podkreślić, że kariera zawodowa jest stawiana na pierwszym miejscu tylko przez kobiety, które nie chcą mieć dzieci – stanowią one 15,6% ogółu badanych. Warto także zauważyć, że odsetek będących rodzicami zbliżony jest ze wskazaniami dotyczącymi nadrzędności pełnienia tej roli nad karierą zawodową.

### **Opinia młodych kobiet na temat oceny społeczeństwa w Polsce dotyczącej kobiet, które skupiają się wyłącznie na karierze zawodowej**

Ankietowane zapytano również o ich zdanie na temat postrzegania przez społeczeństwo w Polsce kobiet skupiających się wyłącznie na karierze zawodowej

(niechęcych zakładać rodziny, pełnić roli matki) – dane w tym zakresie zaprezentowano w tabeli 10.

Tabela 10. Ocena społeczeństwa w Polsce dotycząca kobiet, które skupiają się wyłącznie na karierze zawodowej w opinii badanych kobiet [N=32]

Wyszczególnienie	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Zdecydowanie pozytywna	1	3,1
Raczej pozytywna	2	6,2
Raczej negatywna	12	37,5
Zdecydowanie negatywna	11	34,4
Trudno mi określić/nie wiem	6	18,8

Źródło: badania O. Karwecka (2022).

Według badanych, kobiety skupiające się wyłącznie na karierze zawodowej są oceniane negatywnie przez społeczeństwo w Polsce – tak twierdzi zdecydowana większość z nich (71,9%, w tym 34,4% uważa, że oceniane są one zdecydowanie negatywnie i 37,5%, że raczej negatywnie). Część (18,8%) respondentek nie ma zdania na ten temat. Zaledwie trzy ankietowane sądzą, że takie kobiety odbierane są pozytywnie (zdecydowanie pozytywnie – 3,1%, raczej pozytywnie – 6,2% ogółu). Można więc przypuszczać, że zdaniem młodych kobiet społeczeństwo w Polsce ma konserwatywne podejście do roli kobiety – preferuje, aby była ona jednak przede wszystkim matką, a priorytetem w jej życiu ma być głównie rodzina.

### **Samoocena młodych dorosłych własnych osiągnięć zawodowych i przebiegu swojej kariery zawodowej**

W kontekście poruszanej problematyki warto także poznać postrzeganie przez młodych dorosłych własnych osiągnięć zawodowych i przebiegu kariery zawodowej. W kolejnej tabeli (11) przedstawiono odpowiedzi badanych dotyczące samooceny tych osiągnięć.

Tabela 11. Samoocena młodych dorosłych własnych osiągnięć zawodowych [N=100]

Wyszczególnienie	Liczba i % odpowiedzi
Zdecydowanie pozytywna	9
Raczej pozytywna	61
Raczej negatywna	5
Zdecydowanie negatywna	-
Nie mam zdania na ten temat	8
Pytanie mnie nie dotyczy – nie pracuję zawodowo	17

Źródło: badania K. Sokołowska (2022).

Zdecydowana większość (70%) ocenia swoje dotychczasowe osiągnięcia zawodowe pozytywnie (w tym 61% raczej pozytywnie oraz 9% zdecydowanie pozytywnie). Część (17%) zaznaczyła, że to pytanie ich nie dotyczy, ponieważ nie pracują zawodowo, a nieliczni (8%) nie mają zdania na ten temat. Pojedyncze osoby (5%) nie są zadowolone ze swoich osiągnięć, określając je jako raczej negatywne. Nikt jednak nie ocenił ich zdecydowanie negatywnie.

Autorka badań zapytała także młodych dorosłych o ocenę przebiegu własnej kariery zawodowej. Wyniki na ten temat zamieszczono w poniższej tabeli 12.

Tabela 12. Samoocena młodych dorosłych dotycząca przebiegu własnej kariery zawodowej [N=100]

Wyszczególnienie	Liczba i % odpowiedzi
Zdecydowanie pozytywna	5
Raczej pozytywna	59
Raczej negatywna	11
Zdecydowanie negatywna	1
Nie mam zdania na ten temat	10
Pytanie mnie nie dotyczy – uważam, że nie realizuję kariery zawodowej	14

Źródło: badania K. Sokołowska (2022).

Większość badanych (64%) ocenia pozytywnie przebieg swojej kariery zawodowej (w tym 59% raczej pozytywnie i 5% zdecydowanie pozytywnie). Część (14%) zaznaczyła, iż pytanie to ich nie dotyczy, sądzą bowiem, że nie realizują kariery zawodowej, a co dziesiąty nie potrafił dokonać takiej samooceny. W porównaniu z oceną własnych osiągnięć zawodowych można zauważyć, że dwukrotnie

więcej jest osób niezadowolonych z przebiegu swojej kariery zawodowej – 11% ocenia się w tym aspekcie raczej negatywnie, a 1% zdecydowanie negatywnie.

## Zakończenie

Wyniki przedstawionych badań ukazały, że dla osób znajdujących się na etapie wczesnej dorosłości, kariera zawodowa jest znaczącą kategorią – ważną w hierarchii ich wartości. Młodzi dorośli są aktywni zawodowo i wskazują, że praca zawodowa oraz możliwość spełniania się w roli zawodowej są dla nich istotne. Karierę zawodową rozumieją przede wszystkim jako rozwój zawodowy, samorealizację zawodową, sukcesy i osiągnięcia zawodowe, ale także jej realizacja stanowi dla nich źródło dochodów. Młode kobiety wiążą ją zwłaszcza z aspektem finansowym (z własną niezależnością ekonomiczną). Respondenci rozpatrują ten termin zatem w kontekście procesu i efektu. Własne osiągnięcia zawodowe i przebieg dotychczasowej kariery oceniają raczej pozytywnie. Warto jednak ich wspierać, aby umożliwić im osiąganie satysfakcji zawodowej na kolejnych etapach jej rozwoju. Jest to zadanie m.in. dla pedagogiki, tworzącej teoretyczne i metodyczne podstawy działalności wspomagającej rozwój człowieka na różnych etapach życia, a zatem także w zakresie wspieranie jednostki w rozwoju kariery.

Z badań wyłania się względnie optymistyczny obraz młodych dorosłych w kontekście realizacji jednego z zadań rozwojowych w stadium wczesnej dorosłości, jakim jest podejmowanie pracy zawodowej (92 osoby na 132 są aktywne zawodowo, czyli dotyczy to blisko 3/4 z nich – 70%), ale pesymistyczny w odniesieniu do pełnienia roli rodzica (dotyczy to 32 osób na 132, czyli niespełna 1/4 z nich – 24%) – zdecydowana większość jest bowiem aktualnie bezdzietna (związane jest to prawdopodobnie z odraczaniem decyzji prokreacyjnych ze względu na wiek badanych, wśród których tylko co około 7. osoba osiągnęła 30. rok życia). Mimo iż na obecnym etapie życia najczęściej deklarują, że zarówno kariera zawodowa, jak i rola rodzica są dla nich równie ważne, to jednak nie realizują ich w takim samym zakresie<sup>3</sup>. Jak podkreśla Alicja Malina „decyzje o posiadaniu dzieci łączyć należy z reprezentowanym systemem wartości. Zwykle rodzicielstwo wiąże się z obniżeniem satysfakcji z małżeństwa, koniecznością

---

<sup>3</sup> Autorka artykułu zgłębiła również zagadnienia związane z dylematami, obawami młodych dorosłych w odniesieniu do łączenia rodzicielstwa, w tym szczególnie macierzyństwa i kariery zawodowej – nie jest to jednak przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu. Stąd też wyniki badań na te temat zostaną przedstawione w innym tekście.

odsunięcia kariery zawodowej na dalszy plan oraz pogorszeniem sytuacji materialnej rodziny [...]. Młody człowiek zmuszony jest zatem dokonywać wyborów i decydować, które z ról są dla niego ważniejsze” (Malina, 2015, s. 561). Tym bardziej wspieranie młodych dorosłych jest więc potrzebne. Należy też zwrócić uwagę na negatywne, społeczne podejście do kobiet koncentrujących swoje życie wyłącznie na karierze, które dostrzegane jest przez badane młode kobiety – potwierdza to, że wprawdzie mogą one realizować się zawodowo, ale nie mogą przy tym zapomnieć o rolach rodzinnych, a zwłaszcza o macierzyństwie. Trzeba jednak podkreślać, że kobietom należy się wybór i ważne jest permanentne uwrażliwianie społeczeństwa na ten temat poprzez jego edukowanie.

## Referencje

- Bańka, A. *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*. Chowanna, 2 (23). (2004).
- Bańka, A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Poznań-Warszawa: Print-B.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Bauman, Z. (1960). *Kariera: cztery szkice socjologiczne*. Warszawa: Iskry.
- Jakimiuk, B. *Model realizacji kariery: perspektywa indywidualnych wartości i postaw*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*, 2 (30). (2017).
- Kaczor, S. *Pierwsza praca w życiu młodych ludzi*. *Problemy Profesjologii*, 1 (2013).
- Karwecka, O. (2022). *Macierzyństwo a kariera zawodowa w opinii młodych kobiet*. Niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr Ewy Krause. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Korczyński, I., Pietrusewicz, B. (2003). *Kariera zawodowa*. Zielona Góra: UZ.
- Krause, E. (2012). *Rozwój kariery zawodowej – konteksty i dokonania*. Bydgoszcz: UKW.
- Krause, E. (2018). *O dojrzałości w wyborze pomiędzy karierą zawodową a macierzyństwem*. W: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, E. Krause, M. Nawrot-Borowska (red.), *Dojrzałość i dojrzewanie. Kategorie – atrybuty – konteksty*. Bydgoszcz: UKW.
- Malina, A. *Osobowość młodych dorosłych a podejmowanie zadań rozwojowych związanych z rodziną*. *Polskie Forum Psychologiczne*, 4 (20). (2015).
- Pocztowski, A. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Warszawa: PWE.
- Pocztowski, A. (2018). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Konceptcje – praktyki – wyzwania*. Warszawa: PWE.
- Sikorska, M. (2009a). *Matka „chora” zamiast „złej” – o nowych wzorach macierzyństwa*. W: M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce. Nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*. Warszawa: UW.
- Sikorska, M. (2009b). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: WaiP.



- Sokołowska, K. (2022). *Rodzicielstwo i kariera zawodowa w opinii młodych dorosłych*. Niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr Ewy Krause. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Szyska, M. *Aktywność zawodowa w opinii pracujących kobiet*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*. Sectio I, 2 (41). (2016).
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.



## PROFESSIONAL CAREER AND ITS SIGNIFICANCE FOR YOUNG ADULTS – RESEARCH REPORT

Ewa Krause

ORCID: 0000-0002-6639-2639

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

e-mail: ekrause@ukw.edu.pl

**Keywords:** young adult, young woman, early adulthood, professional career, research results

**Abstract.** This article aims to present selected results of two preliminary studies on professional careers in the opinion of young adults (with particular emphasis on the perception of this category by young women) who are aged 18-35 (at the stage of early adulthood). The study used the diagnostic survey method, in which the questionnaire technique was used, and the research tools were two survey questionnaires, which were completed by 132 people in total. The results of the presented research have shown that for young people at the stage of early adulthood, a professional career is a significant category – important in the hierarchy of their values, which they understand primarily as professional development, professional self-realization, successes and professional achievements, but also its implementation is for them source of income. Young women associate it especially with the financial aspect (with their economic independence). Although at the current stage of life, the respondents most often declare that both their professional career and the role of a parent are equally important to them, they do not pursue them to the same extent (the vast majority are currently childless).

### KARIERA ZAWODOWA I JEJ ZNACZENIE DLA MŁODYCH DOROSŁYCH – KOMUNIKAT Z BADAŃ

**Słowa kluczowe:** młody dorosły, młoda kobieta, wczesna dorosłość, kariera zawodowa, wyniki badań

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wybranych wyników dwóch badań wstępnych dotyczących kariery zawodowej w opinii młodych dorosłych (ze szczególnym uwzględnieniem postrzegania tej kategorii przez

młode kobiety), którzy znajdują się w przedziale wiekowym 18-35 lat (na etapie wczesnej dorosłości). W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, w obszarze której wykorzystano technikę ankiety, a narzędziami badawczym uczyniono dwa kwestionariusze ankiety, które łącznie wypełniły 132 osoby. Rezultaty przedstawionych badań ukazały, że dla młodych, znajdujących się na etapie wczesnej dorosłości, kariera zawodowa jest znaczącą kategorią – ważną w hierarchii ich wartości, którą rozumieją przede wszystkim jako rozwój zawodowy, samorealizację zawodową, sukcesy i osiągnięcia zawodowe, a jej realizacja stanowi dla nich źródło dochodów. Młode kobiety wiążą ją zwłaszcza z aspektem finansowym (z własną niezależnością ekonomiczną). Mimo iż na obecnym etapie życia badani najczęściej deklarują, że zarówno kariera zawodowa, jak i rola rodzica są dla nich równie ważne, to jednak nie realizują ich w takim samym zakresie – są bowiem przeważnie aktywni zawodowo, ale bezdzietni.

## Introduction

The issue of professional career is present in discussions among representatives of various scientific disciplines, as well as in everyday conversations among diverse social entities, one of them being young adults. Young adults are individuals who, considering the developmental stages of human life, find themselves in a stage called “early adulthood”<sup>1</sup>, which is considered the beginning of a new stage of life. It is noted that the “troubles” of adolescence have already been experienced, and young people strive to achieve psychological maturity to face the challenges of adulthood. It is a time when they can pursue their own lifestyle and determine their place in the surrounding world. Previously, they only outlined their plans and contemplated what they wanted to do with their lives, but now they can make their intentions come true. It is a period of making important decisions, establishing one’s place in society, planning, and shaping one’s own professional career (Turner, Helms, 1999).

Professional career is a multifaceted category. The multifaceted nature of the career concept has been highlighted by Douglas Hall, among others, who proposed four perspectives on it. According to the author, career can be understood as: 1) engaging in a particular profession; 2) advancing or progressing; 3) a sequence of work experiences throughout one’s life; 4) a sequence of individual’s

---

<sup>1</sup> It is difficult to specify exact time frames for the period of early adulthood, as in addition to achieving biological maturity, one should also look at the level of development and individual activity of the unit. The most commonly used divisions indicate that it begins between the ages of 18 and 22 and ends between 30 and 35. Therefore, for the purposes of this article, early adulthood is located between the ages of 18 and 35.

role-related experiences – this is the broadest concept encompassing any activity in which a person is involved (cited in: Krause, 2012). The understanding of career is closely related to the values recognized in a given society. Currently, there is a significant emphasis on individualism, personal development, and the well-being of each individual. Therefore, values such as a sense of satisfaction and self-realization are important. This perspective aligns with the contemporary understanding of professional career, which is associated with the main direction of an individual's development, determined by the conscious sense of purpose of that particular individual and the assumption they have adopted to pursue throughout their life. Career is presented as personal ownership rather than merely a characteristic of a specific occupation or organization. It has a longer time horizon than the choice of profession and job execution (Bańka, 2004, 2005, 2007; Korcz, Pietrulewicz, 2003).

Contemporary careers have a subjective nature as they belong to someone and represent an individual's possession of certain experiences (at least in a mental sense). They are not merely a sum of objective achievements, nor are they solely about the occupation itself. Increasingly, professions serve as a context in which a particular career unfolds (Bańka, 2005). As Beata Jakimiuk rightly points out, “contemporary careers, constructed independently by individuals, depend to a large extent on their activity and readiness for change” (2017, p. 86). Career and professional success are particularly important for individuals who do not view their professional work solely as instrumental (merely a source of income and a means to meet basic needs) but primarily as a form of life self-realization (as an end in itself). This is an autotelic approach – professional work becomes a source of joy, satisfaction, a path to self-fulfilment, and an activity with which one can personally identify (Krause, 2018).

Career can also be viewed from an ideological and moral perspective, meaning it can have various dimensions and signify societal models of life success that guide human actions (ideological dimension of career), which are subject to evaluation in terms of ‘good’ and ‘evil’ (moral dimension of career) (Bauman, 1960). In everyday understanding, this term often carries a pejorative connotation, as reflected in the meaning of the word “careerist” (someone who seeks career advancement without regard for moral and social principles), or a clearly positive connotation, as exemplified by the phrase “to make a brilliant career” (Krause, 2012).

Aleksy Pocztowski, through a comparison of selected career development concepts, identified three typical phases of career progression: early, middle,

and late. However, considering the period in an individual's life that encompasses the preparation for work, he expanded his proposal to include a fourth phase. Thus, according to Pocztowski, a universal model of professional career development (understood as a pattern of occupational development) consists of four stages:

- 1) Career preparation (0–25 years of age) – corresponding to the individual's life stages such as childhood and adolescence.
- 2) Early career (18–35 years of age) – coinciding with early adulthood.
- 3) Middle career (35–55 years of age) – referring to middle adulthood.
- 4) Late career (50 years of age to retirement) – this stage aligns with late adulthood (Pocztowski, 1998, 2007).

Young adults are primarily concerned with the second and partly the first stage. The career preparation stage is where education, development of interests, consideration of career options, and the creation of a personal career vision take place. In the early career stage, there is the selection and learning of a profession, job offers, entering the professional world, gaining professional experience, familiarizing oneself with the functioning of organizations, forming a specific career orientation, and achieving initial career goals. It is also during this period that individuals shape their own lifestyle and actions, take on new roles (organizational, marital, familial, social), and often experience disillusionment associated with the transition from the school environment to the work environment (Pocztowski, 1998, 2007).

Based on the aforementioned considerations, it is evident that issues related to professional career are of particular interest/relevance to young adults. They are at an age where professional work becomes highly significant. This is the stage when they initiate their careers and undertake their first paid jobs. As accurately noted by Stanisław Kaczor (citing Katarzyna Pawłowska-Salińska), “the first job holds special significance in the lives of young people. It is somewhat similar to the first love – it provides an experience that lasts a lifetime” (Kaczor, 2013, p. 49).

Fulfilling specific social roles, such as parenting, is also essential during early adulthood. Consequently, career is often examined in the context of family life and parenthood, particularly motherhood. Balancing professional work with caregiving responsibilities is a widespread phenomenon. In Poland, women are perceived as those obligated to care for children, and they bear a greater burden of these responsibilities than men. Consequently, combining professional and caregiving roles more significantly limits career development opportunities for

women than for men. Therefore, women are more interested in the issue of reconciling parenthood and professional work. However, it is important to emphasize that this applies to both genders. The presented results confirm that mainly young women participated in the research. Professional work has allowed and continues to allow women not only to achieve independence (especially in financial terms) but also to fulfil a new, alternative role in addition to the role of a mother – the role of a professionally fulfilled individual (Sikorska, 2009). Of course, women can still choose to fulfil themselves through motherhood (but it is not obligatory), yet professional work remains an important value for them, as confirmed by further research findings. Occupational activity constitutes a significant element of contemporary women's functioning, generating changes in both the labour market and the family (Szyszka, 2016), and it is an integral aspect of social life. Career and professional development opportunities are increasingly highly valued by women. However, this is an individual matter. As Ewa Krause points out, “a woman who achieves professional fulfilment is increasingly perceived by her surroundings as a full-fledged member of society who realizes herself in many spheres of life (not just as a mother, wife, or partner). Such a perception of women in Poland, although becoming increasingly common, is not the only one. A significant part of Polish society still associates being a woman with a kind of ‘addition’ to a man” (2018, p. 84). Therefore, educating society in this matter and supporting women is necessary. It is important to understand the significance they attribute to their professional careers. However, prior to that, the methodological foundations of the presented research and the characteristics of the participants were presented.

## **Methodological information and characteristics of the study group**

The aim of the research was to explore the opinions of young adults, particularly young women, regarding their professional careers. The research problem revolved around the question: “How do young adults, especially young women, perceive their professional careers and what significance do they attribute to them?” This question indicates the exploratory and diagnostic nature of the research. Therefore, the formulation of research hypotheses was omitted (as there is not always a need for them). The research employed a diagnostic survey method, utilizing a questionnaire technique. Two survey questionnaires were used, and a total of 132 individuals completed them.

The research, conducted as part of a diploma seminar in March 2022, included individuals aged 18 to 35 from across the country. The sample selection was non-probabilistic, so it should be treated as preliminary (pilot) research, which can serve as a basis for further, more comprehensive studies and as a premise for initiating discussions on the perception of professional careers among young adults, especially young women. Below is a characterization of the surveyed population from two online surveys conducted by Klaudia Sokołowska and Oliwia Karwecka.<sup>2</sup>

In the first study, 100 respondents participated, among whom the vast majority (83%) were women. Nearly half of the respondents (46%) were between the ages of 24 and 29, and slightly fewer fell within the 18-23 age range (40%). Therefore, the majority (86%) were between the ages of 18 and 29, while only a few (14%) represented the 30-35 age group. Over half of the participants (53%) had a higher education level, and almost half (45%) had a secondary education. A small number of individuals had vocational or basic education (1% each). The majority were employed (71%) and lived in urban areas (74%). Nearly three-quarters of the respondents rated their family's material/financial situation as at least good (72%, including 11% as very good and 61% as rather good). Only a quarter of the respondents were parents, indicating that the majority (75%) were without children. Among those with children, the majority (68% of parents and 17% of the total) had one child, some (28% of parents and 7% of the total) had two children, and only one person had three children. Over half of the respondents (52%) were in partnerships, some declared being single (28%), and only a quarter were married.

The second study was conducted exclusively among 32 women aged 18-35, among whom nearly half (46.9% – 15 women) were in the 21-25 age range, and a quarter (8 women) were between 26 and 30 years old. The remaining participants were in the 18-20 (12.5% – 4 women) and 31-35 age groups (15.6% – 5 women). This age distribution is similar to the group indicated in the first study. Half of the young women had higher education, while the remaining respondents had secondary education (37.5%), vocational education (9.4%), or primary education (3.1%). The majority (56.3% – 18 women) were students. Most respondents (65.6% – 21 participants) were also employed. One respondent (3.1%

---

<sup>2</sup> Graduates of the pedagogy course (first level non-full-time studies) at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (the authors gave consent for their names to be publicized and for the presentation of their own research results).

of the total) was unemployed at the time of the survey. Additionally, among the participants, 8 respondents (25%) were identified as working and studying/learning simultaneously. The majority resided in urban areas (71.9%). Half of the respondents described their family's economic situation as good, just over a quarter (28.1%) as average, and slightly less than a fifth (18.8%) as very good. Only one respondent (3.1%) considered their family's economic situation to be poor. Only slightly over a fifth of them (21.9% – 7 respondents, including 2 with one child, 3 with two children, and 2 with three children) were mothers, indicating that the majority (78.1%) did not have this role. Regarding marital status, the majority (62.5%) were in informal relationships, while half of them declared being in formal relationships (31.3%), and only 6.2% were single. Both groups of respondents are similar in terms of the characteristics described.

The next part of the study presents selected results obtained from research conducted by K. Sokołowska and O. Karwecka as part of their bachelor's theses supervised by the author of this article. The research material was analysed in terms of:

- the understanding of the term “career” by young adults;
- associations related to professional career among the surveyed young women;
- the significance of a professional career for young adults in the context of their current hierarchy of values;
- the significance of a professional career for women aged 18–35, as perceived by the surveyed young women and its importance to them personally;
- the significance of fulfilment in a professional role (in the workplace) for the surveyed young adults and the importance of such fulfilment for the surveyed young women;
- the significance attributed to a professional career in relation to parenthood by the surveyed young adults and in relation to motherhood by the surveyed young women;
- opinions of the surveyed young women regarding the assessment of society in Poland concerning women who focus solely on their professional careers;
- self-assessment of professional achievements and the course of their professional career by young adults.



## Research results

### Professional career according to young adults

The researcher – K. Sokołowska, asked young adults to indicate their understanding of the term “professional career” (multiple-choice question). The responses of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Understanding of the term ‘professional career’ by young adults [N=100]

Specification	Number and % of responses
Professional development	89
Professional self-realization	80
Professional successes and achievements	80
Source of income	80
Promotion	38
Career progression	37
Rat race – “over dead bodies to the goal”	3
Achievement of professional goals at the expense of family life	3

Source: K. Sokołowska’s research (2022).

The most frequently chosen response regarding the understanding of the term “professional career” is professional development, selected by the vast majority of respondents (89%). A significant majority (around 80%) also indicated three other descriptions, such as *professional success and achievements*, *professional self-realization*, and *a source of income*. For over a third of the participants, a professional career means *promotion* (38%) or *the course of a professional journey* (37%). Only a few individuals (3% each) mentioned *the rat race – “stepping over others to achieve goals”* and *achieving career goals at the expense of family life*. One respondent added their own response, stating that it also means *providing financial security for the family*. Thus, the responses of young adults predominantly carry positive connotations related to the understanding of the term “professional career”.

In O. Karwecka’s research, she asked young women about their associations with the term “professional career.” The participants were able to select multiple

responses and/or provide their own answers. The responses of the participants are presented in Table 2.

Table 2. Associations of the surveyed young women related to professional career [N=32]

Specification	Number of responses	% responses
Financial independence	29	90.6
Professional self-fulfilment and job satisfaction	25	78.1
Professional development	24	75.0
Improved financial situation	24	75.0
Professional achievements and successes	22	68.8
Career trajectory	17	53.1
Time constraint with family	12	37.5
Fatigue and stress	11	34.4
Rat race – „over dead bodies to the goal”	8	25.0
Pursuing professional goals at the expense of family life	6	18.8
Discrimination related to gender equality in the labour market	4	12.5

Source: Research conducted by O. Karwecka (2022).

To the vast majority of young women (90.6%), a professional career is associated with *financial independence*. For a significant majority, it also signifies *professional self-realization* and *job satisfaction* (78.1%), *professional development*, and *improved financial situation* (both 75%). Furthermore, the respondents largely associated a professional career with *professional achievements and success* (68.8%) as well as the *course of a professional journey* (53.1%). The obtained responses indicate that young women primarily associate a professional career with its positive aspects. Negative associations, such as *limited time with family* (37.5%), *fatigue and stress* (34.4%), *the rat race* (25%), *achieving career goals at the expense of family life* (18.8%), and *discrimination related to gender equality in the job market* (12.5%), were less frequently chosen by the surveyed participants. It is worth noting that both groups of respondents generally share a common understanding and associations related to a professional career.

### The significance of a professional career and the importance of fulfilling oneself in a professional role for young adults

In the subsequent table (Table 3), the responses of young adults regarding their professional careers within the current hierarchy of their values are presented.

Table 3. Professional career in the current hierarchy of values among young adults [N=100]

Specification	Number and % of responses
Is the most important value	6
Is one of the important values	59
Is one of many values	27
Is not a significant value at all	6
Cannot determine	2

Source: Research conducted by K. Sokołowska (2022).

According to the above table, the majority (59%) consider their professional career as one of the important values in their hierarchy. A significant portion (27%) indicate that it is one among many values for them. Only a few individuals (6% each) assert that it is the most important value for some and not significant at all for others. Two individuals find it difficult to determine their opinion on this matter.

The subsequent question posed to young women pertained to the significance of a professional career for their gender and age group. The results regarding this topic are presented in Table 4.

Table 4. The significance of a professional career for women aged 18-35 according to the surveyed young women [N=32]

Specification	Number of responses	% responses
A professional career is definitely important for them	12	37.5
A professional career is rather important for them	17	53.1
A professional career is rather unimportant for them	-	-
A professional career is definitely unimportant for them	-	-
I find it difficult to determine.	3	9.4

Source: Research conducted by O. Karwecka (2022).

The vast majority (90.6%) acknowledged that a professional career is a significant category for women in their age group, with more than one-third (37.5%) considering it as definitely significant and over half (53.1%) regarding it as rather significant. None of the respondents, however, perceived a professional career as rather insignificant or completely insignificant. Three participants found it difficult to determine the significance of a professional career for their age category. The respondents were also asked about the personal significance of a professional career for them. The results in this regard are presented in Table 5.

Table 5. Significance of a professional career for the surveyed young women [N=32]

Specification	Number of responses	% of responses
A professional career is definitely important to me	17	53.1
A professional career is rather important to me	14	43.8
A professional career is rather unimportant to me	1	3.1
A professional career is definitely unimportant to me	-	-
I find it difficult to determine	-	-

Source: Research conducted by O. Karwecka (2022).

For almost all respondents (except one), a professional career is significant (96.9%), with over half (53.1%) considering it as definitely significant and a substantial portion (43.8%) considering it significant. The results of the research presented in Tables 4 and 5 indicate that a professional career holds significance for the respondents themselves, as well as in their opinion, for their gender and age group. However, when it comes to their own perspective, it is more frequently perceived as definitely important.

The subsequent Table 6 contains the respondents' answers to a single-choice question: *What significance does fulfilling a professional role (in one's professional work) have for you?*

Table 6. Significance of fulfilling oneself in a professional role (in the workplace) for the surveyed young adults [N=100]

Specification	Number and % of responses
Definitely significant	43
Rather significant	49
Rather insignificant	5

Specification	Number and % of responses
Definitely insignificant	1
I find it difficult to determine	2

Source: Research conducted by K. Sokołowska (2022).

The vast majority (92%) expressed a desire for fulfilment in their professional work, with nearly half (49%) considering it rather significant and a substantial portion (43%) considering it definitely significant. Only a few individuals declared that it is not important to them (6%, including only one who considered it definitely insignificant). Two individuals did not have an opinion on this matter.

The surveyed young women were also asked whether fulfilment in their professional role is important to them. The responses to this question are included in Table 7.

Table 7. Importance of fulfilling oneself in a professional role for the surveyed women [N=32]

Specification	Number of responses	% of responses
Definitely yes	15	46.9
Rather yes	15	46.9
Rather no	1	3.1
Definitely no	-	-
I find it difficult to determine	1	3.1

Source: Research conducted by O. Karwecka (2022).

For almost all (93.8%) of the surveyed women, fulfilment in their professional role is important, with the same percentage (46.9%) considering it definitely important and rather important. One respondent indicated that it is rather unimportant to her, and one had difficulty determining its significance. Therefore, the results of both studies once again demonstrate a similar pattern.

### **The significance attributed to a professional career in relation to parenthood by young adults, and to motherhood by young women**

Given that the context of professional career development often takes into account family life, especially parenthood, young adults were asked about the significance they attribute to their professional career in relation to parenting. The results regarding this topic are presented in Table 8.

Table 8. Significance attributed to a professional career in relation to parenthood by the surveyed young adults [N=100]

Specification	Number and % of responses
A professional career and parenthood are equally important	44
Parenthood is more important than a professional career	23
A professional career is more important than parenthood	23
I find it difficult to determine	10

Source: Study conducted by K. Sokołowska (2022).

The largest proportion (44%) of respondents indicated that both their professional career and parenthood are important to them. An equal portion of young adults (23% each) considered one of these areas to be currently more significant than the other. One in ten respondents stated that they have no opinion on this matter.

The surveyed young women were subsequently asked about the current significance of their professional career in relation to motherhood. The research results in this regard are presented in Table 9.

Table 9. Significance attributed to a professional career in relation to motherhood by the surveyed women [N=32]

Specification	Number of responses	% of responses
Motherhood and a professional career are equally important	16	50.0
Motherhood is more important than a professional career	8	25.0
A professional career is more important than motherhood	5	15.6
I find it difficult to determine	3	9.4

Source: Research conducted by O. Karwecka (2022).

Half of the women surveyed consider motherhood and a professional career equally important. For one-fourth of the respondents, motherhood holds greater importance than a professional career, while for a portion of them (15.6%), a professional career is deemed more significant. Three respondents did not have an opinion on this matter.

Based on the above results, it can be observed that for the majority of young adults surveyed, including women, a professional career and parenthood are equally important. However, if they have to choose, they slightly lean towards motherhood. It is also noteworthy that a professional career is prioritized only

by women who do not wish to have children, constituting 15.6% of the total respondents. Additionally, it is worth mentioning that the percentage of individuals who are parents aligns closely with the indications regarding the prioritization of this role over a professional career.

### **The opinion of young women regarding the assessment of Polish society towards the women who focus solely on their professional career**

The respondents were also asked about their opinion on how society in Poland perceives the women who solely focus on their professional careers (those who do not want to start a family or fulfil the role of a mother). The data regarding this aspect are presented in Table 10.

Table 10. Assessment of Polish society regarding the women who focus solely on their professional career according to the surveyed women [N=32]

Specification	Number of responses	% of responses
Definitely positive	1	3.1
Rather positive	2	6.2
Rather negative	12	37.5
Definitely negative	11	34.4
I find it difficult to determine/I don't know	6	18.8

Source: Research conducted by O. Karwecka (2022).

According to the respondents, women who solely focus on their professional careers are negatively perceived by society in Poland. The majority of the respondents (71.9%) hold this belief, with 34.4% considering them to be definitely negatively perceived and 37.5% believing they are rather negatively perceived. Some respondents (18.8%) do not have an opinion on this matter. Only three respondents believe that such women are viewed positively (3.1% as definitely positively and 6.2% as rather positively). Therefore, it can be inferred that, in the opinion of young women, Polish society holds a conservative approach to the role of women, preferring them to primarily be mothers, with family being the main priority in their lives.

### Self-assessment of young adults regarding their own professional achievements and the course of their professional career

In the context of the discussed issues, it is also valuable to understand how young adults perceive their own professional achievements and career progression. The responses of the participants regarding the self-assessment of these achievements are presented in the subsequent Table 11.

Table 11. Self-assessment of young adults regarding their own professional achievements [N=100]

Specification	Number and % of responses
Definitely positive	9
Rather positive	61
Rather negative	5
Definitely negative	-
I have no opinion on this matter	8
The question does not apply to me – I am not professionally employed	17

Source: Research conducted by K. Sokołowska (2022).

A significant majority (70%) evaluate their past professional achievements positively, with 61% perceiving them as rather positive and 9% as definitely positive. Some respondents (17%) indicated that the question does not apply to them as they are not currently employed professionally, and a few individuals (8%) did not have an opinion on this matter. Only a small percentage (5%) expressed dissatisfaction with their achievements, describing them as rather negative. However, no one evaluated them as definitely negative.

The research author also inquired about the assessment of their own career progression among the young adults. The results regarding this topic are presented in the following Table 12.

Table 12. Self-assessment of young adults regarding the course of their own professional career [N=100]

Specification	Number and % of responses
Definitely positive	5
Rather positive	59
Rather negative	11



Specification	Number and % of responses
Definitely negative	1
I have no opinion on this matter.	10
The question does not apply to me – I believe I am not pursuing a professional career	14

Source: Research conducted by K. Sokołowska (2022).

The majority of the respondents (64%) evaluate their professional career progression positively, with 59% perceiving it as rather positive and 5% as definitely positive. Some participants (14%) indicated that the question does not apply to them as they believe they are not pursuing a professional career, and one in ten respondents was unable to assess their career progression. In comparison to the assessment of their own professional achievements, it can be observed that there are twice as many individuals dissatisfied with the progression of their professional career—11% evaluate this aspect as rather negative, and 1% as definitely negative.

## Conclusions

The results of the conducted research reveal that for individuals in early adulthood, a professional career is a significant category and holds importance in their value hierarchy. Young adults are actively engaged in their professional lives and indicate that their professional work and the opportunity for professional fulfilment are important to them. They primarily understand a professional career as professional development, self-actualization, professional successes, and achievements, as well as a source of income. Young women especially associate it with the financial aspect, emphasizing their own economic independence. Therefore, respondents perceive a professional career in the context of both the process and the outcome. They generally evaluate their own professional achievements and the progression of their career positively. However, it is important to support them in order to enable their professional satisfaction at subsequent stages of their development. This is a task for pedagogy, which creates theoretical and methodological foundations for supporting human development at different stages of life, including supporting individuals in career development.

The research paints a relatively optimistic picture of young adults in terms of pursuing a professional career, which is one of the developmental tasks in early adulthood (92 out of 132 individuals are employed, accounting for nearly 3/4

of them – 70%). However, it reveals a pessimistic outlook regarding the fulfilment of the parental role (which applies to 32 out of 132 individuals, accounting for less than 1/4 of them – 24%) – the majority are currently without children (likely due to the postponement of procreative decisions based on the age of the participants, among whom only about every 7th person has reached the age of 30). Although they frequently declare that both a professional career and the parental role are equally important to them at the current stage of their lives, they do not pursue them to the same extent<sup>3</sup>. As Alicja Malina emphasizes, “decisions about having children should be linked to the represented value system. Typically, parenthood is associated with a decrease in marital satisfaction, the need to prioritize a professional career, and a deterioration in the family’s financial situation [...]. A young person is therefore forced to make choices and decide which roles are more important to them” (Malina, 2015, p. 561). Hence, supporting young adults is crucial. It is also important to note the negative societal attitudes towards women who solely focus on their careers, as recognized by the surveyed young women. This confirms that while women can pursue professional fulfilment, they cannot overlook their family roles, especially motherhood. However, it is essential to emphasize that women deserve the freedom to choose, and it is crucial to continuously sensitize society through education on this matter.

## References

- Bańska, A. *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*. *Chowanna*, 2 (23). (2004).
- Bańska, A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Poznań-Warszawa: Print-B.
- Bańska, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Bauman, Z. (1960). *Kariera: cztery szkice socjologiczne*. Warszawa: Iskry.
- Jakimiuk, B. *Model realizacji kariery: perspektywa indywidualnych wartości i postaw*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*, 2 (30). (2017).
- Kaczor, S. *Pierwsza praca w życiu młodych ludzi*. *Problemy Profesjologii*, 1 (2013).
- Karwecka, O. (2022). *Macierzyństwo a kariera zawodowa w opinii młodych kobiet*. Unpublished bachelor’s thesis written under the supervision of Dr. Ewa Krause. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Korczyński, I., Pietrusek, B. (2003). *Kariera zawodowa*. Zielona Góra: UZ.

