

Nr indeksu 369209
PL ISSN 0137-4729

POLITYKA SPOŁECZNA

MIESIĘCZNIK
POŚWIĘCONY
PRACY
I SPRAWOM
SOCJALNYM.
UKAZUJE SIĘ
OD 1974 ROKU.
PISMO
PUNKTOWANE

ROZWÓJ ZAWODOWY W PROCESIE PRACY

- DETERMINANTY ROZWOJU ZAWODOWEGO
W PROCESIE PRACY
- BADANIE, KONSTRUOWANIE
I PRZEBIEG KARIER ZAWODOWYCH
- MOŻLIWOŚCI, SZANSE I BARIERY
ROZWOJU PRACOWNIKÓW W WYBRANYCH
ZAWODACH/GRUPACH ZAWODÓW

ROCZNIK XLI
(480)

NR 3

WARSZAWA

MARZEC 2014

SPIS TREŚCI

OD REDAKTORA TEMATYCZNEGO NUMERU – Urszula Jeruszka	1
DETERMINANTY ROZWOJU ZAWODOWEGO W PROCESIE PRACY	
ROZWÓJ ZAWODOWY JAKO ELEMENT CAŁOŻYCIOWEGO ROZWOJU CZŁOWIEKA – Ryszard Gerlach	3
IMPERATYW ROZWOJU ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW – Stanisława Borkowska	7
KSZTAŁCENIE W MIEJSCU PRACY. ORIENTACJA NASTAWIONA NA ROZWÓJ I UCZENIE SIĘ – Urszula Jeruszka	12
RÓWNOWAGA PRACA-ŻYCIE CZYNNIKIEM WSPOMAGAJĄCYM ROZWÓJ ZAWODOWY – Renata Tomaszewska-Lipiec ..	17
BADANIE, PLANOWANIE I REALIZACJA KARIER ZAWODOWYCH	
ZARYS KONCEPCJI BADANIA KARIER ZAWODOWYCH W PRZEDSIĘBIORSTWACH – Stefan M. Kwiatkowski	22
KARIERY ZAWODOWE W DOBIE TRANSFORMACJI KULTUROWYCH (SOCJOPEDAGOGICZNA PERSPEKTYWA OGLĄDU) – Magdalena Piorunek	25
MOŻLIWOŚCI, SZANSE I BARIERY ROZWOJU PRACOWNIKÓW W WYBRANYCH ZAWODACH/GRUPACH ZAWODÓW	
ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA – Franciszek Szlosek	30
ROZWÓJ ZAWODOWY DORADCY ZAWODOWEGO – Justyna Bluszcz	34
PRACOWNICY SOCJALNI, SŁUŻBY SPOŁECZNE – PROFESJONALIZACJA I ROZWÓJ ZAWODOWY – Marek Rymśa	38
ROZWÓJ ZAWODOWY CZŁONKÓW KORPUSU SŁUŻBY CYWILNEJ – Zdzisław Czajka	42
ZAWODY PRAWNICZE W OBOWIĄZUJĄCYCH REGULACJACH PRAWNYCH – Gertruda Uścińska, Konrad Kijewski	48
ROZWÓJ ZAWODOWY RZEMIEŚLNIKÓW – Maciej Prószyński	56
NOWOŚCI WYDAWNICZE IPISS	
DIARIUSZ POLITYKI SPOŁECZNEJ	

Spisy treści oraz streszczenia artykułów są zamieszczane na stronie internetowej:
<http://politykaspoleczna.ipiss.com.pl>

