

Joanna MICHALAK-DAWIDZIUK

Wyższa Szkoła Menedżerska
w Warszawie

Kompetencje społeczne a rynek pracy – w opinii studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia

Social competences and the labour market
– opinions of students of first and second degree of studies

Słowa kluczowe: rynek pracy, pracownik, wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne.

Key words: labour market, employee, knowledge, skills, social competences.

Abstract. The complex processes observed in the labour market require from employees not only knowledge and skills, but also social competences, which ensure smooth functioning of the company as a team of workers and an efficient venture. Research conducted in a private higher education institution in Warsaw has allowed to provide answers to the following questions: how do students perceive the labour market? in students' opinion, what social competences are expected in the labour market today? do the higher education institutions prepare students for entering the labour market, and if yes, to what degree? what are the reasons for which higher education institutions do not / are not able to prepare students for entering the labour market?

Wprowadzenie. „Podstawowym warunkiem szeroko rozumianej efektywności szkół wszystkich typów i poziomów jest ciągle unowocześnianie procesu kształcenia”¹. Od 1 października 2012 r. w szkolnictwie wyższym wdrażane są zmiany uwzględniające m.in. tworzenie programów nauczania w języku efektów kształcenia, w podziale na trzy moduły, tj. wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Efekty kształcenia „(...) określają, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu pewnego okresu (procesu) kształcenia”².

Nowe podejście do programów kształcenia wynika z założeń Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego stanowiących wypadkową Europejskich Ram Kwalifikacji, które są jednym z elementów tworzących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. „Istotą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (...) jest zapewnienie porównywalności funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego w Europie, przy poszanowaniu autonomii rozwiązań uwarunkowanych tradycją akademicką poszczególnych państw”³.

¹ S.M. Kwiatkowski, *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, (w:) U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPiSS, Warszawa 2012, s. 289.

² A. Kraśniewski, *Krajowe Ramy Kwalifikacji*, (w:) E. Chmielecka, *Autonomia programowa uczelni. Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 12.

³ S.M. Kwiatkowski, *Jakość kształcenia a krajowe ramy kwalifikacji*, (w:) R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak, *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar Nauk Pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 12.

Intencją nowych zasad budowania programów kształcenia jest ich dostosowywanie do rynku pracy. „Związki między gospodarką a edukacją wydają się oczywiste. (...) Od wieków różne formy gospodarowania i oświaty pozostają w bardziej lub mniej silnych relacjach”⁴. Następujące na rynku pracy zjawiska, m.in. wysoka stopa bezrobocia, prekariat, powodują konieczność zainteresowania się nowymi rozwiązaniami w zakresie sposobów kształcenia.

„Biorąc pod uwagę dynamiczne zmiany w otoczeniu człowieka, a także wysoki stopień trudności określania przyszłości między innymi na rynku pracy, budowanie programów kształcenia z uwzględnieniem kompetencji społecznych jest próbą modernizowania dotychczasowego modelu kształcenia”⁵.

Katalog kompetencji społecznych, jakie uczelnie mają kształtować u studentów w trakcie procesu kształcenia, uwzględnia rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520). Akt prawny określa kompetencje społeczne zarówno dla studiów pierwszego, jak i drugiego stopnia. Wśród oczekiwanych kompetencji społecznych są m.in. kompetencje w zakresie rozumienia potrzeby uczenia się przez całe życie, umiejętności pracy w grupie, przyjmując w niej różne role, umiejętności odpowiedniego określenia priorytetów służących realizacji określono przez jednostkę lub innych zadania itd.

Ramy teoretyczne i założenia metodologiczne. Badania zostały przeprowadzone w niepublicznej uczelni w Warszawie 16–17 lipca 2015 r. wśród studentów ostatniego roku studiów pierwszego stopnia (licencjat) i studiów drugiego stopnia (uzupełniające studia magisterskie) na kierunkach administracja, bezpieczeństwo narodowe, pedagogika oraz zarządzanie. W celu przeprowadzenia badań opracowałam ankietę badawczą zawierającą metryczkę oraz pytania otwarte i zamknięte. W badaniach uczestniczyło 102 studentów, w tym 79 kobiet oraz 23 mężczyzn. Średnia wieku respondentów wynosiła 24 lata.

Prezentacja wyników badań. W ramach badań zwrócono się do respondentów z pytaniem o ich opinię na temat rynku pracy na podstawie ich własnych doświadczeń (można było wskazać kilka odpowiedzi).

Na kierunku administracja najwięcej odpowiedzi wskazywało określenie rynku pracy jako „stabilny” (7 odpowiedzi), 3 odpowiedzi „niestabilny” oraz „dla najlepiej wykształconych”, po 2 odpowiedzi wskazano na określenia: „zmienny”, „trudny”, „wymagający”, „stresujący”, „nieprzewidywalny”. Jeden respondent wskazał określenie rynku pracy – „niepewny”. Na kierunku bezpieczeństwo narodowe udzielono ogółem 13 odpowiedzi, w tym 3 odpowiedzi określiły rynek pracy jako „niepewny”, dwie odpowiedzi wskazywały określenia: „niestabilny”, „pewny”, „trudny” i „nie-

⁴ T. Lewowicki, *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe. Perspektywa pedagogiczna*, (w:) W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik (red.), *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 40.

⁵ J. Michalak-Dawidziuk, *Kształtowanie kompetencji społecznych jako przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie transgresyjnym*, (w:) A. Kryniecka (red.) *Dzisiejsze znaczenie idealów*, Kresowa Agencja Wydawnicza, Białystok 2015, s. 52–53.

Tabela 1. Struktura grupy badawczej w podziale na stopnie kształcenia

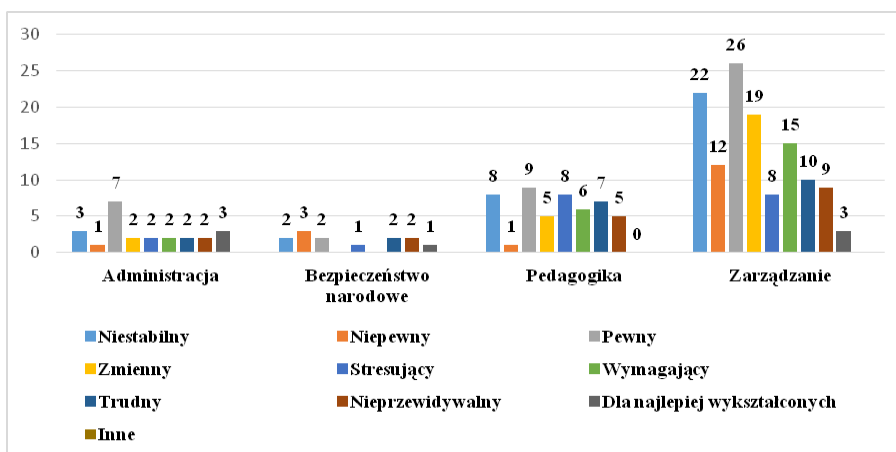
Struktura terenu badań w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie (studenci ostatniego roku studiów I i II stopnia) Lipiec 2015 r.								
Lp.	Kierunek	Ogólna liczba badanych	Liczba badanych w podziale na tryb kształcenia ogółem		Stopień i tryb kształcenia			
			Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Studia I stopnia (licencjat)		Studia II stopnia (studia uzupełniające magisterskie)	
					Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne
1	Administracja	19	-	-	-	13	-	6
2	Bezpieczeństwo narodowe	9	-	-	-	9	-	-
	Pedagogika	14	-	-	-	-	-	14
3	Zarządzanie	60	-	-	-	46	-	14
	OGÓLEM	102	-	-	-	68	-	34

przewidywalny” oraz po jednej odpowiedzi: „stresujący” i „dla najlepiej wykształconych”. Na kierunku pedagogika rozkład odpowiedzi przedstawia się następująco: „pewny” – 9 odpowiedzi, „stresujący”, „niestabilny” – po 2 odpowiedzi, „trudny” – 7, „wymagający” – 6, „zmienny”, „nieprzewidywalny” – po 5 odpowiedzi, „niepewny” – 1 odpowiedź. Na kierunku zarządzanie – 26 odpowiedzi „pewny”, 22 – „niestabilny”, 19 „zmienny”, 15 „wymagający”, 12 „niepewny”, 10 „trudny”, 9 „nieprzewidywalny”, 8 „stresujący”, 3 „dla najlepiej wykształconych”.

Badając opinie respondentów na temat kompetencji społecznych oczekiwanych na rynku pracy rozkład odpowiedzi przedstawiają się w sposób następujący⁶:

- rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, potrafi inspirować i organizować proces uczenia się innych osób: 4, 4, 10, 27 odpowiedzi,
- potrafi pracować w grupie, przyjmując w niej różne role: 8, 8, 13, 25 odpowiedzi,
- potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania: 3, 1, 7, 14 odpowiedzi,
- prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu: 0, 1, 6, 20 odpowiedzi,
- aktywnie uczestniczy w działaniach na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy: 9, 4, 10, 18 odpowiedzi,
- ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy: 2, 4, 0, 8 odpowiedzi,

⁶ Liczba odpowiedzi na poszczególne pytania podawana jest w następującej kolejności kierunków: administracja, bezpieczeństwo narodowe, pedagogika, zarządzanie.



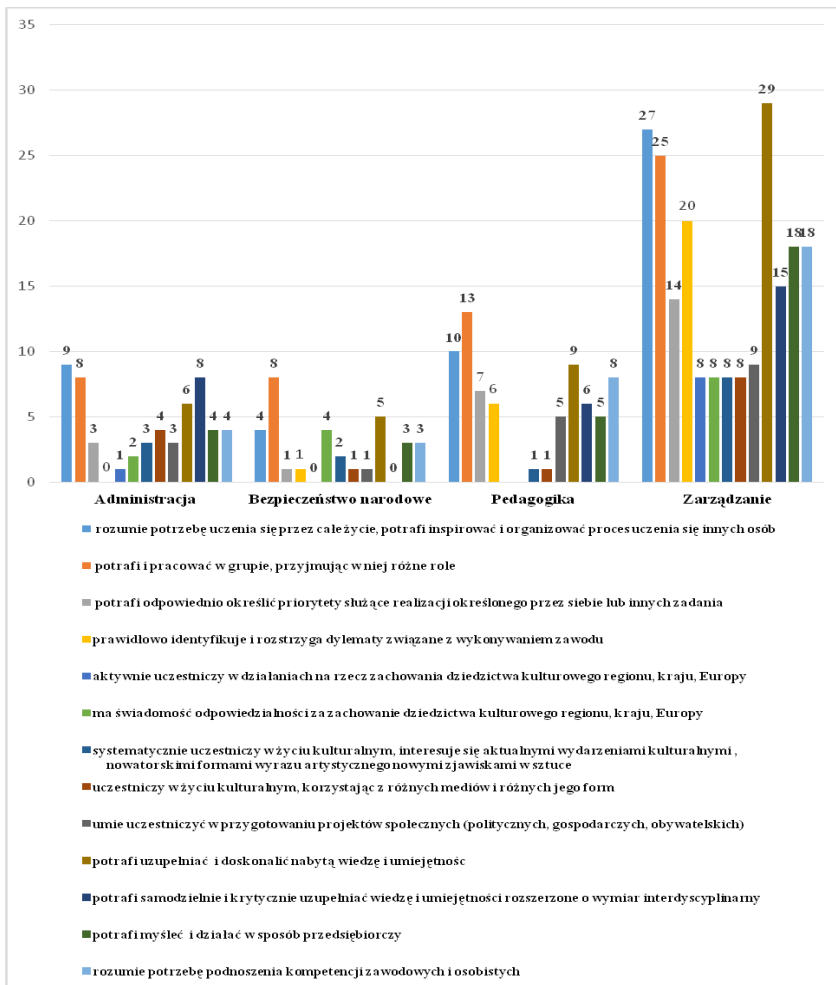
Rys. 1. Opinia respondentów o rynku pracy na podstawie ich własnych doświadczeń (można było wskazać kilka odpowiedzi)

Źródło: opracowanie własne.