---

<sup>3</sup> The author of the article also delved into issues related to dilemmas and concerns of young adults regarding the combination of parenting, particularly motherhood, and career. However, this is not the subject of interest in this article. Therefore, the research findings on this topic will be presented in a separate text.

- Krause, E. (2012). *Rozwój kariery zawodowej – konteksty i dokonania*. Bydgoszcz: UKW.
- Krause, E. (2018). *O dojrzałości w wyborze pomiędzy karierą zawodową a macierzyństwem*. In: E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, E. Krause, M. Nawrot-Borowska (eds.), *Dojrzałość i dojrzewanie. Kategorie – atrybuty – konteksty*. Bydgoszcz: UKW.
- Malina, A. *Osobowość młodych dorosłych a podejmowanie zadań rozwojowych związanych z rodziną*. *Polskie Forum Psychologiczne*, 4 (20). (2015).
- Pocztowski, A. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*. Warszawa: PWE.
- Pocztowski, A. (2018). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Konceptcje – praktyki – wyzwania*. Warszawa: PWE.
- Sikorska, M. (2009a). *Matka „chora” zamiast „złej” – o nowych wzorach macierzyństwa*. In: M. Sikorska (ed.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce. Nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*. Warszawa: UW.
- Sikorska, M. (2009b). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: WAiP.
- Sokołowska, K. (2022). *Rodzicielstwo i kariera zawodowa w opinii młodych dorosłych*. Unpublished bachelor's thesis written under the supervision of Dr. Ewa Krause. Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Szyszką, M. *Aktywność zawodowa w opinii pracujących kobiet*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*. Sectio I, 2 (41). (2016).
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.



# OCENA PRZYDATNOŚCI ZAWODOWEJ STUDIÓW INŻYNIERSKICH W OPINIACH PRACUJĄCYCH STUDENTÓW POLITECHNIKI KRAKOWSKIEJ

Marian Piekarski

ORCID: 0000-0001-8950-4712

Politechnika Krakowska

e-mail: marian.piekarski@pk.edu.pl

ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL USEFULNESS  
OF ENGINEERING STUDIES IN THE OPINIONS OF WORKING  
STUDENTS AT THE CRACOW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

**Keywords:** engineering studies, professional suitability

**Abstract.** Professional suitability, treated as the efficiency of an employee in a work situation, is subject to continuous development throughout the entire period of professional work of an individual. However, an important role is played by professional preparation carried out throughout the entire process of formal education. The aim of the article is to show the level of professional suitability of engineering studies in the opinions of the working students of the Cracow University of Technology.

**Słowa kluczowe:** studia inżynierskie, przydatność zawodowa

**Streszczenie.** Przydatność zawodowa traktowana jako sprawność pracownika w sytuacji pracy ulega ciągłemu rozwojowi przez cały okres pracy zawodowej jednostki. Istotną rolę pełni przygotowanie zawodowe realizowane w procesie edukacji formalnej. Celem artykułu jest pokazanie poziomu przydatności zawodowej studiów inżynierskich w opiniach pracujących studentów Politechniki Krakowskiej.

## Wprowadzenie

Na współczesnym rynku pracy coraz bardziej rośnie znaczenie kompetencji zawodowych. Przyszłość nowoczesnej gospodarki rysuje się w kategorii ciągłego wzrostu kompetencyjnego pracowników. Oczekiwania pracodawców koncentrują się na przydatności zawodowej traktowanej jako sprawność pracownika w sytuacji wykonania konkretnych zadań. Przydatność zawodowa staje się kluczowym kryterium dla pracodawcy nie tylko w czasie rekrutacji, ale również w całym późniejszym procesie pracy. Dlatego podjęcie pracy zawodowej wymaga od pracownika z jednej strony odpowiedniego poziomu kompetencji oczekiwanych przez pracodawcę, a z drugiej strony odpowiedniej postawy wobec zadań zawodowych oraz dodatkowo odpowiednich relacji z grupą pracowniczą. Tak rozumiane przygotowanie do pracy wyraża się w przygotowaniu zawodowym, które możemy rozpatrywać podwójnie jako proces i jako jego wynik. Istotą procesu jest układ działań dydaktyczno-wychowawczych prowadzący do opanowania przez jednostkę określonego zawodu i sprowadzający się do osiągnięcia wysokiej przydatności zawodowej. Wynik z kolei wskazuje na wykształcenie opisane kwalifikacjami istotnymi dla danego zawodu oraz na zespół cech charakteryzujących osobowość zawodową pracownika. W konsekwencji przygotowanie jednostki jest pierwszym kryterium weryfikacyjnym na drodze badania przydatności zawodowej, która staje się podstawowym pojęciem i obszarem badawczym dla pedagogiki pracy.

## Przydatność zawodowa – różnorodność podejść

Na gruncie pedagogiki spotykamy różne rozumienie zakresu przydatności zawodowej oraz oceny jej poziomu. W najbardziej podstawowych kryteriach podziału, czyli rozumieniu wąskim przydatność zawodowa to sprawdzony poziom wypełniania zadań zawodowych na określonym stanowisku pracy. Takie podejście odnosi się nie tyle do zawodu, ile do stanowiska pracy (Korabiowska-Nowacka, 1980, s. 21). Z kolei w ujęciu szerokim przydatność zawodowa to zawodowy i społeczny poziom funkcjonowania pracownika w organizacji (Woroniecki, 1991, s. 80). Dodatkowo w literaturze pedagogicznej znajdziemy charakterystyczne dla poszczególnych autorów podejście do przydatności zawodowej. Zygmunt Wiatrowski (2005, s. 265) nawiązując do Tadeusza Nowackiego (2004, s. 205) przydatność zawodową definiuje jako sprawdzony poziom

rozwiązywania zadań pracowniczych. Jednak, jak twierdzi, istotnym warunkiem przydatności zawodowej jest odpowiedni zasób wiadomości uzupełnionych doświadczeniem, a także posiadanymi cechami fizycznymi, intelektualnymi i moralnymi. Waldemar Furmanek (2000, s. 186–187) przydatność zawodową formułuje jako sprawdzony poziom przygotowania zawodowego w odniesieniu do stanowiska pracy oraz występujących zadań i obowiązków funkcji na tym stanowisku. Ocena przydatności zawodowej dotyczy sprawdzania poziomu przygotowania zawodowego danej osoby do realizacji ogółu zadań na stanowisku pracy. W pedagogice pracy najbardziej uniwersalną definicję zaproponowała Kazimiera Korabiowska-Nowacka (1980, s. 19–20). Stworzyła ona definicję operacyjną, w której przydatność zawodowa to przygotowanie zawodowe oceniane w świetle wykonywanych zadań na stanowisku pracy. Rozróżniła także przydatność do stanowiska pracy i przydatność do zawodu. Jeżeli szkoła kształci w ‘szerokim profilu’ przygotowując do pracy na wielu stanowiskach składających się na zawód, to wówczas możemy mówić z jednej strony o przydatności do stanowiska, a z drugiej o przydatności do zawodu. Przydatność do pracy na stanowisku jest relacją pomiędzy przygotowaniem do stanowiska a zadaniami na tym stanowisku. Natomiast przydatność do zawodu wyraża się stosunkiem całokształtu przygotowania do poszczególnych stanowisk tworzących zawód a całokształtem zadań na tych stanowiskach.

Krótką analizą zaprezentowanych ujęć definicyjnych skłania do dwóch wniosków:

1. W rozważaniach o przydatności zawodowej trzeba wyraźnie zaznaczyć kluczową rolę edukacji w przygotowaniu zawodowym, które jest pierwszym etapem i pierwszą przestrzenią badania przydatności.
2. We współczesnych, zmieniających się relacjach człowiek–praca przydatność zawodowa wymaga ciągłej redefinicji, ponieważ nie wystarczy skupić się tylko na samym sprawdzeniu przygotowania zawodowego, ale potrzeba ciągłej reinterpretacji wielopoziomowej roli jednostki w przestrzeni współczesnej pracy.

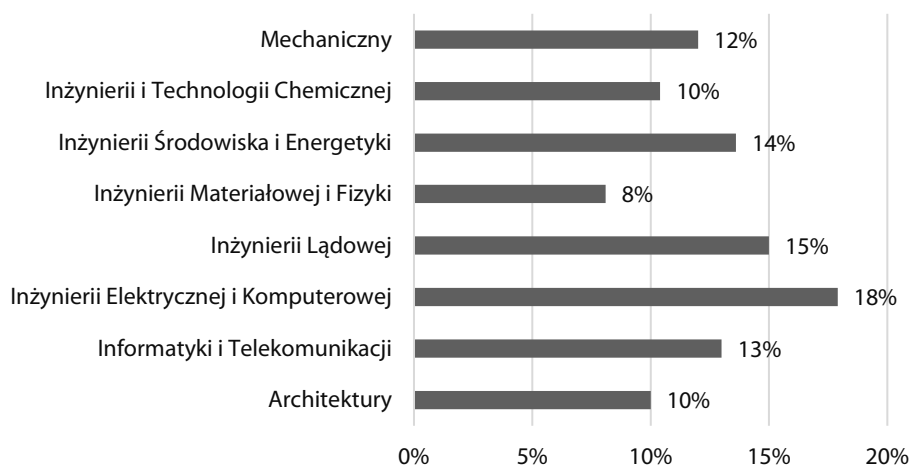
## **Metodologiczne założenia badań własnych**

Wszystkie przeprowadzane badania naukowe powinny być zgodne z wymaganiami metodologicznymi, które dają gwarancję wiarygodności. Jedną z zasadniczych czynności metodologicznych jest określenie problemu badawczego, którego sformułowanie stanowi istotny etap przygotowań do badań. Tadeusz

Pilch i Teresa Bauman (2001, s. 43) wyjaśniają, że jest to z pozoru prosty zabieg werbalny, polegający na precyzyjnym rozbiciu tematu na pytania, które stają się pytaniami problemowymi. Podobnie uważa Mieczysław Łobocki (2006, s. 21) uznając, że problem badawczy to pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi powinno dostarczyć planowane badanie. Analiza literatury przedmiotu i analiza badania losów absolwentów kończącym Politechnikę Krakowską stanowiły inspirację do określenia głównego problemu badawczego, który został ujęty w formie pytania: Jak na obecnym etapie zatrudnienia pracujący studenci Politechniki Krakowskiej oceniają przydatność zawodową swoich kompetencji uzyskiwanych podczas studiów?

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Pozwala ona na realizację badań w określonych grupach społecznych. Sondaż polega na zadawaniu wybranej grupie osób pytań, które zazwyczaj mają charakter zamknięty i podlegają później ilościowej analizie danych. Przyjęta metoda badań była kryterium, według którego dokonano wyboru odpowiednich technik i narzędzi badawczych. Jako podstawowe narzędzie wykorzystano autorski, internetowy kwestionariusz ankiety dla studentów w aplikacji Microsoft Forms. Ankieta została udostępniona wybranej grupie studentów Politechniki Krakowskiej wraz z linkiem do ankiety. Zawarte w niej pytania powstały na podstawie problemu badawczego i dotyczyły określenia poziomu przydatności studiów inżynierskich w sytuacji podjęcia pracy zawodowej przez studenta. Dodatkowo na końcu została zamieszczona krótka metryczka.

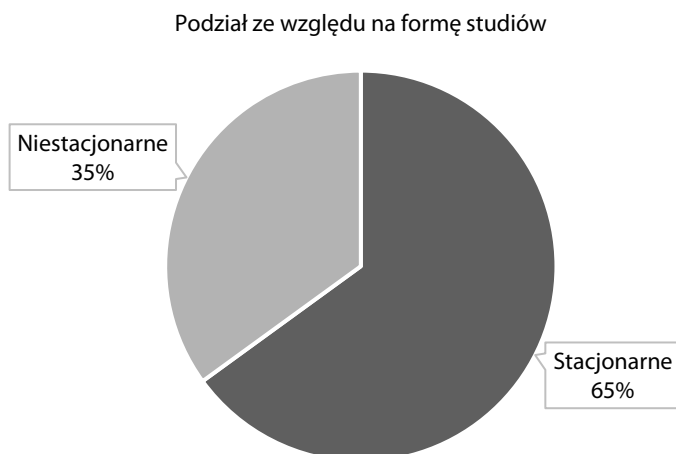
Badania zostały przeprowadzone na Politechnice Krakowskiej w roku akademickim 2022/2023 w miesiącach październik–listopad 2023 roku. Przyjęto metodę celowego doboru próby ze względu na dostępność badanych. Badania przeprowadzono w grupie studentów, którzy musieli spełnić następujące kryteria: 1) posiadać statut studenta Politechniki Krakowskiej w roku akademickim 2022/2023, oraz 2) potwierdzić na wstępnym etapie badania, że jako studenci pracują zawodowo. Ogółem w badaniu wzięło udział 300 studentów Politechniki Krakowskiej.



Rysunek 1. Badani studenci z podziałem na wydziały

Źródło: opracowanie własne.

Grupa ankietowanych studentów reprezentowała wszystkie osiem wydziałów Politechniki Krakowskiej, przy czym najliczniej reprezentowany był Wydział Inżynierii Elektrycznej i Komputerowej 18%, Inżynierii Lądowej 15% i Inżynierii Środowiska i Energetyki 14%. Najmniej liczną grupą byli studenci z najmłodszego Wydziału Politechniki Krakowskiej Inżynierii Materiałowej i Fizyki - 10% dla całej próby.

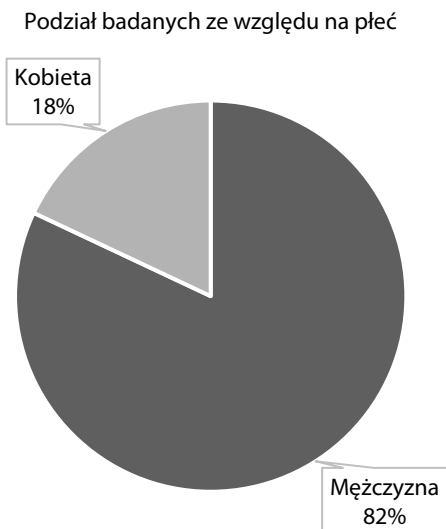


Rysunek 2. Forma studiów badanych studentów

Źródło: opracowanie własne.



Badaniem zostali objęci studenci studiów stacjonarnych (65% badanych) i niestacjonarnych (35% badanych). Pokazuje to naturalną strukturę na uczelniach, gdzie liczniejszą grupę stanowią studenci stacjonarni.



Rysunek 3. Płeć badanych

Źródło: opracowanie własne.

Kolejną cechą charakteryzującą badanych jest płeć. Jak wynika z danych zawartych na rysunku 3., zdecydowaną większość badanej populacji stanowili mężczyźni 82%, a kobiety tylko 18%. Taka proporcja płci wynika z tego, że Politechnika Krakowska jest uczelnią techniczną i większość studentów stanowią mężczyźni oraz z tego, że w wyuczonym zawodzie już podczas studiów pracuje więcej mężczyzn niż kobiet.

## Przydatność zawodowa studiów inżynierskich w samoocenie studentów

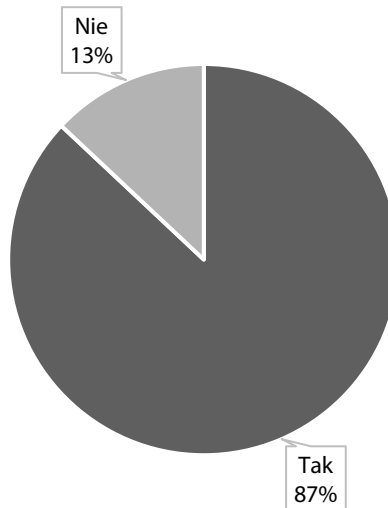
W ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” (Dz.U. z 2018, poz.1668) zapisano, że misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach. Zatem podstawowym zadaniem każdej uczelni jest kształcenie studentów na najwyższym poziomie i przygotowanie

absolwentów do podjęcia pracy zawodowej zgodnej z potrzebami innowacyjnej gospodarki. Badania szkolnictwa wyższego mogą dotyczyć z jednej strony funkcji założonych, znajdujących się w różnych normach prawnych i dokumentach zewnętrznych i wewnętrznych dotyczących uczelni wyższych oraz funkcji rzeczywistych, czyli faktycznych osiągnięć studentów, np. rezultatów kształcenia zawodowego na stanowisku pracy. Ocena przygotowania zawodowego jest pierwszym etapem badania przydatności zawodowej studenta, który jest cennym i wiarygodnym źródłem informacji. W tym kontekście można postawić pytanie: Jaki jest poziom przydatności zawodowej studiów inżynierskich w praktyce zawodowej pracujących studentów Politechniki Krakowskiej?

### Czynniki decydujące o zatrudnieniu

Istotną cechą współczesnego człowieka jest aktywność oraz ciągła chęć poszukiwania nowych doświadczeń. Dlatego obecnie młodzi ludzie stosunkowo wcześniej podejmują pierwszą aktywność zawodową. Okres studiów wyższych dla wielu studentów to nie tylko czas nauki, ale również pracy zawodowej. Zwiększa się zarówno bezpieczeństwo finansowe, jak i poczucie samorealizacji, podnosi się poczucie własnej wartości i możliwość zdobywania już podczas studiów doświadczenia zawodowego.

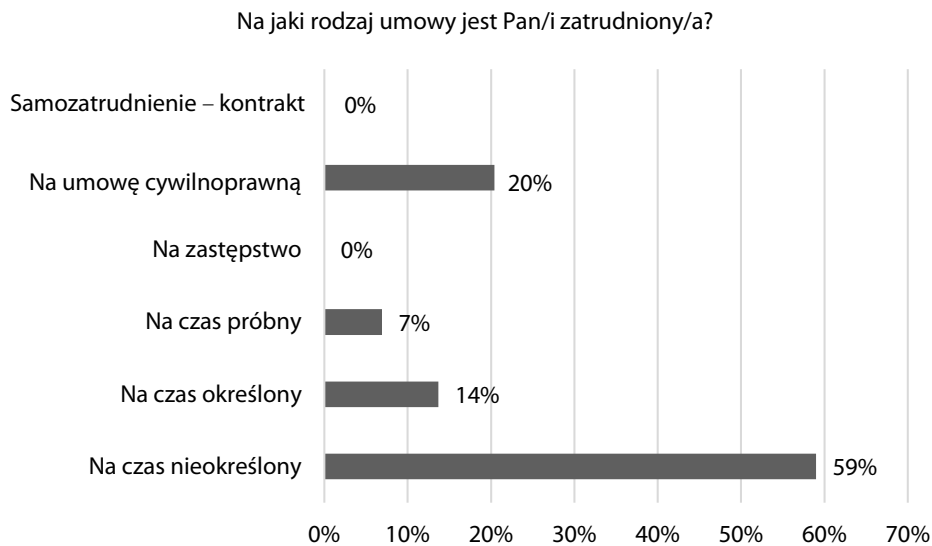
Czy pracuje Pan/i w zawodzie zgodnie z kierunkiem studiów?



Rysunek 4. Zgodność pracy z kierunkiem kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę zgodność podjętej pracy z rodzajem studiów, aż 87% badanych zadeklarowało pracę w zawodzie inżyniera studiowanego kierunku, a tylko 13% pracę niezwiązaną ze swoim aktualnym przygotowaniem zawodowym. Oznacza to, że studia inżynierskie są tymi studiami, które zwiększają szanse zatrudnienia w zawodzie i tym samym są odpowiedzią na zapotrzebowanie współczesnej gospodarki.



Rysunek 5. Rodzaj umowy zatrudnienia

Źródło: opracowanie własne.

Badani studenci prawie w 60% deklarują zatrudnienie w zawodzie inżyniera studiowanego kierunku na podstawie umowy na czas nieokreślony. Na umowę cywilnoprawną pracuje 20% studentów. Nikt z badanych nie prowadzi podczas studiów własnej działalności gospodarczej i nie współpracuje z innymi podmiotami na podstawie samozatrudnienia.

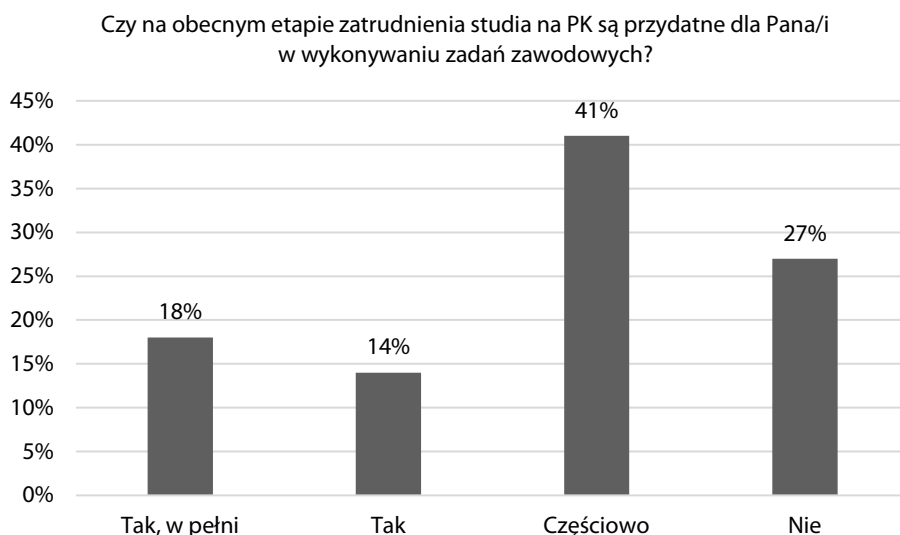
Tabela 1. Wybrane determinanty zatrudnienia

Wybrane determinanty zatrudnienia	Decydujący	Ważny, ale nie decydujący
Wyższe studia inżynierskie, dyplom PK	19,2%	80,8%
Doświadczenie zawodowe	45,3%	54,7%
Znajomość języków obcych	46,9%	53,1%
Znajomość specjalistycznych technologii	73,1%	26,9%
Ukończone kursy specjalistyczne	19,2%	80,8%
Wysokie kompetencje interpersonalne	52,8%	47,2%
Odbyte praktyki zawodowe	30,02%	69,8%
Znajomości, konotacje	16,0%	84,0%

Źródło: opracowanie własne.

Podjęcie pracy zawodowej uwarunkowane jest z reguły wieloma czynnikami. Oprócz standardów rekrutacyjnych funkcjonujących na rynku pracy, liczne firmy i przedsiębiorstwa prowadzą swoje własne polityki rekrutacyjne określając precyzyjnie profil kandydata.

W badaniu pracujący studenci zostali zapytani: Jakie czynniki były decydujące o ich przyjęciu do pracy a jakie były tylko ważne? Badanie zostało oparte na wybranych determinantach zatrudnienia. Jeżeli chodzi o czynniki z wagą 'decydujące' respondenci wskazali: znajomość specjalistycznych technologii ponad 73% odpowiedzi, wysokie kompetencje interpersonalne prawie 53% odpowiedzi oraz znajomość języków obcych i doświadczenie zawodowe 46% odpowiedzi. Z kolei w randze 'ważny, ale nie decydujący' studia inżynierskie, dyplom PK i praktyki zawodowe uzyskały wysokie wskazania odpowiednio: 80,8% i 69,8% badanych. Wysoką ocenę jako ważne otrzymały kursy specjalistyczne - prawie 81% odpowiedzi badanych. Na uwagę zasługuje także fakt, że studenci w 84% uważają, że o zatrudnieniu nie decydują znajomości czy inne czynniki pozamerytoryczne. Dane z tabeli 1. upoważniają do wniosku, że w opinii badanych studentów PK o zatrudnieniu decyduje odpowiednia wiedza i umiejętności zawodowe i interpersonalne.



Rysunek 6. Przydatność kompetencji ze studiów na stanowisku pracy

Źródło: opracowanie własne.

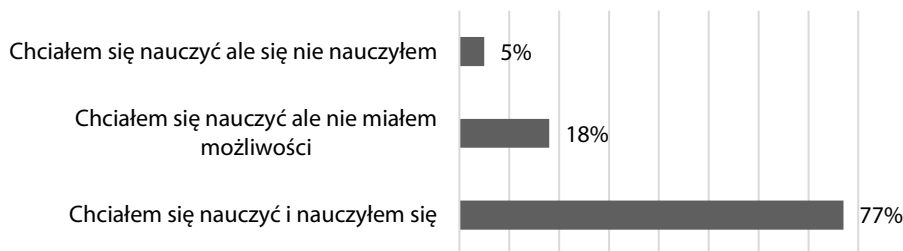
Kompetencje uzyskiwane podczas studiów na Politechnice Krakowskiej wykorzystuje 32% zatrudnionych studentów, a 41% uważa, że tylko częściowo z nich korzysta. Zdaniem 27% badanych w obecnym czasie zatrudnienia są one nieprzydatne. Zatem zatrudnieni studenci już na etapie pierwszego zatrudnienia zauważają w przeważającej większości przydatność i wagę uzyskiwanej na studiach wiedzy i umiejętności w korelacji do zadań na stanowisku pracy.

## Praktyki zawodowe w opinii badanych

Praktyki zawodowe są integralną częścią kształcenia zawodowego nie tylko w systemie oświaty w technikach i branżowych szkołach, ale również w systemie szkolnictwa wyższego. Przywołana wcześniej ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce” zobowiązuje uczelnie do prowadzenia, na studiach o profilu praktycznym, co najmniej sześciomiesięcznych praktyk zawodowych na studiach pierwszego stopnia i jednolitych studiach magisterskich oraz co najmniej trzymiesięcznych na studiach drugiego stopnia. Na studiach o innych profilach o praktykach zawodowych decydują uczelnie indywidualnie. W przypadku Politechniki Krakowskiej program i czas trwania praktyk zawodowych o profilu ogólnoakademickim określa Rada Wydziału odpowiedzialna za kierunek studiów. Na podstawie Zarządzenia Rektora Politechniki Krakowskiej w sprawie wytycznych w zakresie zasad opracowywania

programów studiów pierwszego i drugiego stopnia na Politechnice Krakowskiej (Zarządzenie, 2021) w planach studiów na poziomie I stopnia przewidzianych jest 150 godzin praktyk zawodowych, 5 punktów ECTS, a czas trwania wynosi jeden miesiąc.

Jak Pan/i ocenia możliwości pozyskania wiedzy i umiejętności podczas praktyk zawodowych?

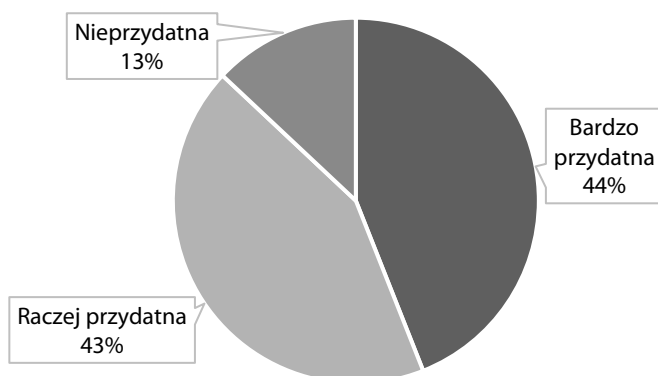


Rysunek 7. Ocena praktyk zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów 77% ocenia praktyki pozytywnie, deklarując wykorzystanie czasu praktyki na pozyskiwanie nowych kompetencji. Z kolei 23% z nich wskazuje na brak możliwości skorzystania z praktyki dla własnego rozwoju zawodowego, pomimo gotowości i wykazywanych chęci. Dążąc do poprawienia skuteczności praktyk zawodowych należy skupić uwagę na przestrzeganiu ustalonego programu praktyk, zapewniającego pełną realizację założonych efektów kształcenia.

Czy na obecnym etapie zatrudnienia odbyta praktyka zawodowa jest dla Pana/i



Rysunek 8. Przydatność praktyk zawodowych

Źródło: opracowanie własne.

W czasie pracy zawodowej podczas studiów badani studenci w 44% odpowiadają, że praktyka jest bardzo przydatna w realizacji bieżących zadań zawodowych. Z kolei 43% z nich uważa, że jest raczej przydatna, a tylko dla 13% badanych jest ona nieprzydatna. Praktyki zawodowe stanowią szczególny element dydaktyki akademickiej, kładący nacisk na kształtowanie umiejętności, kompetencji społecznych oraz stwarzają możliwość ugruntowania zdobytej w trakcie studiów wiedzy teoretycznej poprzez możliwość zastosowania jej w miejscu pracy. Na podstawie odpowiedzi badanych studentów można stwierdzić, że dla 87% badanych spełniają one swoją założoną funkcję.

## Ocena procesu kształcenia inżynierskiego

Jedną z podstawowych sfer aktywności studenta jest proces studiowania i nabywania odpowiednich kompetencji koniecznych w życiu zawodowym i społecznym. Jak oceniają proces kształcenia badani studenci?

Tabela 2. Przydatność zawodowa podstawowych grup przedmiotów

Podstawowe grupy przedmiotów	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Kierunkowe	14,5%	21,8%	23,6%	18,2%	21,8%
Specjalnościowe	21,8%	30,9%	23,6%	10,9%	18,7%
Ogólne	5,5%	12,7%	16,4%	23,6%	41,8%
Wybieralne	29,1%	21,8%	21,8%	10,9%	16,4%

Źródło: opracowanie własne.

W planach studiów Politechniki Krakowskiej funkcjonują cztery podstawowe kategorie przedmiotów: 1) kierunkowe, 2) specjalnościowe, 3) ogólne i 4) wybieralne. W badaniach studenci ocenili przydatność zawodową poszczególnych grup przedmiotów. Przedmioty kierunkowe z jednej strony ponad 36% respondentów uznało za przydatne, ale z drugiej prawie 40% z nich twierdzi, że nie są przydatne. Zapewne zależy to od studiowanego kierunku i od aktualnie zajmowanego stanowiska pracy. W grupie przedmiotów specjalnościowych prawie 53% badanych opowiada się za ich przydatnością. Mniejszą przydatność w opinii badanych mają przedmioty ogólne, prawie 42% z nich wyraża się 'zdecydowanie nie'. Z kolei wyżej od poprzedniej grupy oceniane są przedmioty wybieralne, ponieważ za ich przydatnością w pracy zawodowej opowiada się ponad 50% badanych. Analiza danych zawartych w tabeli 2. pozwala zwrócić uwagę na to,

że w opinii pracujących studentów ważne i przydatne w praktyce zawodowej są przedmioty specjalnościowe i wybieralne na studiowanych kierunkach.

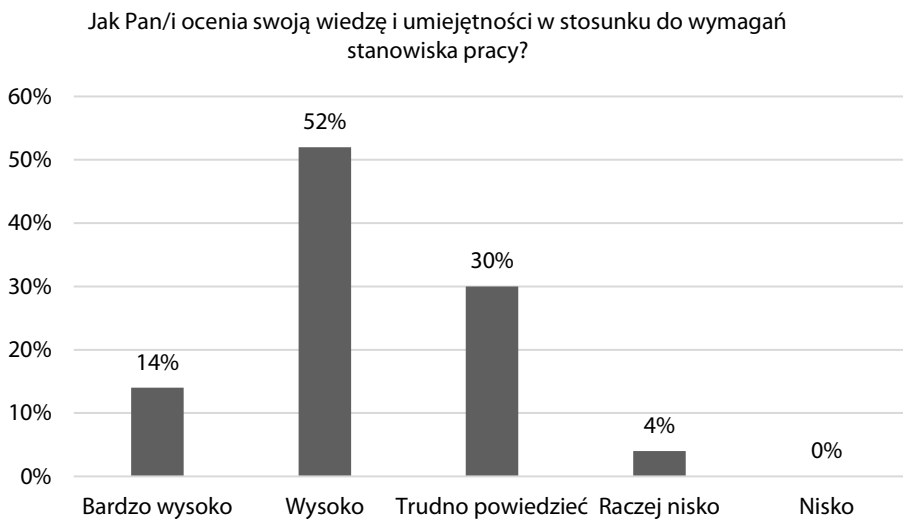
Tabela 3. Ocena procesu kształcenia według wybranych kryteriów

Wybrane kryteria oceny	Bardzo wysoko	Wysoko	Trudno powiedzieć	Nisko	Bardzo nisko
Przydatność zdobytej wiedzy	1,8%	23,6%	34,5%	18,2%	21,8%
Zasady i metody kształcenia	3,6%	12,7%	27,3%	34,5%	21,8%
Kompetencje nauczycieli	5,5%	23,6%	41,8%	21,8%	7,3%
Współpraca wydziału ze środowiskiem gospodarczym	1,8%	14,3%	57,3%	18,2%	18,2%
Korelacja z potrzebami rynku pracy	1,8%	20,0%	25,5%	23,6%	29,1%
Możliwość nabycia dodatkowych kompetencji inżynierskich	5,5%	28,8%	36,4%	25,5%	10,9%

Źródło: opracowanie własne.

W przeprowadzonym badaniu studenci na podstawie wskazanych kryteriów ocenili również proces kształcenia na swoim kierunku. Jeżeli chodzi o przydatność zdobytej wiedzy, to najwyższy wskaźnik ponad 34% uzyskała odpowiedź ‘trudno powiedzieć’, czyli bez wyraźnego wskazania. Zasady i metody kształcenia zostały nisko ocenione przez studentów, ponad 56% odpowiedzi wskazuje na niezadowolenie badanych. Bez jednoznacznej opinii studentów pozostają kompetencje nauczycieli, prawie 42% pytanych nie ma zdania na ten temat. Bez wyraźnego trendu również została oceniona korzyść studentów wynikająca ze współpracy ich wydziału ze środowiskiem gospodarczym, ponieważ prawie 58% badanych nie potrafi się na ten temat wypowiedzieć. Krytycznie została przez badanych oceniona korelacja procesu kształcenia z potrzebami rynku pracy. Prawie 53% z nich ocenia ją jako niską. Odpowiedź na ostatnie kryterium – możliwość zdobycia podczas studiów dodatkowych kompetencji inżynierskich w opiniach badanych też nie daje jasnego obrazu i nie pokazuje możliwości, które stwarza studentom PK. Reasumując analizę danych zawartych w tabeli 3. można stwierdzić, że proces kształcenia na PK wymaga weryfikacji w zakresie zasad i metod kształcenia, kompetencji nauczycieli oraz zwiększenia współpracy wydziałów z otoczeniem gospodarczym i instytucjami rynku pracy.





Rysunek 9. Ocena własnych kompetencji

Źródło: opracowanie własne.

Jednak biorąc pod uwagę wszystkie swoje zasoby w świetle wymagań stanowiska pracy, respondenci w 66% (wysoko) ocenili swoje kompetencje. Brak opinii na ten temat potwierdziło 30% z nich. Warto zauważyć także, że żaden z badanych nie ocenił swojej wiedzy i umiejętności jako niskie, co jest dowodem na to, że badani studenci są świadomi swojego potencjału i poziomu przygotowania zawodowego wynoszonego nie tylko z Politechniki Krakowskiej.

## Zakończenie

Jednym z wyzwań, przed jakimi staje szkolnictwo wyższe, jest adekwatność przygotowania zawodowego absolwentów w odniesieniu do ciągle zmieniających się realiów rynku pracy. Diagnozy takie powinny wykonać uczelnie w stosunku do swoich kierunków kształcenia. Analiza przeprowadzonych badań skłania do wyprowadzenia następujących wniosków:

1. W programach kształcenia wszystkich kierunków należy umożliwić studentom nabywanie coraz szerszego wachlarza kompetencji zawodowych, samoorganizacyjnych i społecznych, ponieważ według ponad 72% odpowiedzi badanych są one decydujące o zatrudnieniu,
2. Należy położyć większy nacisk na praktyki studenckie poprzez weryfikację czasu trwania i programów praktyk, gdyż 83% odpowiedzi

badanych potwierdza przydatność praktyk w realizacji aktualnych zadań zawodowych,

3. Powinno się także zweryfikować treści w przedmiotach kierunkowych i ogólnych w celu zwiększenia ich przydatności dla absolwentów w wykonywaniu zadań zawodowych, bo prawie 50% badanych mówi o małej przydatności przedmiotów kierunkowych oraz ponad 40% – przedmiotów ogólnych,
4. Przemyślenia wymaga również poziom i zakres współpracy poszczególnych wydziałów z branżowymi firmami w odniesieniu do kierunku kształcenia, ponieważ prawie 60% badanych studentów nie doświadcza podczas studiów kontaktów ze środowiskiem gospodarczym i rynkiem pracy.

Przedstawione wnioski powinny być wykorzystane do modyfikacji planów studiów na poszczególnych wydziałach Politechniki Krakowskiej. Mogą one także zostać wzięte pod uwagę jako inspiracja przy analizie przydatności kształcenia w stosunku do aktualnych wymagań rynku pracy dla inżynierów przez inne środowiska akademickie.

## Referencje

- Furmanek, W. (2000). *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów: URz.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Korabiowska-Nowacka, K. (1980). *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*. Warszawa: PWN.
- Nowacki, T. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Warszawa: PWN.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. z 2018, poz.1668), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668.pdf>, (01.03.2023).
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV. Bydgoszcz: AB.
- Woroniecki, Z. (1991). *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Zarządzenie Rektora Politechniki Krakowskiej w sprawie wytycznych w zakresie zasad opracowywania programów studiów pierwszego i drugiego stopnia na Politechnice Krakowskiej (Zarządzenie 69 R.0201.76.2021), <https://bip.pk.edu.pl/index.php?ver=0&dok=3690> (14.03.2023).



# ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL USEFULNESS OF ENGINEERING STUDIES IN THE OPINIONS OF WORKING STUDENTS AT THE CRACOW UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Marian Piekarski

ORCID: 0000-0001-8950-4712

Cracow University of Technology

e-mail: marian.piekarski@pk.edu.pl

**Keywords:** engineering studies, professional usefulness

**Abstract.** Professional suitability, treated as the efficiency of an employee in a work situation, is subject to continuous development throughout the entire period of professional work of an individual. However, an important role is played by professional preparation carried out throughout the entire process of formal education. The aim of the article is to show the level of professional usefulness of engineering studies in the opinions of the working students of the Cracow University of Technology.

## OCENA PRZYDATNOŚCI ZAWODOWEJ STUDIÓW INŻYNIERSKICH W OPINIACH PRACUJĄCYCH STUDENTÓW POLITECHNIKI KRAKOWSKIEJ

**Słowa kluczowe:** studia inżynierskie, przydatność zawodowa

**Streszczenie.** Przydatność zawodowa traktowana jako sprawność pracownika w sytuacji pracy ulega ciągłemu rozwojowi przez cały okres pracy zawodowej jednostki. Istotną rolę pełni przygotowanie zawodowe realizowane w procesie edukacji formalnej. Celem artykułu jest pokazanie poziomu przydatności zawodowej studiów inżynierskich w opiniach pracujących studentów Politechniki Krakowskiej.

## Introduction

In the contemporary labour market, the significance of professional competencies is increasingly growing. The future of a modern economy is shaped by the continuous growth of employees' competencies. Employer expectations are centred around professional suitability, which is understood as an employee's ability to perform specific tasks. Professional suitability has become a key criterion for employers not only during the recruitment process but also throughout the entire duration of employment. Therefore, embarking on a professional career requires an employee to possess, on one hand, an adequate level of competencies expected by the employer, and on the other hand, an appropriate attitude towards professional tasks, as well as establishing effective relationships within the work group. This concept of work readiness can be understood twofold: as a process and as its outcome. The essence of the process lies in a set of didactic and educational activities aimed at an individual's mastery of a specific profession, ultimately resulting in the attainment of high professional suitability. The outcome, in turn, indicates the education characterized by qualifications essential for a given profession, as well as a set of personal traits that define a professional identity. Consequently, an individual's preparation becomes the primary criterion for verifying their professional suitability, thus forming the fundamental concept and research area within the field of pedagogy of work.

## Professional suitability – diversity of approaches

Within the field of pedagogy, various understandings of the scope of professional suitability and its assessment can be found. In the most basic criteria of division, the narrow understanding of professional suitability refers to the demonstrated level of fulfilling professional tasks in a specific job position, rather than the profession itself (Korabiowska-Nowacka, 1980, p. 21). On the other hand, the broad understanding of professional suitability encompasses the vocational and social level of an employee's functioning within an organization (Woroniecki, 1991, p. 80). Additionally, in pedagogical literature, we encounter distinctive approaches to professional suitability from different authors. Zygmunt Wiatrowski (2005, p. 265), drawing on Tadeusz Nowacki (2004, p. 205), defines professional suitability as the proven level of solving work-related tasks. However, he argues that an essential condition for professional suitability is an appropriate

knowledge base supplemented by experience, as well as possessed physical, intellectual, and moral characteristics. Waldemar Furmanek (2000, p. 186-187) formulates professional suitability as the verified level of professional preparation in relation to a specific job position and the tasks and functions associated with it. The assessment of professional usefulness involves evaluating the level of professional preparation of an individual to carry out a range of tasks in a job position. In the pedagogy of work, the most universal definition was proposed by Kazimiera Korabiowska-Nowacka (1980, p. 19-20). She created an operational definition in which professional suitability refers to vocational preparation evaluated in the light of tasks performed in a job position. She also distinguished between suitability for a job position and suitability for a profession. If a school provides a “broad profile” of education, preparing individuals for work in multiple job positions that constitute a profession, then we can speak of suitability for a job position on one hand and suitability for a profession on the other. Suitability for a job position is the relationship between the preparation for that position and the tasks associated with it. Suitability for a profession, on the other hand, expresses the relationship between the overall preparation for individual positions within the profession and the entirety of tasks performed in those positions.

A brief analysis of the presented definitional approaches leads to two conclusions:

1. In discussions regarding professional suitability, it is essential to emphasize the pivotal role of education in vocational preparation, which serves as the initial stage and the primary domain for examining suitability.
2. In contemporary, ever-changing human-work relationships, professional suitability necessitates continuous redefinition. Merely focusing on the assessment of vocational preparation is insufficient; there is a need for perpetual reinterpretation of the multifaceted role of individuals in the context of modern work.

## **Methodological assumptions of the author’s research**

All conducted scientific research should adhere to methodological requirements that ensure credibility. One of the fundamental methodological tasks is defining the research problem, which constitutes a significant stage in the preparation for research. Tadeusz Pilch and Teresa Bauman (2001, p. 43) explain that it is a seemingly simple verbal procedure involving the precise

breakdown of the topic into questions that become the problematic questions. Similarly, Mieczysław Łobocki (2006, p. 21) holds the view that the research problem is a question or set of questions to which the planned study should provide answers. The analysis of the literature on the subject and the analysis of the outcomes of graduates from the Krakow University of Technology served as inspiration for determining the main research problem, which was formulated as a question: How do working students at the Krakow University of Technology assess the professional usefulness of the competencies they acquire during their studies at the current stage of their employment?

The diagnostic survey method was employed in the study. This method allows for research to be conducted within specific social groups. The survey involves posing selected closed-ended questions to a chosen group of individuals, which are then subjected to quantitative data analysis. The chosen research method served as a criterion for selecting appropriate research techniques and tools. The primary tool utilized was a custom-designed online survey questionnaire for students using the Microsoft Forms application. The survey was made available to a selected group of students from the Krakow University of Technology, along with a link to access the questionnaire. The questions contained in the survey were developed based on the research problem and aimed to determine the level of usefulness of engineering studies when students enter the professional workforce. Additionally, a brief demographic questionnaire was included at the end.

The research was conducted at the Krakow University of Technology during the academic year 2022/2023, specifically in the months of October to November 2023. A purposive sampling method was adopted due to the availability of participants. The study was carried out among a group of students who had to meet the following criteria: 1) possess the student status at the Krakow University of Technology in the academic year 2022/2023, and 2) confirm at the preliminary stage of the research that they were working professionally as students. In total, 300 students from the Krakow University of Technology participated in the study.

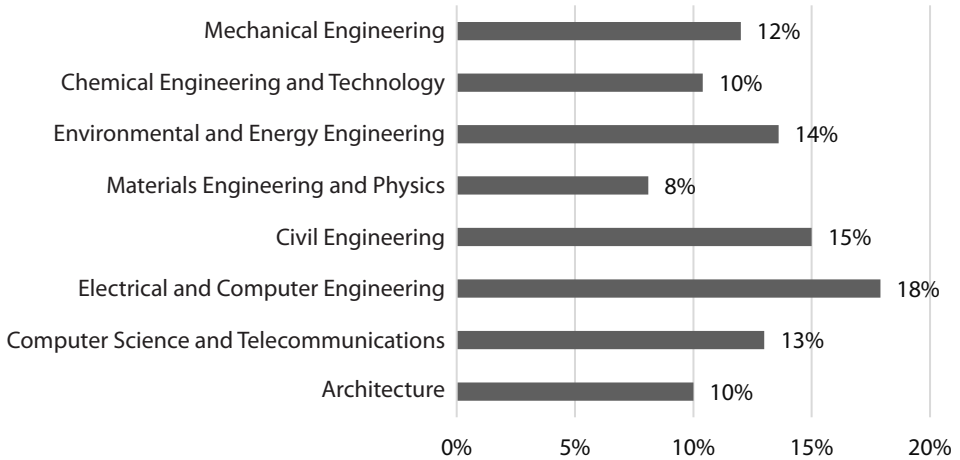


Figure 1. Surveyed students divided by faculties.

Source: Author's own work.

The group of surveyed students represented all eight faculties of the Krakow University of Technology, with the most numerous representation from the Faculty of Electrical and Computer Engineering at 18%, followed by the Faculty of Civil Engineering at 15%, and the Faculty of Environmental Engineering and Energy at 14%. The least numerous group consisted of students from the youngest faculty of the Krakow University of Technology, the Faculty of Materials Engineering and Physics, accounting for 10% of the entire sample.

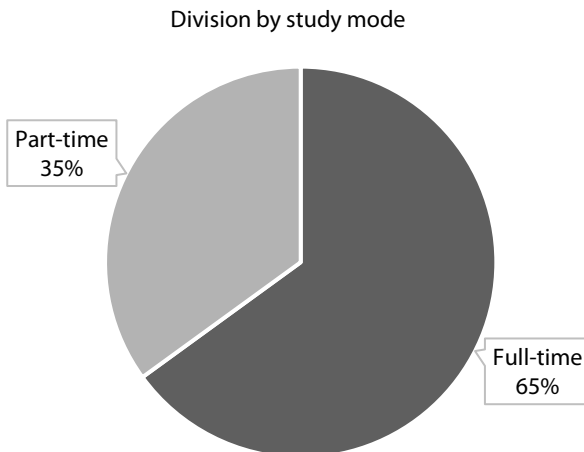


Figure 2. Form of studies of the surveyed students.

Source: Author's own work.

The study included both full-time students (65% of participants) and part-time students (35% of participants). This reflects the natural structure found in universities, where full-time students form the majority group.

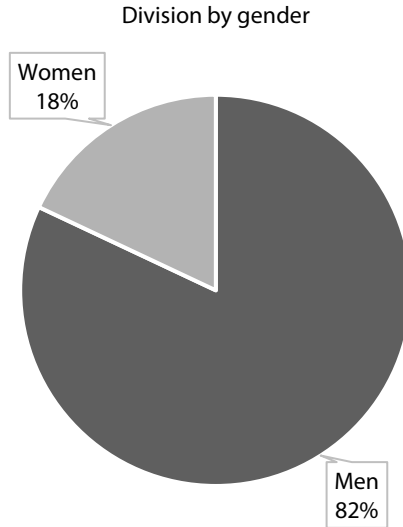


Figure 3. Gender of the surveyed individuals.

Source: Author's own work.

Another characteristic of the participants is their gender. As indicated by the data presented in Figure 3, the vast majority of the surveyed population consisted of males (82%), while females accounted for only 18%. This gender proportion arises from the fact that the Krakow University of Technology is a technical institution where a larger proportion of students are male, and also because in technical professions, more men than women are employed even during their studies.

### **Professional usefulness of engineering studies in self-assessment of students**

In the "Higher Education and Science Act" (Journal of Laws of 2018, item 1668), it is stated that the mission of the higher education and science system is to provide the highest quality education and scientific activity, shape civic attitudes, and contribute to social development and the creation of an innovation-based economy. Therefore, the primary task of every university is to provide education to students at the highest level and prepare graduates for professional work that aligns with the needs of an innovative economy. Research on higher education can address,



on one hand, the intended functions outlined in various legal norms and external and internal documents concerning higher education institutions, and on the other hand, the actual functions or achievements of students, such as their professional outcomes in the workplace. The assessment of professional preparation represents the first stage of examining students' professional suitability, and it serves as a valuable and reliable source of information. In this context, one can pose the question: What is the level of professional usefulness of engineering studies in the professional practice of working students at the Krakow University of Technology?

## Factors influencing employment

An essential characteristic of the modern individual is their activity and continuous desire for new experiences. Therefore, young people nowadays often engage in their first professional activities relatively early. The period of higher education is not only a time for learning but also for professional work for many students. This arrangement provides increased financial security, a sense of self-fulfilment, an elevated sense of personal worth, and the opportunity to gain professional experience even during their studies.

Are you working in a profession that aligns with your field of study?

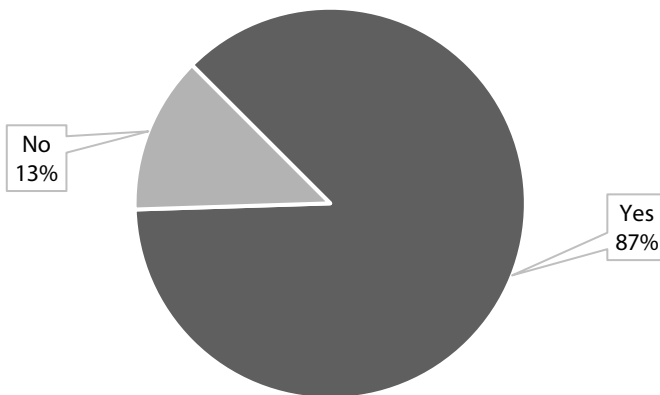


Figure 4. Alignment of work with the field of study.

Source: Author's own work.

Taking into account the alignment of the undertaken work with the type of studies, a significant 87% of the respondents declared employment in the engineering profession related to their studied field, while only 13% were engaged in work unrelated to their current professional preparation. This indicates that engineering studies

increase the chances of finding employment in the desired profession and therefore serve as a response to the demands of the contemporary economy.

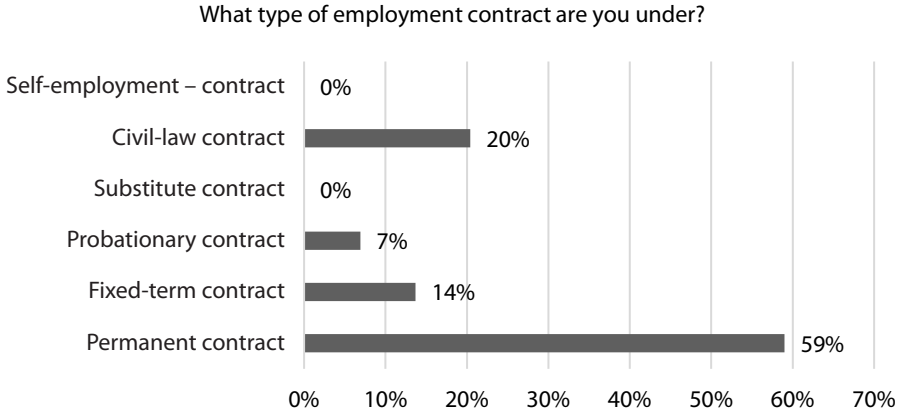


Figure 5. Type of employment contract.

Source: Author's own work.

The surveyed students, nearly 60% of them, reported being employed in the engineering profession related to their studied field under indefinite-term employment contracts. Approximately 20% of students work under civil law contracts. None of the participants reported engaging in their own business activities or collaborating with other entities through self-employment during their studies.

Table 1. Selected determinants of employment

Selected determinants of employment	Decisive	Important, but not decisive
Higher engineering studies, diploma from the Cracow University of Technology	19.2%	80.8%
Professional experience	45.3%	54.7%
Knowledge of foreign languages	46.9%	53.1%
Knowledge of specialized technologies	73.1%	26.9%
Completed specialized courses	19.2%	80.8%
High interpersonal competencies	52.8%	47.2%
Completed professional internships	30.02%	69.8%
Acquaintances, connotations.	16.0%	84.0%

Source: Author's own work.

The decision to take up professional employment is typically influenced by multiple factors. In addition to the recruitment standards prevalent in the job market, many companies and enterprises have their own recruitment policies that precisely define the candidate profile.

In the study conducted among working students, they were asked about the factors that were decisive for their employment and those that were merely important. The study was based on selected employment determinants. Regarding factors marked as ‘decisive,’ respondents indicated the following: specialized technological knowledge received over 73% of the responses, high interpersonal competencies received nearly 53% of the responses, and foreign language proficiency and professional experience received 46% of the responses. On the other hand, for factors ranked as ‘important, but not decisive,’ engineering studies, a diploma from the Krakow University of Technology (PK), and professional internships received high indications from 80.8% and 69.8% of the respondents, respectively. Specialized courses also received a high rating as ‘important’ with nearly 81% of the respondents’ answers. It is noteworthy that 84% of the students believe that employment is not determined by personal connections or other extrinsic factors. The data from Table 1 allows us to conclude that, according to the surveyed students from the Krakow University of Technology, appropriate professional knowledge and interpersonal skills are decisive factors in securing employment.

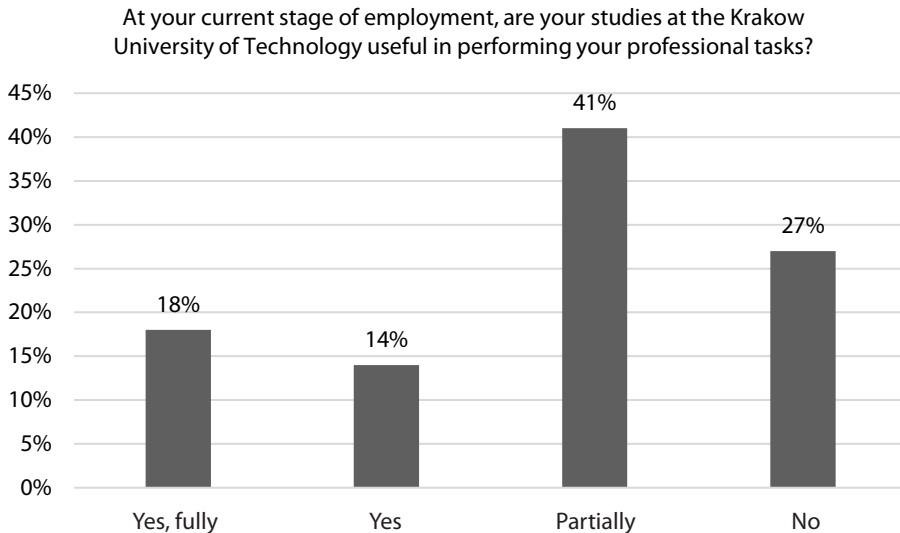


Figure 6. Relevance of competencies acquired during studies in the workplace.

Source: Author's own work.

Thirty-two percent of employed students utilize the competencies acquired during their studies at the Krakow University of Technology, while 41% consider themselves to utilize these competencies only partially. According to 27% of the respondents, these competencies are deemed irrelevant in their current employment. Therefore, the majority of employed students already recognize the usefulness and significance of the knowledge and skills gained during their studies in relation to the tasks performed in their respective job positions at the initial stage of their employment.

### Professional internships in the opinion of the respondents

Professional internships are an integral part of vocational education not only in the education system for technical and vocational schools but also in higher education. As mentioned earlier, the “Higher Education and Science Act” obliges universities to conduct practical internships lasting at least six months for first-cycle and uniform master’s degree programs, as well as at least three months for second-cycle programs in practical profile studies. For programs with different profiles, universities have the discretion to decide on the inclusion of professional internships. In the case of the Krakow University of Technology, the program and duration of general academic internships are determined by the Faculty Council responsible for the specific field of study. According to the Directive of the Rector of the Krakow University of Technology regarding guidelines for developing first and second-cycle study programs at the Krakow University of Technology (Directive, 2021), the study plans for first-cycle programs include 150 hours of professional internships, equivalent to 5 ECTS credits, with a duration of one month.

How do you assess the opportunities to acquire knowledge and skills during professional internships?

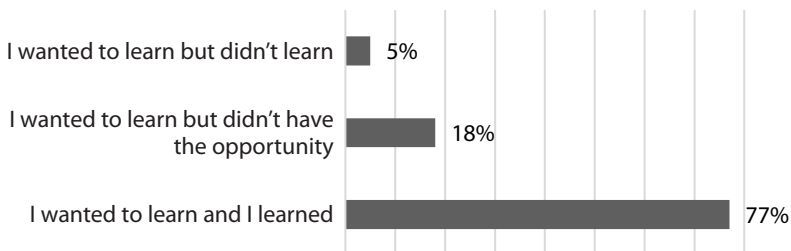


Figure 7. Evaluation of professional internships.

Source: Author's own work.

A significant majority of the respondents, 77%, positively assess their internships, stating that they utilized their internship time to acquire new competencies. However, 23% of them indicate a lack of opportunity to benefit from the internship for their own professional development, despite their readiness and willingness. To improve the effectiveness of professional internships, attention should be focused on adhering to the established internship program, ensuring the full achievement of the intended learning outcomes.

At your current stage of employment, do you find the completed professional internship to be:

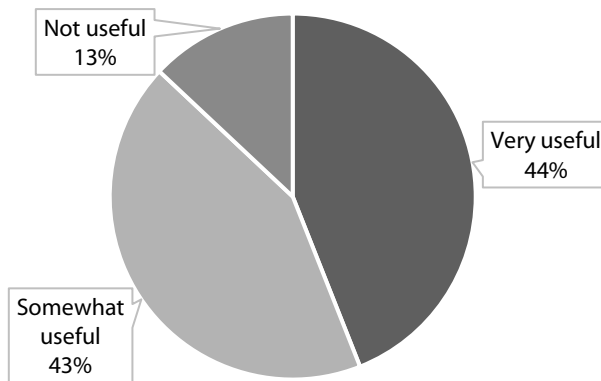


Figure 8. Utility of professional internships.

Source: Author's own work.

During their professional work while studying, 44% of the surveyed students respond that internships are highly useful in carrying out their current professional tasks. Additionally, 43% of them consider internships to be rather useful, while only 13% perceive them as not useful. Professional internships constitute a distinctive element of academic education, emphasizing the development of skills and social competencies, while also providing an opportunity to solidify the theoretical knowledge acquired during studies through practical application in the workplace. Based on the responses of the surveyed students, it can be concluded that internships fulfil their intended purpose for 87% of them.

## Evaluation of the engineering education process

One of the fundamental spheres of student activity is the process of studying and acquiring the necessary competencies for professional and social life. How do the surveyed students evaluate the education process?

Table 2. Professional usefulness of basic subject groups.

Basic subject groups	Definitely yes	Rather yes	Hard to tell	Rather yes	Definitely no
Major-specific subjects	14.5%	21.8%	23,6%	18.2%	21.8%
Specialization-specific subjects	21.8%	30.9%	23.6%	10.9%	18.7%
General subjects	5.5%	12.7%	16.4%	23.6%	41.8%
Elective subjects	29.1%	21.8%	21,8%	10.9%	16,4%

Source: Author's own work.

In the study plan of the Cracow University of Technology, four main categories of subjects are included: 1) core (major-specific) subjects, 2) specialization-specific subjects, 3) general subjects, and 4) elective subjects. In the research conducted, students evaluated the professional usefulness of each group of subjects. On one hand, more than 36% of the respondents considered core subjects to be useful, but on the other hand, nearly 40% of them claimed that they were not useful. Undoubtedly, this perception varies depending on the field of study and the current job position. In the case of specialization subjects, almost 53% of the surveyed students expressed their support for their usefulness. General subjects, however, were deemed less useful, with nearly 42% of the respondents expressing their disagreement. Conversely, elective subjects were rated higher than the previous group, as over 50% of the respondents advocated for their professional usefulness. The analysis of the data presented in Table 2 draws attention to the fact that, according to working students' opinions, specialization and elective subjects pursued in their respective fields of study hold importance and practical value in their professional careers.

Table 3. Evaluation of the education process based on selected criteria.

Selected evaluation criteria	Very high	High	Hard to tell	Low	Very low
Usefulness of acquired knowledge	1.8%	23.6%	34.5%	18.2%	21.8%
Principles and methods of education	3.6%	12.7%	27.3%	34.5%	21.8%
Competencies of teachers	5.5%	23.6%	41.8%	21.8%	7.3%
Collaboration between the faculty and the business environment	1.8%	14.3%	57.3%	18.2%	18.2%
Correlation with the needs of the job market	1.8%	20.0%	25.5%	23.6%	29.1%
Opportunity to acquire additional engineering competencies	5.5%	28.8%	36.4%	25.5%	10.9%

Source: Author's own work.

In the conducted study, students also evaluated the education process in their field based on the specified criteria. Regarding the usefulness of the acquired knowledge, the highest indicator, over 34%, was attributed to the response “hard to say,” indicating an absence of a clear opinion. Students rated the principles and methods of education poorly, with over 56% of the responses indicating dissatisfaction. The competence of teachers remains inconclusive, as almost 42% of the respondents did not have an opinion on this matter. Likewise, the benefit students derive from their department's collaboration with the business environment was evaluated without a clear trend, as nearly 58% of the respondents were unable to provide a response. The correlation between the education process and the needs of the job market was critically assessed by the respondents, with almost 53% of them rating it as low. The response to the last criterion – the possibility of acquiring additional engineering competencies during the studies – also does not provide a clear picture and does not demonstrate the opportunities offered to PK students. To summarize the analysis of the data presented in Table 3, it can be concluded that the education process at PK requires verification in terms of its principles and methods, the competence of teachers, and an increase in collaboration between departments and the business environment, as well as labour market institutions.

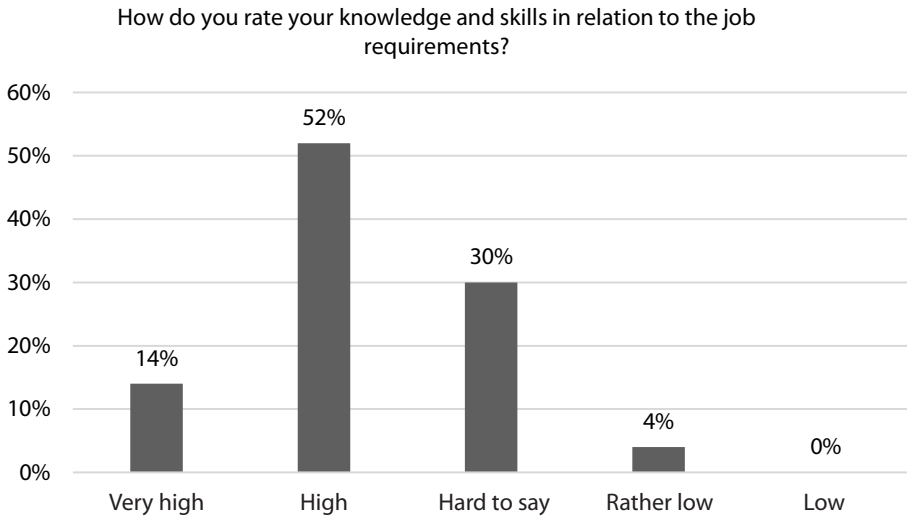


Figure 9. Self-assessment of competencies.

Source: Author's own work.

However, considering all their resources in light of job requirements, respondents rated their competencies as high in 66% of cases. A lack of opinion on this matter was confirmed by 30% of them. It is worth noting that none of the respondents rated their knowledge and skills as low, which is evidence that the surveyed students are aware of their potential and the level of professional preparation they acquire not only from the Cracow University of Technology.

## Conclusions

One of the challenges facing higher education is the adequacy of graduates' professional preparation in relation to the constantly changing realities of the job market. Such diagnoses should be conducted by universities in relation to their fields of study. The analysis of the conducted research leads to the following conclusions:

1. In the curriculum of all fields of study, students should be provided with opportunities to acquire a broader range of professional, self-organizational, and social competencies. According to over 72% of the respondents, these competencies are crucial for employment.
2. Greater emphasis should be placed on student internships by verifying their duration and program content. This is because 83% of the respondents



confirm the usefulness of internships in carrying out current professional tasks.

3. The content of core and general subjects should also be reviewed to increase their usefulness for graduates in performing professional tasks. Almost 50% of the respondents indicate the low usefulness of core subjects, and over 40% express the same sentiment regarding general subjects.
4. The level and scope of collaboration between individual departments and industry-specific companies in relation to the field of study also require reflection. This is because almost 60% of the surveyed students do not experience any contact with the business environment and the job market during their studies.

The presented conclusions should be used to modify the study plans at the respective faculties of the Cracow University of Technology. They can also serve as inspiration for other academic institutions when analysing the relevance of education to the current job market demands for engineers.

## References

- Furmanek, W. (2000). *Podstawy edukacji zawodowej*. Rzeszów: URz.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Korabiowska-Nowacka, K. (1980). *Metodyka i wyniki badań przydatności w pracy absolwentów szkół zawodowych*. Warszawa: PWN.
- Nowacki, T. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Warszawa: PWN.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Act of July 20, 2018, *Law on Higher Education and Science* (Dz.U. z 2018, poz.1668), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/O/D20181668.pdf>, (01.03.2023).
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV. Bydgoszcz: AB.
- Woroniecki, Z. (1991). *Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Directive of the Rector of the Cracow University of Technology on guidelines regarding the principles of developing first and second degree study programs at the Cracow University of Technology. (Directive 69 R.0201.76.2021), <https://bip.pk.edu.pl/index.php?ver=0&dok=3690> (14.03.2023).



# WYBRANE CECHY OSOBOWOŚCI I CZYNNIKI ORGANIZACYJNE ŚRODOWISKA PRACY A WYPALENIE ZAWODOWE WŚRÓD OPERATORÓW NUMERÓW ALARMOWYCH – WYNIKI BADANIA PILOTAŻOWEGO

Ewelina Mleczkowska

ORCID: 0000-0002-1056-6687

Akademia Handlowa Nauk Stosowanych w Radomiu

e-mail: emleczkowska@ahns.pl

SELECTED PERSONALITY TRAITS AND ORGANIZATIONAL  
FACTORS IN THE WORK ENVIRONMENT AND  
PROFESSIONAL BURNOUT AMONG EMERGENCY DISPATCH  
OPERATORS – RESULTS OF A PILOT STUDY

**Keywords:** competencies of a modern psychologist; psychology students; mode of study; assessment

**Abstract.** The phenomenon of occupational burnout, due to its severe consequences at both the individual and organizational levels, is attracting the interest of an increasingly wide range of specialists, not only psychologists but also doctors. This trend is confirmed by the classification of occupational burnout as an occupational syndrome in the 2019 ICD. In view of the aforementioned consequences borne by the development of the phenomenon, many researchers want to determine the risk factors for the development of occupational burnout, so that in the long run, it can be effectively prevented. In this area, opinions are divided. However, two dominant positions are emerging – one that assigns more importance to personal factors, and the other that considers organizational factors more important. Accordingly, the purpose of this study is to verify whether there is, and if so, what is the relationship between personality work determinants and perception of organizational climate and job burnout? In addition, it was decided to verify whether sociodemographic variables such as seniority, gender,

education, hobbies, relationship status and having children statistically significantly differentiate the level of job burnout. The pilot study included 100 Emergency Number Operators from four Emergency Notification Centers of varying sizes in terms of the number of employees and located in different parts of Poland. Data obtained from the LBQ, BIP questionnaires and the author's socio-demographic data questionnaire confirmed the presence of a very large number of statistically significant associations between organizational climate and job burnout and less statistically significant relationships between personality traits and job burnout. In addition, sociodemographic variables were found to slightly significantly differentiate the level of occupational burnout in the study group.

**Słowa kluczowe:** wypalenie zawodowe; Operator Numerów Alarmowych; 112; klimat organizacyjny; osobowościowe wyznaczniki pracy

**Streszczenie.** Zjawisko wypalenia zawodowego z uwagi na doniosłe konsekwencje zarówno na poziomie jednostki, jak i organizacji wzbudza zainteresowanie coraz szerszych grup specjalistów, nie tylko psychologów, ale także lekarzy. Tendencję tę potwierdza zaklasyfikowanie w ICD w 2019 roku wypalenia zawodowego jako syndromu zawodowego. W związku ze wspomnianymi konsekwencjami ponoszonymi na skutek rozwoju zjawiska, wielu badaczy pragnie ustalić czynniki ryzyka rozwoju wypalenia zawodowego, by w dalszej perspektywie skutecznie mu zapobiegać. W tym obszarze zdania są podzielone. Wyłaniają się jednak dwa dominujące stanowiska – jedno, które przypisuje większą wagę czynnikom osobowościowym, drugie uznające za bardziej istotne czynniki organizacyjne. W związku z tym celem niniejszego opracowania jest zweryfikowanie, czy istnieje i jeśli tak, to jaka jest zależność między osobowościowymi wyznacznikami pracy i percepcją klimatu organizacyjnego a wypaleniem zawodowym? Ponadto postanowiono sprawdzić, czy zmienne socjodemograficzne, takie jak: staż pracy, płeć, wykształcenie, posiadanie hobby, status związku i posiadanie potomstwa w sposób istotny statystycznie różnicują poziom wypalenia zawodowego? Badaniem pilotażowym objęto 100 Operatorów Numerów Alarmowych z czterech Centrów Powiadamiania Ratunkowego o zróżnicowanej wielkości pod względem liczby zatrudnienia i usytuowanych w różnych częściach Polski. Dane uzyskane w wyniku badania kwestionariuszami LBQ, BIP oraz autorską ankietą dotyczącą danych socjodemograficznych potwierdziły występowanie bardzo dużej ilości istotnych statystycznie związków między klimatem organizacyjnym a wypaleniem zawodowym i mniej istotnych statystycznie zależności między cechami osobowości a wypaleniem zawodowym. Ponadto ustalono, że zmienne socjodemograficzne w niewielkim stopniu istotnie różnicują poziom wypalenia zawodowego w badanej grupie.

## Wprowadzenie

Na zjawisko wypalenia zawodowego coraz większą uwagę zwraca nie tylko środowisko psychologiczne, ale także lekarskie. Świadczy o tym fakt, że w maju 2019 roku Światowa Organizacja Zdrowia – WHO zaklasyfikowała wypalenie

zawodowe jako syndrom zawodowy (*occupational syndrome*) w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób – International Classification of Diseases (WHO, 2019). Tak powszechne zainteresowanie tematem może wskazywać, że wypalenie zawodowe stanowi coraz bardziej doniosły problem nie tylko z perspektywy jednostki, ale także organizacji (Mańkowska, 2016).

Analizując literaturę przedmiotu można dostrzec, że wypalenie zawodowe jest zjawiskiem wielowymiarowym zarówno ze względu na jego objawy, jak i na przyczyny. Świadczy o tym chociażby fakt, że najznamienitsza badaczka zjawiska Christina Maslach, w perspektywie kilkudziesięciu lat dokonała licznych modyfikacji w kwestii rozumienia jego istoty, zakresu występowania i ewentualnych predyktorów (Mańkowska, 2016). Początkowo twierdziła, że jest to syndrom występujący jedynie wśród zawodów pomocowych (Maslach, Jackson, 1981), z czasem jednak rozszerzyła zakres jego występowania także na inne grupy zawodowe (Maslach, 2011; Maslach i Leiter, 2022). Obecnie wypalenie zawodowe uznawane jest za kryzys aktywności zawodowej, którego może doświadczyć każda wykonująca pracę jednostka. Wielu badaczy zarówno polskich, jak i zagranicznych starało się określić czynniki ryzyka sprzyjające występowaniu zjawiska. Najbardziej powszechne ujęcie wypalenia zawodowego akcentuje silne powiązanie występowania zjawiska ze stresem i nieadekwatnymi sposobami radzenia sobie z nim. Bardzo wiele dotychczas przeprowadzonych badań eksploruje przede wszystkim znaczenie podmiotowych, szczególnie osobowościowych czynników w rozwoju omawianego zjawiska (Mańkowska, 2013, 2015, 2016; Pines, 1996; Cox i Ferguson, 1991; Sęk, 2011, Ogińska-Bulik, 2005, 2006; Tucholska, 2009). Jednak aktualnie coraz większa liczba badaczy wypalenia zawodowego, którzy zgłębiają omawiany temat, zwraca uwagę na brak dopasowania w relacji między jednostką a pracą, w której bardzo duże znaczenie mają warunki pracy (Lubrańska, 2011, 2014; Świętochowski, 2008; Siwiorek, 2018; Mańkowska, 2016; Sęk, 1994; Rosenstiel i Boegel, 2003). Coraz silniej podkreśla to także sama, wspomniana wcześniej, Christina Maslach (2011), która już ponad dwadzieścia lat temu wskazywała na obszary niedopasowania pracownika, wymieniając między innymi kontrolę i współdecydowanie, obciążenie pracą, wspólnotowość, wynagrodzenie, sprawiedliwość i wartości (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Maslach, Leiter 2022). W związku z tym nasuwa się pytanie, czy wypalenia zawodowe zależy bardziej od osobowości jednostki, czy od klimatu pracy, w ramach której wykonuje ona zawód? Pracodawcy najczęściej skłaniają się do przypisywania większej wagi czynnikom osobowościowym, co sprawia, że mogą przerzucić odpowiedzialność za rozwój wypalenia zawodowego jedynie

na pracownika. W związku z tym doskonalone są procesy rekrutacji i selekcji, zorientowane na wyłonienie jak najlepszych kandydatów, a u obecnej kadry podkreślana jest waga rozwoju osobistego i pracy indywidualnej. Czy jest to jednak jedyna słuszna droga w ramach prewencji tak złożonego syndromu, jakim jest wypalenie zawodowe? W jaki jeszcze sposób można zapobiec rozwojowi zjawiska i ułatwić wykonywanie pracy, zwłaszcza zawodom pomocowym, takim jak Operatorzy Numerów Alarmowych, których jakość pracy przekłada się na skuteczność udzielanej pomocy obywatelom, a tym samym na nasze osobiste bezpieczeństwo?

## **Problematyka badania własnego**

Główny problem badawczy przyjął postać pytania rozstrzygnięcia: Czy istnieje zależność pomiędzy osobowościowymi wyznacznikami pracy i postrzeganym klimatem organizacyjnym a wypaleniem zawodowym Operatorów Numerów Alarmowych?