CONTENTS

PREFACE – Urszula Jeruszka	1
VARIABLES INFLUENCING VOCATIONAL DEVELOPMENT	
VOCATIONAL DEVELOPMENT AS ELEMENT OF LIFELONG HUMAN DEVELOPMENT – Ryszard Gerlach	3
VOCATIONAL DEVELOPMENT OF WORKERS – Stanisława Borkowska	7
EDUCATION IN THE PLACE OF EMPLOYMENT. ORIENTATION PUT ON THE DEVELOPMENT AND THE LEARNING – Urszula Jeruszka	12
WORK-LIFE BALANCE A FACTOR SUPPORTING VOCATIONAL DEVELOPMENT – Renata Tomaszewska-Lipiec	17
VOCATIONAL CAREERS: RESEARCH, PLANNING AND IMPLEMENTATION	
THE OUTLINE OF THE CONCEPT OF RESEARCH ON VOCATIONAL CAREERS IN ENTERPRISES – Stefan M. Kwiatkowski	22
VOCATIONAL CAREERS AT THE TIME OF CULTURAL TRANSFORMATIONS (A SOCIAL AND PEDAGOGICAL REVIEW PERSPECTIVE) – Magdalena Piorunek	25
OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF VOCATIONAL DEVELOPMENT IN SELECTED VOCATIONAL GROUPS	
THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER – Franciszek Szlosek	30
THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF VOCATIONAL COUNSELLOR – Justyna Bluszcz	34
SOCIAL WORKERS AND SOCIAL SERVICES OCCUPATIONS: PROFESSIONALIZATION AND VOCATIONAL DEVELOPMENT – Marek Rymśa	38
MEMBERS OF CIVIL SERVICE CORP PROFESSIONAL DEVELOPMENT – Zdzisław Czajka	42
LEGAL PROFESSIONS UNDER THE CURRENT LAW – Gertruda Uścińska, Konrad Kijewski	48
VOCATIONAL DEVELOPMENT OF CRAFTMEN – Maciej Prószyński	56
NEW BOOKS PUBLISHED BY THE INSTITUTE OF LABOUR AND SOCIAL STUDIES	
DIARY OF SOCIAL POLICY	

Content List and Abstracts are easy to find at the following web page:
<http://politykaspoleczna.ipiss.com.pl>

Rozwój rozmaitych „potencjałów” tkwiących w każdym z nas – dokładniej zaś tworzenie warunków sprzyjających temu rozwojowi – można uznać za jedno z kluczowych zadań każdej roztropnej polityki społecznej. Dystynkcję dzielącą życie zawodowe i życie prywatne uznajemy za zgoła oczywistą; zastanawiamy się nad tym, co można – lub należy – zrobić, aby żyć pełniej, lepiej, z większym pożytkiem dla innych etc. Kłopoty rozpoczynają się wtedy, gdy okazuje się, że dystynkcja ta jest sztuczna, że dobre funkcjonowanie człowieka w jednej dziedzinie prowadzi do zubożenia w jakiś sposób tego, co dzieje się w drugiej. Nie jest wykluczone, że z dostrzeżenia tego dylematu wyrosła popularna współcześnie problematyka tzw. work-life balance. Warto pamiętać, że to, co uznajemy za rozwój zawodowy, to tylko część – ważna wprawdzie – rozwoju człowieka. Od tej ogólnej i dość banalnej refleksji warto przejść do praktyki i zastanowić się nad tym, czy – i w jaki sposób – można przekształcić pracę w służącą temu aktywność. I w tym kierunku zdają się zmierzać autorzy, publikujący w prezentowanym Państwu numerze pisma.

Redakcja

Od redaktora tematycznego numeru

Szczególną cechą współczesnego życia jest zmienność, lawina przeobrażeń we wszystkich sferach rzeczywistości. Cecha zmienności świata występuje ze szczególną siłą w sferze pracy, modyfikując w sposób generalny tradycyjny model przebiegu życia zawodowego człowieka. Życ w świecie zmian – zarówno zewnętrznych, jak i nade wszystko wymagających przeobrażeń w ludziach – może tylko człowiek, który jest zdolny do ustawicznego rozwoju i którego siły twórcze, potencjał rozwojowy będzie mógł być przez cały okres produktywnego, aktywnego życia odkrywany, poszerzany, wykorzystany.

Pojęcie „rozwój człowieka” pojawia się w literaturze z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii, filozofii, nauk o zarządzaniu. Literatura dotycząca rozwoju człowieka jest bogata; najwięcej uwagi poświęca się w niej rozwojowi fizycznemu, psychicznemu i społecznemu, a znacznie mniej rozwojowi zawodowemu. Mimo że w literaturze i w mowie potocznej pojęcie „rozwój zawodowy” wydaje się dość oczywiste, posiada ono wiele znaczeń. Brakuje spójnego i kompleksowego ujęcia teoretycznego i praktycznego tej istotnej dla ludzkiej egzystencji kategorii.

Wyrażenie „rozwój zawodowy” wskazuje na potrzebę rozpatrywania go w kategoriach procesu ciągłych przemian atrybutów człowieka. Przebiega on w różnych miejscach – w przedsiębiorstwie i poza nim, ale to jednak przedsiębiorstwo jest naturalnym miejscem zdobywania nowych kompetencji, udoskonalania kompetencji już posiadanych, zdobywania coraz wyższego poziomu ich opanowania, a dzięki doświadczeniu – kształtowania kompetencji i uzyskiwania kwalifikacji (kwalifikacje zakładają formalne potwierdzenie kompetencji).