- systematycznie uczestniczy w życiu kulturalnym, interesuje się aktualnymi wydarzeniami kulturalnymi, nowatorskimi formami wyrazu artystycznego nowymi zjawiskami w sztuce: 1, 0, 10, 8 odpowiedzi,
- uczestniczy w życiu kulturalnym, korzystając z różnych mediów i różnych jego form: 4, 1, 0, 8 odpowiedzi,
- umie uczestniczyć w przygotowaniu projektów społecznych (politycznych, gospodarczych, obywatelskich): 3, 0, 5, 9 odpowiedzi,
- potrafi uzupełniać i doskonalić nabytą wiedzę i umiejętności: 6, 5, 9, 29 odpowiedzi,
- potrafi samodzielnie i krytycznie uzupełniać wiedzę i umiejętności rozszerzone o wymiar interdyscyplinarny: 8, 2, 6, 15 odpowiedzi,
- potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy: 4, 3, 5, 18 odpowiedzi,
- rozumie potrzebę podnoszenia kompetencji zawodowych i osobistych: 4, 3, 8, 18 odpowiedzi,
- rozumie społeczne aspekty praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy i umiejętności oraz związaną z tym odpowiedzialność: 2, 0, 4, 10 odpowiedzi.

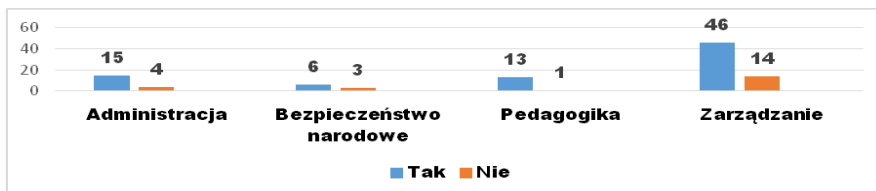
W ramach badań respondenci wypowiedzieli się na temat ich przygotowania do rynku pracy przez uczelnię.

Na ogólną liczbę 102 badanych 80 respondentów stwierdziło, iż uczelnia przygotowała ich do rynku pracy, przeciwnego zdania było 22 badanych. W podziale na kierunki kształcenia udzielono następujących odpowiedzi: na kierunku administracja 15 osób wskazało odpowiedź twierdzącą, 4 osoby nie potwierdziły przygotowania przez uczelnię do rynku pracy, na kierunku bezpieczeństwo narodowe 6 osób wskazało odpowiedź twierdzącą, 3 zanegowały przygotowanie do rynku pracy, na kierunku pedagogika 13 osób wskazało odpowiedź „tak”, 1 wskazała odpowiedź „nie”, na kierunku zarządzanie 46 osób wskazało odpowiedź „tak”, 14 odpowiedź „nie”.



Rys. 2. Opinia respondentów na temat kompetencji społecznych oczekiwanych na rynku pracy (można było wskazać kilka odp.)

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 3. Opinia badanych na temat ich przygotowania do rynku pracy przez uczenie

Źródło: opracowanie własne.

Na ogólną liczbę 102 badanych 80 osób stwierdziło, iż uczelnia przygotowała ich do rynku pracy, w tym na kierunku Administracja: 13 kobiet 2 mężczyzn, na kierunku Bezpieczeństwo narodowe: 1 kobieta, 5 mężczyzn, na kierunku Pedagogika: 13 kobiet, 0 mężczyzn, na kierunku Zarządzanie: 37 kobiet, 9 mężczyzn.

Na ogólną liczbę 102 badanych 22 osoby stwierdziły, iż uczelnia nie przygotowała ich do rynku pracy, w tym na kierunku Administracja: 3 kobiety, 1 mężczyzna, na kierunku Bezpieczeństwo narodowe: 0 kobiet, 3 mężczyzn, na kierunku Pedagogika: 1 kobieta, 0 mężczyzn, na kierunku Zarządzanie: 11 kobiet, 3 mężczyzn.

Na pytanie o przyczynę braku przygotowania respondentów do rynku pracy – na 102 badanych udzielono jedynie 6 odpowiedzi, w tym na kierunku Administracja 4 i Zarządzanie 2. Respondenci wskazywali konieczność uwzględnienia większej ilości praktycznych zajęć („nie ma w edukacji zadań praktycznych, przygotowujących do pracy”).

Analiza i interpretacja wyników badań. Przeprowadzone badania potwierdzają, iż dla dominującej części badanych rynek pracy łączy się z niepewnością i stresem. Zadając pytanie o kompetencje społeczne oczekiwane na rynku pracy w ankiecie umieściłam kompetencje zawarte w – przywołanym we Wstępie – rozporządzeniu Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Wyniki badań potwierdziły szeroki wachlarz oczekiwanych kompetencji społecznych, w tym m.in. rozumienia potrzeby uczenia się przez całe życie umiejętności inspirowania i organizowania procesu uczenia się innym osobom, umiejętności pracy w grupie, przyjmując różne role, umiejętności myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy. Jednocześnie na uwagę zasługuje fakt, iż badani wykazali świadomość w zakresie kompetencji społecznych wymaganych na rynku pracy. Fakt ten, może sugerować, iż studenci będą bardziej odpowiedzialnie uczestniczyć w procesie kształcenia.

W ramach przeprowadzanych badań respondenci wyrazili opinię na temat ich przygotowania do rynku pracy przez uczelnię. Na ogólną liczbę 102 badanych dominująca część respondentów 80 osób (w tym 64 kobiet, 16 mężczyzn) stwierdziła, iż uczelnia przygotowała ich do rynku pracy, 22 osoby (w tym 15 kobiet, 7 mężczyzn) udzieliły odpowiedzi przeczącej. Jako przyczynę braku przygotowania przez uczelnię do rynku pracy respondenci wskazali zbyt mało zajęć praktycznych.

„Bezrobocie wśród osób kończących szkoły i studia to jeden z najważniejszych problemów rynku pracy”⁷. Studia dla wielu młodych ludzi są nadzieją na uzyskanie „paszportu” do lepszego życia. „Wykształcenie wyższe obiecuje lepszy standard życia i, co ważniejsze, lekcję nauki o recesji, która służy jako silna amortyzacja wobec przyszłej ekonomicznej niestabilności. W wyniku recesji brak pracy spowodował, że większość osób została w szkole lub powróciła do szkół”⁸. Przekonanie studentów, iż studia pomogą im w znalezieniu swego miejsca na rynku pracy, stanowi bardzo poważne zobowiązanie dla uczelni. „Rozwój to nieustanne przeobrażenie się organizmu przy

⁷ I. Kust, *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, (w:) I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora (red.), *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2014, s. 317.

⁸ S. Bahmani, *The demand and supply of higher education impacting unemployment, Higher Education in a State of Crisis*, Roccio M. Teixeira, Nova Science Publishers, Inc., 2011, p. 1.

coraz wyższym stopniu postępującego zintegrowania”⁹. Wobec następujących procesów w zmieniającym się świecie poważnym wyzwaniem jest rozwój dialogu szkolnictwa wyższego i pracodawców m.in. w obszarze tworzenia programów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji.

„Nawiązując do Krajowych Ram Kwalifikacji, zauważmy, że pomiar efektów uczenia się powinien być prowadzony w trzech płaszczyznach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych i personalnych. Dla każdej z tych płaszczyzn charakterystyczne są inne narzędzia pomiaru”¹⁰. „(...) Trudno w tej chwili przesądzić, jakie będą stosowane narzędzia do pomiaru poziomu kompetencji społecznych i personalnych. Niewątpliwie jednak jest to najtrudniejsza płaszczyzna pomiaru. Wydaje się celowe połączenie w tym zakresie metod pomiaru ilościowego i jakościowego”¹¹.

Mimo wielu wątpliwości, jakie występują wokół nowego sposobu tworzenia programów kształcenia, przeprowadzone badania pokazują świadomość studentów coraz większych oczekiwań rynku pracy, co skutkuje ich większymi wymaganiami wobec uczelni.

Bibliografia

1. Bahmani S., *The demand and supply of higher education impacting unemployment, Higher Education in a State of Crisis*, Roccio M. Teixeira, Nova Science Publishers, Inc., 2011.
2. Kron P.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, Tłum. E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
3. Kust I., *Wyzwania dla edukacji permanentnej wobec zmieniającego się rynku pracy*, (w:) I. Janicka, M. Znajmiecka-Sikora (red.), *Rodzina i kariera. Równoważenie czy konflikt ról?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
4. Kwiatkowski St. M., *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, (w:) U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPISS, Warszawa 2012.
5. Kwiatkowski St. M., *Jakość kształcenia a krajowe ramy kwalifikacji*, (w:) R. Bera, K. Klimkowska, A. Dudak, *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar Nauk Pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
6. Lewowicki T., *Gospodarka i edukacja – relacje dawne i nowe. Perspektywa pedagogiczna*, (w:) W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
7. Michalak-Dawidziuk J., *Kształtowanie kompetencji społecznych jako przygotowanie do funkcjonowania w społeczeństwie transgresyjnym*, (w:) A. Kryniecka (red.) *Dzisiejsze znaczenie idealów*, Kresowa Agencja Wydawnicza, Białystok 2015.

dr Joanna MICHALAK-DAWIDZIUK

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

jmichalak@onet.eu

⁹ P.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, Tłum. E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 76.

¹⁰ S.M. Kwiatkowski, *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, (w:) U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPISS, Warszawa 2012, s. 297.

¹¹ S.M. Kwiatkowski, *Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół*, (w:) U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPISS, Warszawa 2012, s. 297.

Karolina SZCZESZEK¹
Małgorzata KAMPIONI¹
Maciej WILCZAK¹

¹ Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Monika KAMPIONI-ZAWADKA
Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Miejsce edukacji w karierze zawodowej pielęgniarek

The place of education in professional career of nurses

Słowa kluczowe: pielęgniarka, edukacja, kariera zawodowa, kształcenie ustawiczne.

Key words: nurse, education, career, continuing education.