Ogólna hipoteza robocza przyjęła postać twierdzenia: Istnieje zależność pomiędzy osobowościowymi wyznacznikami pracy i postrzeganym klimatem organizacyjnym a wypaleniem zawodowym Operatorów Numerów Alarmowych.

Hipoteza znalazła uszczegółowienie w postaci następujących pytań badawczych:

1. Czy istnieje i jeśli tak, to jaka jest zależność między osobowościowymi wyznacznikami pracy a wypaleniem zawodowym Operatorów Numerów Alarmowych?
2. Czy istnieje i jeśli tak, to jaka jest zależność między percepcją klimatu organizacyjnego a wypaleniem zawodowym Operatorów Numerów Alarmowych?
3. Czy zmienne socjodemograficzne, takie jak: staż pracy, płeć, wykształcenie, posiadanie hobby, status związku, posiadanie potomstwa w sposób istotny statystycznie różnicują poziom wypalenia zawodowego Operatorów Numerów Alarmowych?

Uzasadnienia stawianych hipotez dokonać można odwołując się do literatury przedmiotu. Z badań wynika, że wypalenie zawodowe wykazuje zależności z czynnikami osobowościowymi. Rozpatrywane są one najczęściej pod kątem występowania związków między odpornością bądź podatnością danej jednostki na stres i wypalenie. Ponadto badacze wskazują, że czynniki osobowościowe modyfikują sposób postrzegania przez jednostkę konkretnej sytuacji zawodowej

oraz warunkują wybór danej strategii poradzenia sobie z nią (Mańkowska, 2016). Związki z poszczególnymi wymiarami osobowości a wypaleniem zawodowym eksplorowali zarówno badacze polscy, jak i zagraniczni (Cherniss, 1980; Pines i Aronson, 1988; Kliś i Kossewska, 1998; Krawulska-Ptaszyńska, 1992; Tucholska, 2009; Mills, Huebener, 1998; Ogińska-Bulik, 2005; Mańkowska, 2016; Simionato i Simpson 2018).

Należy jednak zauważyć, że wyniki aktualnie prowadzonych badań coraz częściej akcentują związki wypalenia zawodowego z klimatem organizacyjnym, który w znacznym stopniu warunkuje jego występowanie, modyfikując jego intensywność we wszystkich wymiarach. Temat ten zgłębiali i badacze polscy, i zagraniczni (Lubrańska, 2011, 2014; Świętochowski, 2008; Siwiorek, 2018; Mańkowska, 2016; Sęk, 1994; Rosenstiel i Boegel, 1992; Maslach i Jackson, 1984; Maslach i Leiter, 2010; Maslach 2001, 2011; Maslach, Leiter, 2022).

Ponadto na związki wypalenia zawodowego i zmiennych socjodemograficznym w licznych badaniach na przestrzeni lat zwracało uwagę wielu autorów zarówno w Polsce, jak i za granicami kraju (Santinello, 2014; Kantasa, Vassilaki, 1997; Mańkowska 2015; Tucholska, 2009; Sęk, 2011; Lewandowska i Litwin, 2009; Piotrowski 2010; Kirenko i Zubrzycka-Maciąg, 2011; Gould, Watson, Price i Valliant, 2013; Wilczek-Rużycka, 2014; Siwiorek, 2018; Makara-Studzińska, Załuski, 2021).

Należy jednak zaznaczyć, że nie we wszystkich aspektach związek między wypaleniem zawodowym a osobowościowymi wyznacznikami pracy, klimatem organizacyjnym czy zmiennymi socjodemograficznymi jest jednoznaczny, co zostanie dokładniej opisane w dyskusji wyników.

W celu weryfikacji zaprezentowanych hipotez w badaniu wykorzystano następujące narzędzia: LBQ – Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego autorstwa Massimo Santinello (polska adaptacja – Jaworska, 2014), BIP – Buchomski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena (polska adaptacja – Jaworska, Brzezińska, 2014) i Kwestionariusz Klimatu Organizacyjnego Rosenstieła i Boegela (polska adaptacja – Durniat, 2018).

Poza wymienionymi kwestionariuszami dodatkowo zastosowano autorską ankietę socjodemograficzną skonstruowaną na potrzeby badania. Operatorzy Numerów Alarmowych określali płeć, wiek, staż pracy w Centrum Powiadomienia Ratunkowego, wykształcenie, status związku, deklarację posiadania/nieposiadania potomstwa oraz deklarację posiadania/nie posiadania hobby.

W badaniu wzięli udział Operatorzy Numerów Alarmowych z czterech Centrów Powiadomienia Ratunkowego (po 25 pracowników z każdego Centrum),

których kierownictwo wyraziło zgodę na udział podwładnych w badaniu. Centra Powiadamiania Ratunkowego biorące udział w badaniu były zróżnicowane zarówno pod względem liczby zatrudnionych pracowników (od 34 osób do 153 osób), jak i pod względem położenia w kraju (centralna, zachodnia, północna i południowa Polska). Ze względu na obowiązek zapewnienia anonimowości i ryzyko zidentyfikowania wyników, szczególnie Operatorów Numerów Alarmowych, wykonujących pracę w mniejszych Centrach, wyniki zostaną zaprezentowane zbiorczo, bez podziału na dane Centrum biorące udział w badaniu.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla wieku badanych Operatorów Numerów Alarmowych (N=100)

Zmienna	M	ME	SD	MIN	MAX
Wiek	33,52	32	7,97	20	54

Źródło: opracowanie własne [jeżeli nie wskazano inaczej, materiał ilustracyjny w tym artykule jest wynikiem badań własnych].

Średnia wieku operatorów biorący udział w badaniu wynosiła 33,52 lata przy odchyleniu standardowym (SD=7,97) i medianie (ME=32). Najmłodszy respondent miał 20 lat a najstarszy 54 lata.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla stażu pracy w Centrum Powiadamiania Ratunkowego badanych Operatorów Numerów Alarmowych (N=100)

Zmienna	M	ME	SD	MIN	MAX
Staż pracy – lata	5,41	5,00	9,95	0,25	10,00

Średnia stażu pracy operatorów biorących udział w badaniu wynosiła 5,41 lat przy odchyleniu standardowym (SD=9,95) i medianie (ME=5,00). Staż pracy operatora, który pracował najdłużej w Centrum Powiadamiania Ratunkowego wynosił 10 lat, natomiast staż pracy najkrócej pracującego respondenta to 3 miesiące.

Tabela 3. Dane socjodemograficzne badanej próby (N=100)

Lp.	Rodzaj odpowiedzi	N i %
1.	Płeć: – Kobieta – Mężczyzna	64 36

Lp.	Rodzaj odpowiedzi	N i %
2.	Wykształcenie:	23
	– Średnie	77
	– Wyższe	
3.	Hobby	90
	– Posiada	10
	– Nie posiada	
4.	Dzieci	44
	– Posiada	56
	– Nie posiada	
5.	Status związku	84
	– W związku	16
	– Osoba samotna	

W badanej próbie dominowały kobiety, stanowiące 64% wszystkich respondentów (N=64). Mężczyźni stanowili 36% badanych (N=36), co odzwierciedla dominację kobiet wśród osób zatrudnionych w Centrach Powiadamiania Ratownego. Największa grupa stanowiąca 77% wszystkich badanych (N=77) posiada wykształcenie wyższe, natomiast 23% (N=23) ankietowanych posiada wykształcenie średnie. Zdecydowana większość osób (90%, N=90) deklaruje, że posiada hobby, tylko 10% respondentów jest przeciwnego zdania (N=10). Ponad połowa operatorów biorących udział w badaniu 56% (N=56) nie posiada dzieci, a 44% respondentów (N=44) jest rodzicem przynajmniej jednego dziecka. W badanej próbie dominują osoby pozostające w związku 84% (N=84) (tab. 1). Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy.

## Analiza wyników badań własnych

Celem odpowiedzi na pytania badawcze 1. i 2. – zweryfikowanie występowania ewentualnych zależności między zmiennymi, użyto współczynnika korelacji r-Pearsona. Do odpowiedzi na pytanie badawcze 3. i ustalenie istotności różnic między porównywanymi grupami, wyróżnionymi z uwzględnieniem zmiennych socjodemograficznych, ze względu na nierównoliczność badanych grup, użyto testu U Manna Whitneya dla prób niezależnych (do dokonania obliczeń wykorzystano program Statistica). Istotne statystycznie wyniki wyróżniono w zaprezentowanych tabelach czcionką pogrubioną i podkreśloną.



Tabela 4. Wyniki współczynnika korelacji r-Pearsona (N=100) dla poszczególnych skal Kwestionariusza wypalenia zawodowego LBQ, Inwentarza Osobowościowych Wyznaczników pracy BIP oraz Kwestionariusza klimatu organizacyjnego ( $p < 0,05$ )

Kwestionariusz wypalenia zawodowego – LBQ						
	obszary	skale	wyczerpanie psychofizyczne	brak zaangażowania w relacje	poczucie braku skuteczności zawodowej	rozczarowanie
Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy – BIP	orientacja zawodowa	motywacja osiągnięć	-0,078	-0,306	0,011	-0,088
		motywacja władzy	-0,131	-0,148	-0,168	-0,140
		motywacja przywództwa	0,031	-0,035	-0,039	-0,033
	zachowania zawodowe	sumiennosc	-0,190	-0,209	-0,016	-0,224
		elastycznosc	-0,206	-0,239	-0,065	-0,258
		orientacja na działanie	-0,399	-0,319	-0,232	-0,431
	kompetencje społeczne	wrażliwość społeczna	-0,237	-0,189	-0,165	-0,321
		otwartość na relacje	-0,197	-0,134	-0,242	-0,204
		towarzystwo	-0,120	-0,091	-0,177	-0,244
		orientacja na zespół	-0,180	-0,068	-0,056	-0,115
		asertywność	-0,217	-0,196	-0,328	-0,286
	natura psychologiczna	stabilność emocjonalna	-0,306	-0,170	-0,335	-0,406
		praca pod presją	-0,447	-0,324	-0,286	-0,520
		pewność siebie	-0,256	-0,142	-0,236	-0,270
	Kwestionariusz klimatu organizacyjnego	pytania ogólne	-0,405	-0,383	-0,214	-0,473
współpracownicy		-0,262	-0,118	-0,288	-0,417	
przełożeni		-0,373	-0,348	-0,232	-0,536	
organizacja pracy		-0,283	-0,379	-0,115	-0,425	
komunikacja		-0,382	-0,435	-0,217	-0,489	
interesy pracowników		-0,447	-0,417	-0,317	-0,545	
awans i rozwój		-0,369	-0,330	-0,271	-0,491	
całość		-0,394	-0,419	-0,241	-0,556	

Analizując otrzymane wyniki zamieszczone w tabeli 4. można zaobserwować, że poszczególne wymiary wypalenia zawodowego Operatorów Numerów

Alarmowych korelują ze zdecydowaną większością skal klimatu organizacyjnego i z niektórymi skalami osobowościowych wyznaczników pracy. W związku z tym można wnioskować, że w badanej próbie operatorów 112 wypalenie zawodowe zależy bardziej od klimatu wykonywanej pracy, na który wpływ mają między innymi relacje ze współpracownikami, sposób zarządzania kadry kierowniczej, przepływ informacji, możliwość awansu i rozwoju niż od osobistych cech pracownika, które są weryfikowane podczas wieloetapowego procesu rekrutacji i selekcji, celem przyjęcia danej osoby do pracy w Centrum Powiadamiania Ratunkowego.

Pierwszy wymiar wypalenia zawodowego, jakim jest *wyczerpanie psychofizyczne*, koreluje z ponad połową skal osobowościowych wyznaczników pracy i ze wszystkimi skalami klimatu organizacyjnego. Biorąc pod uwagę czynniki osobowości, badany wymiar wypalenia zawodowego wykazuje istotne statystycznie, ujemne związki z elastycznością ( $r=-0,206$ ,  $p<0,05$ ), wrażliwością społeczną ( $r=-0,237$ ,  $p<0,05$ ), otwartością na relacje ( $r=-0,197$ ,  $p<0,05$ ), asertywnością ( $r=-0,217$ ,  $p<0,05$ ) oraz pewnością siebie ( $r=-0,256$ ,  $p<0,05$ ). Są to związki o słabej sile, które należy interpretować ostrożnie. Ujemny kierunek zależności wskazuje, że wraz ze spadkiem poziomu elastyczności, wrażliwości społecznej, otwartości na relacje, asertywności i pewności siebie u Operatorów Numerów Alarmowych, w trakcie wykonywania zadań służbowych wzrasta poczucie zmęczenia psychofizycznego, napięcia i bycia pod presją. Istotne statystycznie związki o umiarkowanej sile zależności wystąpiły między *wyczerpaniem psychofizycznym* a orientacją na działanie ( $r=-0,399$ ,  $p<0,05$ ), stabilnością emocjonalną ( $r=-0,306$ ,  $p<0,05$ ) oraz pracą pod presją ( $r=-0,447$ ,  $p<0,05$ ). Ujemny kierunek zależności świadczy o tym, że wraz ze spadkiem poziomu orientacji na działanie, który może przejawiać się w występowaniu trudności w podejmowaniu i wdrażaniu szybkich działań, wzrasta poziom zmęczenia psychofizycznego i poczucia bycia pod presją.

Ponadto rozpatrując istotne statystycznie związki pierwszego wymiaru wypalenia zawodowego, czyli *wyczerpania psychofizycznego* z poszczególnymi wymiarami klimatu organizacyjnego, należy uwzględnić, że wykazuje się związki ze współpracownikami ( $r=-0,262$ ,  $p<0,05$ ) i organizacją pracy ( $r=-0,283$ ,  $p<0,05$ ). Są to związki o słabej sile zależności, które należy interpretować z zachowaniem ostrożności. Ujemny kierunek zależności wskazuje, że operatorzy, którzy nawiązują niesatysfakcjonujące relacje ze współpracownikami, nasycone rywalizacją oraz których praca organizowana jest w niewłaściwy sposób, nieadekwatny do ich możliwości, częściej doświadczają zmęczenia psychofizycznego i poczucia

napięcia. *Wyczerpanie psychofizyczne* wykazuje związki z ogólną percepcją organizacji ( $r=-0,405$ ,  $p<0,05$ ), percepcją przełożonych ( $r=-0,373$ ,  $p<0,05$ ), komunikacją ( $r=-0,382$ ,  $p<0,05$ ), interesami pracowników ( $r=-0,382$ ,  $p<0,05$ ) oraz awansem i rozwojem ( $r=-0,369$ ). Są to związki o umiarkowanej silne zależności, a ich ujemny kierunek informuje, że wraz z gorszym postrzeganiem organizacji, instrumentalnym traktowaniem podwładnych i brakiem zaufania, dominującym stylem kierowania zorientowanym na zadanie, niewystarczająco dobrze funkcjonującymi procesami komunikacji, słabą ochroną praw pracownika i brakiem możliwości rozwoju i awansu na wyższe stanowisko w pracy, nasila się poziom zmęczenia odczuwanego zarówno w obszarze psychicznym, jak i fizycznym. Wzrasta także poczucie bycia pod ciągłą presją w trakcie wykonywania zadań przez Operatorów Numerów Alarmowych.

Drugi wymiar wypalenia zawodowego, jakim jest *brak zaangażowania w relacje z klientem*, koreluje jedynie z pięcioma skalami osobowościowych wyznaczników pracy i ze zdecydowaną większością skal klimatu organizacyjnego. Biorąc pod uwagę osobowościowe wyznaczniki pracy, istotne statystycznie zależności wystąpiły między omawianym wymiarem a sumiennością ( $r=-0,209$ ,  $p<0,05$ ) i elastycznością ( $r=-0,239$ ,  $p<0,05$ ). Są to związki o słabej sile zależności, które należy interpretować z ostrożnością. Ujemny kierunek zależności wskazuje, że wraz ze spadkiem sumienności w realizacji zadań służbowych i wykonywaniem ich w sposób niedokładny oraz wraz z obniżeniem poziomu umiejętności elastycznego dopasowania się do sytuacji, może pogarszać się jakość relacji z osobą zgłaszającą i nasilać się przedmiotowe jej traktowanie przez Operatora Numerów Alarmowych. Wymiar *braku zaangażowania w relacje z klientem* wykazuje istotne statystycznie związki także z motywacją osiągnięć ( $r=-0,306$ ,  $p<0,05$ ) i orientacją na działanie ( $r=-0,319$ ,  $p<0,05$ ). Są to związki o umiarkowanej sile zależności, których ujemny kierunek świadczy, że wraz ze spadkiem motywacji do podwyższania swoich kompetencji w sytuacjach zawodowych, szczególnie tych, w których okazują się one niewystarczające, u respondentów nasila się przedmiotowe traktowanie osób zgłaszających, obojętność, a nawet wrogość wobec nich.

Ponadto drugi wymiar wypalenia zawodowego, jakim jest *brak zaangażowania w relacje z klientem* wykazuje istotne statystycznie związki z ogólną percepcją organizacji ( $r=-0,383$ ,  $p<0,05$ ), oceną stylu kierowania przełożonych ( $r=-0,348$ ,  $p<0,05$ ), percepcją organizacji pracy ( $r=-0,379$ ,  $p<0,05$ ), oceną procesów komunikacji ( $r=-0,435$ ,  $p<0,05$ ), percepcją respektowania interesów pracowników ( $r=-0,417$ ,  $p<0,05$ ) oraz postrzeganymi możliwościami awansu i rozwoju

zawodowego ( $r=-0,330$ ,  $p<0,05$ ). Wszystkie związki cechuje umiarkowana siła zależności oraz ujemny kierunek. Może świadczyć to o tym, że w Centrach Powiadomienia Ratunkowego, w których obserwowane jest instrumentalne traktowanie podwładnych przez przełożonych, pracownicy nie ufają kadrze kierowniczej, nie mają przekonania o ich życzliwości i dobrych intencjach, a ponadto kierownictwo bardziej zorientowane jest na zadania i karanie pracowników niż na podmiotowe i życzliwe podejście do nich. Operatorzy częściej traktują osoby zgłaszające w sposób obojętny, pełen dystansu a nawet wrogi.

Analizując występujące w badaniu zależności z trzecim wymiarem wypalenia zawodowego, jakim jest *poczucie braku skuteczności zawodowej*, należy zaznaczyć, że koreluje on jedynie z sześcioma skalami osobowościowych wyznaczników pracy i ze zdecydowaną większością skal klimatu organizacyjnego. Biorąc pod uwagę osobowościowe wyznaczniki pracy, istotne statystycznie zależności wystąpiły między omawianym wymiarem a orientacją na działanie ( $r=-0,232$ ,  $p<0,05$ ), otwartością na relacje ( $r=-0,242$ ,  $p<0,05$ ), pracą pod presją ( $r=-0,286$ ,  $p<0,05$ ) i pewnością siebie ( $r=-0,236$ ,  $p<0,05$ ). Są to związki o słabej sile zależności, które należy interpretować z zachowaniem ostrożności. Ujemny kierunek zależności wskazuje, że operatorzy wraz z nasileniem trudności w podejmowaniu szybkich działań, nasileniem odczuwania presji podczas wykonywanych zadań, spadkiem poziomu otwartości na kontakt z drugim człowiekiem i pogłębiającą się utratą pewności siebie, czują się coraz mniej skuteczni w wykonywanej przez siebie pracy. Ponadto w badaniu ujawniono istotne statystycznie zależności między *poczuciem braku skuteczności zawodowej* a asertywnością ( $r=-0,328$ ,  $p<0,05$ ) i stabilnością emocjonalną ( $r=-0,335$ ,  $p<0,05$ ). Związki te wykazują umiarkowaną siłę zależności oraz ujemny kierunek, który wskazuje, że wraz ze spadkiem poziomu asertywności i umiejętności samokontroli emocjonalnej, w badanej grupie nasila się przekonanie o własnej nieskuteczności zawodowej.

Ponadto rozpatrując zależności trzeciego wymiaru wypalenia zawodowego z poszczególnymi skalami klimatu organizacyjnego, należy uwzględnić, że wykazano istotne statystycznie związki z ogólną percepcją organizacji ( $r=-0,214$ ,  $p<0,05$ ), oceną jakości relacji ze współpracownikami ( $r=-0,288$ ,  $p<0,05$ ), oceną stylu kierowania przełożonych ( $r=-0,232$ ,  $p<0,05$ ), oceną procesów komunikacji ( $r=-0,217$ ,  $p<0,05$ ) oraz postrzeganymi możliwościami awansu i rozwoju zawodowego ( $r=-0,271$ ,  $p<0,05$ ). Są to związki o słabej sile zależności, które należy interpretować z zachowaniem ostrożności. Ujemny kierunek zależności wskazuje, że wraz z obniżeniem ogólnej oceny organizacji, coraz słabszą oceną relacji między współpracownikami, negatywną oceną stylu kierowania przełożonych, słabym funkcjonowaniem

procesów komunikacji zarówno pionowej, jak i poziomej oraz oceną możliwości awansu i rozwoju zawodowego jako coraz gorsze, u Operatora Numerów Alarmowych może wzrastać przekonanie o braku własnej skuteczności zawodowej. Jedyny istotny statystycznie związek o umiarkowanej sile zależności i ujemnym kierunku wystąpił między omawianym wymiarem wypalenia a percepcją stopnia respektowania interesów pracowników ( $r=-0,317$ ,  $p<0,05$ ). W związku z tym można wnioskować, że w Centrach Powiadamiania Ratunkowego, w których operatorzy mają poczucie niewystarczającego uwzględniania praw pracowników przez przełożonych i ich ochrony przez organizacje, takie jak związki zawodowe, nasila się poziom przekonania o braku skuteczności w obszarze wykonywanego zawodu.

Ostatni wymiar wypalenia zawodowego, jakim jest *rozczarowanie*, koreluje z dziewięcioma skalami osobowościowych wyznaczników pracy i ze wszystkimi skalami klimatu organizacyjnego. Warto zaznaczyć, że jedynie w obszarze omawianego wymiaru wypalenia zawodowego pojawiły się trzy korelacje o wysokiej sile zależności. Biorąc pod uwagę osobowościowe wyznaczniki pracy, istotne statystycznie zależności wystąpiły między *rozczarowaniem* a: sumiennością ( $r=-0,224$ ,  $p<0,05$ ), elastycznością ( $r=-0,258$ ,  $p<0,05$ ), otwartością na relacje ( $r=-0,204$ ,  $p<0,05$ ), towarzyskością ( $r=-0,244$ ,  $p<0,05$ ), asertywnością ( $r=-0,286$ ,  $p<0,05$ ) i pewnością siebie ( $r=-0,270$ ,  $p<0,05$ ). Są to związki o słabej sile zależności, przy których interpretacji należy zachować ostrożność. Ujemny kierunek ujawnionych zależności może wskazywać na to, że wraz z obniżeniem poziomu dokładności wykonywanych zadań zawodowych, spadkiem umiejętności do elastycznego dopasowania się do zmiennych warunków pracy, obniżeniem poziomu otwartości na innych i towarzyskości, spadkiem poziomu asertywności i obniżeniem poziomu pewności siebie u Operatora Numerów Alarmowych zaobserwować można nasilenie poczucia rozczarowania wykonywaną pracą. Ponadto w badaniu wykazano istotne statystycznie związki o przeciętnej sile zależności i ujemnym kierunku między wymiarem *rozczarowania* a orientacją na działanie ( $r=-0,431$ ,  $p<0,05$ ) i stabilnością emocjonalną ( $r=-0,406$ ,  $p<0,05$ ). Świadczy to o tym, że Operatorzy Numerów Alarmowych, którzy w trakcie wykonywania swojej pracy doświadczają trudności w podejmowaniu szybkich i zdecydowanych działań oraz wykazują problemy w obszarze samokontroli emocjonalnej, mogą odczuwać nasilenie rozczarowania wykonywaną pracą.

Ponadto analizując istotne statystycznie zależności wymiaru *rozczarowania* z poszczególnymi skalami klimatu organizacyjnego, należy uwzględnić istotne statystycznie związki z ogólną percepcją organizacji ( $r=-0,473$ ,  $p<0,05$ ), oceną jakości relacji ze współpracownikami ( $r=-0,417$ ,  $p<0,05$ ), oceną sposobu organizacji

pracy ( $r=-0,425$ ,  $p<0,05$ ), oceną procesów komunikacji ( $r=-0,489$ ,  $p<0,05$ ) oraz postrzeganymi możliwościami awansu i rozwoju zawodowego ( $r=-0,491$ ,  $p<0,05$ ). Są to związki o przeciętnej sile zależności i ujemnym kierunku. Otrzymane wyniki mogą świadczyć o tym, że poziom rozczarowania pracą i brak entuzjazmu wobec niej u Operatorów Numerów Alarmowych nasila instrumentalne traktowanie podwładnych przez przełożonych i brak zaufania wobec kadry kierowniczej, rywalizujące relacje ze współpracownikami, niewłaściwa organizacja pracy polegająca na nieadekwatnym do kompetencji pracownika przydzielaniu zadań, wadliwy system komunikacji zarówno pionowej, jak i poziomej oraz brak perspektyw na awans i rozwój zawodowy w miejscu zatrudnienia. Dodatkowo, istotne statystycznie związki o wysokiej sile zależności ujawniono między wymiarem *rozczerowania* a percepcją stylu zarządzania przełożonych ( $r=-0,536$ ,  $p<0,05$ ) i postrzeganiem stopnia respektowania interesów pracowników ( $r=-0,545$ ,  $p<0,05$ ). W związku z tym można wnioskować, że poziom rozczarowania wykonywaną pracą w badanej grupie Operatorów Numerów Alarmowych najbardziej nasila styl kierowania przełożonych zorientowany na zadanie i karanie pracowników oraz poczucie braku respektowania przez pracodawcę podstawowych praw pracownika, a także nieudolne działanie instytucji, takich jak związki zawodowe, które niewystarczająco efektywnie reprezentują interesy operatorów w sytuacji konfliktu z przełożonym.

Tabela 5. Porównanie poziomu wymiaru *wyczerpanie psychofizyczne*, mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego LBQ między grupami Operatorów Numerów Alarmowych (N=100) wyróżnionych ze względu na kategorie zmiennych socjodemograficznych, wyniki przeliczone ( $p<0,05$ )

Zmienna socjodemograficzna		M	ME	SD	U	Z	P
Płeć	kobieta	6,51	6,00	2,24	1112,00	0,38	0,702
	mężczyzna	6,43	7,00	1,98			
Staż pracy	=>4 lata	6,22	6,00	1,96	1076,00	1,19	0,233
	<4 lata	6,73	7,00	2,28			
Wykształcenie	średnie	5,91	6,00	2,27	686,50	1,42	0,145
	wyższe	6,64	7,00	2,08			
Posiadanie hobby	posiada	6,34	6,00	2,13	369,50	-1,69	0,090
	nie posiada	7,50	7,50	1,98			
Status relacji	w związku	6,29	6,00	2,24	436,50	-2,21	0,027
	osoba samotna	7,50	7,00	0,97			
Posiadanie potomstwa	posiada	6,32	6,50	2,39	1161,50	0,48	0,627
	nie posiada	6,61	7,00	1,92			

Wykonując analizę wyników zaprezentowanych w tabeli 5., można zaobserwować, że jedyna istotna statystycznie różnica w wymiarze *wyczerpania psychofizycznego* pojawiła się między porównywanymi grupami wyróżnionymi ze względu na status relacji ( $U=436,50$ ;  $Z=-2,21$ ,  $p<0,05$ ). Samotni Operatorzy Numerów Alarmowych deklarują istotnie wyższy poziom wyczerpania psychofizycznego, który może przejawiać się zmęczeniem i poczuciem bycia pod presją ( $M=7,50$ ;  $SD=0,97$ ) niż osoby badane pozostające w związku ( $M=6,29$ ;  $SD=2,24$ ).

Tabela 6. Porównanie poziomu wymiaru *brak zaangażowania w relacje z klientem*, mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego LBQ między grupami Operatorów Numerów Alarmowych ( $N=100$ ) wyróżnionych ze względu na kategorie zmiennych socjodemograficznych, wyniki przeliczone ( $p<0,05$ )

Zmienna socjodemograficzna		M	ME	SD	U	Z	P
Płeć	kobieta	6,35	6,00	1,81	1037,5	-0,91	0,363
	mężczyzna	6,78	7,00	1,89			
Staż pracy	=>4 lata	6,41	7,00	1,74	1155,00	0,65	0,517
	<4 lata	6,61	7,00	1,94			
Wykształcenie	średnie	6,59	6,50	1,62	849,500	0,67	0,947
	wyższe	6,49	6,00	1,91			
Posiadanie hobby	posiada	6,39	6,00	1,85	363,50	-1,74	0,082
	nie posiada	7,42	7,00	1,56			
Status relacji	w związku	6,46	6,00	1,89	591,50	-0,75	0,452
	osoba samotna	6,75	7,00	1,57			
Posiadanie potomstwa	posiada	6,05	6,00	2,07	931,50	2,08	0,037
	nie posiada	6,88	7,00	1,56			

Podjmując próbę interpretacji wyników zamieszczonych w tabeli 6., warto zauważyć, że jedyna istotna statystycznie różnica w wymiarze *braku zaangażowania w relacje z klientem* pojawiła się między porównywanymi grupami wyróżnionymi ze względu na posiadanie potomstwa ( $U=931,50$ ;  $Z=2,08$ ,  $p<0,05$ ). Operatorzy Numerów Alarmowych, którzy posiadają co najmniej jedno dziecko ( $M=6,05$ ;  $SD=2,07$ ), deklarują istotnie niższy poziom braku zaangażowania w relacje z klientem, który może przejawiać się zaangażowaniem w rozmowę z osobą zgłaszającą i indywidualnym podejściem, w porównaniu z bezdzietnymi badanymi ( $M=6,88$ ;  $SD=1,56$ ).

Tabela 7. Porównanie poziomu wymiaru *poczucie braku skuteczności zawodowej*, mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego LBQ między grupami Operatorów Numerów Alarmowych (N=100) wyróżnionych ze względu na kategorie zmiennych socjodemograficznych, wyniki przeliczone ( $p < 0,05$ )

Zmienna socjodemograficzna		M	ME	SD	U	Z	P
Płeć	kobieta	5,90	6,00	2,23	985,00	1,29	0,198
	mężczyzna	5,35	5,00	2,26			
Staż pracy	=>4 lata	5,22	5,00	2,17	924,50	2,24	0,024
	<4 lata	6,16	6,00	2,25			
Wykształcenie	średnie	5,45	5,50	2,46	798,50	0,49	0,623
	wyższe	5,77	5,50	2,19			
Posiadanie hobby	posiada	5,56	5,00	2,30	349,500	-1,89	0,059
	nie posiada	6,75	7,00	1,55			
Status relacji	w związku	5,85	6,00	2,29	504,000	1,57	0,115
	osoba samotna	4,94	4,50	1,91			
Posiadanie potomstwa	posiada	5,80	5,50	2,56	1206,500	-0,174	0,862
	nie posiada	5,62	5,50	2,00			

Analizując otrzymane wyniki zamieszczone w tabeli 7, można zaobserwować, że jedyna istotna statystycznie różnica w wymiarze *poczucie braku skuteczności zawodowej* wystąpiła między porównywanymi grupami wyróżnionymi ze względu na staż pracy ( $U=924,50$ ;  $Z=2,24$ ;  $p < 0,05$ ). Operatorzy Numerów Alarmowych, który wykonują swój zawód powyżej 4 lat ( $M=6,16$ ;  $SD=2,25$ ), deklarują istotnie wyższy poziom poczucia braku skuteczności zawodowej, który może przejawiać się przekonaniem o niewystarczającej skuteczności własnej, a nawet poczuciem porażki w porównaniu z badanymi, którzy w Centrum Powiadomienia Ratunkowego są zatrudnieni od maksymalnie 4 lat ( $M=5,22$ ;  $SD=2,17$ ).

Tabela 8. Porównanie poziomu wymiaru *rozczarowanie*, mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego LBQ między grupami Operatorów Numerów Alarmowych (N=100) wyróżnionych ze względu na kategorie zmiennych socjodemograficznych, wyniki przeliczone ( $p < 0,05$ )

Zmienna socjodemograficzna		M	ME	SD	U	Z	P
Płeć	kobieta	6,75	7,00	2,24	1081,000	0,600	0,549
	mężczyzna	6,57	7,00	2,11			
Staż pracy	=>4 lata	6,14	6,00	2,24	906,000	2,365	0,018
	<4 lata	7,20	7,00	2,03			



Zmienna socjodemograficzna		M	ME	SD	U	Z	P
Wykształcenie	średnie	6,09	6,50	2,35	688,000	1,410	0,158
	wyższe	6,85	7,00	2,13			
Posiadanie hobby	posiada	6,47	7,00	2,12	274,000	-2,689	0,007
	nie posiada	8,25	9,00	1,29			
Status relacji	w związku	6,60	7,00	2,26	597,000	-0,700	0,484
	osoba samotna	7,13	7,00	1,75			
Posiadanie potomstwa	posiada	6,68	7,00	2,37	1193,500	-0,264	0,792
	nie posiada	6,68	7,00	2,05			

Rozpatrując wyniki zamieszczone w tabeli 8. można zaobserwować, że istotne statystycznie różnice w wymiarze *rozczarowania* wystąpiły między porównywanymi grupami wyróżnionymi ze względu na staż pracy ( $U=906,000$ ;  $Z=2,365$ ;  $p<0,05$ ) i posiadanie hobby ( $U=274,000$ ;  $Z=-2,689$ ;  $p<0,05$ ). Operatorzy Numerów Alarmowych, którzy wykonują swój zawód powyżej 4 lat ( $M=7,20$ ;  $SD=2,03$ ), deklarują istotnie wyższy poziom rozczarowania wykonywaną pracą i braku entuzjazmu wobec niej niż osoby badane, które w Centrum Powiadamiania Ratunkowego są zatrudnione od maksymalnie 4 lat ( $M=6,14$ ;  $SD=2,24$ ). Ponadto operatorzy, którzy posiadają hobby ( $M=6,47$ ;  $SD=2,12$ ) są istotnie mniej rozczarowani pracą niż respondenci, którzy deklarują brak pozazawodowej pasji ( $M=8,25$ ;  $SD=1,29$ ). Pracownicy, którzy posiadają angażujące ich hobby, mogą nie przejawiać tendencji do czerpania poczucia sensu własnej egzystencji jedynie z pracy, co znacznie obniża ryzyko rozczarowania nią.

## Zakończenie

Głównym celem przeprowadzonego badania pilotażowego było zweryfikowanie istnienia zależności pomiędzy osobowościowymi wyznacznikami pracy i postrzeganym klimatem organizacyjnym a wypaleniem zawodowym Operatorów Numerów Alarmowych.

Otrzymane wyniki potwierdzają współczesną tendencję, akcentującą coraz silniejszy wpływ czynników organizacyjnych na rozwój zjawiska wypalenia zawodowego (Lubrańska, 2011, 2014; Świętochowski, 2008; Siwiorek, 2018; Mańkowska, 2016; Sęk, 1994; Rosenstiel, Boegel, 1992; Maslach, 2011; Maslach, Leiter 2022). W grupie Operatorów Numerów Alarmowych poszczególne wymiary wypalenia zawodowego korelują ze zdecydowaną większością skal klimatu organizacyjnego i jedynie z niektórymi skalami osobowościowych wyznaczników pracy.

W badaniu własnym wymiar *wyczerpania psychofizycznego* i *rozczarowania* koreluje ze wszystkimi skalami klimatu organizacyjnego. W wymiarze *brak zaangażowania w relacje z klientem* nie wykazano istotnej zależności jedynie z percepcją relacji między współpracownikami a w wymiarze *poczucia braku skuteczności zawodowej* nie ujawniono związku jedynie z niewłaściwą organizacją pracy. Jest to spójne z wynikami dotychczas prowadzonych badań, które dowodzą między innymi, że traktowanie pracowników w przedmiotowy sposób przez kadre kierowniczą zaniża ich poczucie wartości oraz prowadzi do negatywnego oceniania kompetencji zawodowych (Durniat, 2018). Ponadto związek percepcji relacji między współpracownikami z występowaniem zjawiska wypalenia zawodowego, ujawniony w badaniu własnym, potwierdzają liczne wyniki badań (Sęk, 1994, 2011; Strykowska i Trzeciakowska, 1994; Ogińska-Bulik, 2005, 2006; Mańkowska, 2016; Rosenstiel, Boegel, 1992; Maslach, Jackson, 1984; Maslach, Leiter, 2010; Maslach, Leiter, 2022) wskazujące, że czynnik wsparcia społecznego, uznawany jest za bardzo ważny korelat syndromu wypalenia zawodowego. Wyniki badania własnego wskazują, że styl zarządzania kierownictwa wiąże się z poziomem wypalenia zawodowego Operatorów Numerów Alarmowych w każdym badanym wymiarze. Jest to spójne z wynikami badań Ogińskiej-Bulik (2006), Mańkowskiej (2015) oraz Maslach i Leitera (2010), w których ustalono, że ograniczone możliwości wpływu pracownika na sposób realizacji przez niego zadań służbowych oraz praca pod presją przełożonych są kolejnymi obszarami niedopasowania jednostki z pracą, które sprzyjają rozwojowi wypalenia zawodowego. W Centrach Powiadamiania Ratunkowego, w których praca jest niewłaściwie organizowana a pracownicy przeciążeni są zbyt dużą ilością zadań z ograniczonym czasem realizacji, nasila się poziom każdego z wymiarów wypalenia zawodowego, jedynie poza *poczuciem braku skuteczności zawodowej*. Zbliżone wyniki badań, wskazujące na związek organizacji pracy i wypalenia zawodowego uzyskiwali polscy i zagraniczni badacze (Mańkowska, 2015; Sęk, 2011). Z przeprowadzonego badania pilotażowego wynika, że w Centrach Powiadamiania Ratunkowego, w których procesy komunikacyjne zostały ocenione w kategoriach negatywnych, występuje wyższy poziom wypalenia zawodowego we wszystkich badanych wymiarach. Jest to spójne z danymi empirycznymi uzyskanymi przez Piątek (1998) i Sęk (2011). Z badania własnego wynika również, że u Operatorów Numerów Alarmowych, którzy mają poczucie niewłaściwej ochrony swoich praw w pracy, nasila się wypalenie zawodowe w każdym wymiarze. Znajduje to odzwierciedlenie w wynikach badań, które dowodzą, że niewystarczające wynagrodzenie za pracę może być odbierane przez pracownika jako przejaw braku

szacunku i uznania dla podejmowanych przez niego działań zawodowych. Jest to bardzo istotny obszar niezgodności w relacji jednostki z pracą, który może wpływać na rozwój syndromu wypalenia zawodowego (Maslach, 2011; Maslach, Leiter, 2010, 2022). Wraz ze zmniejszeniem szans na awans i rozwój zawodowy Operatora Numerów Alarmowych wzrasta poziom wypalenia we wszystkich jego wymiarach. Otrzymane wyniki są spójne z doniesieniami innych badaczy (Mańkowska, 2015; Arnold, Walsh, Connelly, Ginis, 2015).