Wobec konieczności kształcenia ustawicznego pracowników czas poświęcany pracy zawodowej jest lub powinien być jednocześnie czasem przeznaczonym na poszerzenie i podnoszenie kompetencji, przede wszystkim w miejscu pracy. Współczesne organizacje (przedsiębiorstwa) są nie tylko miejscem wytwarzania dóbr materialnych, kulturalnych czy też usług, ale także miejscem uczenia się. Jest to miejsce niesformalizowanego procesu uczenia się, nieujętego programem i regułami dydaktycznymi, niezależnie od procesów kształcenia zaplanowanych i sformalizowanych, przebiegających wewnątrz przedsiębiorstw w formie praktycznej nauki zawodu, rozmaitych szkoleń i kursów zawodowych.

Optymalnym przedsięwzięciem inwestycyjnym jest kształtowanie kompetencji w procesie pracy, a więc podczas realizacji zadań zawodowych. Inwestycje w ludzi, poprzez upowszechnianie różnych form kształcenia silnie związanego z pracą zawodową, są warunkiem sprostania wyzwaniom rozwoju, dyktowanym procesami wykorzystującymi technologie informacyjne i telekomunikacyjne, procesami globalizacji, przechodzenia od społeczeństwa pracy do społeczeństwa wiedzy oraz działaniami podejmowanymi przez gospodarczych liderów współczesnego świata.

Rozwój zawodowy ma znaczenie bytowe dla pracowników. Od tego bowiem zależy ich pozycja i autorytet pracowniczy, wzrost dochodów z pracy, mniejsze ryzyko utraty pracy, poprawa konkurencyjności. Wymaga to systematycznego aktualizowania, rozszerzania oraz pogłębiania wiedzy i umiejętności w ciągu całego okresu aktywności zawodowej. Należy zwrócić uwagę na konieczność rozwoju zawodowego każdego pracownika, niezależnie od zawodu, specjalności i stanowiska pracy oraz na znaczenie przejścia w organizacji od indywidualnego uczenia się do uczenia się kolektywnego – tworzenia potencjału organizacji uczącej się.

W odniesieniu do pojęcia rozwój zawodowy, kariera zawodowa jest pojęciem węższym, bardzo ściśle z nim związanym i podobnie jak ono dynamicznym. Ścieżka kariery zawodowej obejmuje dwa zasadnicze rodzaje aktywności – planowanie kariery i rozwój w zakresie modyfikacji wykonywanej pracy. Zaplanowanie kariery zawodowej pomaga człowiekowi zidentyfikować własne możliwości, wartości i cele, silne i słabe strony. Rozwój w zakresie możliwości wykonywanej pracy pozwala jednostce zdobyć niezbędne doświadczenie w pracy, zrealizować swoje cele i wartości życiowe (a przynajmniej niektóre z nich), wykorzystać w pracy swoje silne strony i możliwości, zminimalizować posiadane ograniczenia bądź wyeliminować własne słabości, np. poprzez zwiększenie poziomu swoich kompetencji.

Planowanie kariery zawodowej musi być poprzedzone rzetelnym oszacowaniem własnych możliwości i samooceną. Jednakże realizacja przez organizację ścieżki kariery zawodowej wymaga uwzględnienia potrzeb zarówno jednostki, jak i organizacji. Tak więc potrzeby jednostki muszą zostać zrelatywizowane w odniesieniu do zapotrzebowania, oczekiwań i wymagań danej organizacji. Program rozwoju w zakresie charakteru wykonywanej pracy stanowi ogniwo łączące konkretny plan kariery zawodowej danej jednostki z oczekiwaniami i wymaganiami organizacji. W praktyce działania zgodne są z następującymi zasadami: aktualnie wykonywana praca jest czynnikiem w największym stopniu modyfikującym planowaną karierę zawodową, zróżnicowane rodzaje pracy lub zadań wymagają rozwoju zróżnicowanych umiejętności, rozwój jednostki jest możliwy tylko wówczas, gdy nie rozwinęła ona jeszcze swoich zdolności i umiejętności wymaganych w określonym miejscu pracy.