Abstract. The primary aim of the research was to investigate the role of education in career development of nurses. 120 students attending the University of Medical Sciences in Poznan participated in the research conducted in 2014-2015. The results show that respondents are interested in continuing education, and the newly acquired knowledge and skills are used in the development of their professional career. The most important motives for continuing education are: ambition, an inner need for self-development, desire to acquire new knowledge and skills.

Wprowadzenie. W dzisiejszych czasach następują dynamiczne zmiany w wielu zawodach – pojawiają się nowe profesje, zanikają stare. Pracownicy niemal każdej branży zawodowej coraz bardziej świadomi są tego, by utrzymać się w danym zawodzie, trzeba cały czas doskonalić się, zdobywać nową wiedzę i umiejętności. Na znaczeniu zyskuje dziś dobre wykształcenie pomagające zdobyć pracę, a potem ciągle doskonalenie zawodowe, które daje pracownikowi poczucie bycia profesjonalistą, daje szansę na ciągłość zatrudnienia. Nie inaczej jest w zawodzie pielęgniarstwa. Pielęgniarka XXI wieku to osoba wysoko wykwalifikowana, dobrze wykształcona, posiadająca kompetencje potrzebne do profesjonalnej opieki nad pacjentem. Jednakże szybki postęp w medycynie, rozwój nowoczesnej technologii medycznej, a także zmieniające się standardy opieki pielęgniarskiej stawiają przed czynnymi zawodowo pielęgniarkami szereg wyzwań. Jednym z podstawowych sposobów uzupełniania wiedzy i umiejętności dotyczących wykonywanego zawodu jest nie tylko edukacja przygotowująca do wykonywania zawodu, ale przede wszystkim aktywność edukacyjna rozciągnięta na cały czas kariery zawodowej, edukacja ustawiczna. Przyjęcie przez Polskę Deklaracji Bolońskiej zapoczątkowało reformę systemu kształcenia na poziomie studiów wyższych. Program studiów na wielu kierunkach poddawany jest wielostronnym zmianom, gdyż z założenia absolwent danej uczelni powinien po zakończeniu studiów posiadać szereg kompetencji pozwalających mu rozpocząć pracę w danym zawodzie. Studia wyższe mają przygotować studenta do edukacji ustawicznej, rozbudzić w nim i utrwalić potrzebę samodzielnego zdobywania wiedzy, co przydać się ma

zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu osobistym. Jak zauważa E. Solaczyk-Ambrozik zmiany w świecie współczesnym, przełom cywilizacyjny, jakiego doświadczamy, spowodowany jest rosnącą rolą nauki i edukacji w świecie współczesnym. W tej perspektywie podstawowym zasobem produkcji epoki postindustrialnej, epoki społeczeństwa uczącego się staje się wiedza”[1]. Wiedza dziś staje się wartością, a edukacja – sposobem na zdobycie lub utrzymanie tej wartości.

W niniejszym artykule najważniejsze kwestie skupiają się na znaczeniu edukacji w perspektywie pielęgniarek wykonujących już swój zawód. Podstawą do wyciągnięcia wniosków dotyczących opinii pielęgniarek nt. wartości edukacji w odniesieniu do własnego rozwoju zawodowego stały się badania przeprowadzone na przełomie 2014 i 2015 roku na grupie 120 studentów Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu.

Determinanty kształcenia ustawicznego pielęgniarek w kontekście rozwoju zawodowego. Ze względu na dynamiczny rozwój medycyny i nauk medycznych czynna zawodowo pielęgniarka zobowiązana jest uczestniczyć w edukacji ustawicznej. Do najważniejszych aktów prawnych określających kształcenie ustawiczne pielęgniarek i położnych należą: Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [2], Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1923) [3], Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie wykazu dziedzin pielęgniarstwa oraz dziedzin mających zastosowanie w ochronie zdrowia, w których może być prowadzona specjalizacja i kursy kwalifikacyjne oraz ramowych programów specjalizacji dla pielęgniarek i położnych [4], Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarstwa i położnej [5], która obowiązuje pielęgniarki i położne do stałego aktualizowania swojej wiedzy i umiejętności zawodowych, Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami [6].

Doskonalenie zawodowe pielęgniarek może być realizowane w czterech formach kształcenia podyplomowego, co reguluje wspomniana już Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarstwa i położnej [5]: szkolenie specjalizacyjne, kursy kwalifikacyjne, kursy specjalistyczne oraz kursy dokształcające. Co ciekawe, ustawowy obowiązek ciągłego uzupełniania swojej wiedzy i umiejętności zawodowych nie jest aktualnie egzekwowany. Główną przyczyną jest brak odpowiednich przepisów weryfikujących sposób dopełnienia tego obowiązku. Mimo tego współczesne pielęgniarki w Polsce uczestniczą w różnych rodzajach kształcenia podyplomowego, uczestniczą w konferencjach i sympozjach, korzystają z wartości samokształcenia, podnoszą swoje kwalifikacje poprzez udział w studiach licencjackich, magisterskich, doktorskich.

Wyższe wykształcenie pielęgniarek służyć ma lepszej opiece nad pacjentem, służyć ma też rozwojowi badań medycznych. Jak zostało podane w raporcie *The Future of Nursing* „pielęgniarki powinny osiągnąć wyższy poziom kształcenia i szkolenia poprzez lepszy system edukacyjny, który promuje stały postęp w nauce” [7]. Autorzy raportu podkreślają konieczność wspierania pielęgniarek nie tylko na etapie edukacji

początkowej, ale edukacji podczas całego czasu wykonywania przez nie zawodu. Edukacja ustawiczna pielęgniarek powinna być: ciągła, komplementarna. Do zadań oświaty zawodowej dorosłych – zauważa E. Syguła – obok kształcenia kadr należą: doksztalcanie rozumiane jako proces podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w stosunku do poziomu już osiągniętego oraz doskonalenie zawodowe – rozumiane jako proces doskonalenia posiadanych już kwalifikacji [8]. W zawodzie pielęgniarki bardzo ważne jest ciągłe doksztalcanie się, jak i doskonalenie się.

Należy zauważyć, że w decyzji o podjęciu edukacji dużą rolę odgrywają zarówno motywy wewnętrzne uczenia się, jak i motywy zewnętrzne. M.S. Knowles, określając specyfikę uczenia się osób dorosłych, zauważa, że osoba dorosła jest autonomiczna i samodzielnie kieruje uczeniem się, ma bogate doświadczenie, jego potrzeby uczenia się wynikają ze zmiennych ról społecznych i zawodowych, jest zorientowana na problem a nie przedmiot uczenia się, posiada wewnętrzną motywację do uczenia się [9]. Andragogiczny model uczenia się dorosłych potwierdza tę tezę – dorośli podejmują się chętniej uczenia wówczas, gdy dostrzegają możliwość odniesienia nowej wiedzy i umiejętności do rozwiązywania problemów życiowych lub są przekonani, że praca nad sobą da im wewnętrzne korzyści. Nie znaczy to, że zewnętrzne motywy (np. obietnica awansu, podwyżki itd.) nie mają znaczenia, ale ważniejsze okazuje się zaspokojenie motywów wewnętrznych [8]. W badaniach przedstawionych w pracy „Opinie pielęgniarek na temat kształcenia podyplomowego” [10] podano główne powody, dla których pielęgniarki uczestniczą w kształceniu podyplomowym. Biorące udział w badaniach pielęgniarki na pierwszym miejscu wymieniają możliwość wzbogacenia swojej wiedzy i umiejętności zawodowych, natomiast na drugim miejscu – możliwość podniesienia prestiżu zawodowego. Do najważniejszych przeszkód w podejmowaniu aktywności edukacyjnej należały względy finansowe, a na drugim miejscu brak motywacji do podejmowania doskonalenia zawodowego. Z kolei z badań R. Bogusz i A. Majchrowskiej wynika, że do najważniejszych motywów udziału w kursach i szkoleniach wymienianych przez badane pielęgniarki należą: potrzeba aktualizacji własnej wiedzy, poszerzanie wiedzy i kształtowanie umiejętności związane z szybkim rozwojem nauk medycznych, zwiększenie szansy utrzymania się na rynku pracy, możliwość realizowania własnych planów, ustawowy obowiązek kształcenia ustawicznego, uzyskanie większej samodzielności w działaniach zawodowych. Badane wskazały też swoje opinie na temat czynników, które mogłyby jeszcze bardziej zmotywować je do aktywności edukacyjnej, wśród nich znalazły się: gratyfikacja finansowa, możliwość skorzystania z dofinansowania lub refundacji, szansa na awans zawodowy, uznanie przełożonych [11].

Założenia metodologiczne. Do najważniejszych problemów badawczych, jakie postawiono sobie w trakcie badań, należą: Jakie są podstawowe motywy podejmowania nauki wśród czynnych zawodowo pielęgniarek? Jak oceniają niektóre elementy organizacji i programu studiów? Jak czynne zawodowo pielęgniarki oceniają możliwość doksztalcania się i doskonalenia w swoim miejscu pracy?

Badania nad znaczeniem edukacji i zadowolenia z kształcenia zostały przeprowadzone w na przełomie 2014 i 2015 r. Badania miały charakter celowy i obejmowały

studentów studiów niestacjonarnych drugiego stopnia na kierunku Pielęgniarstwo (respondenci posiadali już dyplom licencjata). W badaniach wzięło udział 120 czynnych zawodowo pielęgniarek. Wśród 120 ankietowanych znajdowało się 119 kobiet i 1 mężczyzna. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, zebraniu opinii respondentów służył specjalnie do tego celu skonstruowany kwestionariusz ankiety.

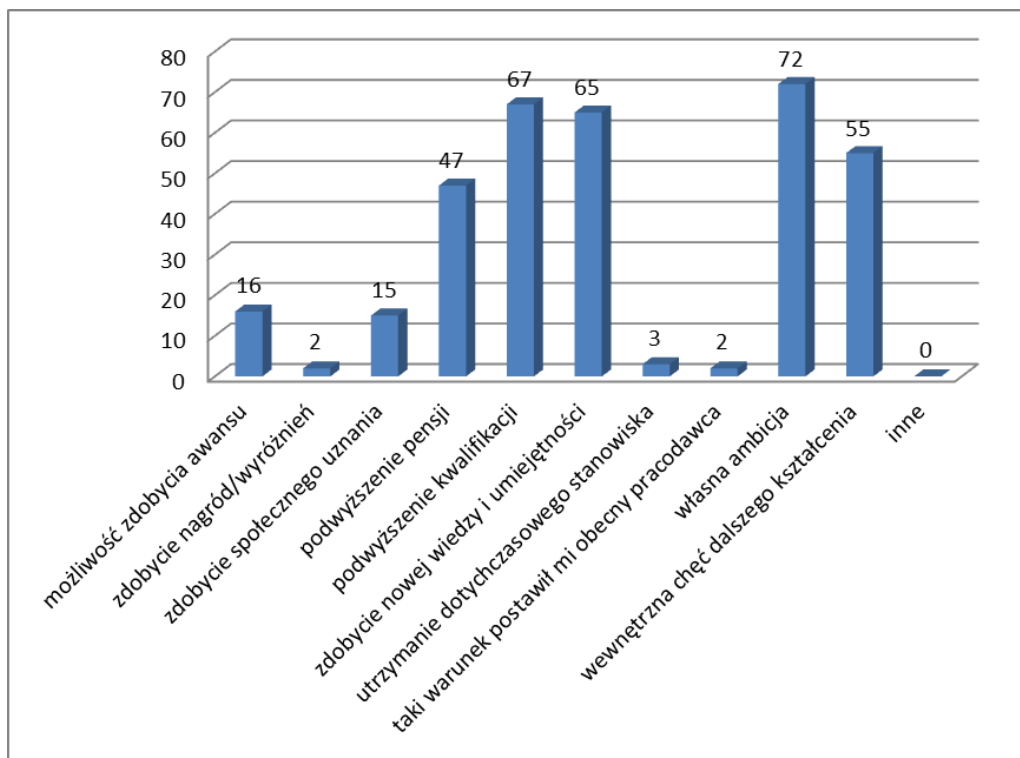
Spośród 120 badanych osób największą grupę stanowiły pielęgniarki w wieku 36–45 lat – 50 ankietowanych (41,7% ogółu badanych). Mniej liczną grupę stanowiły osoby w wieku 46–55 lat, ta grupa liczyła 41 osób (34,2%). 18 osób (15%) z ogółu badanych było w wieku 26–35 lat, 9 osób w wieku 18–25 i tylko 2 osoby (1,7%) w wieku 56–65 lat.