W badaniu własnym wykazano zdecydowanie mniej istotnych statystycznie związków wypalenia zawodowego z czynnikami osobowościowymi. Należy jednak podkreślić, że *ujawniono interesujące, ujemne zależności o zróżnicowanej sile. Jedyłą cechą, która koreluje istotnie ze wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego, jest praca pod presją*. W badanej grupie Operatorów Numerów Alarmowych zaobserwowano, że wraz ze spadkiem poziomu wytrzymałości i odporności na sytuacje trudne, nasilają się nieprzyjemne dolegliwości somatyczne. Ponadto w efekcie wykonywania obowiązków służbowych w ciągłym napięciu, może nasilać się także poczucie braku skuteczności zawodowej i negatywne wartościowanie efektów swojej pracy. Dodatkowo, co jest najbardziej niepożądane w pracy Operatora Numerów Alarmowych, nasila się przedmiotowe traktowanie osób zgłaszających, dystans, a nawet wrogość wobec nich. Może skutkować to zaniechaniem udzielenia skutecznej pomocy w sytuacji tego wymagającej. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych w grupie psychoterapeutów, które wykazały korelację między pracą pod presją a rozczarowaniem pracą (Siwiorek, 2018). Ponadto z większością wymiarów wypalenia zawodowego, w badanej grupie Operatorów Numerów Alarmowych, korelują także takie cechy, jak asertywność, stabilność emocjonalna i pewność siebie. Są to korelacje ujemne o zróżnicowanej sile zależności, świadczące o tym, że wraz z obniżeniem poziomu wymienionych cech wzrasta poziom wypalenia zawodowego. Otrzymane wyniki są zgodne z wnioskami z innych badań prowadzonych między innymi przez Suzuki, Saito, Tagaya, Mihara, Maruyama, Azuma, Sato (2009) oraz Simionato, Simpson (2018), które jednoznacznie wskazują, że asertywność chroni przed rozwojem syndromu wypalenia zawodowego. Wyniki większości przeprowadzonych badań sugerują, że wysoki poziom neurotyczności jest czynnikiem wyraźnie zwiększającym ryzyko rozwoju syndromu wypalenia zawodowego (Ogińska-Bulik, 2005; Mańkowska, 2013; por. Tucholska, 2009; Simionato, Simpson, 2018; Schaufeli i Enzmann, 1998). Badania zarówno polskie, jak i zagraniczne dowodzą, że także niska samoocena sprzyja rozwojowi syndromu wypalenia zawodowego (por. Schaufeli, Enzman, 1998, Ogińska-Bulik, 2004,

Terlak 2005). W badaniu własnym nie potwierdzono związku między motywacją władzy i przywództwa a wypaleniem zawodowym, który ujawniony został przez innych badaczy, szczególnie z wymiarami depersonalizacji i braku zaangażowania w relacje z klientem (por. Jaworska, Brzezińska, 2014). Nie potwierdzono również wniosków z badania psychologów szkolnych przez Millsa i Heubenera (1994), którzy ujawnili, że wysoki poziom współzawodnictwa i egocentryzmu wykazuje związek z wysokim poziomem wypalenia zawodowego.

Kolejnym celem badania była weryfikacja, czy i jeśli tak, to w jaki sposób zmienne socjodemograficzne różnicują poziom wypalenia zawodowego. Otrzymane wyniki badania własnego wskazują, że poziom wypalenia zawodowego istotnie różnicują jedynie pojedyncze kryteria zmiennych socjodemograficznych. Operatorzy Numerów Alarmowych, którzy nie pozostają w związku, deklaruje istotnie wyższy poziom wyczerpania psychofizycznego, które może przejawiać się zmęczeniem i poczuciem bycia pod presją niż respondenci pozostający w związku. Wnioski te są spójne z wynikami badań wskazującymi na to, że osoby, które pozostają w związkach, wykazują niższy poziom wypalenia zawodowego w porównaniu z grupą osób żyjących samotnie (Fengler, 2000; por. Włodarczyk, Obacz, 2013; Santinello, 2014). Potwierdza to także hipoteza efektu głównego wsparcia, zakładająca korzystną rolę wsparcia społecznego dla zdrowia, niezależnie od stresu doświadczanego przez daną osobę (Sęk, Cieślak, 2004). Operatorzy Numerów Alarmowych, którzy posiadają co najmniej jedno dziecko, deklaruje istotnie niższy poziom *braku zaangażowania w relacje z klientem*, który może przejawiać się indywidualnym podejściem do osoby zgłaszającej w porównaniu z bezdzietnymi badanymi. Należy jednak zaznaczyć, że wnioski te są sprzeczne z tendencją wyłaniającą się z większości przeprowadzonych badań w tym obszarze. Andrzej Piotrowski (2010) badając grupę funkcjonariuszy służby więziennej ujawnił, że posiadanie potomstwa wiązało się z wyższym deklarowanym poziomem wypalenia zawodowego. Tendencję tę potwierdzają również wyniki uzyskane przez Helenę Sęk (1996) wskazujące na wyższy poziom wypalenia zawodowego w grupie kobiet wychowujących potomstwo. Podobną prawidłowość zaobserwowano również w grupie psychoterapeutek (Hoeksma, Guy, Brown, Brady, 1993). Operatorzy Numerów Alarmowych, którzy wykonują swój zawód powyżej 4 lat, deklaruje istotnie wyższy poziom *poczucia braku skuteczności zawodowej oraz rozczarowania pracą* w odniesieniu do badanych, którzy w Centrum Powiadamiania Ratunkowego są zatrudnieni od maksymalnie 4 lat. Wyniki te potwierdzają wnioski z badań Teresy Zbyrad (2008), według której staż pracy jest czynnikiem różnicującym poziom wypalenia zawodowego,

w taki sposób, że im wyższy staż pracy, tym wyższy poziom wypalenia. Należy zaznaczyć, że jest to sprzeczne z wnioskami płynącymi z większości badań przeprowadzonych w Polsce i na świecie, które wskazują, że wypalenie zawodowe nasila się w ciągu pierwszych lat pracy, a u najstarszych stażem pracowników następuje zmniejszenie jego poziomu (Sęk, 2011; Kirenko i Zubrzycka-Maciąg, 2011; Gould, Watson, Pricei Valliant, 2013; Jaworska, 2014). Operatorzy Numerów Alarmowych, którzy posiadają hobby, są istotnie mniej rozczarowani pracą niż respondenci, którzy twierdzą, że go nie mają. Pracownicy, którzy posiadają pozazawodowe pasje, mogą nie przejawiać tendencji do czerpania poczucia sensu własnej egzystencji jedynie z pracy, co znacznie obniża ryzyko rozczarowania nią. Otrzymane wyniki są spójne z danymi empirycznymi z badania przeprowadzonego przez Martę Makarę-Studzińską i Macieja Załuskiego (2021) z udziałem Operatorów Numerów Alarmowych. W nawiązaniu do uzyskanych wyników badania własnego można wnioskować, że w badanej próbie rozwój zjawiska wypalenia zawodowego zależy bardziej od klimatu wykonywanej pracy, na który wpływ mają między innymi relacje ze współpracownikami, sposób zarządzania kadry kierowniczej, przepływ informacji, możliwość awansu i rozwoju niż od osobistych cech pracownika, do których jednak przykładą się większą wagę, chociażby weryfikując je podczas wieloetapowego procesu rekrutacji i selekcji przyszłych Operatorów Numerów Alarmowych. Ponadto warto uwzględnić, że poszczególne kategorie socjodemograficzne w niewielkim stopniu różnicują poziom wypalenia zawodowego.

Przeprowadzone badanie warto byłoby powtórzyć, obejmując pozostałe Centra Powiadamiania Ratunkowego, niebiorące udziału w badaniu pilotażowym. Objęcie badaniem bardziej licznej grupy operatorów pozwoliłoby na uzyskanie szerszej perspektywy skali występowania omawianego zjawiska w badanej grupie, a uzyskane wyniki byłyby bardziej reprezentatywne. Ponadto badanie było prowadzone w czasie pandemii, co również mogło wpływać na ogólny nastrój operatorów i potęgować poczucie przeciążenia pracą, głównie za sprawą zwiększonej liczby zgłoszeń alarmowych, których obsługę utrudniały niejasne i wciąż zmieniające się przepisy dotyczące kwarantanny, izolacji czy reżimu sanitarnego. W ewentualnych przyszłych badaniach warto uwzględnić grupy wiekowe, celem sprawdzenia, czy wiek istotnie różnicuje poziom wypalenia zawodowego. Dodatkowo, warto uzupełnić, że badanie własne miało charakter niemalże eksploracyjny, biorąc pod uwagę tylko jedno zrealizowane, jak dotąd, badanie z udziałem grupy Operatorów Numerów Alarmowych. Większa liczba badań dostarczyłaby szerszego materiału empirycznego stanowiącego punkt wyjścia

do przeprowadzenia analiz i porównań, które umożliwiłyby wyciągnięcie bardziej trafnych wniosków. Należy również zaznaczyć, że procedurę interpretacji uzyskanych wyników utrudniał brak norm dla grupy Operatorów Numerów Alarmowych w wybranych narzędziach badawczych. Ze względu na specyfikę wykonywanej pracy, trudno zaklasyfikować przedstawicieli badanego zawodu do grup zawodów już istniejących, dla których stworzono normy.

## Referencje

- Cherniss, C. (1980). *Professional burn-out in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cox, T., Ferguson, E. (1991). *Individual differences, stress and coping*. W: C.L. Cooper, R. Payne (red.), *Personality and stress: Individual differences in the stress process*. Chichester: Wiley.
- Durniat, K. Kwestionariusz Klimatu Organizacyjnego Rosenstielia i Boegela – polska adaptacja i normalizacja. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 3 (6). (2018).
- Fengler, J. (2000). *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk: GWP.
- Gould, D.D., Watson, S.L., Price, S.R., Valliant, P.M. *The relationship between burnout and coping in adult and young offender center correctional officers: An exploratory investigation*. *Psychological Service*, 1 (10). (2013).
- Hoeksma, J.H., Guy, J.D., Brown, C.K., Brady, J.L. *The relationship between psychotherapist burnout and satisfaction with leisure activities*. *Psychotherapy in Private Practice*, 4 (12). (1993).
- Jaworowska, A. (2014). *LBQ Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego*. Massimo Santinello. Podręcznik. Polska Normalizacja. Warszawa: PTP.
- Jaworska, A., Brzezińska, U. (2014). *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy*. Podręcznik. Polska Normalizacja. Warszawa: PTP.
- Kantas, A., Vassilaki, E. *Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory*. *Work and Stress*, 11 (1997).
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: UMCS.
- Kliś, M., Kossewska, J. (1998). *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*. *Psychologia Wychowawcza*, 2 (1998).
- Krawulska-Ptaszyńska, A. *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*. *Przegląd Psychologiczny*, 35 (1992).
- Lewandowska, A., Litwin, B. *Wypalenie zawodowe jako zagrożenie w pracy pielęgniarki*. *Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie*, 3 (55). (2009).
- Lubrańska, A. *Klimat organizacyjny a doświadczanie wypalenia zawodowego*. *Medycyna Pracy*, 6 (62). (2011).
- Lubrańska, A. *Klimat organizacyjny jako wyznacznik emocjonalnych doświadczeń pracowników*. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 1 (2014).

- Makara-Studzińska, M., Załuski, M. (2021). *Raport naukowy z badań operatorów numeru ratunkowego*, 112. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWqo3vly35AhUGDRAIHUYGAUYQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fpip.wnz.cm.uj.edu.pl%2Fcm%2Fuploads%2F2022%2F02%2FWyniki-badania-operatorow-numeru-ratunkowego-112.-Raport%20koncowy.docx&usg=AOvVaw1r7oMtEaNm2lc7fgj7INNd> (11.04.2023).
- Mańkowska, B. (2013). *Podmiotowe korelaty wypalenia zawodowego pracowników społecznych miejskich ośrodków pomocy społecznej*. W: M. Teodorczyk (red.), *Koordynacja na rzecz aktywnej integracji. Widzieć – rozumieć – pomagać. Przykłady rozwiązań stosowanych w codziennej pracy pracownika socjalnego*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Mańkowska, B. (2015). *Podmiotowe i organizacyjne wyznaczniki wypalenia zawodowego pracowników pomocy społecznej*. *Przegląd Psychologiczny*, 1 (58). (2015).
- Mańkowska, B. (2016). *Wypalenie zawodowe. Źródła, mechanizmy, zapobieganie*. Gdańsk: Harmonia Uniwersalis.
- Maslach, C. *What we learned about bournout and health?* *Psychol Health*, 16 (2011).
- Maslach, C. *Engagement research: Some thoughts from a burnout perspective*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (2011).
- Maslach, C., Jackson, S. *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2 (1981).
- Maslach, C., Leiter, M. (2010). *Pokonać wypalenie zawodowe: sześć strategii poprawiania relacji z pracą*, przekł. K. Braksal. Warszawa: Wolteres Kluwer.
- Maslach, C., Leiter, M. (2022). *The Burnout Challenge. Managing People's Relationships with Their Jobs*. London: Harvard University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M. *Job Burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52 (2001).
- Mills, L.B., Huebner, E. *A Prospective Study of Personality Characteristics, Occupational Stressors, and Burnout Among School Psychology Practitioners*. *Journal of School Psychology*, 1 (36). (1998).
- Ogińska-Bulik, N. *Wsparcie społeczne jako bufor chroniący menadżerów przed negatywnymi skutkami stresu w pracy*. *Zeszyty naukowe WSHE w Łodzi. Psychologia Zdrowia*, 1 (2004).
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N. *Perceived job stress, personality traits and burnout syndrome in police officers*. *Polish Journal of Applied Psychology Volume*, 2 (11). (2013).
- Piątek, J. (1998). *Stres pomaga ludziom w kryzysach*. *Nowiny Psychologiczne*, 1 (1998).
- Pines, A.M., Aronson E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A.M. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. New York: Routledge.
- Piotrowski, A. (2010). *Stres i wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Służby Więziennej*. Warszawa: Difin.
- Rosenstiel, L., Bogel, R. (1992). *Betriebsklima geht jeden an. Bayerischer Staatsministerium für Arbeit*. München: Familie und Sozialordnung.
- Rosenstiel, L., Bögel, R. (2003). *Betriebsklima und Organisationsklima, Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise, Fünfte Auflage*, Stuttgart: Schaffer – PoeschelVerlag.

- Santinello, M. (2014). *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Link*. Warszawa: PTP.
- Schaufeli, W.B., Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Sęk, H. (1994). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Sęk, H. (red.) (2011). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: I. Heszen – Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Siwiorek, J. (2018). *Wypalenie zawodowe i jego dynamika w kontekście indywidualnych doświadczeń psychoterapeutów*. [https://www.sbc.org.pl/Content/355365/doktorat4100\\_Janusz\\_Siwiorek.pdf](https://www.sbc.org.pl/Content/355365/doktorat4100_Janusz_Siwiorek.pdf) (15.02.2023).
- Simionato, G.K., Simpson, S.G. *Personal risk factors associated with burnout among psychotherapists: A systematic review of the literature*. *Journal of Clinical Psychology* (2018).
- Strykowska, M., Trzeciakowska A. (1994). *Wsparcie społeczne a satysfakcja z pracy i wypalenie zawodowe się kobiet*. *Przegląd Psychologiczny*, 37 (1994).
- Suzuki, E., Saito, E., Tagaya, A, Mihara, R, Maruyama, A., Azuma, T., Sato, C. (2009). *Relationship between assertiveness and burnout among nurse managers*. *Japan Journal of Nursing Science* 6(2), s.71-81
- Świętochowski, R. (2008). *Klimat organizacyjny jako istotna właściwość miejsca pracy*. W: H. Skłodowski (red.), *Polskie doradztwo dla młodzieży – idea czy rzeczywistość*. Łódź: SWSPiZ.
- Terelak, J. F. (2005). *Stres organizacyjny. Koncepcje, przyczyny, symptomy i sposoby radzenia sobie*. Warszawa: WSM SIG.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, wyd. 2 popr. Lublin: KUL.
- WHO, (2019), <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> (14.01.2023).
- Wilczek-Rużycka, E. (2014). *Wypalenie zawodowe pracowników medycznych*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Włodarczyk, D., Obacz, W. *Perfekcjonizm, wybrane cechy demograficzne i zawodowe jako predyktory wypalenia zawodowego u pielęgniarek pracujących na bloku operacyjnym*. *Medycyna Pracy*, 6 (64). (2013).
- Zbyrad, T. (red.). (2008). *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*. Stalowa Wola: KUL.





# SELECTED PERSONALITY TRAITS AND ORGANIZATIONAL FACTORS IN THE WORK ENVIRONMENT AND PROFESSIONAL BURNOUT AMONG EMERGENCY DISPATCH OPERATORS – RESULTS OF A PILOT STUDY

Ewelina Mleczkowska

ORCID: 0000-0002-1056-6687

Radom Academy of Economics

e-mail: emleczkowska@ahns.pl

**Keywords:** burnout, Emergency Numbers Operator, 112, organizational climate, personality determinants of work

**Abstract.** The phenomenon of occupational burnout, due to its severe consequences at both the individual and organizational levels, is attracting the interest of an increasingly wide range of specialists, not only psychologists but also doctors. This trend is confirmed by the classification of occupational burnout as an occupational syndrome in the 2019 ICD. In view of the aforementioned consequences borne by the development of the phenomenon, many researchers want to determine the risk factors for the development of occupational burnout, so that in the long run, it can be effectively prevented. In this area, opinions are divided. However, two dominant positions are emerging – one that assigns more importance to personal factors, and the other that considers organizational factors more important. Accordingly, the purpose of this study is to verify whether there is, and if so, what is the relationship between personality work determinants and perception of organizational climate and job burnout? In addition, it was decided to verify whether sociodemographic variables such as seniority, gender, education, hobbies, relationship status and having children statistically significantly differentiate the level of job burnout. The pilot study included 100 Emergency Number Operators from four Emergency Notification Centres of varying sizes in terms of the number of employees and located in different parts of Poland. Data obtained from the LBQ, BIP questionnaires and the author's sociodemographic data questionnaire confirmed the presence of a very large number of statistically significant associations between organizational climate and job burnout and less statistically significant relationships

between personality traits and job burnout. In addition, sociodemographic variables were found to slightly significantly differentiate the level of occupational burnout in the study group.

## WYBRANE CECHY OSOBOWOŚCI I CZYNNIKI ORGANIZACYJNE ŚRODOWISKA PRACY A WYPALENIE ZAWODOWE WŚRÓD OPERATORÓW NUMERÓW ALARMOWYCH – WYNIKI BADANIA PILOTAŻOWEGO

**Słowa kluczowe:** wypalenie zawodowe; Operator Numerów Alarmowych; 112; klimat organizacyjny; osobowościowe wyznaczniki pracy

**Streszczenie.** Zjawisko wypalenia zawodowego z uwagi na doniosłe konsekwencje zarówno na poziomie jednostki, jak i organizacji wzbudza zainteresowanie coraz szerszych grup specjalistów, nie tylko psychologów, ale także lekarzy. Tendencję tę potwierdza zaklasyfikowanie w ICD w 2019 roku wypalenia zawodowego jako syndromu zawodowego. W związku ze wspomnianymi konsekwencjami ponoszonymi na skutek rozwoju zjawiska, wielu badaczy pragnie ustalić czynniki ryzyka rozwoju wypalenia zawodowego, by w dalszej perspektywie skutecznie mu zapobiegać. W tym obszarze zdania są podzielone. Wyłaniają się jednak dwa dominujące stanowiska – jedno, które przypisuje większą wagę czynnikom osobowościowym, drugie uznające za bardziej istotne czynniki organizacyjne. W związku z tym celem niniejszego opracowania jest zweryfikowanie, czy istnieje i jeśli tak, to jaka jest zależność między osobowościowymi wyznacznikami pracy i percepcją klimatu organizacyjnego a wypaleniem zawodowym? Ponadto postanowiono sprawdzić, czy zmienne socjodemograficzne, takie jak: staż pracy, płeć, wykształcenie, posiadanie hobby, status związku i posiadanie potomstwa w sposób istotny statystycznie różnicują poziom wypalenia zawodowego? Badaniem pilotażowym objęto 100 Operatorów Numerów Alarmowych z czterech Centrów Powiadamiania Ratunkowego o zróżnicowanej wielkości pod względem liczby zatrudnienia i usytuowanych w różnych częściach Polski. Dane uzyskane w wyniku badania kwestionariuszami LBQ, BIP oraz autorską ankietą dotyczącą danych socjodemograficznych potwierdziły występowanie bardzo dużej ilości istotnych statystycznie związków między klimatem organizacyjnym a wypaleniem zawodowym i mniej istotnych statystycznie zależności między cechami osobowości a wypaleniem zawodowym. Ponadto ustalono, że zmienne socjodemograficzne w niewielkim stopniu istotnie różnicują poziom wypalenia zawodowego w badanej grupie.

## Introduction

The phenomenon of occupational burnout is receiving increasing attention not only from the psychological field but also from the medical field. This is evidenced by the fact that in May 2019, the World Health Organization (WHO)

classified occupational burnout as an occupational syndrome in the International Classification of Diseases (WHO, 2019). Such widespread interest in the topic suggests that occupational burnout is becoming an increasingly significant problem, not only from an individual perspective but also from an organizational perspective (Mańkowska, 2016).

Analysing the literature on the subject, it can be observed that occupational burnout is a multidimensional phenomenon, both in terms of its symptoms and its causes. This is evident, for example, in the work of the most prominent researcher on the topic, Christina Maslach, who, over several decades, made numerous modifications regarding its understanding, prevalence, and potential predictors (Mańkowska, 2016). Initially, she claimed that it was a syndrome occurring only among helping professions (Maslach, Jackson, 1981), but over time, she expanded its scope to include other occupational groups as well (Maslach, 2011; Maslach & Leiter, 2022). Currently, occupational burnout is recognized as a crisis of occupational engagement that can be experienced by any individual in the workforce. Many researchers, both Polish and international, have attempted to identify risk factors contributing to the occurrence of this phenomenon. The most common perspective emphasizes the strong association between occupational burnout and stress, as well as maladaptive coping strategies. A significant amount of research has explored the importance of subjective factors, particularly personality traits, in the development of occupational burnout (Mańkowska, 2013, 2015, 2016; Pines, 1996; Cox & Ferguson, 1991; Sęk, 2011; Ogińska-Bulik, 2005, 2006; Tucholska, 2009). However, an increasing number of researchers investigating occupational burnout are drawing attention to the lack of fit in the individual-work relationship, where working conditions play a significant role (Lubrańska, 2011, 2014; Świętochowski, 2008; Siwiorek, 2018; Mańkowska, 2016; Sęk, 1994; Rosenstiel & Boegel, 2003). This perspective is also strongly emphasized by Christina Maslach (2011), who, more than twenty years ago, highlighted areas of misfit for employees, including issues such as control and decision-making, workload, community, compensation, justice, and values (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Maslach & Leiter, 2022). This raises the question of whether occupational burnout is more influenced by individual personality or by the work climate within which the individual practices their profession. Employers often tend to attribute greater weight to personality factors, which can shift the responsibility for the development of occupational burnout solely onto the employee. Consequently, recruitment and selection processes are being improved, with a focus on identifying the best candidates, while

the current workforce emphasizes personal development and individual work. However, is this the only correct approach to prevent such a complex syndrome as occupational burnout? In what other ways can we prevent the development of this phenomenon and facilitate work, especially in helping professions such as Emergency Dispatch Operators, whose work quality directly impacts the effectiveness of assistance provided to citizens and, in turn, our personal safety?

### **The subject of the author's study**

The main research problem takes the form of the question: Is there a relationship between personality determinants of work, perceived organizational climate, and occupational burnout among Emergency Dispatch Operators?

The general working hypothesis states: There is a relationship between personality determinants of work, perceived organizational climate, and occupational burnout among Emergency Dispatch Operators.

The hypothesis is further specified in the following research questions:

1. Is there a relationship, and if so, what is the nature of the relationship between personality determinants of work and occupational burnout among Emergency Dispatch Operators?
2. Is there a relationship, and if so, what is the nature of the relationship between perceived organizational climate and occupational burnout among Emergency Dispatch Operators?
3. Do sociodemographic variables such as work experience, gender, education, hobbies, relationship status, and parenthood significantly differentiate the level of occupational burnout among Emergency Dispatch Operators?

The justifications for these hypotheses can be made by referring to the literature on the subject. Research indicates that occupational burnout is associated with personality factors, particularly in terms of an individual's resilience or susceptibility to stress and burnout. Furthermore, researchers suggest that personality factors modify the individual's perception of specific work situations and influence the choice of coping strategies (Mańkowska, 2016). The relationships between specific personality dimensions and occupational burnout have been explored by both Polish and international researchers (Cherniss, 1980; Pines & Aronson, 1988; Kliś & Kossewska, 1998; Krawulska-Ptaszyńska, 1992; Tucholska, 2009; Mills & Huebener, 1998; Ogińska-Bulik, 2005; Mańkowska, 2016; Simionato & Simpson, 2018).

However, it is worth noting that current research increasingly emphasizes the relationship between occupational burnout and organizational climate, which significantly influences its occurrence and modifies its intensity across all dimensions. This topic has been explored by both Polish and international researchers (Lubrańska, 2011, 2014; Świętochowski, 2008; Siwiorek, 2018; Mańkowska, 2016; Sęk, 1994; Rosenstiel & Boegel, 1992; Maslach & Jackson, 1984; Maslach & Leiter, 2010; Maslach, 2001, 2011; Maslach & Leiter, 2022).

Furthermore, the relationship between occupational burnout and sociodemographic variables has been highlighted by numerous authors in various studies over the years, both in Poland and internationally (Santinello, 2014; Kantasa & Vassilaki, 1997; Mańkowska, 2015; Tucholska, 2009; Sęk, 2011; Lewandowska & Litwin, 2009; Piotrowski, 2010; Kirenko & Zubrzycka-Maciąg, 2011; Gould et al., 2013; Wilczek-Rużycka, 2014; Siwiorek, 2018; Makara-Studzińska & Załuski, 2021).

However, it should be noted that the relationship between burnout and personality indicators, organizational climate, or sociodemographic variables is not unequivocal in all aspects. This will be described in more detail in the discussion of the results.

The following instruments were used to verify the presented hypotheses in the study: the Link Burnout Questionnaire (LBQ) by Massimo Santinello (Polish adaptation – Jaworska, 2014), the Buchomski Inventory of Personality Indicators of Work (BIP) by Rudiger Hossiep and Michael Paschen (Polish adaptation – Jaworska, Brzezińska, 2014), and the Organizational Climate Questionnaire by Rosenstiel and Boegel (Polish adaptation – Durniat, 2018).

In addition to the aforementioned questionnaires, a custom sociodemographic survey was administered, specifically designed for the study. Emergency Number Operators provided information regarding their gender, age, length of service in the Emergency Call Centre, education level, relationship status, declaration of having/not having children, and declaration of having/not having hobbies.

The study involved Emergency Number Operators from four different Emergency Call Centres (25 employees from each centre), whose superiors gave their consent for the subordinates to participate in the study. The participating Emergency Call Centres varied in terms of the number of employed personnel (ranging from 34 to 153 individuals) as well as their geographical locations across the country (Central, Western, Northern, and Southern Poland). Due to the obligation to ensure anonymity and the risk of result identification, especially for

operators working in smaller centres, the results will be presented collectively without a breakdown according to the participating centres in the study.

Table 1. Descriptive statistics for the age of the surveyed Emergency Dispatch Operators (N=100)

Variable	M	ME	SD	MIN	MAX
Age	33.52	32	7.97	20	54

Source: Own work [unless otherwise stated, the illustrative material in this article is a result of our own research].

The mean age of the participating operators in the study was 33.52 years, with a standard deviation (SD) of 7.97 and a median (ME) of 32. The youngest respondent was 20 years old, while the oldest respondent was 54 years old.

Table 2. Descriptive statistics for the length of employment in the Emergency Dispatch Centre of the surveyed Emergency Dispatch Operators (N=100)

Variable	M	ME	SD	MIN	MAX
Length of employment – years	5.41	5.00	9.95	0.25	10.00

The average length of service of the participating operators in the study was 5.41 years, with a standard deviation (SD) of 9.95 and a median (ME) of 5.00. The operator with the longest tenure in the Emergency Call Centre had been working for 10 years, while the operator with the shortest tenure had been working for 3 months.

Table 3. Socio-demographic data of the surveyed sample (N=100)

No.	Type of responses	N and %
1.	Gender:	
	– Female	64
	– Male	36
2.	Education:	
	– Secondary	23
	– Higher	77
3.	Hobbies:	
	– Yes	90
	– No	10
4.	Children:	
	– Yes	44
	– No	56
5.	Relationship status:	
	– In a relationship	84
	– Single	16

In the examined sample, women dominated, comprising 64% of all respondents (N=64). Men accounted for 36% of the participants (N=36), reflecting the predominance of women among the individuals employed in the Emergency Call Centres. The largest group, constituting 77% of all respondents (N=77), had a higher education, while 23% (N=23) of the respondents had a secondary education. A significant majority of individuals (90%, N=90) declared having hobbies, while only 10% of the respondents disagreed (N=10). Over half of the participating operators, 56% (N=56), did not have children, while 44% of the respondents (N=44) were parents of at least one child. Among the examined sample, individuals in a relationship dominated, accounting for 84% (N=84) (Table 1). Participation in the study was voluntary and anonymous.

### **Analysis of the results of the author's research**

To answer research questions 1 and 2 and verify the potential relationships between variables, the Pearson correlation coefficient ( $r$ -Pearson) was used. To address research question 3 and determine the significance of differences between the compared groups, taking into account sociodemographic variables and the unequal sample sizes, the Mann-Whitney U test for independent samples was employed (calculations were performed using the Statistica software). Statistically significant results are indicated in the presented tables by bold and underlined font.

Table 4. Results of Pearson's correlation coefficient (N=100) for individual scales of the Burnout Questionnaire (LBQ), Personality Determinants of Work Inventory (BIP), and Organizational Climate Questionnaire ( $p < 0.05$ )

Burnout Questionnaire – LBQ						
	domains	scales	psycho-physical exhaustion	lack of engagement in relationships	sense of professional inefficacy	disappointment
Personality Determinants of Work Inventory – BIP	vocational orientation	achievement motivation	-0.078	-0.306	0.011	-0.088
		power motivation	-0.131	-0.148	-0.168	-0.140
		leadership motivation	0.031	-0.035	-0.039	-0.033
	professional behaviours	conscientiousness	-0.190	-0.209	-0.016	-0.224
		flexibility	-0.206	-0.239	-0.065	-0.258
		action orientation	-0.399	-0.319	-0.232	-0.431
	social skills	social sensitivity	-0.237	-0.189	-0.165	-0.321
		openness to relationships	-0.197	-0.134	-0.242	-0.204
		sociability	-0.120	-0.091	-0.177	-0.244
		team orientation	-0.180	-0.068	-0.056	-0.115
		assertiveness	-0.217	-0.196	-0.328	-0.286
	psychological nature	emotional stability	-0.306	-0.170	-0.335	-0.406
		working under pressure	-0.447	-0.324	-0.286	-0.520
		self-confidence	-0.256	-0.142	-0.236	-0.270
	Organizational climate questionnaire	general questions	-0.405	-0.383	-0.214	-0.473
co-workers		-0.262	-0.118	-0.288	-0.417	
supervisors		-0.373	-0.348	-0.232	-0.536	
work organization		-0.283	-0.379	-0.115	-0.425	
communication		-0.382	-0.435	-0.217	-0.489	
employee interests		-0.447	-0.417	-0.317	-0.545	
promotion and development		-0.369	-0.330	-0.271	-0.491	
total		-0.394	-0.419	-0.241	-0.556	



Analysing the obtained results presented in Table 4, it can be observed that individual dimensions of burnout among Emergency Number Operators correlate with the majority of organizational climate scales and certain scales of personality indicators of work. Therefore, it can be inferred that in the examined sample of 112 operators, burnout is more dependent on the work climate, which includes factors such as relationships with colleagues, management practices, information flow, advancement and development opportunities, rather than the personal characteristics of the employees, which are assessed during a multi-stage recruitment and selection process for employment in the Emergency Call Centre.

The first dimension of burnout, namely *psycho-physical exhaustion*, correlates with over half of the scales of personality indicators of work and with all the scales of organizational climate. Considering personality factors, this dimension of burnout shows statistically significant negative relationships with flexibility ( $r=-0.206$ ,  $p<0.05$ ), social sensitivity ( $r=-0.237$ ,  $p<0.05$ ), relationship openness ( $r=-0.197$ ,  $p<0.05$ ), assertiveness ( $r=-0.217$ ,  $p<0.05$ ), and self-confidence ( $r=-0.256$ ,  $p<0.05$ ). These are relationships of weak strength that should be interpreted cautiously. The negative direction of the relationships indicates that as the level of flexibility, social sensitivity, relationship openness, assertiveness, and self-confidence decreases among the Emergency Number Operators during the performance of their duties, the feelings of psycho-physical exhaustion, tension, and pressure increase. Statistically significant relationships of moderate strength were found between psycho-physical exhaustion and action orientation ( $r=-0.399$ ,  $p<0.05$ ), emotional stability ( $r=-0.306$ ,  $p<0.05$ ), and working under pressure ( $r=-0.447$ ,  $p<0.05$ ). The negative direction of these relationships suggests that as the level of action orientation, which may manifest as difficulties in making and implementing quick decisions, decreases, the level of emotional exhaustion and perceived pressure increases.

Furthermore, when examining the statistically significant relationships of the first dimension of burnout, which is *psycho-physical exhaustion*, with specific dimensions of organizational climate, it should be considered that it shows relationships with co-worker support ( $r=-0.262$ ,  $p<0.05$ ) and work organization ( $r=-0.283$ ,  $p<0.05$ ). These are relationships of weak strength that should be interpreted with caution. The negative direction of the relationships indicates that operators who have unsatisfactory relationships with co-workers, characterized by competition, and whose work is organized in an inadequate manner, not aligned with their capabilities, are more likely to experience psycho-physical

exhaustion and feelings of tension. *Psycho-physical exhaustion* is also correlated with the overall perception of the organization ( $r=-0.405$ ,  $p<0.05$ ), perception of supervisors ( $r=-0.373$ ,  $p<0.05$ ), communication ( $r=-0.382$ ,  $p<0.05$ ), employee interests ( $r=-0.382$ ,  $p<0.05$ ), and advancement and development ( $r=-0.369$ ). These are relationships of moderate strength, and their negative direction informs that as the perception of the organization worsens, instrumental treatment of subordinates and lack of trust, task-oriented leadership style, insufficient communication processes, weak employee rights protection, and limited opportunities for development and advancement in the workplace intensify the levels of fatigue experienced both mentally and physically. It also increases the sense of being under continuous pressure during the tasks performed by Emergency Number Operators.

The second dimension of burnout, which is *disengagement from client relationships*, only correlates with five scales of personality indicators of work and the majority of organizational climate scales. Considering the personality indicators of work, statistically significant relationships were found between this dimension and conscientiousness ( $r=-0.209$ ,  $p<0.05$ ) and flexibility ( $r=-0.239$ ,  $p<0.05$ ). These are relationships of weak strength that should be interpreted cautiously. The negative direction of the relationships indicates that as conscientiousness in task execution decreases and tasks are performed inaccurately, and as the level of flexible adaptation to situations decreases, the quality of relationships with the person reporting the incident may deteriorate, and the person may be objectified by the Emergency Number Operator. The dimension of *disengagement from client relationships* also shows statistically significant relationships with achievement motivation ( $r=-0.306$ ,  $p<0.05$ ) and action orientation ( $r=-0.319$ ,  $p<0.05$ ). These are relationships of moderate strength, and their negative direction suggests that as the motivation to enhance one's competencies in professional situations decreases, particularly in situations where they prove to be insufficient, a subjective treatment of the reporting individuals, indifference, and even hostility may intensify among the respondents.