Przez sformułowanie i dokładne określenia kroków rozwoju wymagań w odniesieniu do konkretnego stanowiska pracy można skrócić okres niezbędny do opanowania przez pracowników wymaganych umiejętności. Dodać należy, iż w warunkach aktualnej sytuacji na rynku pracy, m.in. wysokiej stopy bezrobocia młodzieży, powszechne stało się zjawisko tzw. odroczonej kariery zawodowych. Dla wielu młodych ludzi, którzy zdobyli zawód, wydłuża się okres podjęcia pierwszej pracy zawodowej. Bezrobocie, trudności w uzyskaniu pracy przez absolwentów szkół powodują, że ludzie młodzi chętnie korzystają z możliwości dalszej nauki i poszerzania swoich kompetencji i kwalifikacji podnoszących ich wartość na rynku pracy. Można powiedzieć, że dla tych osób praca jest wartością odroczoną, do której zmierzają przez edukację.

Rozwój zawodowy w procesie pracy stanowi swoiste merytoryczne spoiwo – motto artykułów niniejszego numeru. Zawartość numeru dobrana została w taki sposób, by prezentowała stanowiska zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia i by odpowiadała na istotne pytania, jakie pojawiają się w związku z planowaniem i realizacją rozwoju zawodowego.

W części pierwszej, opisującej determinanty rozwoju zawodowego w procesie pracy, rozważania koncentrują się na wynikach prac analitycznych i badawczych dotyczących uwarunkowań rozwoju zawodowego człowieka pracującego. Próbowano też udowodnić tezę, iż optymalne relacje zachodzące pomiędzy sferą pracy zawodowej a życiem prywatnym człowieka stanowią czynnik wspomagający rozwój zawodowy.

W części drugiej zaprezentowane zostały metody badania karier zawodowych w organizacji (przedsiębiorstwie) możliwe do wykorzystania w badaniach nad przebiegiem kariery zawodowej, traktowanym jako zmienna zależna. Zaprezentowano typowe modele karier oraz wskazano na zróżnicowane wzorce karier zawodowych, charakterystyczne dla osób funkcjonujących obecnie na rynku pracy. Przy tym karierę traktowano jako konstrukt temporalny, odnoszący się do przebiegu zindywidualizowanego doświadczenia.

W części trzeciej zobrazowane zostały możliwości, szanse i bariery rozwoju pracowników w wybranych zawodach i grupach zawodów. Dokonując wyboru, kierowano się faktem, że w gospodarce uwidacznia się ekspansja sektora usług, przy ograniczeniu rolnictwa i przemysłu. Wybrano zawody i grupy zawodów, w których wykonywaniu dominuje świadczenie usług na rzecz innych osób, tzw. zawody społeczne. Ich istotą jest praca na rzecz drugiego człowieka. W perspektywie najbliższych 10 lat będą odznaczały się one wysoką dynamiką zatrudnienia. Wybranymi zawodami są nauczyciel i doradca zawodowy, a wybranymi grupami zawodowymi – pracownicy służb społecznych, pracownicy administracji państwowej, prawnicy oraz rzemieślnicy.

Liczymy, że zaprezentowane artykuły przyczynią się do lepszego poznania tego skomplikowanego zagadnienia, jakim jest rozwój zawodowy w procesie pracy i badanie przebiegu kariery zawodowej, a wykorzystanie przedłożonych rozwiązań w praktyce pozwoli na skuteczniejszą interwencję i motywację do uczenia się oraz rozwoju jednostki i organizacji.

URSZULA JERUSZKA
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej
w Warszawie
Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie

Determinanty rozwoju zawodowego w procesie pracy

ROZWÓJ ZAWODOWY JAKO ELEMENT CAŁOŻYCIOWEGO ROZWOJU CZŁOWIEKA

Ryszard Gerlach

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WSTĘP

Analizując problematykę rozwoju zawodowego, nie sposób nie zauważyć, że w literaturze przedmiotu występuje wiele pokrewnych i powiązanych ze sobą terminów, które czasami używane są zamiennie. Prowadzone w tym zakresie analizy dotyczą przede wszystkim takich terminów, jak: całościowy rozwój człowieka, rozwój zawodowy człowieka, rozwój zawodowy pracownika, rozwój zawodowy a rozwój kariery zawodowej. W takim też układzie chciałbym zaprezentować powyższy temat.

CAŁOŻYCIOWY ROZWÓJ CZŁOWIEKA JAKO OSOBY LUDZKIEJ

Punktem wyjścia dla prowadzonych rozważań może być sformułowanie zawarte w *Psychologii rozwoju człowieka* mówiące, że *rozwój nie kończy się wraz z osiągnięciem dorosłości, lecz jest procesem przekształcania się zachowań i struktury psychicznej człowieka w wymiarze całego życia* (Harwas-Napierała, Trempała 2006: 10). W związku z powyższym możemy mówić i analizować rozwój człowieka w różnych okresach jego życia. Literatura dotycząca rozwoju człowieka jest bogata, a najwięcej uwagi poświęca się w niej rozwojowi fizycznemu, psychicznemu i społecznemu.