Wśród respondentów 107 osób (89,2%) deklarowało wykształcenie na poziomie studiów licencjackich. 12 osób (10%) posiadało wykształcenie wyższe magisterskie zdobyte wcześniej na innych kierunkach, a tylko 1 osoba (0,8%) zaznaczyła, że posiada wykształcenie na poziomie studiów podyplomowych.

Najwięcej – bo 86 osób (71,7%) miało staż pracy powyżej 15 lat. 16 osób (13,3%) miało staż pracy 1–5 lat, 11 osób (9,2%) – staż pracy 11–15 lat, a tylko 7 osób (5,8%) – staż pracy między 6 a 10 lat.

Opinie czynnych zawodowo pielęgniarek na temat własnej edukacji – analiza i interpretacja wyników badań. Jednym z ważniejszych pytań postawionych przed badanymi było pytanie o motywy podejmowania kształcenia na poziomie studiów wyższych magisterskich (studia drugiego stopnia). Z deklaracji badanych pielęgniarek wynika, że wśród motywów skłaniających je do dalszej edukacji przeważają motywy wewnętrzne – związane z rozwojem autotelicznym (ukierunkowanym na siebie) – w tym: ambicję własną wskazały 72 osoby z ogółu badanych (60%), podwyższenie kwalifikacji, które można postrzegać jako dążenie do profesjonalizmu wskazało 67 osób (55,8%), 65 osób (54,2%) wskazało chęć zdobycia nowej wiedzy i doświadczenia, a 55 osób (45,8%) jako motyw dalszego kształcenia wskazało wewnętrzną chęć. Dość dużo wskazań miał też motyw pragmatyczny – podwyższenie pensji – wskazało go 47 osób (39,2% z ogółu badanych). Co ciekawe, stosunkowo mało odpowiedzi dotyczyło takich motywów zewnętrznych jak: możliwość zdobycia awansu – 16 osób (13,3%), zdobycie społecznego uznania (12,5%), utrzymanie dotychczasowego stanowiska – 3 osoby (2,5%), zdobycie nagród bądź wyróżnień – 2 osoby (1,7%) i – taki warunek postawił pracodawca – 2 osoby (1,7%). Rozkład danych przedstawia w sposób graficzny rys. 1.

Część studentów kierunku Pielęgniarstwo na studiach niestacjonarnych drugiego stopnia biorących udział w badaniach uważa, że praktyki zawodowe organizowane na studiach są dla nich stratą czasu – 47 osób (39,2% ogółu badanych) i że mogą zniechęcić do wykonywania zawodu – 13 osób (10,8%). Jednakże 37 osób (30,8%) jest zdania, że praktyki zawodowe pomagają w przygotowaniu praktycznym do wykonywania zawodu, także 37 osób (30,8%) zauważa, że podwyższają one umiejętności zawodowe. 6 osób (5%) uznało, że praktyki zawodowe na studiach mogą zachęcić do wykonywania zawodu.

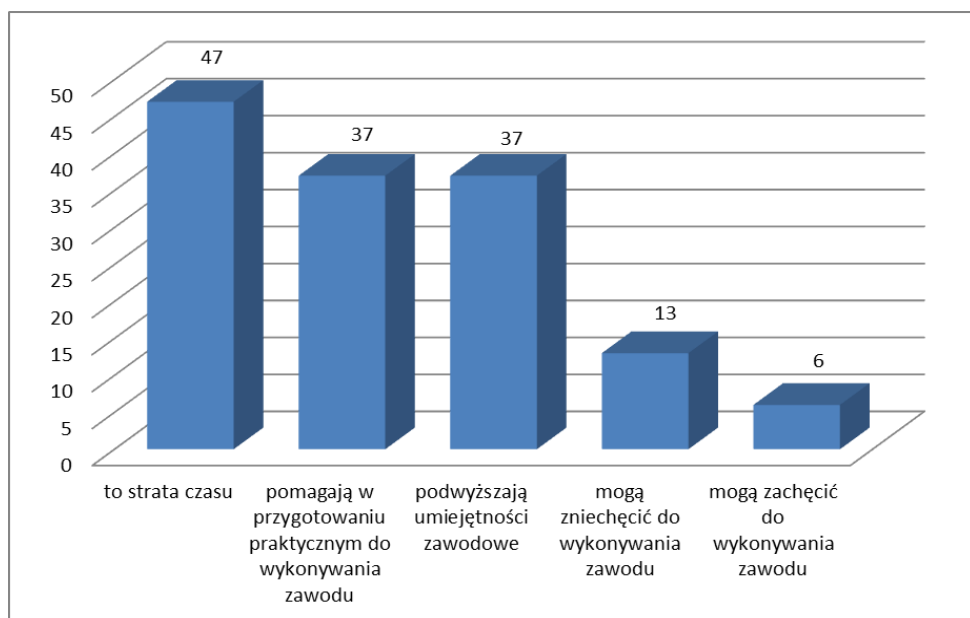


Rys. 1. Motywy podjęcia kształcenia na poziomie studiów drugiego stopnia (N=120, przy czym można było zaznaczyć kilka odpowiedzi, stąd odpowiedzi nie sumują się do N).

Źródło: badania własne.

Z rozkładu danych zobrazowanych na rys. 2 można wnioskować, że studenci studiów niestacjonarnych na kierunku Pielęgniarstwo, biorący udział w badaniu, dość niejednoznacznie oceniają organizowane przez uczelnię medyczną praktyki zawodowe. Nie zaznaczono w odpowiedziach, że są one źle zorganizowane. Dla niektórych czynnych zawodowo pielęgniarek praktyki mogą być „stratą czasu”, gdyż prawdopodobnie na co dzień wykonują podobne czynności w swoim miejscu pracy. Jednak w większości opinii respondentów wskazywały na praktyki jako użyteczny element edukacji podwyższający umiejętności zawodowe i w praktyczny sposób przygotowujący do wykonywania zawodu. Ta rozbieżność w ocenach może być podyktowana innymi potrzebami studentów wobec programu studiów na kierunku Pielęgniarstwo, co wynikać może np. z różnych doświadczeń zawodowych, stażu pracy, wymagań stawianych przez pracodawcę itp.

Prawie co druga osoba wśród badanych jest zdania, że absolwent kierunku Pielęgniarstwo (studia niestacjonarne) jest przygotowany do wykonywania zawodu – 55 osób udzieliło takiej odpowiedzi (tj. 45% ogółu badanych). Jednak aż 49 osób (40,8%) uznało, że studia te nie przygotowują w pełni do wykonywania zawodu, 16 osób (13,3%) nie ma zdania na ten temat.



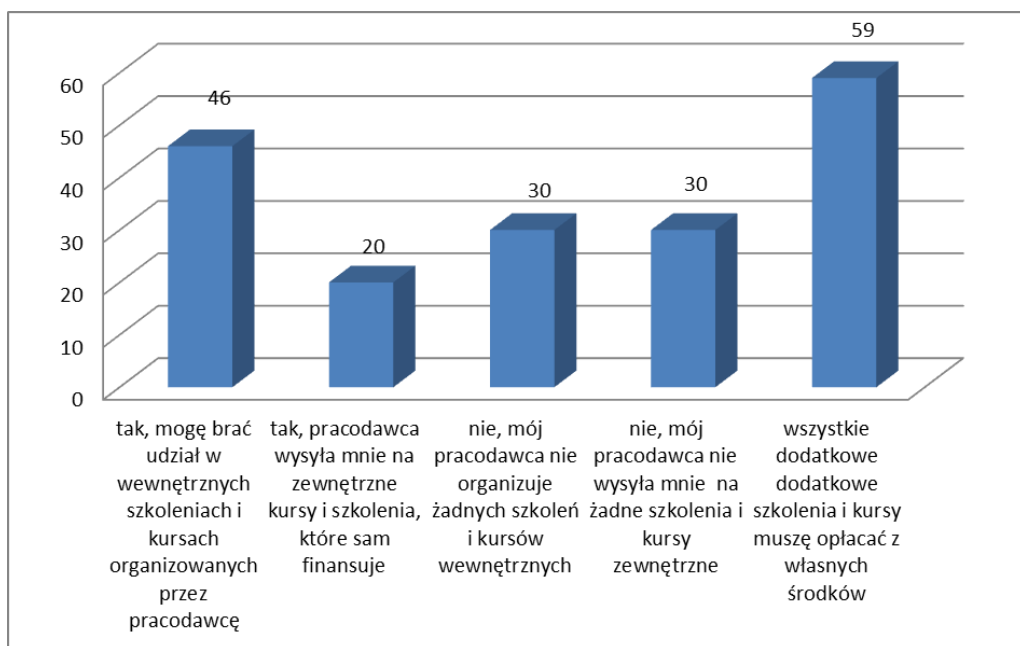
Rys. 2. Opinie respondentów na temat praktyk zawodowych organizowanych podczas studiów (N = 120, przy czym można było zaznaczyć kilka odpowiedzi, stąd odpowiedzi nie sumują się do N).

Źródło: badania własne.

Prawie połowa badanych zauważa, że praktyczne doświadczenie zawodowe zdobyte podczas stażu zawodowego jest bardziej cenione na rynku pracy niż dyplom studiów wyższych – takiego zdania jest 61 osób (50,7%). 33 osoby (27,5%) są przeciwnego zdania, zaś 26 osób (21,7%) nie wypowiedziało się jednoznacznie w tej kwestii.