Additionally, the second dimension of burnout, which is *disengagement from client relationships*, shows statistically significant relationships with the overall perception of the organization ( $r=-0.383$ ,  $p<0.05$ ), evaluation of supervisors' leadership style ( $r=-0.348$ ,  $p<0.05$ ), perception of work organization ( $r=-0.379$ ,  $p<0.05$ ), evaluation of communication processes ( $r=-0.435$ ,  $p<0.05$ ), perception of respecting employee interests ( $r=-0.417$ ,  $p<0.05$ ), and perceived opportunities for advancement and professional development ( $r=-0.330$ ,  $p<0.05$ ). All

these relationships exhibit a moderate strength of dependence and a negative direction. This may indicate that in the Emergency Call Centres, where instrumental treatment of subordinates by supervisors is observed, employees lack trust in the management, do not perceive their goodwill and good intentions, and furthermore, the leadership is more task-oriented and inclined towards punishing employees rather than adopting a subjective and benevolent approach towards them. Operators tend to treat reporting individuals with indifference, detachment, or even hostility.

When analysing the relationships observed in the study with the third dimension of burnout, which is *a sense of professional inefficacy*, it should be noted that it only correlates with six scales of personality indicators of work and the majority of organizational climate scales. Considering the personality indicators of work, statistically significant relationships were found between this dimension and action orientation ( $r=-0.232$ ,  $p<0.05$ ), relationship openness ( $r=-0.242$ ,  $p<0.05$ ), working under pressure ( $r=-0.286$ ,  $p<0.05$ ), and self-confidence ( $r=-0.236$ ,  $p<0.05$ ). These are relationships of weak strength that should be interpreted cautiously. The negative direction of the relationships indicates that as the difficulties in making quick decisions intensify, the perceived pressure during tasks increases, the level of openness to contact with other individuals decreases, and self-confidence diminishes, operators feel less effective in their work. Additionally, the study revealed statistically significant relationships between *a sense of professional inefficacy* and assertiveness ( $r=-0.328$ ,  $p<0.05$ ) and emotional stability ( $r=-0.335$ ,  $p<0.05$ ). These relationships demonstrate a moderate strength of dependence and a negative direction, suggesting that as the level of assertiveness and emotional self-control decreases, the belief in professional ineffectiveness intensifies within the examined group.

Furthermore, considering the relationships of the third dimension of burnout with individual scales of organizational climate, it should be noted that statistically significant relationships were found with the overall perception of the organization ( $r=-0.214$ ,  $p<0.05$ ), evaluation of the quality of co-worker relationships ( $r=-0.288$ ,  $p<0.05$ ), evaluation of supervisors' leadership style ( $r=-0.232$ ,  $p<0.05$ ), evaluation of communication processes ( $r=-0.217$ ,  $p<0.05$ ), and perceived opportunities for advancement and professional development ( $r=-0.271$ ,  $p<0.05$ ). These are relationships of weak strength that should be interpreted cautiously. The negative direction of the relationships indicates that as the overall assessment of the organization decreases, the evaluation of co-worker relationships deteriorates, the evaluation of supervisors' leadership style becomes negative,

communication processes function poorly both vertically and horizontally, and the perception of opportunities for advancement and professional development worsens, the belief in professional inefficacy may increase among the Emergency Number Operators. The only statistically significant relationship of moderate strength and negative direction occurred between this dimension of burnout and the perception of the extent to which employee interests are respected ( $r=-0.317$ ,  $p<0.05$ ). Therefore, it can be inferred that in the Emergency Call Centres, where operators have a perception of insufficient consideration of employee rights by supervisors and insufficient protection by the organization, such as through labour unions, the belief in professional inefficacy intensifies.

The final dimension of burnout, which is *disappointment*, correlates with nine scales of personality indicators of work and all scales of organizational climate. It is worth noting that only within the domain of this dimension of burnout, three correlations of high strength were found. Considering the personality indicators of work, statistically significant relationships were found between disappointment and conscientiousness ( $r=-0.224$ ,  $p<0.05$ ), flexibility ( $r=-0.258$ ,  $p<0.05$ ), relationship openness ( $r=-0.204$ ,  $p<0.05$ ), sociability ( $r=-0.244$ ,  $p<0.05$ ), assertiveness ( $r=-0.286$ ,  $p<0.05$ ), and self-confidence ( $r=-0.270$ ,  $p<0.05$ ). These are relationships of weak strength that should be interpreted cautiously. The negative direction of these relationships suggests that as the level of accuracy in performing job tasks decreases, the ability to adapt flexibly to changing work conditions diminishes, openness to others and sociability decrease, assertiveness declines, and self-confidence diminishes, operators may experience an increase in disappointment with their work. Additionally, statistically significant relationships of moderate strength and negative direction were found between *disappointment* and action orientation ( $r=-0.431$ ,  $p<0.05$ ) and emotional stability ( $r=-0.406$ ,  $p<0.05$ ). This indicates that Emergency Number Operators who face difficulties in making quick and decisive actions and exhibit problems in emotional self-control may experience an intensification of disappointment with their work.

Furthermore, when analysing the statistically significant relationships between the disappointment dimension and individual scales of organizational climate, it should be noted that statistically significant relationships were found with the overall perception of the organization ( $r=-0.473$ ,  $p<0.05$ ), evaluation of the quality of co-worker relationships ( $r=-0.417$ ,  $p<0.05$ ), evaluation of work organization ( $r=-0.425$ ,  $p<0.05$ ), evaluation of communication processes ( $r=-0.489$ ,  $p<0.05$ ), and perceived opportunities for advancement and professional development ( $r=-0.491$ ,  $p<0.05$ ). These are relationships of moderate strength

and negative direction. The obtained results may indicate that the level of disappointment with work and lack of enthusiasm among Emergency Number Operators intensify instrumental treatment of subordinates by supervisors and lack of trust in the management, competitive relationships with co-workers, inadequate work organization characterized by assigning tasks that do not correspond to employees' competencies, flawed communication systems both vertically and horizontally, and a lack of prospects for advancement and professional development in the workplace. Additionally, statistically significant relationships of high strength were found between the disappointment dimension and the perception of supervisors' management style ( $r=-0.536$ ,  $p<0.05$ ) and the perception of the degree of respect for employee interests ( $r=-0.545$ ,  $p<0.05$ ). Therefore, it can be inferred that the level of disappointment with work in the examined group of Emergency Number Operators is most intensified by a task-oriented leadership style focused on punishing employees and a sense of the employer's lack of respect for basic employee rights, as well as the ineffective functioning of institutions such as labour unions, which inadequately represent operators' interests in conflicts with supervisors.

Table 5. Comparison of the level of *psycho-physical exhaustion* dimension, measured by the Occupational Burnout Questionnaire (LBQ), between groups of Emergency Number Operators (N=100) differentiated based on socio-demographic variable categories, results adjusted ( $p<0.05$ ).

Socio-demographic variables		M	ME	SD	U	Z	P
gender	woman	6.51	6.00	2.24	1112.00	0.38	0.702
	man	6.43	7.00	1.98			
work experience	=>4 years	6.22	6.00	1.96	1076.00	1.19	0.233
	<4 years	6.73	7.00	2.28			
education	secondary	5.91	6.00	2.27	686.50	1.42	0.145
	higher	6.64	7.00	2.08			
hobby	yes	6.34	6.00	2.13	369.50	-1.69	0.090
	no	7.50	7.50	1.98			
relationship status	in a relationship	6.29	6.00	2.24	436.50	-2.21	0.027
	single	7.50	7.00	0.97			
children	yes	6.32	6.50	2.39	1161.50	0.48	0.627
	no	6.61	7.00	1.92			

By analysing the results presented in Table 5, it can be observed that the only statistically significant difference in the dimension of psycho-physical exhaustion

occurred between the compared groups distinguished based on relationship status ( $U=436.50$ ;  $Z=-2.21$ ,  $p<0.05$ ). Single Emergency Number Operators reported a significantly higher level of psycho-physical exhaustion, which may manifest as fatigue and a sense of being under pressure ( $M=7.50$ ;  $SD=0.97$ ), compared to respondents who are in a relationship ( $M=6.29$ ;  $SD=2.24$ ).

Table 6. Comparison of the level of the dimension disengagement from client relationships, measured by the Occupational Burnout Questionnaire (LBQ), between groups of Emergency Number Operators ( $N=100$ ) differentiated based on socio-demographic variable categories, results adjusted ( $p<0.05$ ).

Socio-demographic variables		M	ME	SD	U	Z	P
gender	woman	6.35	6.00	1.81	1037.5	-0.91	0.363
	man	6.78	7.00	1.89			
work experience	=>4 years	6.41	7.00	1.74	1155.00	0.65	0.517
	<4 years	6.61	7.00	1.94			
education	secondary	6.59	6.50	1.62	849.500	0.67	0.947
	higher	6.49	6.00	1.91			
hobby	yes	6.39	6.00	1.85	363.50	-1.74	0.082
	no	7.42	7.00	1.56			
relationship status	in a relationship	6.46	6.00	1.89	591.50	-0.75	0.452
	single	6.75	7.00	1.57			
children	yes	6.05	6.00	2.07	931.50	<b>2.08</b>	<b>0.037</b>
	no	6.88	7.00	1.56			

When attempting to interpret the results presented in Table 6, it is worth noting that the only statistically significant difference in the dimension of *disengagement from clients* appeared between the compared groups distinguished based on parenthood status ( $U=931.50$ ;  $Z=2.08$ ,  $p<0.05$ ). Emergency Number Operators who have at least one child ( $M=6.05$ ;  $SD=2.07$ ) reported a significantly lower level of disengagement from clients, which may manifest as active involvement in conversations with the reporting individuals and an individualized approach, compared to childless respondents ( $M=6.88$ ;  $SD=1.56$ ).

Table 7. Comparison of the level of the dimension of perceived professional inefficacy, measured by the Burnout Questionnaire LBQ, among groups of Emergency Number Operators (N=100) distinguished based on sociodemographic variables categories, results adjusted ( $p < 0.05$ ).

Socio-demographic variables		M	ME	SD	U	Z	P
gender	woman	5.90	6.00	2.23	985.00	1.29	0.198
	man	5.35	5.00	2.26			
work experience	=>4 years	5.22	5.00	2.17	924.50	2.24	0.024
	<4 years	6.16	6.00	2.25			
education	secondary	5.45	5.50	2.46	798.50	0.49	0.623
	higher	5.77	5.50	2.19			
hobby	yes	5.56	5.00	2.30	349.500	-1.89	0.059
	no	6.75	7.00	1.55			
relationship status	in a relationship	5.85	6.00	2.29	504.000	1.57	0.115
	single	4.94	4.50	1.91			
children	yes	5.80	5.50	2.56	1206.500	-0.174	0.862
	no	5.62	5.50	2.00			

Analysing the obtained results presented in Table 7, it can be observed that the only statistically significant difference in the dimension of perceived professional inefficacy occurred between the compared groups distinguished based on length of employment ( $U=924.50$ ;  $Z=2.24$ ;  $p < 0.05$ ). Emergency Number Operators who have been working in their profession for more than 4 years ( $M=6.16$ ;  $SD=2.25$ ) reported a significantly higher level of perceived professional inefficacy, which may manifest as a belief in their own insufficient effectiveness and even a sense of failure, compared to the respondents who have been employed in the Emergency Call Centre for a maximum of 4 years ( $M=5.22$ ;  $SD=2.17$ ).

Table 8. Comparison of the level of the dimension of disappointment, measured by the Burnout Questionnaire LBQ, among groups of Emergency Number Operators (N=100) distinguished based on sociodemographic variables categories, results adjusted (p<0.05).

Socio-demographic variables		M	ME	SD	U	Z	P
gender	woman	6.75	7.00	2.24	1081.000	0.600	0.549
	man	6.57	7.00	2.11			
work experience	=>4 years	6.14	6.00	2.24	906.000	2.365	0.018
	<4 years	7.20	7.00	2.03			
education	secondary	6.09	6.50	2.35	688.000	1.410	0.158
	higher	6.85	7.00	2.13			
hobby	yes	6.47	7.00	2.12	274.000	-2.689	0.007
	no	8.25	9.00	1.29			
relationship status	in a relationship	6.60	7.00	2.26	597.000	-0.700	0.484
	single	7.13	7.00	1.75			
children	yes	6.68	7.00	2.37	1193.500	-0.264	0.792
	no	6.68	7.00	2.05			

Analysing the results presented in Table 8, it can be observed that statistically significant differences in the dimension of *disappointment* occurred between the compared groups distinguished based on length of employment (U=906.000; Z=2.365; p<0.05) and having a hobby (U=274.000; Z=-2.689; p<0.05). Emergency Number Operators who have been working in their profession for more than 4 years (M=7.20; SD=2.03) reported a significantly higher level of job disappointment and lack of enthusiasm compared to the respondents who have been employed in the Emergency Call Centre for a maximum of 4 years (M=6.14; SD=2.24). Additionally, operators who have a hobby (M=6.47; SD=2.12) are significantly less disillusioned with their work than respondents who declare a lack of extraprofessional passion (M=8.25; SD=1.29). Employees who have engaging hobbies may not rely solely on their work for a sense of meaning in their lives, which significantly reduces the risk of disappointment with their work.

## Conclusions

The main aim of the conducted pilot study was to verify the existence of relationships between personality determinants of work, perceived organizational climate, and professional burnout among Emergency Call Operators.



The obtained results confirm the contemporary tendency that emphasizes the increasing influence of organizational factors on the development of professional burnout (Lubrańska, 2011, 2014; Świętochowski, 2008; Siwiorek, 2018; Mańkowska, 2016; Sęk, 1994; Rosenstiel, Boegel, 1992; Maslach, 2011; Maslach, Leiter, 2022). In the group of Emergency Call Operators, specific dimensions of professional burnout correlate with a significant majority of organizational climate scales and only with certain scales of personality determinants of work.

In the present study, the dimensions of *psycho-physical exhaustion* and *disappointment* correlate with all organizational climate scales. In the dimension of *disengagement from client relations*, a significant relationship was found only with the perception of co-worker relationships, and in the dimension of *perceived lack of professional efficacy*, a relationship was not revealed only with improper work organization. This is consistent with the results of previous studies that demonstrate, among other things, that treating employees in a certain way by the managerial staff lowers their sense of worth and leads to negative evaluations of professional competence (Durniat, 2018). Furthermore, the relationship between the perception of co-worker relationships and the occurrence of professional burnout, revealed in the present study, is supported by numerous research findings (Sęk, 1994, 2011; Strykowska and Trzeciakowska, 1994; Ogińska-Bulik, 2005, 2006; Mańkowska, 2016; Rosenstiel, Boegel, 1992; Maslach, Jackson, 1984; Maslach, Leiter, 2010; Maslach, Leiter, 2022) indicating that social support is considered a significant correlate of the burnout syndrome. The results of the present study indicate that the management style is associated with the level of professional burnout among Emergency Call Operators in each dimension examined. This is consistent with the findings of Ogińska-Bulik (2006), Mańkowska (2015), and Maslach and Leiter (2010), who established that limited employee control over the manner in which they perform their duties and working under pressure from superiors are additional areas of job-person mismatch that contribute to the development of professional burnout. In Emergency Dispatch Centres, where work is improperly organized and employees are overloaded with a high volume of tasks and limited time for completion, the level of professional burnout increases in each dimension, except for the perceived lack of professional efficacy. Similar research findings indicating the relationship between work organization and professional burnout were obtained by Polish and foreign researchers (Mańkowska, 2015; Sęk, 2011). The results of the pilot study suggest that in Emergency Dispatch Centres where communication processes were evaluated negatively, there is a higher level of professional burnout

in all examined dimensions. This is consistent with the empirical data obtained by Piątek (1998) and Sęk (2011). The present study also reveals that among Emergency Call Operators, those who have a sense of inadequate protection of their rights at work experience an intensification of professional burnout in each dimension. This finding is reflected in research results that demonstrate that inadequate remuneration for work can be perceived by employees as a lack of respect and recognition for their professional actions. This is a significant area of work-person discrepancy that can influence the development of the burnout syndrome (Maslach, 2011; Maslach, Leiter, 2010, 2022). As the chances for promotion and professional development of Emergency Call Operators decrease, the level of burnout increases in all dimensions. The obtained results are consistent with the findings of other researchers (Mańkowska, 2015; Arnold, Walsh, Connelly, Ginis, 2015).

In the present study, significantly fewer statistically significant relationships between professional burnout and personality factors were found. However, it is important to emphasize that interesting negative relationships of varying strength were identified. The only characteristic that significantly correlates with all dimensions of professional burnout is working under pressure. In the examined group of Emergency Call Operators, it was observed that as the level of endurance and resilience to difficult situations decreases, unpleasant somatic symptoms intensify. Additionally, due to performing duties under continuous tension, there may also be an intensification of the sense of lack of professional efficacy and negative evaluation of one's work outcomes. Furthermore, the subjective treatment of callers, distance, and even hostility towards them, which is most undesirable in the work of Emergency Call Operators, may be intensified. This can result in a failure to provide effective assistance when it is needed, as confirmed by research conducted among psychotherapists, which demonstrated a correlation between working under pressure and work disappointment (Siwiołek, 2018). Moreover, in the examined group of Emergency Call Operators, several characteristics such as assertiveness, emotional stability, and self-confidence also correlate with most dimensions of professional burnout. These are negative correlations of varying strength, indicating that as the level of these traits decreases, the level of professional burnout increases. The obtained results are consistent with the conclusions from other studies conducted by Suzuki, Saito, Tagaya, Mihara, Maruyama, Azuma, Sato (2009) and Simionato, Simpson (2018), which clearly indicate that assertiveness protects against the development of burnout syndrome. The results of most studies suggest that a high level of neuroticism

is a factor that significantly increases the risk of developing burnout syndrome (Ogińska-Bulik, 2005; Mańkowska, 2013; see Tucholska, 2009; Simionato, Simpson, 2018; Schaufeli and Enzmann, 1998). Both Polish and foreign studies indicate that low self-esteem also contributes to the development of burnout syndrome (see Schaufeli, Enzman, 1998; Ogińska-Bulik, 2004; Terlak, 2005). In the present study, no relationship was confirmed between power motivation, leadership, and professional burnout, which was revealed by other researchers, particularly in relation to dimensions of depersonalization and lack of engagement in client relationships (see Jaworska, Brzezińska, 2014). The findings from a study conducted among school psychologists by Mills and Heubener (1994), who found a connection between high levels of competitiveness and egocentrism and high levels of burnout, were also not confirmed.

Another objective of the study was to verify whether and how sociodemographic variables differentiate the level of professional burnout. The results of the present study indicate that the level of professional burnout is significantly differentiated only by individual criteria of sociodemographic variables. Emergency Call Operators who are not in a relationship declare significantly higher levels of psycho-physical exhaustion, which may manifest as fatigue and a sense of being under pressure, compared to respondents who are in a relationship. These findings are consistent with research indicating that individuals in relationships exhibit lower levels of professional burnout compared to individuals living alone (Fengler, 2000; see: Włodarczyk, Obacz, 2013; Santinello, 2014). This also confirms the hypothesis of the main effect of support, which suggests a beneficial role of social support for health regardless of the stress experienced by an individual (Sęk, Cieślak, 2004).

Emergency Call Operators who have at least one child declare a significantly lower level of lack of engagement in client relationships, which may manifest as an individual approach to the caller, compared to childless participants. However, it should be noted that these findings contradict the trend emerging from most studies in this area. Andrzej Piotrowski (2010), while studying a group of prison service officers, found that having children was associated with a higher declared level of professional burnout. This trend is also supported by the results obtained by Helena Sęk (1996), indicating a higher level of professional burnout among women raising children. Similar patterns have been observed among psychotherapists (Hoeksma, Guy, Brown, Brady, 1993). Emergency Call Operators who have been in the profession for more than 4 years declare a significantly higher level of *perceived lack of professional efficacy* and *job disappointment*

compared to those employed in the Emergency Dispatch Centre for a maximum of 4 years. These results confirm the conclusions of Teresa Zbyrad's (2008) research, according to which length of service is a differentiating factor for the level of professional burnout, with a higher level of burnout associated with longer tenure. It should be noted that this contradicts the conclusions from the majority of studies conducted in Poland and worldwide, which indicate that burnout intensifies during the first years of work and decreases among employees with the longest tenure (Sęk, 2011; Kirenko and Zubrzycka-Maciąg, 2011; Gould, Watson, Price, Valliant, 2013; Jaworska, 2014). Emergency Call Operators who have hobbies are significantly less disappointed with their job compared to respondents who claim not to have hobbies. Employees who have extracurricular passions may not tend to derive a sense of meaning solely from work, which significantly reduces the risk of work disappointment. These results are consistent with empirical data from a study conducted by Marta Makara-Studzińska and Maciej Załuski (2021) involving Emergency Call Operators. Based on the results of the present study, it can be inferred that in the examined sample, the development of professional burnout depends more on the work climate, influenced by factors such as co-worker relationships, managerial leadership style, information flow, opportunities for promotion and development, than on the personal characteristics of the employees. However, personal characteristics receive greater attention, for example, during the multi-stage recruitment and selection process of future Emergency Call Operators. Additionally, it is worth considering that individual sociodemographic categories differentiate the level of professional burnout to a limited extent.

The conducted study would be valuable to replicate, including the remaining Emergency Dispatch Centres that did not participate in the pilot study. Encompassing a larger group of operators would provide a broader perspective on the prevalence of the phenomenon under investigation in the studied population, and the obtained results would be more representative. Additionally, the study was conducted during the pandemic, which could also influence the overall mood of operators and exacerbate the sense of work overload, mainly due to an increased number of emergency calls that were complicated by unclear and constantly changing regulations regarding quarantine, isolation, and sanitary measures. In future studies, it would be worthwhile to consider age groups to examine whether age significantly differentiates the level of professional burnout. Furthermore, it is worth noting that the present study had an exploratory character, considering only one conducted study involving a group of Emergency

Call Operators so far. A larger number of studies would provide a more extensive empirical material that serves as a starting point for conducting analyses and comparisons, enabling more accurate conclusions to be drawn. It should also be noted that the lack of norms for the group of Emergency Call Operators in the selected research tools hindered the interpretation of the obtained results. Due to the specificity of their work, it is difficult to classify representatives of the studied profession into existing occupation groups for which norms have been established.

## References

- Cherniss, C. (1980). *Professional burn-out in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cox, T., Ferguson, E. (1991). *Individual differences, stress and coping*. In: C.L. Cooper, R. Payne (eds.), *Personality and stress: Individual differences in the stress process*. Chichester: Wiley.
- Durniat, K. Kwestionariusz Klimatu Organizacyjnego Rosenstiela i Boegela – polska adaptacja i normalizacja. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 3 (6). (2018).
- Fengler, J. (2000). *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk: GWP.
- Gould, D.D., Watson, S.L., Price, S.R., Valliant, P.M. *The relationship between burnout and coping in adult and young offender center correctional officers: An exploratory investigation*. *Psychological Service*, 1 (10). (2013).
- Hoeksma, J.H., Guy, J.D., Brown, C.K., Brady, J.L. *The relationship between psychotherapist burnout and satisfaction with leisure activities*. *Psychotherapy in Private Practice*, 4 (12). (1993).
- Jaworowska, A. (2014). *LBQ Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego. Massimo Santinello. Podręcznik. Polska Normalizacja*. Warszawa: PTP.
- Jaworska, A., Brzezińska, U. (2014). *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy. Podręcznik. Polska Normalizacja*. Warszawa: PTP.
- Kantas, A., Vassilaki, E. *Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory*. *Work and Stress*, 11 (1997).
- Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: UMCS.
- Kliś, M., Kossewska, J. (1998). *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*. *Psychologia Wychowawcza*, 2 (1998).
- Krawulska-Ptaszyńska, A. *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*. *Przegląd Psychologiczny*, 35 (1992).
- Lewandowska, A., Litwin, B. *Wypalenie zawodowe jako zagrożenie w pracy pielęgniarki*. *Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie*, 3 (55). (2009).
- Lubrańska, A. *Klimat organizacyjny a doświadczanie wypalenia zawodowego*. *Medycyna Pracy*, 6 (62). (2011).
- Lubrańska, A. *Klimat organizacyjny jako wyznacznik emocjonalnych doświadczeń pracowników*. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 1 (2014).

- Makara-Studzińska, M., Załuski, M. (2021). *Raport naukowy z badań operatorów numeru ratunkowego, 112*. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWqo3vly35AhUGDRAIHUYUGAUYQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fpip.wnz.cm.uj.edu.pl%2Fcm%2Fuploads%2F2022%2F02%2FWyniki-badania-operatorow-numeru-ratunkowego-112.-Raport%20koncowy.docx&usg=AOvVaw1r7oMtEaNm2lc7fgj7INNd> (11.04.2023).
- Mańkowska, B. (2013). *Podmiotowe korelaty wypalenia zawodowego pracowników socjalnych miejskich ośrodków pomocy społecznej*. In: M. Teodorczyk (ed.), *Koordynacja na rzecz aktywnej integracji. Widzieć – rozumieć – pomagać. Przykłady rozwiązań stosowanych w codziennej pracy pracownika socjalnego*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Mańkowska, B. (2015). *Podmiotowe i organizacyjne wyznaczniki wypalenia zawodowego pracowników pomocy społecznej*. *Przegląd Psychologiczny*, 1 (58). (2015).
- Mańkowska, B. (2016). *Wypalenie zawodowe. Źródła, mechanizmy, zapobieganie*. Gdańsk: Harmonia Uniwersalis.
- Maslach, C. *What we learned about burnout and health?* *Psychol Health*, 16 (2011).
- Maslach, C. *Engagement research: Some thoughts from a burnout perspective*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (2011).
- Maslach, C., Jackson, S. *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2 (1981).
- Maslach, C., Leiter, M. (2010). *Pokonać wypalenie zawodowe: sześć strategii poprawiania relacji z pracą*, przekł. K. Braksal. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Maslach, C., Leiter, M. (2022). *The Burnout Challenge. Managing People's Relationships with Their Jobs*. London: Harvard University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M. *Job Burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52 (2001).
- Mills, L.B., Huebner, E. *A Prospective Study of Personality Characteristics, Occupational Stressors, and Burnout Among School Psychology Practitioners*. *Journal of School Psychology*, 1 (36). (1998).
- Ogińska-Bulik, N. *Wsparcie społeczne jako bufor chroniący menadżerów przed negatywnymi skutkami stresu w pracy*. *Zeszyty naukowe WSHE w Łodzi. Psychologia Zdrowia*, 1 (2004).
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N. *Perceived job stress, personality traits and burnout syndrome in police officers*. *Polish Journal of Applied Psychology Volume*, 2 (11). (2013).
- Piątek, J. (1998). *Stres pomaga ludziom w kryzysach*. *Nowiny Psychologiczne*, 1 (1998).
- Pines, A.M., Aronson E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A.M. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. New York: Routledge.
- Piotrowski, A. (2010). *Stres i wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Służby Więziennej*. Warszawa: Difin.
- Rosenstiel, L., Bogel, R. (1992). *Betriebsklima geht jeden an*. *Bayerischer Staatsministerium für Arbeit*. München: Familie und Sozialordnung.
- Rosenstiel, L., Bögel, R. (2003). *Betriebsklima und Organisationsklima, Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise, Fünfte Auflage*, Stuttgart: Schaffer – PoeschelVerlag.

- Santinello, M. (2014). *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Link*. Warszawa: PTP.
- Schaufeli, W.B., Enzmann, D. (1998). *The burnout companion of study and practice. A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Sęk, H. (1994). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. In: J. Brzeziński, L. Witkowski (eds.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń: Edytor.
- Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Sęk, H. (ed.) (2011). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. In: I. Heszen – Niejodek, H. Sęk (eds.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Siwiorek, J. (2018). *Wypalenie zawodowe i jego dynamika w kontekście indywidualnych doświadczeń psychoterapeutów*. [https://www.sbc.org.pl/Content/355365/doktorat4100\\_Janusz\\_Siwiorek.pdf](https://www.sbc.org.pl/Content/355365/doktorat4100_Janusz_Siwiorek.pdf) (15.02.2023).
- Simionato, G.K., Simpson, S.G. *Personal risk factors associated with burnout among psychotherapists: A systematic review of the literature*. *Journal of Clinical Psychology* (2018).
- Strykowska, M., Trzeciakowska A. (1994). *Wsparcie społeczne a satysfakcja z pracy i wypalenie zawodowe się kobiet*. *Przegląd Psychologiczny*, 37 (1994).
- Suzuki, E., Saito, E., Tagaya, A, Mihara, R, Maruyama, A., Azuma, T., Sato, C. (2009). *Relationship between assertiveness and burnout among nurse managers*. *Japan Journal of Nursing Science*. 6(2), pp. 71-81
- Świętochowski, R. (2008). *Klimat organizacyjny jako istotna właściwość miejsca pracy*. In: H. Skłodowski (ed.), *Polskie doradztwo dla młodzieży — idea czy rzeczywistość*. Łódź: SWSPiZ.
- Terelak, J. F. (2005). *Stres organizacyjny. Koncepcje, przyczyny, symptomy i sposoby radzenia sobie*. Warszawa: WSM SIG.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, wyd. 2 popr. Lublin: KUL.
- WHO, (2019), <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> (14.01.2023).
- Wilczek-Rużycka, E. (2014). *Wypalenie zawodowe pracowników medycznych*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Włodarczyk, D., Obacz, W. *Perfekcjonizm, wybrane cechy demograficzne i zawodowe jako predyktory wypalenia zawodowego u pielęgniarek pracujących na bloku operacyjnym*. *Medycyna Pracy*, 6 (64). (2013).
- Zbyrad, T. (ed.). (2008). *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*. Stalowa Wola: KUL.





# RECENZJE





**RECENZJA KSIĄŻKI RENATY TOMASZEWSKIEJ  
I RYSZARDA GERLACHA  
„CZŁOWIEK W ORGANIZACJI NA OSI CZASU.  
OD HISTORYCZNYCH DO PROGNOSTYCZNYCH  
KIERUNKÓW ROZWOJU”**

**Bydgoszcz 2022**

**ISBN 978-83-8018-555-5**

**ISBN 978-83-8018-556-2 (e-book)**

**Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ss. 321**

**Urszula Jeruszka**

ORCID: 0000-0001-8316-6046

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

e-mail: ujeruszka@aps.edu.pl

Nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w 2022 roku ukazała się nowa książka autorstwa prof. Renaty Tomaszewskiej i prof. Ryszarda Gerlacha. Jej recenzentami byli prof. Andrzej Radziejewicz-Winnicki i prof. Zdzisław Wołek. Opracowanie to stanowi kolejną monografię w bogatym dorobku naukowym autorów, a przede wszystkim wypełnia niszę w obszarze współczesnych rozważań pedagogów pracy poświęconych problematyce funkcjonowania człowieka w środowisku pracy w perspektywie interdyscyplinarnej. Większość polskich autorów zajmujących się przedmiotem badań i problematyką pedagogiki pracy stara się udowodnić odrębność dyscypliny naukowej, którą reprezentują, od tak całościowych i systemowych kwestii, jakie wyznacza praktyka, praca zawodowa, organizacja jako miejsce pracy. W wyjaśnianiu wzajemnych relacji praca – człowiek – inni ludzie w organizacji trudno jest oddzielić problemy psychologiczne, socjologiczne, ekonomiczne, aksjologiczne, ergonomiczne, zarządzania zasobami ludzkimi od tematyki pedagogicznej. W opisie i wyjaśnianiu faktów i procesów w systemie człowiek – praca – otoczenie rozmaite dziedziny

nauk społecznych łączy się nierozzerwalnie ze sobą. Ową interdyscyplinarność wymusza też kluczowa cecha współczesności: zmienność świata i wiedzy o człowieku, który ten świat przeobraża.

Recenzowana książka jest propozycją skierowaną do szerokiego spektrum odbiorców. Jej tytuł zaciekawia, wzbudza chęć zapoznania się z zawartością, daje nadzieję na poszerzenie wiedzy o człowieku i jego pracy oraz o uwarunkowaniach, od których zależą efekty działalności organizacji, a które tkwią w tym, co specjaliści zarządzania nazywają ‘zasobami ludzkimi’, ‘kapitałem ludzkim’, ‘potencjałem społecznym’, ‘personelem’ itp. Zaproponowany wybór zagadnień jest z jednej strony uniwersalny, a z drugiej – intrygujący, gdyż zawiera tematy, które nie pojawiły się dotychczas w opracowaniach z obszaru pedagogiki pracy w tak szerokim i ciekawym wyborze. Biorąc zaś pod uwagę pasję, z jaką autorzy omawiają poszczególne zagadnienia, nie ma wątpliwości, że są to problemy, które ich samych autentycznie interesują.

*Człowiek w organizacji na osi czasu. Od historycznych do prognostycznych kierunków rozwoju* to książka, która mimo dużego zróżnicowania w zakresie podejmowanych zagadnień, zachowuje wewnętrzną spójność. Logiczny układ treści pozostaje w zgodzie z porządkiem naturalnym, zazwyczaj stosowanym w tego typu publikacjach. Wewnętrzna spójność i wyważony układ treści ułatwiają lekturę książki. Sprawiają, że czytelnik z łatwością podąża za tokiem wywołu autorów, mogąc jednocześnie prowadzić swój wewnętrzny, osobisty dialog z nimi, z ich spostrzeżeniami, konkluzjami czy też pytaniami, które pojawiają się w treści poszczególnych rozdziałów. Jednocześnie każdy rozdział książki posiada taką samą strukturę, co w znacznym stopniu ułatwia jej lekturę.

Na omawianą książkę składa się dziesięć rozdziałów. Pierwszy „Z kart historii” poświęcony jest historycznym aspektom funkcjonowania organizacji. Autorzy omawiają historię zakładów pracy w powiązaniu z gospodarczą historią świata, przemiany form zakładów pracy jako podmiotów świadomej prowadzonej działalności gospodarczej, związanej z zaspokajaniem potrzeb otoczenia. Co istotne, autorzy rozpatrują zakład pracy zarówno jako jednostkę gospodarczą, jak i jako jednostkę społeczną, jako środowisko i system społeczny.

W drugim rozdziale „Środowisko pracy komponentem środowiska życia” autorzy omawiają takie wielowymiarowe pojęcia ważne dla pedagogiki jako dyscypliny nauk społecznych, jak: środowisko, obszary środowiskowe typu rodzina, szkoła, środowisko lokalne, organizacje społeczne, organizacje młodzieżowe, zakład pracy (rozumiany jako organizacja), rozwój zrównoważony, społeczna odpowiedzialność biznesu (organizacji). Autorzy prezentują zakład pracy jako

środowisko pracy zawodowej, jako określone środowisko społeczne i wychowawcze, pozostające w dynamicznych interakcjach ze swoim otoczeniem (społeczeństwem, przyrodą i gospodarką), jako komponent środowiska życia człowieka, jako ważny obszar realizacji idei zrównoważonego rozwoju oraz społecznej odpowiedzialności biznesu. W rozważaniach uwzględniają aspekt historyczny, środowiskowy, relacyjny i etyczny.

Trzeci rozdział „Zakład pracy jako organizacja” zawiera charakterystykę określenia „organizacja” jako systemu społecznego w odniesieniu do zakładu pracy, co stanowi kontynuację rozważań poświęconych zakładowi pracy na linii czasu od przeszłości do teraźniejszości. Autorzy zwracają uwagę na różnorodność klasyfikowania organizacji występujących na rynku pracy i kreujących zapotrzebowanie na pracowników, na myślenie o organizacji jako wieloczynnikowym systemie społeczno-technicznym, który prowadzi wymianę materii, energii i informacji z otoczeniem, na wpływ zmiennego otoczenia na funkcjonowanie organizacji, na relacje pełnego cyklu aktywności zawodowej człowieka w odniesieniu do faz cyklu życia organizacji. Interesujące – dla przemysłów i podjęcia badań – jest porównanie charakterystyk organizacji rosnących i starzejących się. Jak słusznie piszą autorzy: „Problematyka organizacji przyjmuje charakter interdyscyplinarny, charakteryzujący się współlistnieniem kierunków badawczych, nurtów i szkół. [...] W pedagogice problematyka organizacji była dotychczas mało zauważalna” (s. 65).

W rozdziale czwartym „Organizacja: paradygmaty, kultura i metafory” autorzy omawiają aspekty kulturowe, tożsamościowe i aksjologiczne organizacji. Wielu czytelników zainteresować może charakterystyka siedmiu modeli organizacyjnych / modeli zarządzania, których w swojej historii ludzkość doświadczyła i doświadcza, od najbardziej autorytarnych do najbardziej demokratycznych, ich paradygmatów z przypisanymi im kolorami. Są to: 1. Paradygmat Reaktywny Podczerwony, 2. Paradygmat Magiczny Purpurowy, 3. Paradygmat Impulsywny Czerwony, 4. Paradygmat Konformistyczny Bursztynowy, 5. Paradygmat Osiągnięć Pomarańczowy, 6. Paradygmat Pluralistyczny Zielony, 7. Paradygmat Ewolucyjny Turkus. Autorzy dodają, że koncepcja ‘turkusowych organizacji’, opartych na takich wartościach, jak: odpowiedzialność, zaufanie, partnerstwo i na motywacjach godnościowych stała się w ostatnim czasie niezwykle popularna (s. 83). Ciekawe jest omówienie typologii kultury organizacyjnej polskich firm (kultura: klanu, adhokracji, rynku, hierarchii), metafor graficznych organizacji (kameleon, koniczyna, pajęczyna) oraz metafor organizacyjnych (przystań, psi

ogon, pastwisko, arena). Te ostatnie są szczególnie interesujące w kontekście preferencji i oczekiwań człowieka w związku z realizacją kariery zawodowej.