Termin rozwój został już w sposób staranny zdefiniowany i opisany w różnych aspektach: biologicznym, fizycznym, psychicznym, społecznym, kulturowym, uczuciowym, erotycznym i moralnym. Dlatego, nie wdając się w szczegółowe rozważania terminologiczne, na potrzeby tego opracowania przyjmuję za K. Czarneckim, że *rozwój to proces całościowych przemian ilościowych i jakościowych, przebiegających w różnych warunkach, przejawiających się w odpowiednich formach zachowania się i działania człowieka* (Czarnecki 2010: 21).

Na gruncie pedagogiki pracy przyjmuje się, że *rozwój to proces kierunkowych zmian, w toku którego obiekty danego rodzaju przechodzą od formy lub stanów prostszych, niższych, mniej doskonałych, do form lub stanów bardziej złożonych, wyższych, doskonalszych pod jakimś względem. Tak rozumiane pojęcie rozwoju jest związane z pojęciem postępu* (Nowacki 2006: 216–217).

Mówiąc o rozwoju człowieka, nie można nie wspomnieć o czynnikach go warunkujących. M. Przetacznikowa wyróżnia cztery główne czynniki rozwoju człowieka. Są to: wrodzone zadatki anatomiczno-fizjologiczne organizmu, aktywność własna dziecka, środowisko oraz wychowanie i nauczanie (cyt. za: Czarnecki 2010: 71). Przyjąć więc można, że rozwój człowieka następuje pod wpływem czynników obiektywnych (warunków rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego) oraz czynnika subiektywnego (aktywności samej jednostki, bez której nie byłby możliwy rozwój osobniczy) (Urbański 2005: 181).

Zgodzić się należy z A. Bańką, który uważa, że we współczesnym świecie nie sprawdzają się ogólne dyrektywy dotyczące tego, jak człowiek powinien żyć, pracować i kierować swoją karierą, nie sprawdzają się teorie psychodynamiczne i behawioralne dotyczące tzw. makroteorii. Obserwuje się wzmożone zapotrzebowanie na mikroteorie z zakresu rozwoju człowieka w cyklu życia. Każda jednostka rozwija się inaczej, żyje w takim samym, a jednocześnie innym świecie oraz ma niepowtarzalne ścieżki dochodzenia do satysfakcjonujących ją celów (Bańka 2007: 61). Dyrektywy ogólne wskazujące jak człowiek powinien się rozwijać, żyć, pracować są, zdaniem tego autora, *a priori* zdane na niepowodzenie.

Podsumowując, przyjąć można, że terminem najbardziej ogólnym jest rozwój człowieka jako przedstawiciela gatunku *homo sapiens*, następnie mamy rozwój osoby ludzkiej, a dalej rozwój zawodowy człowieka (Wołoszyn-Spirka, Krause, 2012: 25). Myślę, że w następnej kolejności można jeszcze umieścić rozwój zawodowy pracownika oraz rozwój kariery zawodowej. Wynika to z tematu niniejszych rozważań, które dotyczą rozwoju zawodowego jako elementu całościowego rozwoju człowieka.

ROZWÓJ ZAWODOWY W UKŁADZIE INNYCH KATEGORII ROZWOJU CZŁOWIEKA

Postawić należy więc pytanie, jakie jest miejsce rozwoju zawodowego w układzie innych kategorii rozwoju człowieka? K. Czarnecki, odpowiadając na to pytanie uważa, że *rozwój zawodowy jest jedną z wielu innych kategorii ogólnego rozwoju człowieka. Jest on szczególną kategorią rozwoju społecznego, mającą swoje podstawy i ściśle powiązania z innymi kategoriami, ale jednocześnie tą, która oznacza wyraźnie określony, obiektywnie istniejący wycinek rzeczywistości, zasługujący na wyróżnienie, staranne poznanie naukowe i opis* (Czarnecki 2010: 37). T. Nowacki traktuje rozwój zawodowy jako drogę jednostki od zaznajamiania się z obszarami działalności gospodarczej i kulturalnej poprzez przygotowanie ogólnozawodowe, awanse i osiągnięcia w pracy zawodowej, aż do jej zakończenia (Nowacki 2006: 217). Uznać zatem można, że *rozwój zawodowy człowieka traktowany jest jako proces przebiegający w czasie, w ramach ogólnego rozwoju jednostki, czyli obejmuje on nieodzowną część składową ogólnie rozumianego rozwoju człowieka* (Wołoszyn-Spirka, Krause 2012: 25).