Niespełna połowa badanych zauważyła, że praktyczne doświadczenie zawodowe zdobyte podczas stażu zawodowego jest cenniejsze dla pracodawcy niż dyplom uczelni wyższej. Odbycie stażu podyplomowego daje pielęgniarce doświadczenie w pracy z pacjentem, które nie sposób jest zdobyć na studiach wyższych. Wiedza i umiejętności zdobyte na studiach są podstawą do dalszych działań ukierunkowanych na doskonalenie się w danej profesji. Podczas stażu absolwent ma możliwość zweryfikowania, jakich umiejętności nie nabył podczas studiów, a także dopasowania się do wymagań pracodawcy i poznania zasad panujących w miejscu zatrudnienia.

Respondenci byli też pytani o możliwości i warunki dodatkowego kształcenia się w miejscu pracy. Okazuje się, że niespełna połowa badanych – 59 osób (49,2%) swoją edukację musi opłacić z własnych środków finansowych. Jednakże 46 osób (38,3%) przyznało, że może brać udział w kursach i szkoleniach organizowanych przez pracodawcę w miejscu pracy. Co czwarta osoba (25%) nie jest wysyłana przez swojego pracodawcę na żadne kursy i szkolenia zewnętrzne. Również co czwarta osoba (25%) zauważa, że jej pracodawca nie organizuje żadnych kursów i szkoleń wewnętrznych. Sytuację tę przedstawia rys. 3.



Rys. 3. Opinie respondentów w sprawie zapewnienia możliwości dodatkowego rozwoju zawodowego w miejscu pracy (N = 120, przy czym można było zaznaczyć kilka odpowiedzi, stąd odpowiedzi nie sumują się do N)

Źródło: badania własne.

Wnioski. Pielęgniarki biorące udział w badaniach są świadome, że edukacja na poziomie studiów drugiego stopnia daje im szansę na podwyższanie swoich kwalifikacji zawodowych, jednak głównym motywem podejmowania trudu tej edukacji są własne ambicje.

Prawie połowa badanych przyznała, że w dużej mierze dodatkowe szkolenia i kursy musi opłacać z własnych środków finansowych. Można przypuszczać, że dla wielu osób pomimo potencjalnego zainteresowania kształceniem ustawicznym może to być barierą w podejmowaniu aktywności edukacyjnej.

Należy podkreślić, że dla wszystkich biorących udział w badaniu, kształcenie na poziomie studiów magisterskich było płatne, gdyż były to studia prowadzone w trybie niestacjonarnym. Dla wielu osób koszt takich studiów, przy niewysokich zarobkach, może się wiązać z dużym obciążeniem finansowym. Pomimo tego wśród motywów podejmowania przez pielęgniarki kształcenia na poziomie studiów wyższych magisterskich dominują motywy wewnętrzne związane z: ambicją własną, odczuwaniem wewnętrznej potrzeby samorozwoju, zdobycia nowej wiedzy i umiejętności. Świadczy to o dużej dojrzałości osób biorących udział w edukacji.

Aktywność edukacyjna pielęgniarek do dnia dzisiejszego nie jest gratyfikowana czy weryfikowana, zdobywane niekiedy przez pielęgniarki punkty edukacyjne poprzez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego nie mają znaczenia tak jak np.

w zawodzie lekarza. Dlatego ważne jest wypracowanie w tym zakresie konkretnych kryteriów i regulacji prawnych, dzięki którym sposób dopełnienia obowiązku kształcenia ustawicznego przez pielęgniarki miałyby większe znaczenie, a trud ciągłego doskonalenia mógł być przełożony na ich karierę zawodową.

Bibliografia

1. Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wyd. nauk. UAM 2004, s. 38.
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
3. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1923).
4. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie wykazu dziedzin pielęgniarstwa oraz dziedzin mających zastosowanie w ochronie zdrowia, w których może być prowadzona specjalizacja i kursy kwalifikacyjne oraz ramowych programów specjalizacji dla pielęgniarek i położnych (Dz. U. Nr 197, poz. 1922 z późn. zm.).
5. Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarki i położnej (Dz. U. z 2011r. Nr 174, poz.1039 z późn. zm.).
6. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami (Dz.U. 2011 nr 151 poz. 896).
7. Holmes A.M.: *Transforming Education. Nursing Management*, April 2011, s. 34–38.
8. Syguła E., *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe jako elementy oświaty zawodowej dorosłych*, (w:) J. Skrzypczak (red.), *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Wyd. nauk. UAM, Poznań, 1995, s. 53.
9. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, (w:) A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*, Toruń 2009.
10. Cisoń-Apanasewicz U., Gawel G., Ogonowska D., Potok H., *Opinie pielęgniarek na temat kształcenia podyplomowego*, w: *Problemy Pielęgniarstwa* 2009; 17 (1): s. 32–37.
11. Bogusz R., Majchrowska A.: *Motywy podejmowania kształcenia podyplomowego w zawodzie pielęgniarskim. Pielęgniarstwo XXI wieku*, 2012, 3 (40), s. 58–63.

dr n. hum. Karolina SZCZESZEK

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu
karolina.szczeszek@wp.pl

dr n. med. Małgorzata KAMPIONI

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu
iubesc1@poczta.onet.pl

mgr Monika KAMPIONI-ZAWADKA

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
monika.kampioni@ue.poznan.pl

prof. dr hab. n. med. MACIEJ WILCZAK

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu
mwil@gpsk.am.poznan.pl

Formy aktywizacji bezrobotnych w świetle personalizmu – próba oceny

Forms of activation of the unemployed
in the light of personalism – attempt of the evaluation

Słowa kluczowe: bezrobocie, formy aktywizacji bezrobotnych, personalizm, osoba.

Key words: unemployment, forms of activation of the unemployed, personalism, person.

Abstract. The article presents the phenomenon of the unemployment and ways to combat it. The analysis of selected forms of activation of the unemployed from the personalism's point of view is contained. The article signals the possibility of making an appraisal of the undertaken forms of combating unemployment emphasizing the value of a man and putting one's good in the spotlight of the research.

Zjawisko bezrobocia. Bezrobocie jest jednym ze złożonych zjawisk współczesnego świata. Jego wieloaspektowy charakter sprawia, że chcąc go określić, inne treści podkreśla ekonomista, polityk, prawnik, politolog, inne zaś – socjolog czy psycholog. Sformułowanie precyzyjnego, a zarazem uniwersalnego opisu bezrobocia, opartego na jednoznacznych i obiektywnych kryteriach, ze względu na złożoność tego zjawiska, jest trudne. Najkrócej określane jest jako „zjawisko społeczne”, „jeden z najważniejszych problemów społecznych”, „masowe zagrożenie społeczne”¹.

Bezrobocie, które przyjmuje różne formy i może być m.in. widoczne lub ukryte, stałe lub czasowe, strukturalne czy technologiczne – jest dzisiaj zjawiskiem obecnym we wszystkich częściach świata. Obejmuje ono w Europie dziesiątki, a w świecie setki milionów ludzi, stanowiąc również nieustanne zagrożenie dla tych, którzy bądź pracują, bądź przygotowują się do podjęcia pracy. Wytwarza to atmosferę niepewności jutra, zakłócając harmonijny i pokojowy rozwój człowieka oraz społeczeństwa.

We współczesnej literaturze przedmiotu podkreśla się zazwyczaj trzy kryteria wyróżniające osoby bezrobotne: pozostawanie bez pracy, poszukiwanie pracy oraz

¹ T. Borkowski, A.S. Marcinkowski, *Bezrobocie w perspektywie socjologicznej*, (w:) T. Borkowski, A.S. Marcinkowski, *Socjologia bezrobocia (wybór)*, Katowice 1999, s. 25.

gotowość do pracy². Cechy te wydają się oczywiste, ale w trakcie dokonywania ich analizy nasuwają się różne wątpliwości spowodowane pewnymi nieścisłościami.

Pozostawanie bez pracy jest niewątpliwie zasadniczym warunkiem występowania bezrobocia. Należy jednak zauważyć, że nie każda osoba niepracująca jest bezrobotna. Można stwierdzić, że bezrobotni stanowią podgrupę, wśród tych osób, które nie pracują³. Równie łatwo jednak można wskazać także osoby pracujące, których związek ze zjawiskiem bezrobocia jest dosyć wyraźny. Jedną z podgrup takich osób pracujących są zatrudnieni w niepełnym wymiarze czasu pracy. Jeżeli chcą a nie mogą oni pracować dłużej, to tym samym są oni częściowo bezrobotni. Wydaje się, że włączenie wszystkich zatrudnionych w niepełnym wymiarze czasu do grupy osób pracujących i wyeliminowanie ich z grupy bezrobotnych zaniża nieco faktyczną skalę bezrobocia. Podobne wątpliwości dotyczą grupy pracujących, którzy nie są efektywnie wykorzystani w procesie produkcji.

Również *poszukiwanie pracy* jako kryterium identyfikacji bezrobotnych nie jest wolne od wątpliwości. Aktywność ta może przybierać różną formę, o zróżnicowanym stopniu intensywności. Może to być: rejestracja w urzędzie pracy, odpowiadanie na ogłoszenia prasowe, odwiedzanie pracodawców, zasięganie informacji wśród znajomych. Jeśli przez dłuższy czas nie przynosi ona pożądanego rezultatu, to może zostać zaniechana ze względu na brak możliwości jej kontynuowania.

Wydaje się, że kolejne kryterium klasyfikowania osób bezrobotnych, *gotowość do pracy*, jest najmniej kontrowersyjne. Jednak i w tym przypadku można podać w wątpliwość jednoznaczność zdefiniowania tego czynnika. Dyskusyjnym jest okres, w którym ta gotowość powinna się przejawiać.

Z powyższych zestawień wynika, że wymienione trzy cechy osób bezrobotnych mają dosyć ogólny charakter i bez ich konkretyzacji trudno ustalić jednoznaczną definicję bezrobocia, a tym samym przedstawić skalę omawianego zjawiska. Pomimo wskazanych wątpliwości, dotyczących cech osób, które określają bezrobotnych, w większości definicji bezrobocia występujących w literaturze podkreśla się jedynie ogólne kryteria identyfikacji zjawiska, bez wchodzenia w szczegóły ich interpretacji⁴. Chcąc jednak dokonywać porównań skali zjawiska, próbuje się jednak uszczegóławiać stosowane w praktyce metody obliczania bezrobocia. Obejmują one:

- rejestrację bezrobotnych przez urzędy pracy,
- rejestrację osób ubiegających się o zasiłki dla bezrobotnych,
- badania ankietowe reprezentatywnej grupy ludności.

Ze względu na temat niniejszego artykułu uwaga autora kieruje się przede wszystkim ku obliczaniu bezrobocia na podstawie liczby osób zarejestrowanych przez urzędy pracy, która to jest metodą szeroko stosowaną w świecie, również od lat dziewięćdziesiątych w Polsce. Liczba bezrobotnych, w takim wypadku, zależy od przyjętych warunków uprawniających do rejestracji. Trzeba mieć świadomość

² E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2002, s. 13.

³ Osobami niepracującymi, ale nie bezrobotnymi są np. gospodynie domowe, które nie pracują zarobkowo z własnego wyboru.