W rozdziale piątym „Wartości w świecie organizacji opartych na wiedzy” autorzy z powodzeniem łączą podejście typowe dla specjalistów od zarządzania z podejściem pedagogicznym, podejście typowe dla aksjologii organizacji z psychologią organizacji. Zwracają uwagę na wymóg związany z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy a w niej organizacji opartych na wiedzy: „dokonania redefinicji zarządzania organizacjami, a także wyeksponowania zagubionego ich wymiaru pedagogicznego – choćby ze względu na zmianę układu ich zasobów i konieczność skierowania funkcji zarządzania na zasoby niematerialne” (s.107), one są bowiem źródłem tworzenia wartości. Niezwykle wartościowe jest porównanie charakterystyk różnicujących organizację tradycyjną i organizację opartą na wiedzy, a także przedstawienie koncepcji/modeli organizacji uczącej się, organizacji inteligentnej, organizacji sieciowej, organizacji wirtualnej, organizacji fraktalnej. Autorzy podejmują teoretyczny i praktyczny aspekt zarządzania wiedzą w organizacji: omawiają istotę zarządzania przez wartości i zarządzania wiedzą w organizacji oraz podają praktyczne wskazania dla menedżerów, istotne do przekształcania zakładu pracy w organizację zarządzającą wiedzą.

Rozdział szósty „Organizacja ‘zdrowa’ i oparta na zaufaniu” poświęcony jest refleksjom na temat humanizacyjnego aspektu funkcjonowania organizacji. Autorzy rozważają zagadnienie dopasowania osoby do środowiska pracy na dwa sposoby, jako 1) stopień, w jakim środowisko pasuje do osoby, 2) stopień, w jakim człowiek pasuje do środowiska, wskazując, że oba rodzaje dopasowania różnią się punktem odniesienia. W modelu pierwszym jest nim człowiek, natomiast w modelu drugim – praca. Współcześnie traci znaczenie zasada dopasowania pracownika do stanowiska pracy na rzecz jej zastąpienia zasadą dopasowania stanowiska czy raczej rodzaju pracy do kompetencji pracownika. Do zagadnień inspirujących, podjętych w tym rozdziale, zaliczyć można: zagrożenia psychospołeczne związane z pracą, nieefektywną obecność w pracy, zarządzanie ryzykiem psychospołecznym, funkcje zaufania w organizacji.

W rozdziale siódmym „Praca jako ‘przepływ’, czyli o szczęściu w organizacji” autorzy poszukują odpowiedzi na dwa ważne pytania: 1) czy osoby aktywne zawodowo czerpią radość z pracy? 2) czy coś ich w niej uszczęśliwia – i w jakiej mierze – oprócz comiesięcznej wypłaty? Autorzy podejmują zagadnienie szczęścia w pracy, jest to bowiem – jak piszą – „aspekt dotychczas pomijany w literaturze przedmiotu poświęconej organizacji, choć posiada kluczowe znaczenie dla motywacji, zaangażowania i osiągniętych wyników” (s. 183).

Ciekawość budzi rozdział ósmy „Współczesne wymiary zniewolenia a etyczna odpowiedzialność organizacji”, w którym autorzy omawiają przyczyny współczesnego rozkładu etosu pracy i przejawy dysfunkcji, jakie występują we współczesnych organizacjach. Zwracają uwagę na pracoholizm, wypalenie zawodowe, pracę przymusową, handel ludźmi, które są nie tylko przejawem patologii jednostkowej, lecz pojawiając się w organizacji powodują jej całą patologizację lub jej części.

W rozdziale dziewiątym „Pracownik jako podmiot uwikłany w narodziny ‘nowej’ pracy i ‘nowych’ organizacji” omówiono i podkreślono potrzebę podmiotowości człowieka odniesionej do wykonywanej pracy w warunkach charakteryzujących się wysokim współczynnikiem niepewności, w ciągłym lęku przed ‘pozostawianiem w tyle’, w sytuacji możliwości dokonywania wielu wyborów i obowiązku ponoszenia za nie osobistej odpowiedzialności.

W ostatnim, dziesiątym rozdziale „W kierunku organizacji 4.0” autorzy punktem wyjścia rozważań uczynili tezę: „organizacje czeka cyfrowe ‘tsunami’, związane z rozwojem czwartej rewolucji przemysłowej” (s. 260). To wskazany i dobrze uzasadniony prognostyczny kierunek rozwoju organizacji. Myślenie o organizacji 4.0, a tym samym także o pracy zawodowej, jest w sposób oczywisty sprzęgnięte z prognozami, że w przyszłości znacząca część prac będzie wykonywana przez roboty lub z wykorzystaniem sztucznej inteligencji. Postępu technologicznego nie da się zatrzymać. W przyszłości człowiek i ucząca się maszyna będą się wzajemnie uzupełniać. Autorzy stawiają ważne pytanie: Co zatem stanie się z człowiekiem?

Rozważania kończy „Posłowie”, w którym autorzy zwracają uwagę na konieczność rozwoju całościowej edukacji uzasadnioną szybkością i nieprzewidywalnością postępujących zmian.

Monografię zamyka Bibliografia, Spis rysunków, Spis tabel, Summary.

Renata Tomaszewska i Ryszard Gerlach proponują z jednej strony tematy klasyczne z obszaru pedagogiki pracy, a z drugiej strony – wprowadzają zagadnienia stosunkowo nowe, rzadziej eksplorowane przez badaczy. ‘Klasyczne’ zagadnienia to: zakład pracy jako tło rozważań o pracy człowieka, o karierze, organizacji i zarządzaniu, kompetencje zawodowe twarde i społeczne, zagadnienie pozyskiwania, przetwarzania i kreowania wiedzy w organizacjach opartych na wiedzy, zagadnienia związane z pracą zespołów, a także stres w miejscu pracy, pracoholizm, wypalenie zawodowe, mobbing. Treści te, zazwyczaj podejmowane w pracach z pogranicza pedagogiki i zarządzania, autorzy uzupełniają z dużym wyczuciem i wnikliwością, znacznie rzadziej podejmowanymi zagadnieniami, takimi jak

kultura kapitału ludzkiego, kompetencje jako istotny nośnik wartości organizacji, zarządzanie przez wartości, paradygmat zarządzania wiedzą, idea organizacji opartej na zaufaniu, społeczna odpowiedzialność biznesu. Do zagadnień szczególnie ważnych i inspirujących zaliczyć można: aksjologię prakseologicznej teorii zarządzania, problem poczucia bezpieczeństwa i dobrej atmosfery w organizacji, kształtowanie zaangażowania pracowników, intelektualizację stanowisk pracy, zjawisko wirtualizacji i problem zespołów wirtualnych, rosnącą rolę sztucznej inteligencji i wpływ zmian technologicznych na wymagane od ludzi kompetencje.

Książka *Człowiek w organizacji na osi czasu. Od historycznych do prognostycznych kierunków rozwoju* to udane połączenie zagadnień ogólnych i kluczowych dla pedagogiki z zagadnieniami prezentującymi nowe zjawiska, charakteryzujące organizacje i człowieka w środowisku pracy, analizowane w kontekście ekonomii, socjologii, psychologii, ergonomii, a nawet filozofii. Przyjęta przez autorów formuła, zgodnie z którą podejmowane w poszczególnych rozdziałach zagadnienia teoretyczne ilustrowane są przykładami zaczerpniętymi z obserwacji codziennego funkcjonowania ludzi, grup i organizacji oraz wynikami badań, czyni książkę ciekawą dla każdego czytelnika.

Warto też podkreślić, że autorzy nie unikają dyskusji i konsekwentnie starają się przedstawić poszczególne zagadnienia przez pryzmat różnych punktów widzenia, dzięki czemu czytelnik ma szansę wyrobić sobie własne zdanie na dany temat. Bez wątpienia czytelnik znajdzie w książce wiele interesujących tematów, skłaniających do refleksji nad sobą, a także nad bliskim mu środowiskiem nauki, pracy, życia. Książka skłania do refleksji nad kondycją człowieka we współczesnym, coraz bardziej z informatyzowanym świecie, do 'zatrzymania się w biegu' w celu choćby skromnej, osobistej i prywatnej próby bilansu i balansu między życiem osobistym i zawodowym.

Powiązanie problematyki właściwej dla pedagogiki z zagadnieniami ważnymi z perspektywy reprezentantów innych społecznych dyscyplin naukowych jest zadaniem trudnym. Renacie Tomaszewskiej i Ryszardowi Gerlachowi to ambitne przedsięwzięcie powiodło się. Ponadto przedstawiony w książce przegląd tematyki jest wyczerpujący i interesujący dla różnego typu czytelników. Książka zawiera treści, które zainteresują zarówno studentów różnych uczelni, nie tylko pedagogicznych, słuchaczy studiów podyplomowych, a także tzw. przeciętnego czytelnika, jednym słowem wszystkich, którzy są zainteresowani wzbogacaniem wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, ekonomicznej, socjologicznej, filozoficznej o sobie i przestrzeni naszej pracy zawodowej. Pozwala to uznać tę książkę za ważną i potrzebną.





**RECENZJA KSIĄŻKI  
WALDEMARA FURMANKA  
„CZŁOWIEK PRACUJĄCY W PERSPEKTYWIE  
ETYKI NORMATYWNEJ”**

**Rzeszów 2023**

**ISBN: 978-83-8277-070-4**

**Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 285**

**Aleksandra Rzyska**

ORCID: 0000-0002-7504-7757

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: a.rzyska@ukw.edu.pl

Kontakt z tekstem kultury to sprawa zawsze swoista. Recenzja jako forma skierowania uwagi na dzieło (*intentio operis*), wyraźnie powiązane z intencją jego autora (*intentio auctoris*), w znaczący sposób podlega jednak owemu prymatowi interpretacji czytelnika (*intentio lectoris*), przed którym ostrzega Umberto Eco w słynnym wystąpieniu z 1990 roku (1996), wygłoszonym w Cambridge, w ramach serii Wykładów Tannera skupionych wokół ludzkich wartości (*The Tanner Lectures on Human Values*).

Perspektywa czytania, którą przyjmuję za Lechem Witkowskim (2007) związana jest z oksymoroniczną postawą ‘drapieżnej pokory’, przedstawioną we „Wstępie do problemu fenomenologii czytania”, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą* (Witkowski, 2007, s. 29-66). Lektura w tym trybie nastawiona jest na poszukiwanie w tekstach ‘pokarmu dla duszy’, potrzeby stymulowanej przez głód i pragnienie wiedzy, a także wszelkich istotnych egzystencjalnie impulsów. Drapieżność dopełniona jest o biegun pokory, tak wobec autora: „(...)

nie umiem Cię Autorze w pełni zrozumieć, ale coś z tego chcę mieć! Muszę coś z Ciebie wydusić, coś Ci wydrzeć!”, jak i tekstu: „Drapieżna lektura musi być pasożytnicza, bardzo świadoma swojej ograniczoności, gdyż wyrывa się zwykle tylko kęsy z żywego, acz uśpionego tekstu” (Witkowski, 2007, s. 44). Perspektywa ta, pełna szacunku wobec tego, co zastane, przesuwa akcent uwagi na jakości potencjalne i silnie uwikłane w sprawczość czytelnika: „Jak sprawić by tekst przemówił? Oto jest pytanie!” (Witkowski, 2007, s. 44) – tym bardziej, że trudno tu o jakieś uniwersalne podpowiedzi.

Tymczasem tematyka publikacji Waldemara Furmanka: *Człowiek pracujący w perspektywie etyki normatywnej*, wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego w bieżącym roku (2023) jest niezwykle uniwersalna, gdyż niezależnie od dyscyplinarnych (i dyscyplinujących) proveniencji – bliska wszystkim, których łączy doświadczenie pracy (jako działalności typowo ludzkiej). Tym bardziej że Autor rozpatruje postawioną problematykę w sposób bardzo ogólny, niezwiązany z jakimiś konkretnymi zawodami. „Praca jest egzystencjalnym zjawiskiem dla każdego człowieka” – pisze Furmanek (2023, s. 42). Poszukuję zatem w książce Autora „inicjacyjnych dynamizmów egzystencjalnych”, związanych z triadą kategorii metodologicznych: *przeżycie – przebudzenie – przemiana*, proponowanych przez Monikę Jaworską-Witkowską i Lecha Witkowskiego (2010) do interpretacji tekstów kultury. Przeżycie w kontakcie z istotnym egzystencjalnie impulsem z lektury generuje swoiste przebudzenie, które z kolei prowadzi do przemiany dotychczasowego porządku, „uruchomienia wizji sposobów działania niosących załączki nowej praktyki osvajania sobie świata i siebie w nim samym” (Jaworska-Witkowska, Witkowski, 2010, s. 30). W odniesieniu do publikacji będącej przedmiotem niniejszej refleksji, mogą to być zmiany w człowieku związane z rozumieniem fenomenu pracy i przewartościowaniem dotychczasowych postaw zawodowych. Tym bardziej gdy przyjąć, że: „pracą jest każde indywidualne lub zbiorowe działanie ludzkie (splot czynów) mające na celu doskonalenie człowieka i doskonalenie świata, a w konsekwencji zmianę jakości życia człowieka” (Furmanek, 2023, s. 42). Dalej ukazuję więc określoną interpretacyjną próbę, będącą efektem subiektywnego kontaktu z tekstem Autora, kontaktu na miarę swoistych imperatywów i możliwości.

Monografia *Człowiek pracujący w perspektywie etyki normatywnej* wpisuje się w cykl publikacji poświęconych szczegółowej analizie zjawisk występujących w systemie człowiek – praca. „Kim jest CZŁOWIEK? Gdzie ukryta jest Jego tajemnica? Jaka jest aksjologiczna tajemnica zjawisk opisujących niepowtarzalne właściwości człowieka?” (Furmanek, 2011, s. 13-40; 2023, s. 21) – to problemy,

które niezmiennie organizują przestrzeń dociekań naukowych Autora. Z przywołanymi pytaniami rezonują kolejne, dotyczące człowieka pracującego, realizowanych przez niego zadań, powinności itp. Na cały cykl publikacji składają się dwa powiązane wzajemnie zbiory, które charakteryzują wspólne założenia teoretyczne i metodologiczne. Wykorzystywana jest w nich antropologia adekwatna, a odniesieniem filozoficznym dla wszystkich analiz jest personalizizm, (Furmanek, 2023, s. 13-19).

Autor przyjmuje, że zarówno człowiek, jak i jego praca są podsystemami funkcjonującymi w swoistym otoczeniu, które podlega dynamicznym zmianom. Podsystemy te traktuje jako wartości konstytuujące człowieka i pracę, która nie tylko sama jest wartością, ale także stanowi przestrzeń urzeczywistniania się wartości. U podstaw podejmowanej problematyki znajduje się homocentryczny paradygmat (Furmanek, 2023, s. 13).

Już w opublikowanej przed dekadą monografii (Furmanek, 2013a), otwierającej pierwszy cykl publikacji Autora, wskazuje on potrzebę dookreślenia współczesnej pedagogiki pracy mianem humanistycznej, co znajduje odzwierciedlenie w kolejnych tytułach publikacji całego pierwszego cyklu (Furmanek, 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; 2015; 2016; 2017). Jak pisze: „Uznając słuszność twierdzenia, że nie można zrozumieć istoty pracy bez jakiegoś rozumienia podmiotu i twórcy pracy (osoby ludzkiej), uznałem za niezbędnie konieczne poświęcenie czasu na analizę i prezentację problematyki człowieka jako osoby i twórcy oraz konsumenta owoców pracy. Wymagało to oddzielnych analiz dotyczących przede wszystkim obrazu osoby” (Furmanek, 2023, s. 14). Kwestie te rozwija w drugim cyklu publikacji (Furmanek, 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; 2020c; 2021, 2022), który domyka będącą przedmiotem niniejszej refleksji monografią (Furmanek, 2023).

Na strukturę monografii składają się: nota Od autora (ss. 7), Wprowadzenie (ss. 5), trzynaście rozdziałów (ss. 240), Zakończenie (ss. 2) i Bibliografia – wraz ze zbiorem źródeł internetowych (ss. 18) – obejmująca 566 pozycji, z czego 79 to prace Autora. Poza obszerną polskojęzyczną, naukową literaturą przedmiotu, występują liczne odwołania do źródeł internetowych. Pojawiają się także inspiracje z literatury pięknej (Goethe, Dostojewski) oraz poezji (Asnyk, Norwid), które wzbogacają narrację, czyniąc ją nie tylko bardziej efektowną, ale może także efektywną, gdyż wzmacniają doniosłość znaczeń ukorzenionych w bogatym dziedzictwie kultury. Znaleźć można w publikacji również wiele odniesień do prac sprzed dekad, których konfrontacja ze współczesnością – mimo

niewątpliwych zmian w rzeczywistości, w tym także na rynku pracy – w kontekście aksjologicznym staje się brzemienne w znaczenia.

### **Integralny obraz człowieka pracującego<sup>1</sup>**

Jako motto I rozdziału (s. 26–40) przywołuje Autor słowa św. Tomasza z Akwinu (1974, s. 86, za: Furmanek, 2023, s. 26) o człowieku jako jedności – nierozzerwalnej całości materii i ducha. Charakteryzując zarys integralnego obrazu człowieka, osoby będącej ‘jednością wielości’, przyjmuje założenia personalizmu, koncepcji człowieka, która „w centrum stawia dobro oraz całościowy rozwój osoby ludzkiej” (zob. Łakomski, 2014, za: Furmanek, 2023, s. 34), co umożliwia rozpatrywanie osoby w aspekcie etycznym i aksjologicznym. W charakterystyce owej integralnej osoby ludzkiej szczególną uwagę zwraca na komponent duchowości człowieka. Odwołuje się do modelu metodologicznego wywiedzionego z antropologii filozoficznej Karola Wojtyły (1969), który „łączył fenomenologiczny opis przeżyć istotnych dla samoświadomości osoby z ich ugruntowaniem w ontologii osoby ludzkiej” (Furmanek, 2023, s. 32). Rozważając odniesienia człowieka do wartości, za Józefem Tischnerem, Furmanek (2023, s. 32) dalej pyta: „Czy człowiek jest »zakorzeniony« w wartościach?”. Wyraźnie widać, że zagadnienia pracy nie stanowią tutaj swoistej aksjologicznej dominanty względem sprawy człowieka. Relacje między człowiekiem i pracą, z postulowanej przez Autora rozważanej w monografii perspektywy, dobrze obrazują następujące słowa: „Doskonalenie człowieka i świata poprzez jego pracę wyraża się w generowaniu nowych wartości oraz stwarzaniu warunków do urzeczywistniania wartości już rozpoznanych i zrozumianych. Każda nowa wartość wzbogaca psychikę i duchowość człowieka pracującego” – owoce tak rozumianej pracy wpływają następnie na innych ludzi (Furmanek, 2023, s. 37). Podkreślane są przez Autora atrybuty człowieczeństwa, takie jak: godność, jedyność, przeżywanie świata i swojego istnienia w świecie, otwartość, rozwój. A charakteryzując założenia paradygmatu prymatu człowieka nad pracą (i kapitałem) przypomina cenną – dziś może szczególnie – frazę, że: „praca jest dla człowieka, a nie człowiek dla pracy” (Furmanek, 2023, s. 39). Choć człowiek ujmowany jest jako nierozzerwalna całość, która łączy różne obszary swojej egzystencji, należy zauważyć, że problem

---

<sup>1</sup> Kolejne części tekstu, oznaczone numeracją I–XIII, zawierają nagłówki odzwierciedlające oryginalne tytuły rozdziałów recenzowanej monografii.

zacierania się granic między życiem prywatnym a pracą zawodową to wątek domagający się osobnej refleksji.

### **Praca jako wartość i źródło wartości**

Praca człowieka na początku XXI wieku określana jest jako ‘nowa praca, za sprawą której człowiek staje w obliczu nowych wyzwań aksjologicznych. W rozdziale II (s. 41–53) praca przedstawiana jest jako zjawisko kultury, wartość antropologiczna, teren urzeczywistniania wartości, siła etyczna i kategoria moralna. Istotny, przywoływany już przeze mnie trop, dotyczy rozumienia pracy jako zjawiska egzystencjalnego dla każdego człowieka. Jako wartość uniwersalna (w kontekście uniwersalistycznym) (zob. Wiatrowski, 2000, za: Furmanek, 2023, s. 44) – rozumiana jest jako ta, dzięki której powstają i funkcjonują wszelkie inne wartości, m.in. podnoszone przez Autora często: godność, wolność i odpowiedzialność. W kontekście moralnym, podkreślić warto dobrowolność podejmowania pracy, a także kwestie związane z prawem do pracy, jak również obowiązkiem. Jednym z istotnych w tej części impulsów jest ten, który przypomina, że każda praca wymaga jakiegoś wysiłku, trudu, warunkującego „przemianę stanu istniejącego w stan oczekiwany” (Furmanek, 2023, s. 51).

### **Wielowymiarowość zagrożeń ludzkiej pracy**

W rozdziale III (s. 54–68) Furmanek wyróżnia szereg problemów składających się na kryzys pracy człowieka, także w kontekście polskim. Zauważa osłabienie etosu pracy i etyki zawodowej jako jednej z form patologii życia społecznego w Polsce i (za: Pawełczyńska, 1992) przywołuje zestaw ‘najważniejszych’ przejawów zagrożeń etyki pracy, które z pewnością warto rozważyć w kontekście współczesnym oraz z perspektywy doświadczeń indywidualnych.

Rozważania dotyczące znaczenia pracy jako towaru oraz jako źródła i miernika wartości niewątpliwie warto odczytać w kontekście najbardziej aktualnych przeobrażeń rzeczywistości edukacyjnej i zawodowej, szczególnie związanych z rozwojem technologii cyfrowych oraz sztucznej inteligencji. Autor stwierdza tu jednoznacznie: „praca jest czynem specyficznie ludzkim” (Furmanek, 2023, s. 59). Wszelkie próby „utożsamienia pracy człowieka z pracą maszyn i zwierząt oraz siłami przyrody” zakładają u podstaw rozumienie pracy jako towaru. Stanowczo neguje takie ujęcie, preferując rozumienie pracy w znaczeniu podmiotowym jako nacechowaną aksjologicznie „działalność człowieka jako istoty

dynamicznej, zdolnej do podejmowania rozmaitych czynności, które należą do procesu pracy i odpowiadają osobowemu powołaniu” (Furmanek, 2023, s. 56).

Przedmiotowe ujęcie pracy, a także człowieka, Furmanek (2023, s. 59–60) rekonstruuje na poziomie języka w podrozdziale o nowomowie i chaosie aksjologicznym dotyczącym pracy. Zwraca uwagę na związek pomiędzy mówieniem i działaniem, podając przykład określenia „gospodarka zasobami ludzkimi”, które wyraża utylitarny oraz instrumentalny stosunek do człowieka, „traktowanego jako przedmiotowy komponent procesów gospodarczych, względnie jako środek do osiągnięcia celów ekonomicznych”. W innym miejscu (Furmanek, 2023, s. 64), rozważając kwestie dobrej i złej pracy, przywołuje słowa Tischnera (1985), że „Praca jest jak język, który jest płaszczyzną autentycznego porozumienia się między ludźmi, jest elementem składowym międzyludzkiej komunikacji społecznej”. Poruszana przez Autora problematyka posiada niewątpliwy ładunek komunikacyjny i stanowi jeden z wymiarów o istotnym potencjale eksploracyjnym. Przypomina, że język to przestrzeń, która nie jest aksjologicznie przezroczysta.

Podejmuje także zagadnienia wyzysku w pracy, antypracy, wraz z przykładami jej upowszechniania, karierowiczostwa i konformizmu jako fundamentów pracy pozorowanej, jak również podnosi problem bezrobocia, ukazując liczne konsekwencje poszczególnych zjawisk i procesów dla człowieka, społeczeństwa i kultury.

Można rzec, że Autor niewątpliwie dostrzega i podnosi znaczenie relacji, które wyraża splot słów kluczowych obranych jako tytułowe dla czasopisma *Szkoła – Zawód – Praca*. W wielu miejscach monografii ukazuje bowiem edukacyjne konteksty relacji między przywołanymi obszarami stawiania się człowieka, np. przypominając za Januszem Korczakiem, że „żaden nauczyciel i wychowawca nie może obdarzyć dzieci wolnością, skoro sam jest zniewolony” (Korczak, za: Furmanek, 2023, s. 61).

## **Duchowość osoby pracującej**

Furmanek w rozdziale IV (s. 69–89) przedstawia duchowość człowieka jako ważną i konstytutywną sferę osoby, przywołuje poszczególne nurty filozoficzne, które dążą do wyjaśnienia natury człowieka (nurty idealistyczne, nurt materialistyczny oraz spirytualistyczny), a także perspektywę chrześcijańską. Rozważa dojrzałość duchową osoby w odniesieniu do cech człowieka pracującego. Pojęcie duchowości przyjmuje w rozumieniu Viktora E. Frankla (1978), właściwości

pracującego człowieka za Stefanem Wyszyńskim (1957) uznając, że w pedagogice pracy powinny być rozważane w ramach teleologii wychowania do pracy oraz przez pracę. Przygląda się także skutkom zagubienia problematyki duchowości, gdyż „Wymiar duchowy osoby to jej wymiar człowieczeństwa” (Furmanek, 2023, s. 75). Ponadto podkreśla, że dzięki zrozumieniu istoty duchowości możliwe jest odkrywanie sensu własnego życia.

Bardzo interesujące, nie tylko z perspektywy językowej, jawią się rozważania dotyczące przedrostka „sam-” w opisie człowieka, który to człowiek – można rzecz – niejako *sam-w-sobie* odnaleźć winien siłę do przekształcania siebie i świata. Przegląd kolejnych znaczeń rozpoczyna Autor od pojęcia świadomości, na gruncie którego wyrasta pojęcie, jakim jest samoświadomość i inne związane z kształtowaniem dojrzałości duchowej, jak: samoopis i samoocena, w wyniku której dochodzi do samoakceptacji lub samoodrzucenia (samoodtrącenia), samowiedza, samozrozumienie, a także samostanowienie i samozależność.

### Sens życia a sens pracy

Pytanie o sens życia zestawia Autor w rozdziale V (s. 90–98) wraz z pytaniem o sens pracy. W części tej w sposób szczególny zatrzymuje fragment, przedstawiający trzy odpowiedzi, z których każda wyraża inną intencję: „Oto trzy kolejne dialogi wędrowca z kamieniarzami, którzy fizycznie robią to samo – tłuką kamienie. Na pytanie, co robisz człowieku: – pierwszy odpowiada: *Tłukę kamienie*; – drugi: *Zarabiam na życie*; – trzeci zaś: *Buduję świątynię*” (Furmanek, 2023, s. 96). Przekrój udzielonych na pytanie odpowiedzi można by określić jako mieszczący się na kontinuum: od pracy bez sensu aż po pasję pracy – którym to wariantom przygląda się dalej Autor w rozważaniach własnych.

### Cechy pracownika wynikające z duchowości osoby

Rozdział VI (s. 99–114) zawiera kontynuację wątku duchowości, gdyż określa go zestawienie cech pracownika, które mają swoje źródło właśnie w duchowości osoby. Autor odnosi się do koncepcji pracującego człowieka w ujęciu Wyszyńskiego i w kontekście pracy rozpatruje m.in. triadę kategorii: *wiara – nadzieja – miłość*. Wspomaganie rozwoju duchowości jawi się jako edukacyjne zadanie – wychowania ku wartościom pracy.

## Aksjologiczne właściwości człowieka pracującego

Rozdział VII (s. 115-134) zawiera rozważania dotyczące człowieka jako podmiotu aksjologii, koncepcji człowieka jako osoby – bytu ciągle stającego się. Jak pisał Tischner (za: Furmanek, 2023, s. 116): *per se*, czyli *persona* – byt, który sam siebie buduje istniejąc. Za Władysławem Stróżewskim (1987), Furmanek przyjmuje, że sam człowiek jest najwyższą wartością (na ziemi), a wartość ta polega na autentyczności – byciu prawdziwym, takim jakim się jest. Z drugiej zaś strony, ‘stawanie się’ człowieka zakłada dążenie do bycia innym. Napięcie wynikające z tego zestawienia nie musi być ujmowane w kategoriach alternatywy i niewątpliwie zachęca do przemyślenia. Podobnie jak zestaw wyodrębnionych przez Autora wartości, które „najmocniej konstytuują osobę”, jakimi są: godność, odpowiedzialność i wolność (Furmanek, 2023, s. 117). To właśnie wolność człowieka pracującego jest wartością, która leży u źródeł cech dobrego pracownika. Kwestia ta, jeśli nie dla podkreślenia samej istoty rzeczy, wydaje się niestety warta podnoszenia dla przypomnienia, że w warunkach stosowania (choćby najbardziej subtelnych form) przymusu i naruszania wolności człowieka oraz pracownika trudno o dobre owoce.

## Prawda, piękno w przestrzeni aksjologicznej pracujących

Jedną z wartych uwagi kwestii jest bez wątpienia kwestia prawdy i prawdomówności. Nie bez powodu Autor w rozdziale VIII (s. 135-147) łączy pojęcie prawdy (i kłamstwa) z obszarem życia i pracy, bowiem obszary te łączy w naturalny sposób w swej codzienności sam pracujący człowiek. Odnosząc się do Katechizmu Kościoła Katolickiego (2002), określa prawdomówność jako tę, która „zachowuje złoty środek między tym, co powinno być wyjawione, a sekretem, który powinien być zachowany; prowadzi ona do uczciwości i dyskrecji” (Furmanek, 2023, s. 137). Prawdomówność odnosi się zatem nie tylko do słów, ale także do czynów. W postawach człowieka prawdomówność wyraża się przez: uczciwość, szlachetność, niezłomność (przeciwieństwo do: cynizmu, okrucieństwa i pogardy), dużą rolę odgrywa także odwaga. Warto przemyśleć słowa Thomasa Mertona (2008, za: Furmanek, 2023, s. 140), w których odważnie szacuje, że „Cały świat nauczył się urągać prawdomówności albo też zupełnie ją pomijać. Połowa cywilizowanej ludzkości utrzymuje się z mówienia kłamstw”.



## Człowiek pracujący w świetle agatologii

Rozdział IX (s. 148–166) poświęcony jest rozważaniom nad człowiekiem pracującym w świetle agatologii, której przedmiotem jest – ujmując najogólniej – dobro. Pyta więc Autor: „[...] czym ono »jest«”? Jak doświadczamy źródłowo dobra? W jaki sposób dobro przenika zjawiska pracy? Jak funduje nowy styl myślenia etycznego pracującej osoby?” (Furmanek, 2023, s. 148). Uwaga jest tu skierowana na rozumienie dobra jako celu ludzkich dążeń, skupia się również na rozumieniu dobrej woli i dobrowolności. Praca jest rozpatrywana jako dobro: dobro użyteczne (*bonum utile*), dobro przyjemne (*bonum delectabile*), dobro uciążliwe (*bonum arduum*) – kiedy mamy do czynienia z sytuacjami trudnymi w pracy, a także jako dobro godziwe (*bonum honestum*) i dobro wspólne (*bonum commune*). Część tę dopełniają rozważania o miejscu ‘dobra’ w wychowaniu.

## Właściwości człowieka pracy z perspektywy aretologii

W rozdziale X (s. 167–227) Autor przygląda się właściwościom człowieka pracy z perspektywy aretologii – nauki o cnotach moralnych. Pośród licznych cnót przypomina tradycyjne zestawienia siedmiu podstawowych wad moralnych wraz z ich przeciwieństwami (pycha/pokora, chciwość/hojność, nieczystość/skromność, zawiść (zazdrość)/życzliwość, łakomstwo/wstrzemięźliwość, gniew/łagodność, lenistwo (znużenie duchowe)/pracowitość) (Furmanek, 2023, s. 169). Wszystkie wady moralne (grzechy) rozpatrywane są w odniesieniu do człowieka w jego środowisku pracy, co może dostarczać interesujących spostrzeżeń.

Mądrość w pracy ukazana jest jako ta, która „najpełniej utrwała więź człowieka z prawdą i dobrem” (Furmanek, 2023, s. 173), zaś świadomość celów pracy jako warunkująca stosunek do niej. Wśród wielu istotnych do przemyślenia tropów, pojawiają się w tej części warte przemyślenia zasady zawodowej uczciwości, a także interesujące rozważania cnót i powiązanych z nimi (lub leżącymi na przeciwległym biegunie) wad człowieka, przejawiających się w życiu i w pracy.

## Deontologiczne wymiary pracującego człowieka

W XI rozdziale monografii (s. 228–241) Autor powtarza tezę, że praca człowieka (jako osoby ludzkiej) jest zjawiskiem szczególnym. Rozpoczyna tę część od skupienia się na osobowych i społecznych walorach pracy. Pisząc o pracy jako drodze doskonalenia człowieka, przypomina założenia składające się

na personalistyczne (humanistyczne) ujęcie pracy osoby ludzkiej i ukazuje związki z katolicką myślą o pracy jako formie aktywności człowieka, który jest jej podmiotem i twórcą. Następnie Autor rozważa powinność pracy człowieka jako zadanie osoby ludzkiej, a także cechy dobrego pracownika, które wynikają z istoty wolności człowieka pracującego – fragment ten niewątpliwie może przydać się nie tylko pracownikom, ale również dobrym pracodawcom.

### **Pracodawcy a właściwości kandydata do pracy**

Sprawę pracodawców i pracowników rozwija Furmanek w rozdziale XII (s. 242-252). Stawia m.in. pytania o przygotowanie człowieka do podejmowania pracy zawodowej we współczesnej rzeczywistości informacyjnej, o to, jakie cechy pracownika są cenione na nowym rynku pracy. Część ta obfituje w tropy, które mogą okazać się przydatne dla pracowników i kandydatów na różne stanowiska. Znajdą tu wykaz pożądanych cech dobrego kandydata do pracy, jak np. kreatywność jako zdolność tworzenia wiedzy, komunikatywność, umiejętność współdziałania i współpracy. Znaleźć można tu także wyróżnione cechy pracownika z punktu widzenia prakseologii, a więc teorii ‘dobrej roboty’. Coraz bardziej powszechna potrzeba interdyscyplinarnych kwalifikacji zawodowych rozważana jest przez Autora obok wątku mobilności zawodowej pracowników, którą łączy także z mobilnością edukacyjną, wartościując pozytywnie znaczenie edukacji w kontekście omawianych zagadnień.

### **Świat wartości bezrobotnych**

W ostatnim XIII rozdziale (s. 253-266) pochyła się Autor nad zjawiskiem bezrobocia, w różnych aspektach. Świat wartości bezrobotnych rozpatruje przez odniesienie bezrobocia do dobra człowieka, dobra wspólnego a celu życia społecznego, sprawiedliwości, solidarności i innych. Łączenie sensu i celu życia z pracą generuje ponury obraz świata życia człowieka bezrobotnego. Materiał zawarty w tej części pracy może stanowić zarówno interesującą płaszczyznę odniesienia znaczeń dla osób bezrobotnych, jak i tych aktywnych zawodowo, jako pomoc w wartościowym poznawczo zadaniu konfrontacji obrazu własnej sytuacji z obrazem sytuacji osób niepracujących.

## Zakończenie

Z pewnością nie jest obojętne, w jaki sposób człowiek rozumie sens życia oraz sens pracy. Wypada zgodzić się z Autorem rozpatrywanej monografii, który w zakończeniu stwierdza, że są to sprawy istotne, bowiem określają możliwości i kierunki doskonalenia osoby, jak również świata, w jakim ona funkcjonuje. Wyrażna jest w publikacji realizacja założeń etyki normatywnej, z której to perspektywy prowadzone są rozważania i formułowane odpowiedzi na pytania o to: „jakie postępowanie (postawa, człowiek) jest dobre, a jakie złe [...]” (Furmanek, 2023, s. 23). Już przyjęte przez Autora motto otwierające monografię – słowa z Ewangelii Mateusza – ukazuje dychotomię dobra i zła oraz podpowiada, w jaki sposób oddzielić jedno od drugiego: „Nie może dobre drzewo wydać złych owoców ani złe drzewo wydać dobrych owoców. Każde drzewo, które nie wydaje dobrego owocu, zostaje wycięte i wyrzucone w ogień. A więc: poznacie ich po ich owocach” (Mt 7, 15-20, za: Furmanek, 2023, s. 11).

Fragment pochodzący z Kazania na górze to także ostrzeżenie przed fałszywymi prorokami. Z perspektywy pedagogicznej można je odczytać jako przestrożę przed zbyt pochopnym przyjmowaniem wiedzy i form postępowania (oraz kryteriów ich oceny) od ich dostarczycieli, przekazicieli i ewaluatorów (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 493). Warto zauważyć, że – nieco paradoksalnie – operowanie dychotomią dobra/zła może okazać się pułapką interpretacyjną, z pedagogicznego punktu widzenia groźną. Trzeba wielkiej w tym ostrożności i nie powinien dziwić swoisty niepokój – oby nieodłączny towarzysz pedagoga – w momentach prób ujmowania człowieka w sposób arbitralny. Bowiem w działania takie wpisane są (niekiedy nadzwyczaj subtelnie) mechanizmy władzy.