⁴ E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2002, s. 20.

konieczności zachowania ostrożności przy porównaniach skali zjawiska na przestrzeni dłuższego czasu, jak również między krajami. Wynika to z faktu braku jednolitości przyjmowanych kryteriów rejestracji w poszczególnych krajach, jak również na przestrzeni lat⁵.

Należy mieć na uwadze fakt, że część bezrobotnych może nie być zainteresowana rejestracją ze względu na znikome szanse znalezienia pracy przy pomocy urzędów pracy i w rezultacie liczba zarejestrowanych bezrobotnych nie będzie w pełni odzwierciedlać faktycznej skali zjawiska.

Personalizm jako kierunek filozoficzny. Na przestrzeni dziejów wielkie systemy filozoficzne zawsze szukały jakiegoś oczywistego, pewnego i niezawodnego punktu wyjścia. Od renesansu główną ideą powstających koncepcji filozoficznych staje się sam człowiek – i to już nie tylko jako myśl, rozum, świadomość czy wola – ale jako cały fenomen, czyli jako osoba. Fenomen osoby bierze się za punkt wyjścia systemu, za klucz interpretacji wszelkiej rzeczywistości.

Za „Słownikiem filozoficznym” personalizm to „dowolny z szerokiej gamy poglądów podkreślających prymat osób (w znaczeniu nietechnicznym), ludzkich czy boskich, we wszechświecie”⁶. Personalizm (łac. *persona* – osoba; *personalia* – osobowy), to kierunek we współczesnej filozofii i kulturze wyrażający pełną afirmację osoby i jej dobra. Ta wspólna dla wielu doktryn filozoficznych postawa, zaznacza się swoistym protestem przeciwko powtarzającym się formom monizmu filozoficznego lub totalitaryzmu, które odczuwa się jako zagrożenie dla godności, niezależności i indywidualnej wartości osoby. Nazwę personalizm stosuje się do tych koncepcji, które opowiadają się zdecydowanie za autonomią osób, ich godnością, zdolnością do wykraczania poza naturę i historię. Dzięki tym właśnie cechom osoba zajmuje pozycję pierwotną wobec pozostałych dóbr przygodnych, łącznie z dobrem społecznym. Personalisci umieszczają osobę w centrum świata wartości. Charakteryzując sposób istnienia osoby, personalisci rozwijają takie zagadnienia, jak: być i mieć, wolność i konieczność, tajemnica i powołanie, dar i miłość, nadzieja i wierność⁷.

Główną kategorią personalizmu jest pojęcie „osoba”. Analizując dotychczasowe dokonania w dziedzinie personalizmu, należy dostrzec stale pojawiające się, główne pytanie: kim właściwie jest osoba? Odpowiedź na tak postawione pytanie jest zróżnicowana ze względu na różne odmiany personalizmu.

Wojciech Chudy wyróżnił wspólne cechy różnych personalizmów:

- przeciwstawienie się indywidualizmowi i kolektywizmowi,
- podkreślenie, że osoba ludzka jest najdoskonalszym bytem stworzonym,
- uznanie za najważniejsze cechy osoby intelektualności, wolności i podmiotowości bytowania,
- ściśle powiązanie z wymiarem aksjologicznym – osoba żyje w świecie wartości,

⁵ Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, która w Polsce określa warunki rejestracji osób bezrobotnych, była już od lat dziewięćdziesiątych XX wieku kilkakrotnie nowelizowana.

⁶ A.R. Lacey, *Słownik filozoficzny*, Poznań 1999, s. 208.

⁷ S. Jedynak (red.), *Mały słownik etyczny*, Bydgoszcz 1999, s. 195–196.

- ujmowanie osoby jako bytu aktywnego, działającego,
- akcentowanie otwartości osoby na wspólnotę⁸.

W filozofii personalizmu istnieją różne jego rodzaje i nurty. I tak np. personalizm etyczny uwzględnia osiągnięcia klasycznej metafizyki tomistycznej i opartej na niej antropologii, jak również potrzebę afirmacji wolności i dostępności do subiektywnego przeżycia osoby. Centralne miejsce zajmuje pojęcie godności, wolności, rozumności. Według stanowiska personalizmu etycznego osoba ludzka to ktoś dany i zadany normatywnie. Istotne jest więc, czy będzie ona wzrastać, czy degradować się dzięki swoim czynom, czy będzie w sobie rozwijać wrodzoną godność, czy też będzie ją deprecjonować. Osoba ludzka nie może przekroczyć aksjologicznych granic wyznaczonych przez jej obiektywną naturę, która ma walor obiektywnej prawdy.

Otwartość osoby na wspólnotę wpisana w strukturę bytową człowieka, w ujęciu personalizmu etycznego, szczególnie wiąże się z kategorią uczestnictwa rozumianego jako działanie i bytowanie „wspólnie z innymi ludźmi”⁹. Czyn osoby może być spełniany (i zazwyczaj bywa spełniany) razem z innymi. Wyrażenie „natura społeczna” odnosi się do działania wspólnie z innymi. Możemy więc wywnioskować, że dzięki uczestnictwu człowiek, działając wspólnie z innymi, zachowuje to wszystko, co wynika ze wspólnoty działania i równocześnie urzeczywistnia wartość personalistyczną własnego czynu. Tak więc personalizm wskazuje na możliwość współdziałania osób, które jest jednocześnie ich samorealizacją¹⁰.

Formy i narzędzia zwalczania bezrobocia. Na współczesnym rynku pracy wyróżnia się pasywną i aktywną politykę państwa wobec zjawiska bezrobocia. Formy pasywne obejmują różnorodne środki pomocy głównie finansowej dla bezrobotnych. Koncentrują się one na likwidacji skutków bezrobocia, ale bez wspomaganie procesu powstawania nowych miejsc pracy. Polityka ta obejmuje takie formy pomocy, jak zasiłki stanowiące jedną z najdłuższej istniejących i najlepiej ugruntowanych działań w świadomości społecznej, a także jednorazowe odszkodowania dla osób zwalnianych z pracy, dodatki związane z wcześniejszym przechodzeniem na emeryturę¹¹.

Największą skuteczność przypisuje się aktywnej polityce rynku pracy. Realizuje się ją, stosując programy, których celem jest likwidacja przyczyn bezrobocia. Polegają one na bezpośrednim oddziaływaniu na szanse znalezienia pracy przez objęte nimi osoby. Z jednej strony państwo pomaga w tworzeniu popytu na pracę, a z drugiej oferuje usługi rynku pracy takie jak pośrednictwo pracy, doradztwo zawodowe i szkolenia.

⁸ W. Chudy, *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny”, 1998, t. XXVI, z. 3, s. 66–67.

⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 316.

¹⁰ Tamże, s. 321.

¹¹ R. Milewski, E. Kwiatkowski, *Podstawy ekonomii*, Warszawa 2005, s. 403.

Narzędziami najczęściej stosowanymi w aktywnej polityce rynku pracy są:

- pożyczki dla osób bezrobotnych i zakładów pracy udzielane w celu tworzenia nowych miejsc pracy oraz podjęcia własnej działalności gospodarczej przez bezrobotnego;
- szkolenia i przekwalifikowania osób bezrobotnych umożliwiające zdobywanie nowych umiejętności i podtrzymywanie aktywności zawodowej;
- prace interwencyjne, czyli forma zatrudnienia subsydiowanego, która pozwala tworzyć stanowiska pracy przy ponoszeniu niskich nakładów ze strony pracodawcy;
- roboty publiczne, czyli prace na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego gmin (na przykład budowa infrastruktury), które dają szansę podtrzymania aktywności zawodowej bezrobotnego;
- finansowanie zatrudniania absolwentów, młodych osób, np. przez odbycie stażu i zdobycie nowych kwalifikacji;
- programy specjalne przeznaczone dla osób długotrwale bezrobotnych (wsparcie inicjatyw skierowanych do grup bezrobotnych mających największe problemy z uzyskaniem pracy, m.in. ze względu na zaawansowany wiek)¹².

Organizacja i metodyka badania. Przeprowadzone badanie miało na celu ocenę form aktywizacji bezrobotnych w świetle personalizmu etycznego. Problemem badawczym, jaki sobie postawiono, było pytanie: czy wybrane narzędzia aktywizacji bezrobotnych przyczyniają się w swoim założeniu do rozwoju osobowego człowieka i są zgodne z założeniami personalizmu?

Do badania wybrano programy aktywizujące oferowane przez Powiatowy Urząd Pracy w Puławach we wrześniu 2015 roku. Puławy to miasto powiatowe położone w zachodniej części województwa lubelskiego w pobliżu granicy województwa mazowieckiego, zamieszkiwane przez ok. 49 tys. osób. Powiatowy Urząd Pracy obejmuje swoim działaniem miasto i okoliczne gminy.

Przyjętą metodą badawczą, według klasyfikacji Mieczysława Łobockiego, jest analiza dokumentów¹³ – w tym wypadku dokumentów o charakterze elektronicznym.

Ważnym etapem fazy koncepcyjnej badań jest zredagowanie klucza kategoryzacyjnego. Opracowane kategorie muszą odpowiadać teoretycznej zawartości pojęcia lub empirycznego zapisu zjawiska i muszą być względem siebie rozłączne zakresowo. W przypadku niniejszego badania owe kategorie będą odpowiadać podstawowym założeniom personalizmu przedstawionym powyżej. Analizy materiału będzie dokonywać się, uwzględniając:

- wzrastanie, rozwój osoby dzięki prowadzonym działaniom,
- działanie i bytowanie wspólnie z innymi ludźmi,
- działanie budujące wartości przygotowujące do tworzenia etosu pracy.

W ciągu roku – od października 2014 roku do września 2015 roku – poziom bezrobocia na obszarze podległym monitorowaniu przez PUP w Puławach wahał się od

¹² J. Osiecka-Chojnacka, *Aktywna polityka państwa na rynku pracy*, „Informacja BSiE”, nr 1250 (IP-111S), s. 23–26.

¹³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005, s. 27.

3949 zarejestrowanych osób (lipiec 2015 rok) do 5304 osób (luty 2015 roku)¹⁴. We wrześniu 2015 roku ogółem zarejestrowanych osób bezrobotnych było 4026. W aktywnych formach przeciwdziałania opisywanemu zjawisku brało udział: 30 osób zatrudnionych przy pracach interwencyjnych, 14 osób zatrudnionych przy robotach publicznych, 3 osoby odbywały szkolenie, natomiast 310 osób było w trakcie odbywania stażu, 11 osób odbywało prace społecznie użyteczne, 2 osoby zatrudnione były w ramach dofinansowania wynagrodzenia dla bezrobotnego powyżej 50. roku życia¹⁵. 9,19% zarejestrowanych osób bezrobotnych zostało objętych oddziaływaniem aktywizujących form wsparcia.

Analiza materiału. W centrum świata wartości orientacja personalistyczna umieszcza dobro i rozwój osoby ludzkiej jako nadrzędną zasadę, której powinny być podporządkowane wszystkie partykularne dobra realizowane przez człowieka w wyniku jego wolnej działalności. Wspólnym punktem wyjścia wszelkich kierunków personalizmu jest metafizyczne pojmowanie osoby jako autonomicznego bytu natury duchowej, obdarzonego wolnością i moralną odpowiedzialnością, świadomością i wolą. Personalisci przypominają, że człowieka-osobę nigdy nie wolno traktować jako środek do jakiegoś celu, ponieważ ze swej natury jest on zawsze celem działań.

Najczęstszą formą aktywizacji bezrobotnych w analizowanym czasie było umożliwienie tym osobom uczestniczenia w *stażach zawodowych*. Pozwala on na nabywanie przez bezrobotnego umiejętności praktycznych do wykonywania zawodu bez nawiązywania stosunku pracy z pracodawcą. Osoba nie traci swojego statusu bezrobotnego, ale przebywa w zakładzie pracy, nabywa umiejętności praktycznych, wspomaga pracodawcę w wykonywaniu jego zadań, staje się quasi-pracownikiem. Urząd pracy sprawuje nadzór nad odbywaniem stażu przez bezrobotnego i wypłaca mu stypendium. Analizując tę formę aktywizacji według przyjętych kryteriów, należy uznać, że staż zawodowy przyczynia się do rozwoju osoby, uczy nowych umiejętności, pozwala na wykorzystanie posiadanej wiedzy, przyczynia się do doskonalenia osobowego. Staż, ze względu na to, że odbywa się w miejscu wykonywania pracy, uczy współpracy, nawiązywania pozytywnych relacji zawodowych. Trudno jest nabyć takie umiejętności w sposób czysto teoretyczny. Trudno też nie dostrzec faktu, iż wykonywanie zadań zawodowych w ramach stażu buduje w osobie wartości, które pozwalają na docenienie pracy jako jednej z naczelných aktywności w życiu człowieka, przygotowuje do tworzenia etosu pracy.

Prace interwencyjne to zatrudnienie przez pracodawcę bezrobotnego, którego wynagrodzenie jest częściowo dofinansowywane przez starostę. Celem jest ułatwienie bezrobotnym powrotu na rynek pracy¹⁶. W trakcie pracy interwencyjnej zawiera się umowę o pracę z pracodawcą, konkretnym zakładem, w którym świadczy się pracę (w przypadku stażu umowa podpisywana jest z urzędem pracy). Konsekwencją pracy interwencyjnej jest otrzymywanie co najmniej najniższego, ustawowego wynagrodze-

¹⁴ *Statystyki bezrobocia*, <http://pup.pulawy.pl/statystyki> (3 października 2015 r.).

¹⁵ Tamże.

¹⁶ *Prace interwencyjne*, <http://psz.praca.gov.pl/dla-pracodawcow-i-przedsiębiorcow/wsparcie-tworzenia-miejsc-pracy/prace-interwencyjne> (3 października 2015 r.).

nia, okres przepracowany wlicza się do stażu pracy i do wyliczenia innych należności pracowniczych, np. urlopu. Należy zastanowić się, czy ten rodzaj aktywizacji bezrobotnych przyczynia się do rozwoju osobowego. Wydaje się, że ten warunek może, ale często w praktyce nie jest spełniany, a to z uwagi na fakt, iż wykonywane prace nie uczą nowych umiejętności a tylko wykorzystują te nabyte już wcześniej. Warto dostrzec fakt, iż prace interwencyjne kierowane są do osób, które chcą powrócić na rynek pracy, w odróżnieniu od staży zawodowych kierowanych głównie do absolwentów, osób młodych, bez doświadczenia zawodowego. W przypadku gdy ta omawiana forma aktywizacji zawodowej pozwala na wykonywanie nowych, bardziej skomplikowanych czynności, można mówić o rozwoju osobowym pracownika.

Praca interwencyjna – z racji wykonywania zadań w zakładzie pracy – najczęściej przyczynia się do rozwoju wspólnotowości, pozwala na powrót do grupy pracowniczej, odtwarza i buduje nowe relacje interpersonalne. Trudno też nie docenić budowania etosu pracy. Zaistnienie lub powrót na rynek pracy przyczynia się w sposób bezpośredni na docenienie wartości tej części życia dorosłego człowieka.

Roboty publiczne to zatrudnienie bezrobotnego przy wykonywaniu prac organizowanych przez gminy, organizacje pozarządowe statutowo zajmujące się problematyką: ochrony środowiska, kultury, oświaty, kultury fizycznej i turystyki, opieki zdrowotnej, bezrobocia oraz pomocy społecznej, a także spółki wodne i ich związki, jeżeli prace te są finansowane lub dofinansowane ze środków samorządu terytorialnego, budżetu państwa, funduszy celowych, organizacji pozarządowych, spółek wodnych i ich związków¹⁷. Należy ocenić, że ta forma aktywizacji bezrobotnych w swoim charakterze jest podobna do prac interwencyjnych, różni je przede wszystkim sposób finansowania. Różnica ta nie wpływa na sposób analizy programu proponowany w niniejszym artykule.

Prace społecznie użyteczne to instrument rynku pracy organizowany przez gminę w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej, organizacjach lub instytucjach statutowo zajmujących się pomocą charytatywną lub działalnością na rzecz społeczności lokalnej. „Wykonywanie prac społecznie użytecznych odbywa się na podstawie porozumienia zawartego między starostą a gminą, na rzecz której prace społecznie użyteczne będą wykonywane. Powiatowy urząd pracy refunduje gminie ze środków Funduszu Pracy do 60% minimalnej kwoty świadczenia przysługującego bezrobotnemu”¹⁸. Przy założeniu, że wykonywane prace są nowością dla danej osoby, są bardziej skomplikowane w jego ocenie, można uznać, że przyczyniają się do jej doskonalenia. Należy jednak zdecydowanie podkreślić rolę prac społecznie użytecznych dla rozwoju wspólnoty i budowania etosu pracy. Trudno o inną sytuację, która w większym stopniu będzie odciskać pozytywne piętno na grupie społecznej, w której się funkcjonuje, jak sytuacja pracy pomocowej na rzecz lokalnej społeczności.

Szkolenia finansowane przez urząd pracy bez wątpienia służą rozwojowi człowieka, jego doskonaleniu. Z trudnością jednak doszukujemy się wzmacniania poczu-

¹⁷ Najważniejsze informacje z Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, <http://www.wsap.edu.pl/osrodkikariery/rynekpracy.htm> (3 października 2015 r.).

¹⁸ *Prace społecznie użyteczne*, <http://zielonalinia.gov.pl/Prace-spoecznie-uzyteczne-32424> (3 października 2015 r.).

cia wspólnotowości, poza szkoleniami dotyczącymi tzw. umiejętności miękkich, które mogą sprzyjać budowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych. Podobnie ostrożną ocenę można formułować, analizując wkład tej formy aktywizacji bezrobotnych w tworzenie etosu pracy. Wydaje się, że jest to trudniejsze w sytuacji pozostawania poza bezpośrednim środowiskiem pracy.

Dofinansowywanie wynagrodzenia dla bezrobotnego powyżej 50. roku życia pozwala na pozostawanie osób doświadczonych na rynku pracy. Trudno podkreślać wpływ tej formy na rozwój osoby, ale na pewno buduje czy podtrzymuje poczucie wspólnotowości i umacnia postrzeganie pracy jako wartości w życiu człowieka.

Dokonana analiza pozwala na sformułowanie ostatecznych wniosków. Przedstawione formy aktywizacji bezrobotnych w znacznym stopniu – choć nie wszystkie z jednakową siłą – eksponują wartość człowieka, stawiając go w centrum zainteresowania. Dobro i rozwój osoby ludzkiej stają się celem analizowanych oddziaływań proponowanych bezrobotnym przez urzędy pracy, wypełniają więc założenia leżące u podstaw personalizmu.

Bibliografia

1. Borkowski T., Marcinkowski A.S., *Bezrobocie w perspektywie socjologicznej*, (w:) T. Borkowski, A.S. Marcinkowski, *Socjologia bezrobocia (wybór)*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 1999.
2. Chudy W., *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. XXVI, z. 3, s. 63–81.
3. Jedynak S. (red.), *Mały słownik etyczny*, Oficyna Wydawnicza „Branta”, Bydgoszcz 1999.
4. Kwiatkowski E., *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, PWN, Warszawa 2002.
5. Lacey A.R., *Słownik filozoficzny*, Zysk i S-ka, Poznań 1999.
6. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
7. Milewski R., Kwiatkowski E., *Podstawy ekonomii*, PWN, Warszawa 2005.
8. *Najważniejsze informacje z Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, <http://www.wsap.edu.pl/osrodkikariery/rynekpracy.htm> (3 października 2015 r.).
9. Osiecka-Chojnacka J., *Aktywna polityka państwa na rynku pracy*, „Informacja BSiE”, nr 1250 (IP-111S), s. 13–28.
10. *Prace interwencyjne*, <http://psz.praca.gov.pl/dla-pracodawcow-i-przedsiębiorców/wsparcie-tworzenia-miejsc-pracy/prace-interwencyjne> (3 października 2015 r.).
11. *Prace społecznie użyteczne*, <http://zielonalinia.gov.pl/Prace-spolesecznie-uzyteczne-32424> (3 października 2015 r.).
12. *Statystyki bezrobocia*, <http://pup.pulawy.pl/statystyki> (3 października 2015 r.).
13. Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 2000.

dr Magdalena ŁUKA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Wydział Zamiejscowy Prawa i Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli

magdalenaluka@kul.pl

Wychowanie w rodzinie w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych

Upbringing in a family in the context of educational and
professional aspirations

Słowa kluczowe: wychowanie, rodzina, aspiracje, edukacja, zawód, kariera.

Key words: upbringing, family, aspirations, education, profession, career.

Abstract. The article presents how the process of upbringing influences educational and professional aspirations of children from large families. The analysis shows relations between upbringing and shaping attitudes and character of children, mainly their duties and responsibilities in the context of the preparation to professional activities and a career. Independence and responsibility shaped when upbringing in the family prepare children to behave and live in adult life and professional work. Parents do not suggest children type of education. People from large families choose education in vocational secondary schools and technical secondary schools. They undertake job and improve their qualifications at courses and training.

Wprowadzenie. Rodzina w życiu każdego człowieka odgrywa bardzo ważną rolę. Dzięki niej człowiek uczy się miłości, odpowiedzialności oraz szacunku do innych osób. To ona wychowuje i przygotowuje do dorosłego życia.

Z pojęciem „rodzina” można się spotkać w języku potocznym i naukowym. Potocznie rodzina definiowana jest jako para małżeńska, która posiada i wychowuje co najmniej jedno dziecko. Tradycyjny model rodziny tworzy: mama – tata – dziecko. Powszechnie uznaje się, że kobieta i mężczyzna, którzy nie mają dzieci, są małżeństwem, a nie rodziną. „Rodzina jest naturalną i fundamentalną jednostką społeczeństwa i podlega ochronie ze strony społeczeństwa jak i państwa”. (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 16, poz. 3, ONZ, 2003 r. dorobek ludzkości), przygotowania do samodzielnego życia przez wyrabianie postawy twórczej i współuczestniczącej w otaczającym świecie” (M. Łobocki, 2004, s. 311).