Za Tomaszem Szkudlarkiem (1993) wskazać można dwa zasadnicze wymiary dyskursu, w którym obecne są mechanizmy władzy (*władzy języka*): kategoryzację i waloryzację kategorii. Kategoryzacja dotyczy „wyodrębniania przedmiotów aktywności poznawczej przez nadawanie im nazw”. Waloryzacja, która wiąże się z „dualistyczną i asymetryczną strukturą znaczeń” (Szkudlarek, 1993, s. 13), dotyczy wytwarzania określonych statusów oraz hierarchii władzy poprzez binarny sposób ich ujmowania jako: dobre – złe, wartościowe – bezwartościowe, pozytywne – niepozytywne, normalne – nienormalne.

Osobiście bliska jest mi taka perspektywa interpretacyjna, która skupia się na konkretnym zachowaniu czy postawie oraz próbie jego zrozumienia z uwzględnieniem całego kontekstu (poszukiwaniu przyczyn i przewidywania

możliwych efektów takiego postępowania), niuansowania znaczeń (szczegółowo i kontekstowo), co nie wyklucza potrzeby zajmowania niejednokrotnie zdecydowanego stanowiska. Współcześnie dyskutowane problemy, takie jak np. zachowania mobbingujące, wykluczenia czy wszelkie inne zagrożenia oraz przekroczenia dotyczące człowieka w pracy (i poza pracą), wymagają z pewnością kategoriycznych reakcji oraz nonkonformistycznych postaw w całym środowisku zawodowym, a więc i swego rodzaju spójnej, uniwersalnej aksjologii – co prowadzi w stronę aksjologii normatywnej właśnie. Trudno jednak wskazać na uniwersalne rozwiązania dla rozmaitych sytuacji ludzkiego doświadczenia: tak w kontekście zawodowym, jak i każdym innym, a tym bardziej dla tych dotyczących sensu ludzkiego życia. Wszak, niezależnie od przyjmowanych założeń: „człowiek pozostaje tajemniczym obiektem badań” (Furmanek, 2023, s. 16).

Prezentowane odczytanie publikacji Waldemara Furmanka *Człowiek pracujący w perspektywie etyki normatywnej* – będące raczej próbą interpretacyjną, związaną z wydobywaniem fragmentów znaczących, niż klasyczną recenzją – na poziomie uświadomionym ograniczają filtry związane, najogólniej rzecz ujmując, z intencjonalnie pedagogiczną perspektywą oraz preferencją paradygmatyczną, którą określić można jako wpisującą się w założenia subiektywizmu. Owo usytuowanie jest wynikiem sceptycyzmu wobec prób obiektywizowania *przed-stawianego* stanowiska, jako nieuchronnie obarczonego nastawieniem związanym ze *stawianiem-przed* określonego katalogu założeń, *przed-założeń* – bardziej lub mniej uświadomionych, lecz zawsze obecnych.

Być może każdy tekst kultury zawiera owo „Wzywające odczytania prawdziwe znaczenie”, o którym pisze Czesław Miłosz (1991) w poetyckich metarozważaniach nad „Sensem”. Ale może w edukacji oraz w nauce właśnie wielość perspektyw jest tym, co sens napędza i utrwala. Może w tej wielości różnorodnych intencji: dzieł, autorów, czytelników i języków, którymi operują, warto po prostu pielęgnować troskę o intencję wzajemnego zrozumienia. Byłoby z tego jakieś chyba dobro...

## Referencje

- Eco, U. (1996). *Interpretacja i nadinterpretacja*. Kraków: Znak.
- Furmanek, W. (2011). *Człowiek niekończącą się tajemnicą – wokół istoty człowieka*. W: W. Furmanek (red.), *Teoria i praktyka wartości w pedagogice*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2013a). *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2013b). *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*. Rzeszów: UR.

- Furmanek, W. (2014a). *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2014b). *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2015). *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2016). *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2017). *Humanistyczna pedagogika pracy. Rynek i rynek pracy jako obiekty badań*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2019a). *Człowiek w badaniach współczesnej pedagogiki zorientowanej personalistycznie*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2019b). *Człowiek wobec wartości*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2020a). *Człowiek. Urzeczywistnianie się osoby*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2020b). *Godność człowieka. De dignitate personae humane*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2020c). *Wielorakość godności*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2021). *(Nie)Ład aksjologiczny wyzwaniem dla pedagogiki*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2022). *Zagubienie człowieka <w nieładzie aksjologicznym> wyzwaniem dla pedagogiki*. Rzeszów: UR.
- Furmanek, W. (2023). *Człowiek pracujący w perspektywie etyki normatywnej*. Rzeszów: UR.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Jaworska-Witkowska, M., Witkowski L. (2010). *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, wd. II poprawione. Łódź: WSEZiNS.
- Miłosz, C. (1991). *Dalsze okolice*. Kraków: Znak.
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2007). *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*. W: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, t. III. Warszawa: IBE.



# **SPRAWOZDANIA I INFORMACJE**







# **OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA DORADZTWO ZAWODOWE W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ**

**Poznań, 19 kwietnia 2023**

Katarzyna Ludwikowska

ORCID: 0000-0003-3015-8100

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: kasial@ukw.edu.pl

Dnia 19 kwietnia 2023 roku odbyła się Konferencja pt. *Doradztwo zawodowe w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Organizatorem wydarzenia był: Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego oraz Zakład Edukacyjnych Badań nad Językiem i Komunikacją Dziecięcą. Oba podmioty reprezentują Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w którego gościnnych murach konferencja miała swój przebieg. Partnerami wydarzenia byli: Mapa Karier oraz Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Poznaniu.

Symposium konsolidowało zarówno teoretyków, badaczy – przedstawicieli środowiska naukowego, jak i praktyków – aktywnych doradców zawodowych oraz specjalistów z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Tak zdefiniowana grupa docelowa odbiorców konferencji znalazła swoje odzwierciedlenie w programie, który został podzielony na dwa obszary: część naukowa wydarzenia obejmowała obrady toczące się w toku dwóch sesji plenarnych oraz sekcji naukowej, a część wdrożenia składała się z bogatej oferty warsztatów.

Konferencję otworzyła dr hab. Małgorzata Rosalska, prof. UAM, która była jednocześnie pierwszą prelegentką wydarzenia, przedstawiając referat, powstały we współautorstwie z mgr. Sławomirem Szymczakiem z Instytut Badań Edukacyjnych, pt. *Doradztwo zawodowe w przedszkolach i klasach I-III. Między funkcjami założonymi a rzeczywistymi*. M. Rosalska, na kanwie Rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego z 2019 roku, dokonała analizy

założonych i rzeczywistych funkcji doradztwa w przedszkolach i klasach I-III szkoły podstawowej. Podkreśliła wagę preorientacji i orientacji zawodowej oraz namysłu nad celowością procesu doradztwa zawodowego, który, jako zlokalizowany blisko kategorii wychowania, na tym etapie edukacyjnym powinien służyć m.in. identyfikacji i omówieniu szkodliwych przekonań, uchwyceniu relacji między zainteresowaniami a talentami oraz stwarzać istotne podwaliny pod edukację w kierunku budowania postaw zorientowanych na wartość pracy ludzkiej. Dr hab. M. Rosalska, prof. UAM podkreśliła także, że za ważne uznać należy podjęcie z przedszkolakami oraz najmłodszymi uczniami tematu porażki i frustracji z nią związanych, jako naturalnego elementu życia każdego człowieka. Pani Profesor przedstawiła szereg rozwiązań służących pracy z grupą wiekową scharakteryzowaną w tytule konferencji oraz zaprezentowała wyniki badań własnych, z których wypłynął wniosek o potrzebie promowania współczesnych koncepcji edukacji karierowej oraz wzbogacania warsztatu metodycznego wychowawców i nauczycieli wczesnych etapów edukacji. Kolejnym prelegentem w części naukowej wydarzenia był dr hab. Błażej Smykowski, prof. UAM, który zaprezentował referat *Identyfikacja wyobrażeniowa a pełnienie przyszłych ról*. B. Smykowski przybliżył psychologiczne konteksty rozważań nad karierą zawodową, zdefiniował kategorię identyfikacji i wyjaśnił rolę doradcy zawodowego w tym procesie. Dokonał także charakterystyki faz stabilnych i faz kryzysu rozwojowego oraz uzasadnił naturalność labilności zainteresowań zawodowych w tym okresie życia. W dalszej części wydarzenia referat pt. *Edukacja dziecka a wczesna preorientacja zawodowa* wygłosiła dr hab. Katarzyna Sadowska, prof. UAM. Prof. Sadowska zanegowała społecznie powielany obraz dziecka jako istoty słabej i zaproponowała zastąpienie go przekonaniem o tym, że każdy młody człowiek jest kompetentnym budowniczym samego siebie. Jednocześnie prelegentka podkreśliła, że dzieci należy wyposażać w fundamentalne kompetencje, które zdefiniowała jako autonomię, świadomość sprawczości oraz zdrowe poczucie własnej wartości.

Drugą sekcję plenarną otworzył wykład autorstwa dr Kingi Kuszak, która poszukiwała odpowiedzi na pytanie, będące jednocześnie tytułem jej wystąpienia, a mianowicie: *Jak rozmawiać z dziećmi na temat świata zawodów?*. K. Kuszak w toku wystąpienia analizowała wyniki badań własnych pod postacią wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Na podstawie treści tychże wypowiedzi sformułowała listę sugestii dotyczących pożądanego sposobu prowadzenia rozmów z dziećmi na tematy związane z pracą ludzką. Wśród tych rekomendacji znalazła się m.in. ta o potrzebie uważnego słuchania dzieci,

autentyczności i szczerości, wspierania zainteresowań dzieci bez jednoczesnego tworzenia presji, jak również stwarzania okazji do odkrywania świata zawodów i eksperymentowania w nim. W dalszej części wydarzenia głos zabrał Andrzej Pieńkowski, reprezentujący Mapę Karier i Fundację Katalyst Education. Zaprezentował on wykład pod nazwą *Doradztwo zawodowe osiłą nowej szkoły*, który rozpoczął od zdefiniowania antycypowanych realiów pracy ludzkiej. A te wydają się jawić jako coraz trudniejsze, jeśli weźmiemy chociażby pod uwagę fakt, że w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo dzieci są coraz mniej zaangażowane w edukację, zwłaszcza w obrębie nauk ścisłych i technicznych. Jedną ze zmiennych, mających wpływ na zaistniały stan rzeczy, są nowe technologie, które nie tylko stanowią najskuteczniejsze narzędzie w konkurowaniu o uwagę najmłodszych, lecz jednocześnie przyczyniają się do powstawania trudności w koncentrowaniu uwagi i procesach zapamiętywania. Drugą sesję plenarną zamknął wykład dr Anny Wawrzonek, która mówiła o profesjonalnym (post) przedszkolaku. Referat dotyczył kompetencji przedszkolaków i uczniów klas I-III szkoły podstawowej, ze szczególnym uwzględnieniem charakterystyki pokolenia Alfa. Osoby tworzące to pokolenie są skore do multitaskingu i eksperymentowania, ale zadania stawiane przed nimi muszą być ciekawe – przyjmować formę wyzwania. Alfa są biegli w zakresie obsługi nowych technologii, lecz jednocześnie brakuje im świadomości tego, co składa się na bezpieczne ich wykorzystanie – potrzebują zatem alfabetyzacji cyfrowej. Równocześnie priorytetem w świecie BANI – kruchym, niespokojnym i niezrozumiałym, jest budowanie odporności psychicznej najmłodszych oraz umiejętności interpersonalnych, które w przyszłości okażą się istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej.

Część plenarną wydarzenia zamykała sesja naukowa, której przewodniczyła prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik. W tej części konferencji wygłoszono następujące referaty:

1. Dr Katarzyna Ludwikowska: *Konstruktywistyczne nastawienie na rozwój jako model pracy doradcy zawodowego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.*
2. Dr Konrad Nowak-Kluczyński: *Poppy Starr oraz Kapitan Momentus jako prawzory LEGOnstrukcji zawodowych we wczesnej edukacji.*
3. Dr Katarzyna Forecka-Waśko: *Kształtowanie kompetencji kluczowych podczas zajęci muzycznych w przedszkolu.*
4. Dr Izabela Cytlak: *Dzieci i pieniądze. Kiedy i jak uczyć dzieci ekonomii?*

5. Dr Magdalena Barańska: *Doradztwo zawodowe w przedszkolu w opinii studentek i studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Komunikat z badań.*

Wśród wydarzeń o charakterze warsztatowym, mających miejsce w czasie Konferencji pt. *Doradztwo zawodowe w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* znalazły się następujące propozycje:

1. *Niezbędnik nauczyciela. Czy doradztwo zawodowe można włożyć między bajki?* Prowadząca warsztat: Honorata Szanicka, Centrum Innowacyjnej Edukacji.
2. *Doradztwo zawodowe w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z wykorzystaniem dramy.* Prowadząca warsztat: Anna Cieśluk, Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA.
3. *Wędrówka po Mieście zawodów. Praktyczny warsztat z wykorzystania Mapy Karier w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.* Prowadząca warsztat: Marta Wrzosek, Mapa Karier, fundacja Katalyst Education.
4. *Kompetencje cyfrowe - czym są, jak je rozwijać by z sukcesem iść przez życie.* Prowadząca warsztat: dr Anna Michniuk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
5. *Muzyka jako środek rozwijania kompetencji społecznych w edukacji dziecka.* Prowadząca warsztat: dr Marta Kędzia, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.



**VI OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA  
SZKOŁA I NAUCZYCIEL. ROZWÓJ NAUCZYCIELA  
I ROZWÓJ SZKOŁY  
POŁĄCZONA Z JUBILEUSZEM PROF. DR. HAB.  
STEFANA M. KWIATKOWSKIEGO, DR. H.C. MULTI**

**Łągów Lubuski, 15–16 maja 2023**

**Justyna Bluszcz**

ORCID: 0000-0002-5112-9424

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa

e-mail: jbluszcz@aps.edu.pl

Szkoła jako przestrzeń kształtowania intelektualnego i osobowościowego społeczności ją tworzącej, nieustannie skupia na sobie uwagę tych, którzy poprzez inicjowanie zmian chcieliby w niej widzieć narzędzie partykularnego, długofalowego oddziaływania na jej adresatów. Nauczyciele i podmioty zarządzające tą instytucją muszą zatem czuwać, aby szkoła podążając ku rozwojowi opierała się naporom populistycznych trendów społecznych, zachowując przy tym swoją autonomię. VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. *Szkoła i Nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, która odbyła się w dniach 15–16 maja w Zamku Joannitów w Łągowie Lubuskim, poświęcona była zagadnieniom nurtującym polskich pedagogów zatroskanych o rozwój i funkcjonowanie szkoły w dobie zaistniałych kryzysów społeczno-ekonomicznych i ich potencjalnych edukacyjnych skutków. Organizatorami wydarzenia był Zakład Pedagogiki Szkolnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego we współpracy z Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetem w Białymstoku, Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetem Mikołaja Kopernika, Uniwersytetem Opolskim, Akademią Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie oraz Akademią WSB w Dąbrowie Górniczej. Na zaproszenie organizatorów odpowiedziało blisko 130 czołowych

przedstawiciele świata nauki, pedagogów z wiodących ośrodków akademickich i instytucji oświatowych.

Głównym zamysłem organizatorów konferencji było zwrócenie uwagi środowiska naukowego na potencjał szkoły, który wyłania się z potencjału nauczycieli – najbardziej wartościowego jej zasobu. Nie trzeba było nikogo (spośród uczestników) przekonywać, że jakość pracy nauczyciela jest jednym z kluczowych czynników warunkujących uczniowskie osiągnięcia. Dlatego dyskurs o roli, jaką pełni nauczyciel w zapewnianiu jakości pracy społeczności szkolnej, przyczyniając się do rozwoju szkoły stał się głównym tematycznym filarem konferencji. W jego strukturze nie mogło zatem zabraknąć ważnych kwestii dotyczących kształcenia nauczycieli i ich doskonalenia w zawodzie.

Celem konferencji była między innymi diagnoza szkolnej rzeczywistości i funkcjonowania nauczyciela w obranej profesji, określenie perspektyw edukacyjnych i rozwojowych w kontekście jakości i efektywności procesów edukacyjnych oraz propagowanie nowoczesnej myśli naukowej i badań skoncentrowanych wokół tematu rozwoju nauczyciela i rozwoju szkoły. Tym dwóm zagadnieniom – z metapoziomu – poświęcony był pierwszy dzień obrad. Uroczystego otwarcia konferencji dokonali główni organizatorzy – dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ i prof. dr hab. Mirosław J. Szymański, a słowa powitania do reprezentantów nauk pedagogicznych skierowali JM Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego, prof. dr hab. Wojciech Strzyżewski oraz przedstawiciele instytucji patronujących konferencji – Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego. Wykład inicjujący dyskurs wokół problematyki konferencji, pt. *O przyszłości szkoły*, wygłosił prof. dr hab. Mirosław J. Szymański.

Pierwsza sesja plenarna, zatytułowana SZKOŁA, skoncentrowana była na najważniejszych aspektach funkcjonowania szkoły jako społeczności, obecnych w jej strukturach zależności i wynikających z tego konsekwencji (wyzwań) dla jednostki (nauczyciela, ucznia), społeczności wewnątrzszkolnej (klasy, grupa pedagogicznego, kadry zarządzającej) oraz podmiotów współpracujących ze szkołą. Zainteresowanie uczestników wzbudziły zagadnienia dotyczące kompetencyjnego modelu edukacji (prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, APS Warszawa), paramilitarnej edukacji w szkołach ponadpodstawowych (prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, UŁ Łódź) oraz proaktywności jako strategii (auto)edukacji i samoregulacji w doświadczaniu sukcesu w karierze (prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska, UAM Poznań). Żywą wymianę refleksji wśród słuchaczy zainicjowało wystąpienie prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (Akademia

WSB, Dąbrowa Górnicza) nt. orientacji temporalnej w polskiej edukacji i szkole jako źródła paradoksów i zmiany. dopełnieniem dyskursu było przedstawienie teoretycznych i metodycznych refleksji dotyczących heurystycznych wymiarów procesu wychowawczego w szkole z perspektywy pedagoga resocjalizacyjnego (prof. dr hab. Marek Konopczyński, UwB Białystok), zakończone migawką obrazów edukacji z perspektywy nacjonalizmu/ideologii i teorii/praktyki edukacyjnej w kontekście analiz i refleksji o (bez)wartościowych konstruktach społeczno-kulturowych (dr hab. Mirosław Kowalski, prof. uczelni, UZ Zielona Góra).

Druga sesja obrad plenarnych pt. NAUCZYCIEL skupiona była wokół pytań o wyzwania (społeczne, ekonomiczne, kulturowe) w rozwoju tożsamości nauczyciela, o jego usytuowanie w aksjosferze głównych aktorów przestrzeni szkolnej (ucznia i jego opiekunów, nauczycieli-współpracowników, ewaluatorów) oraz o przyszłość zawodu jako profesji społecznego zaufania funkcjonującego w czasach trudnych zmian. Przemysleniami, poprzedzonymi analizami najnowszych raportów z badań oraz doświadczeniami z codziennej praktyki akademickiej podzielili się m.in. prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (UwB), prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur (UŚl.), prof. dr hab. Marian Nowak (KUL), prof. dr hab. Magdalena Piorunek (UAM), prof. dr hab. Mirosław Sobiecki (UwB) oraz dr hab. Inetta Nowosad, prof. ucz. (UZ) i dr Arleta Suwalska (UŁ).

Obrady pierwszego dnia konferencji zakończyły uroczystości jubileuszowe z okazji 75-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej prof. dr hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, dr. h.c. multi. Głównym akcentem było wręczenie Szanownemu Jubilatowi *Medalu Za Zasługi Dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki KNP PAN*. To wyjątkowe odznaczenie przyznawane jest osobom szczególnie zasłużonym dla rozwoju polskiej pedagogiki jako nauki oraz pedagogiki jako praktyki oświatowej i wychowawczej. Aktu wręczenia medalu dokonali prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska - przewodnicząca KNP PAN oraz prof. dr hab. Mirosław J. Szymański - wiceprzewodniczący KNP PAN.

W drugim dniu konferencji uczestnicy obradowali w ośmiu sekcjach problemowych, do których moderowania zaprosili czołowych przedstawicieli środowiska akademickiego pedagogów i działaczy oświatowych.

Pierwszą sekcję zatytułowaną *Polityka edukacyjna w obliczu priorytetu jakości i efektywności edukacji*, zdominowały problemy szkoły jako instytucji funkcjonującej w rzeczywistości kryzysów społeczno-ekonomicznych (nietolerancje społeczne, wojna w Ukrainie i ruchy migracyjne, kryzysy ekonomiczne) i istniejących przemian postrzegania środowiska naturalnego (zielona transformacja). Wystąpienia w drugiej sekcji (*Szkoła i nauczyciel wobec zmian społecznych*

*i edukacyjnych*) odnosiły się do społecznej przestrzeni szkolnej, uwypuklając sytuacje zróżnicowania i zmienności w relacjach wewnątrzszkolnych jako konsekwencji oddziaływań na jednostki zewnętrznych czynników społeczno-ekonomicznych (pandemia i zmiana form nauczania, zmiany na rynku pracy, nieprzewidywalność ekonomiczna, kryzysy osobowościowe). Tematem przewodnim trzeciej sekcji organizatorzy uczynili *rozwój szkoły w aspekcie równości szans edukacyjnych uczniów*. Prelegenci zaprezentowali w niej egzemplifikacje różnych odcieni społecznego funkcjonowania uczniów w sytuacji różnorodności osobowościowej, wynikającej z jednostkowego niedostosowania społecznego, niepełnosprawności intelektualnej i fizycznej, zaniedbań edukacyjnych i wychowawczych. Przytoczone wyniki badań stały się kanwą dla dyskusji o inkluzywności szkoły w różnych jej odcieniach społecznych.

*Uwarunkowania wewnątrzszkolne rozwoju szkoły* to tytuł czwartej sekcji problemowej, w ramach której liczne, bo aż 11-osobowe grono reprezentantów różnych ośrodków akademickich dzieliło się badawczymi refleksjami dotyczącymi wyzwań, przed jakimi stoi nauczyciel doświadczający konfliktów (niepokojów) ukrytych lub jawnych wśród uczniów i grona pedagogicznego. Podczas dyskusji próbowano poszukiwać odpowiedzi na pytanie, czy szkoła może być przestrzenią przyjazną społecznie i zawodowo. Jednoznacznej konstatacji nie wypracowano, jednak zaprezentowane stanowiska badaczy mają (według deklaracji) przełożyć się na podjęcie przyszłej współpracy badawczej.

Osią tematyczną piątej sekcji (*Nauczyciel – wychowawca, mentor, doradca, osoba wspierająca*) uczyniono jeden z aspektów profesji nauczyciela – edukacyjno-wychowawczą aktywność wspierającą ucznia w procesie uczenia się. Zaprezentowane przez uczestników sesji doniesienia z badań własnych przywołały różnorodność ról pełnionych przez nauczyciela i wynikające z tego społeczne oczekiwania kompetencyjne. Po raz kolejny potwierdzono, że zawód ten nie daje się ująć w ciasne, jednoznaczne ramy zawodowe – wymaga on bowiem od osoby w niego zaangażowanej, nieszablonowego, często interdyscyplinarnego działania, by w podopiecznym wyzwać potencjał, nie tracić własnego.

W obliczu dużej dynamiki zmian społeczno-ekonomicznych system kształcenia nauczycieli musi mieć charakter elastyczny, responsywny wobec oczekiwań tej grupy zawodowej. Dlatego organizatorzy konferencji jedną z sekcji (szóstą) zatytułowali: *W stronę doskonałości systemu kształcenia nauczycieli – nowe obszary teorii i badań*. Uczestnicy tego bloku obrad w swoich wystąpieniach koncentrowali się przede wszystkim na wyzwaniach w uzyskiwaniu i doskonaleniu kwalifikacji nauczycielskich. Głos w dyskusji zabierali przedstawiciele tych



jednostek akademickich i naukowo-badawczych, które legitymują się wielodekadowym doświadczeniem w przygotowywaniu nauczycieli podejmujących pracę w szkołach ogólnokształcących, zawodowych, specjalnych i wyższych. Akcentowali konieczność synergicznego działania instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz szybsze dostosowywanie programów kształcenia do zmian społeczno-ekonomicznych.

Siódma sekcja problemowa, pt. *Rozwój i doskonalenie nauczycieli a dynamika rozwoju szkoły i efektywności kształcenia*, koncentrowała się na aspektach pedeutologiczno-profesjologicznych nauczycieli jako głównym filarze rozwoju szkoły. Prelegenci – nauczyciele akademicy i praktycy oświatowi – poprzez zaprezentowanie różnych perspektyw codzienności nauczycielskiej dążyli do uwidocznienia punktów wspólnych decydujących o traktowaniu zawodu w kategorii życiowej pasji. Wybrzmienie w wystąpieniach pozytywnych aspektów zawodu, przy jednoczesnym zaakcentowaniu jego cieni doprowadziło uczestników sesji do refleksji, że na kształt społecznego wizerunku nauczyciela ma wpływ on sam, natomiast zadaniem podmiotów współpracujących lub zewnętrznych (ewaluujących) jest przyczynianie się do twórczej i efektywnej atmosfery w celu jego zawodowego rozwoju i doskonalenia.

Ostatnia (ósma) sekcja tematyczna dotyczyła zagadnień, których motywem przewodnim uczyniono *jednostkowy i wspólnotowy wymiar rozwoju szkoły*. W zaprezentowanych wystąpieniach uwypuklono szkołę jako przestrzeń intelektualnego i społecznego, a zarazem indywidualnego i wspólnotowego realizowania się jej członków i członkiń. Wśród wielu wątków podkreślano obywatelstwo szkolne, animatorskie aktywności uczniów i nauczycieli oraz tworzenie kultury szkoły jako organizacji przyjaznej uczniom i nauczycielom. Tematyka sekcji była swoistym dopełnieniem wiodących wątków konferencji – ukazała szkołę jako przestrzeń, w której możliwe jest kształtowanie kompetencji wydających się wykraczać poza założenia programowe, jednakże silnie z nimi skorelowanych.

Po zakończonych obradach w sekcjach tematycznych, uroczystego podsumowania i zamknięcia konferencji dokonali prof. dr hab. Mirosław J. Szymański oraz dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ. Z nieskrywaną satysfakcją podkreślili, że VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Szkoła i Nauczyciel* w Łagowie Lubuskim była kolejną okazją do wymiany myśli pedagogicznej, sytuowanej w teorii i/ lub praktyce, uwzględniającej zastaną rzeczywistość i otwartej na nowe kierunki poszukiwań badawczych. Organizatorzy dziękując uczestnikom i uczestniczkom konferencji za udział, gratulowali wszystkim wysokiego poziomu prezentowanych wystąpień plenarnych i w sekcjach problemowych, zainicjowania nowych

pomysłów współpracy naukowej, a także docenili wysiłki tych prelegentów, którzy przygotowali swoje teksty do opublikowania w monografii *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły* pod redakcją naukową Inetty Nowosad i Mirosława J. Szymańskiego (2023, Kraków: Impuls).

Konferencja spełniła oczekiwania organizatorów i biorących w niej udział pedagogów – głos naukowej debaty podczas spotkań stacjonarnych był ważnym elementem odświeżenia (po okresie pandemii) atmosfery naukowej wymiany myśli i doświadczeń oraz dobrą okazją do refleksji nad szeroko rozumianym kształtem współpracy badaczy i popularyzacji osiągnięć naukowych.



# EDULERANR23, 15TH INTERNATIONAL CONFERENCE *EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES*

Palma de Mallorca (Spain), 3–5 lipca 2023

Renata Tomaszewska

ORCID: 0000–0001–9605–1483

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: renatatl@ukw.edu.pl

EDULEARN23 to cykl międzynarodowych konferencji na temat edukacji i nowych technologii uczenia się. Kolejna już, piętnasta, odbędzie się w Palmie (Hiszpania) w dniach 3–5 lipca 2023 roku. Ma ona na celu umożliwić wykładowcom, badaczom, technologom i profesjonalistom z sektora edukacyjnego dzielenie się swoją wiedzą z zakresu metodologii nauczania i uczenia się oraz prezentację swoich projektów. Edycja EDULEARN 2023 z pewnością będzie jedną z najbardziej udanych konferencji edukacyjnych w Europie – zapewnia ona idealną okazję do międzynarodowego strategicznego networkingu i jest bez wątpienia najlepszym miejscem do zaprezentowania swoich projektów i innowacji dotyczących edukacji i technologii.

EDULEARN to wydarzenie znane na całym świecie, które co roku gromadzi ponad 800 delegatów z 80 różnych krajów. Osoby te dzielą się swoją niezwykle cenną wiedzą w dziedzinie edukacji i technologii, a szczególnie w zakresie takich zagadnień szczegółowych, jak:

1. Innowacje pedagogiczne w edukacji

- Metodologie uczenia się i nauczania
- Nowe modele uczenia się/nauczania
- Ocena i ocena uczenia się uczniów
- Nauka odwrócona
- Uczenie się nieformalne
- Uczenie się przez działanie i uczenie się przez doświadczenie

- Uczenie się oparte na problemach i projektach
  - Nauka zespołowa i oparta na współpracy
  - Nauka oparta na grach
  - Spersonalizowana nauka
  - Korepetycje i coaching
  - Neuronauka w edukacji
  - Projektowanie klas i przestrzeni edukacyjnej nowej generacji
  - Myślenie projektowe i kreatywność
2. Rozwój kariery i szkolenia
- Szkolenie zawodowe
  - Kształcenie ustawiczne
  - Kwestie związane ze szkoleniami w miejscu pracy i zatrudnialnością
  - Programy stażowe
  - Program nauczania przedsiębiorczości
  - Szkolenie Kadry Oświatowej
  - Rozwój zawodowy nauczycieli
3. Doświadczenia w badaniach
- Akademickie projekty badawcze
  - Metodologie badawcze
  - Powiązania między edukacją a badaniami
  - Nowe projekty i innowacje
4. Projekty współpracy i sieci
- Projekty międzynarodowe
  - Nowe doświadczenia dla współpracy międzynarodowej
  - Sieci uniwersyteckie
  - Programy wymiany i mobilności
  - Umiejdzynarodowienie uniwersytetów
  - Współpraca uczelni z przemysłem
  - Transfer technologii
5. Trendy i problemy w edukacji
- Edukacja i globalizacja
  - Edukacja wielokulturowa
  - Wpływ edukacji na rozwój
  - Kwestie organizacyjne, prawne, polityczne i finansowe
  - Przepaść cyfrowa i dostęp do Internetu
  - Bariery w uczeniu się (wiek, czynniki psychospołeczne, pochodzenie etniczne...)

- Kwestie różnorodności, kobiet i mniejszości
  - Kwestie etyczne w edukacji
  - Przywództwo w edukacji
  - Wsparcie Studenta w Edukacji
  - Umiejętności XXI wieku
  - Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030
6. E-learning
- Projekty i doświadczenia e-learningowe
  - Nauka mieszana
  - Mobilne Nauczanie
  - Masowe otwarte kursy online (MOOC)
  - Nauka na odległość
  - Laboratoria online/wirtualne
  - Wirtualne uniwersytety
  - Ocena i ocena
  - e-ocena
  - e-Tutoring i Mentoring
  - Inteligentne systemy nauczania (ITS)
  - Wirtualne środowiska edukacyjne (VLE)
  - Systemy zarządzania nauczaniem (LMS)
  - Osobiste środowiska uczenia się (PLE)
  - Standardy e-learningu
  - Kształcenie wychowawców
7. Współpraca wspomagana komputerowo
- Wirtualne środowiska współpracy (CVE)
  - Web 2.0 i sieci społecznościowe
  - Media społecznościowe i cyfrowe w edukacji
  - Budynek społeczności
  - Narzędzia komunikacji za pośrednictwem komputera
8. Nowe technologie w edukacji
- Nauka wspomagana technologią
  - Odwrócona klasa
  - Wpływ technologii internetowych na edukację
  - Najlepsze praktyki w edukacji multimedialnej
  - Aplikacje do klas internetowych
  - BYOD (przynies własne urządzenie) i nauka 1:1
  - Technologie mobilne i tablety

- Zaawansowana technologia w klasie
  - Wirtualna rzeczywistość i aplikacje 3D
  - Rozszerzona Rzeczywistość
  - Nowe platformy do nauki programowania (Arduino, Raspberry PI,...)
  - Technologie oparte na chmurze
  - Umiejętności ICT i umiejętności cyfrowe
  - ICT dla rozwoju
9. Oprogramowanie edukacyjne i gry
- Doświadczenia z oprogramowaniem edukacyjnym
  - Oprogramowanie komputerowe w edukacji
  - Gry edukacyjne/poważne
  - Grywalizacja
  - Filmy do nauki
  - Multimedia i hipermedia edukacyjne
  - Systemy animacji i 3D
10. Zarządzanie i rozwój e-treści
- Otwarte zasoby edukacyjne
  - Edukacja w otwartym dostępie
  - Zarządzanie wiedzą
  - Biblioteki cyfrowe i repozytoria
  - e-Portfolio
  - Treści generowane przez użytkowników
  - Plagiat
  - Analiza uczenia się
11. COVID19: Kształcenie na odległość w czasach kryzysu
- Od nauki bezpośredniej do nauki zdalnej
  - Technologie cyfrowe i zasoby do nauki w warunkach izolacji
  - Ocena ponownego przemyślenia
  - Szkolenie i wsparcie dla nauczycieli
  - Przywództwo i zarządzanie w niepewnych czasach
  - Projekt instruktażowy i priorytety programu nauczania
  - Utrzymywanie zaangażowania uczniów
  - Włączenie i równość w celu zminimalizowania zakłóceń w edukacji
  - Zapewnienie dobrego samopoczucia uczniom i nauczycielom
12. Doświadczenia w edukacji
- Trendy edukacyjne i wkład najlepszych praktyk
  - Poprawa uczenia się i doświadczenia licencjackiego

- Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej
- Szkolnictwo podstawowe i średnie
- Szkolnictwo wyższe
- Doświadczenia nauczycieli przed i w trakcie pracy
- Edukacja specjalna i nauka włączająca
- STEM w edukacji
- Innowacje w nauce języków
- Zapewnienie jakości i akredytacja
- Projektowanie i rozwój programów nauczania
- Obszar szkolnictwa wyższego: Deklaracja Bolońska i doświadczenia ECTS
- Przekazywanie umiejętności i dyscyplin
- Zarządzanie oświatą

Autorka niniejszej zapowiedzi weźmie udział w tegorocznej edycji. Razem z dr Aleksandrą Pawlicką z Uniwersytetu Warszawskiego przygotowaliśmy wystąpienie, prezentację oraz artykuł naukowy pt. *The problem with the self-learning machines: towards the development of the pedagogy of artificial intelligence* (Problem z samouczącymi się maszynami: w kierunku rozwoju pedagogiki sztucznej inteligencji). W dzisiejszych czasach sztuczna inteligencja (*artificial intelligence*, AI) odgrywa coraz większą rolę w życiu ludzi. Znajduje ona zastosowanie w różnych dziedzinach, w tym medycynie, biznesie i edukacji. Rozwój i zastosowanie AI stawia przed nami wyzwania, również w dziedzinie edukacji. Dlatego też podczas konferencji zostanie omówiona potrzeba rozwijania **pedagogiki sztucznej inteligencji**. Wnioski z przeprowadzonych badań mają na celu pomóc w rozwijaniu pedagogiki AI i przygotowaniu społeczeństwa na przyszłość, w której sztuczna inteligencja będzie coraz bardziej obecna.



# THE INTERNATIONAL CONFERENCE *EDUCATION, RESEARCH AND DEVELOPMENT*

Burgas, Bulgaria, 23–26 sierpnia 2023

Renata Tomaszewska

ORCID: 0000-0001-9605-1483

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: renatatl@ukw.edu.pl

W dniach 23-26 sierpnia 2023 roku w Burgas – czwartym co do wielkości mieście w Bułgarii, położonym na wybrzeżu Morza Czarnego – odbędzie się 14 Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. *Edukacja, Badania, Rozwój*. Obejmuje ona następujące bloki tematyczne:

- Wiedza i innowacje: podstawowy czynnik wydajności i wzrostu gospodarczego;
- E-learning i wirtualne innowacje;
- Szkolnictwo wyższe: globalizacja i internacjonalizacja;
- Badania naukowe: wyniki i perspektywy;
- Socjalizacja młodzieży we współczesnym społeczeństwie;
- Edukacja, jednostka i społeczeństwo.

Wydarzenie to jest organizowane we współpracy z: Uniwersytetem VUZF, Uniwersytetem Gospodarki Narodowej i Światowej, Związkiem Naukowców, Fundacją Nauki i Edukacji w Bułgarii, a także z Uniwersytetem Sapporo w Japonii oraz Al-Farabi Kazachskim Uniwersytetem Narodowym w Kazachstanie.

Autorka niniejszej zapowiedzi weźmie udział w wspomnianej konferencji. Razem z dr Aleksandrą Pawlicką z Uniwersytetu Warszawskiego przygotowałyśmy wystąpienie, prezentację oraz artykuł naukowy pt. *CHAT GPT in education – opportunities and threats (Chat GPT w edukacji – szanse i zagrożenia)*. Jako narzędzie sztucznej inteligencji chat ten może być bardziej pomocny niż tradycyjne środki edukacyjne, ale nie jest on pozbawiony wad.