Do zasadniczych funkcji rodziny Z. Tyszka zalicza: biopsychiczną (prokreacyjną, seksualną), ekonomiczną (materialno-ekonomiczną i opiekuńczo-zabezpieczającą), społeczno-wyznaczającą (klasową, legalizacyjno-kontrolną), socjopsychologiczną (socjalizacyjną, kulturalną, rekreacyjno-towarzyską oraz emocjonalno-ekspresyjną) (Z. Tyszka, 1979, s. 68). Warto zwrócić uwagę na podfunkcję klasową. Pozycja społeczna rodziców w pewnym stopniu determinuje przyszłą pozycję zawodową dziecka. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że dziecko urodzone w rodzinie robotniczej odziedziczy po rodzicach przynależność do tej warstwy społecznej. Innym przykładem może być dziedziczenie zawodu po rodzicach.

Wychowanie jest procesem celowym i świadomym, trwającym i kształtującym się przez całe życie jednostki.

Typy rodzin i charakterystyka rodziny wielodzietnej. Socjologowie tworzą typologie rodzin na podstawie różnych wskaźników. Najważniejsze z nich to (J. Stala, E. Osowska, W. Majkowski, 2006, s. 400–401):

- Miejsce zamieszkania rodziny: rodziny wielkomiejskie – z miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców i więcej; rodziny miejskie – poniżej 100 tysięcy; rodziny wiejskie.
- Źródło utrzymania: rodziny inteligentne – praca umysłowa, udział w kulturze; rodziny robotnicze – dochód otrzymany z fizycznej pracy; rodziny chłopskie – właściciele gospodarstw rolnych.
- Ilość pokoleń w rodzinie: rodziny jednopokoleniowe – małżonkowie bez dzieci; rodziny dwupokoleniowe – pokolenie rodziców i dzieci; rodziny wielopokoleniowe, w których więcej niż dwa pokolenia żyją pod jednym dachem.
- Pokrewieństwo: rodziny nuklearne – bazujące na pierwszym stopniu pokrewieństwa; rodziny poszerzone, w których osoby łączy niższy stopień pokrewieństwa.
- Ilość partnerów w małżeństwie: monogamiczne; poligamiczne.
- Zlokalizowanie autorytetu w rodzinie: matriarchalne; patriarchalne; egalitarne – władza i autorytet są w rodzinie równo rozłożone pomiędzy mężem i żoną.
- Miejsce zamieszkania po ślubie: patrilokalne; matrilokalne, neolokalne.
- Określanie pokrewieństwa: patrilinierne; matrilinierne; bilateralne.
- Przynależność grupowa partnera: system rodziny endogamiczny; egzogamiczny.

Z. Wiatrowski wyróżnia następujące typy rodzin (Z. Wiatrowski, 2005, s. 160): chłopska, robotnicza, inteligentna, rzemieślnicza, z jednym dzieckiem, wielodzietna, zamożna.

Do współczesnych form życia rodzinnego zalicza się również: związki nieformalne; LAT (ang. *Living Apart Together* – życie wspólnie, ale oddzielnie); małżeństwo bez dzieci DINK (ang. *Double Income, No Kids* – bezdzietni z podwójnym dochodem); rodziny odtworzone (zrekonstruowane); samotne rodzicielstwo (samotna matka z dziećmi, samotny ojciec z dziećmi); rodzina, w której nastąpiła zamiana tradycyjnych ról kobiety i mężczyzny (D. Gębuś, 2006, s. 29–30).

Przedstawione powyżej typy rodzin są zróżnicowane, a ich funkcjonowanie jest zależne od wielu czynników, które kształtują i determinują relacje pomiędzy domownikami.

Rodziny wielodzietne to takie, które posiadają minimum troje potomstwa. W Polsce stanowią 21% wszystkich rodzin (Raport GUS, 2014). Najczęściej zamieszkują wioski, małe miasteczka i dysponują znacząco niższymi dochodami niż rodziny z jednym dzieckiem. Dość długo panował pogląd, iż osoby decydujące się na dużą rodzinę są nieświadome trudów życia we współczesnym świecie oraz odbierane były jako ludzie o staroświeckich poglądach. Dziś te spostrzeżenia znacznie się zmieniły. Coraz częściej spotykamy rodziny wielodzietne z wyboru, gdzie rodzice są wykształceni i pracują zawodowo. Dzieci w takich rodzinach są zazwyczaj bardzo ze sobą

zżyte. Wiedzą, że zawsze mogą na siebie liczyć, zawsze któreś z rodzeństwa będzie chętnie służyć pomocą. Są bardziej komunikatywne i śmiałe w kontaktach z innymi. Wychowując się w dużej rodzinie, każdy ma określone obowiązki w domu, z których się wywiązuje. Początkowo w okresie szkolnym starsze rodzeństwo pomaga młodszemu, opiekuje się nim, odprowadza je do szkoły, bawi się z nim i tym podobne. Gdy rodzice są już starsi i potrzebują pomocy, opieka nad nimi dzieli się na kilka osób. To znacznie zmniejsza zmęczenie, gdy obowiązki te spoczywałyby tylko na jednej osobie. Często w takich rodzinach pracę zawodową podejmuje ojciec, matka zaś zajmuje się wychowaniem dzieci. Osoby mające kilkoro rodzeństwa są bardziej uczynne, potrafią dzielić się z innymi własnymi rzeczami. Poprzez dorastanie w rodzinie wielodzietnej kształtuje się między innymi: umiejętność współpracy, negocjowania, dochodzenia własnych praw, empatii, wrażliwości na potrzeby drugiej osoby oraz wykształca asertywność.

Zgodne współdziałanie wszystkich członków rodziny jest możliwe tylko wówczas, gdy rodzice dbają o dobrą atmosferę w domu oraz dają dobry przykład do naśladowania.

Wychowanie do dorosłości. Wychowanie w rodzinie stanowi podstawy przygotowania do dorosłego życia. Kochająca rodzina uczy dzieci miłości, samodzielności, odpowiedzialności i poczucia obowiązku. Środowisko wychowawcze jest najlepszym wskaźnikiem życia dorosłego.

W. Szewczuk wyróżnia cztery fazy rozwojowe człowieka dorosłego:

- etap stabilizacji planów życiowych, w którym ludzie dorośli podejmują decyzje dotyczące planów życiowych, przystosowują plany do rzeczywistości oraz możliwości. Jest to etap wstępny obejmujący 18–27 rok życia. Tak zwana wczesna dorosłość;
- etap progresywnej ekspansji, czyli najbardziej pobudzonej aktywności, charakteryzuje go nastawienie na przyszłość oraz wielkie dzieła. Dorosła osoba uczy się realizować swój plan życiowy. Osiąga szczyt swoich możliwości. Etap ten występuje do około 45 roku życia;
- etap regresywnej ekspansji, gdzie pojawiają się pierwsze oznaki starzenia oraz częsta umieralność mężczyzn w wieku 45–55 lat;
- etap starości – osoby w wieku 65 lat kończą swą aktywność zawodową, przechodząc na emeryturę. Cechą charakterystyczną tego okresu jest dokonanie analizy swego dotychczasowego życia. U każdego człowieka etap starości przebiega w inny sposób, uzależnione jest to od tego, jaki tryb życia prowadzili (W. Szewczuk, 1974).

Dorosłość jest etapem kończącym bez troski życie dziecka. Od tej chwili ludzie stają się odpowiedzialni za siebie, swoje czyny oraz za inne osoby. Obowiązują ich różne prawa oraz przywileje. Na tym etapie życia większość osób rozpoczyna studia, pracę, służbę wojskową bądź zakłada rodziny. To dzięki małżeństwu oraz opiece nad dziećmi dorośli ludzie stają się bardziej odpowiedzialni. To, w jaki sposób wychowują swoje dzieci, jakie wartości im przekażą, będzie miało odzwierciedlenie w przyszłości, jakimi ludźmi się staną.

F. Urbańczyk wyróżnia trzy kryteria stawania się człowiekiem dorosłym:

- kryterium wiekowe, które mówi, iż osoba dorosła to taka, która ukończyła 18 rok życia;
- kryterium psychologiczne, które cechuje odpowiedzialność oraz krytycyzm myślenia;
- kryterium społeczne, w którym wypełnia się odpowiednie role, między innymi: żony, męża czy rolę zawodową (F. Urbańczyk, 1995, s. 35).

A. Stein opisuje cechy człowieka dorosłego i nazywa go osobą dojrzałą. Według autorki dojrzałość polega między innymi na (A. Stein, 2014, s. 78–80):

- tłumieniu i samokontroli własnych emocji;
- trosce o innych;
- umiejętności wykorzystywania odwagi i ostrożności;
- samowystarczalności i odrzucaniu pomocy ze strony innych;
- odpowiedzialności za swoje potrzeby;
- świadomości wpływu na własne zachowanie;
- uświadomienie sobie zasad panujących w różnych społecznościach.

Wchodząc w okres dorosłości, poznajemy tajniki prawdziwego życia. Będąc osobą dorosłą, sami wyznaczmy sobie cele oraz drogę, którą będziemy podążać. Osoba dorosła jest w pełni świadoma swojego postępowania i ewentualnych konsekwencji. Każdy dorosły musi pogodzić się i zaakceptować istniejącą rzeczywistość. Dorosłych charakteryzuje umiejętność przyjmowania krytyki oraz wyciągnięcia z niej odpowiednich wniosków. Dorośli potrafią panować nad emocjami i radzić sobie w sytuacjach trudnych. Podejmują pracę zawodową, są odpowiedzialni za siebie i innych ludzi. Stają się wrażliwi na krzywdę innych, starają się zapobiegać sytuacjom kryzysowym. Nabierają pewności siebie. Dobierają zaufane grono znajomych oraz przyjaciół, na których mogą polegać. To właśnie dzięki rodzinie w określony sposób spostrzegamy otaczający nas świat. W głównej mierze to jej zawdzięczamy to, kim dziś jesteśmy, jaką drogę życiową i zawodową wybieramy.

Założenia metodologiczne badań. Przedmiotem podjętych badań była analiza procesu wychowania w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych.

Celem badań było dokonanie charakterystyki aspiracji edukacyjno-zawodowych dzieci z rodzin wielodzietnych.

Wysunięto następujący problem główny: Jaki wpływ ma wychowanie w rodzinie wielodzietnej w kontekście aspiracji edukacyjno-zawodowych?

Określono problemy szczegółowe:

- a) Jakich obowiązków uczone są dzieci w domu rodzinnym?
- b) Jak wychowanie w rodzinie wielodzietnej wpływa na aspiracje edukacyjne?
- c) Jak wychowanie w rodzinie wielodzietnej wpływa na rozwój zawodowy i karierę zawodową?

Określono hipotezy szczegółowe:

- a) Dzieci w domu rodzinnym uczone są odpowiedzialności, pracowitości i pomocy w gospodarstwie.