Rozwój zawodowy może być widziany jako „cel sam w sobie” (jako wartość autoteliczna) albo „środek służący do uzyskiwania innych celów” (wartości materialne, władza itp.), a więc jako wartość instrumentalna oraz jako swoisty produkt codziennej praktyki zawodowej (ujęcie o charakterze perfekcjonistycznym) (Urbański 2005: 185).

Bardzo często rozwój zawodowy określany jest jako *proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania jej repertuaru lub zespołu (zasobu) zachowania zawodowego. Rozwój zawodowy obejmuje wszelkie aspekty rozwojowe, które mogą być odniesione do pracy* (cyt. za: Paręcki i in. 1995: 9–10). To określenie D. Supera jest często, mimo uwag krytycznych sformułowanych m.in. przez Kazimierza Czarneckiego, przywoływane w literaturze, szczególnie z zakresu pedagogiki pracy.

Właśnie Kazimierz Czarnecki jest zdania, że *rozwój zawodowy można traktować jako swoistą wypadkową rozwoju fizycznego, umysłowego, uczuciowego, erotycznego, politycznego, kulturowego, moralnego i społecznego człowieka* (Czarnecki 1985: 28 i 29). Uznać można, że *rozwój zawodowy jest indywidualny dla każdego człowieka, jest stymulowany przez proces wychowania oraz że rodzina spełnia bardzo ważną rolę w rozwoju zawodowym*.

Przyjmując, że *rozwój człowieka, szczególnie dorosłego, charakteryzuje się indywidualnym charakterem drogi rozwojowej, trudno jest wyróżnić jednoznaczne etapy tego rozwoju. Co prawda w literaturze przedmiotu wyróżnia się takie etapy, jednak należy je traktować w sposób indywidualny. W miarę osiągania stabilizacji*

zawodowej jednostka coraz bardziej jest zdolna do podejmowania samodzielnych decyzji i kierowania własnym rozwojem (Gurba 2006: 223). Rozwój zawodowy nie jest procesem, który przebiega w sposób płynny i jednorodny. Niektórzy badacze zwracają uwagę, że szczególnie wiek średni to okres, w którym może nastąpić kryzys w rozwoju zawodowym. Jest on konsekwencją rozbieżności między oczekiwaniami wobec zawodu a wykonywaną pracą. Kryzys ten znajduje wyraz w decyzjach dotyczących zmiany pracy, zawodu, a także syndromie wypalenia zawodowego (tamże: 239).

Bezrobocie i związana z tym zmiana pracy, konieczność przekwalifikowania, wzbogacanie swojego życia o nowe treści, a także zmiana zainteresowań, zdobywanie nowych doświadczeń, stać się mogą przyczyną przeorientowania rozwoju zawodowego na nowe tory.

Zdaniem D. Supera, trzy rodzaje czynników wpływają znacząco na rozwój zawodowy człowieka:

1) czynnik roli, który wiąże się z pojęciem „ja” i z przyjęciem określonej roli zawodowej,

2) czynniki osobiste, takie jak uzdolnienia, zainteresowania, wartości i postawy jednostki,

3) czynniki sytuacyjne wyrażające położenie społeczno-polityczne rodziców, przekonania religijne, atmosferę domową, postawę rodziców wobec dziecka, jego nauki i zawodu oraz ogólną sytuację ekonomiczną kraju (cyt. za Czarnecki 2010: 72).

Z kolei na gruncie polskim K. Czarnecki mówi o uwarunkowaniach:

1) podmiotowych, do których zalicza uwarunkowania: biologiczne, fizyczne, psychiczne,

2) przedmiotowych, wśród których wymienia uwarunkowania: historyczne, ekonomiczne, techniczne, kulturowe, społeczne i pedagogiczne* (Czarnecki 2010: 73–95).

Analizując te uwarunkowania, ale także szerzej rozważania na temat rozwoju zawodowego uznać można, że wielu autorów zajmujących się rozwojem człowieka, mimo odwoływania się do całego okresu jego życia, akcentuje przede wszystkim okres dzieciństwa i młodości, pomijając lub znacznie mniej miejsca poświęcając rozwojowi w okresie dorosłości, w tym rozwojowi zawodowemu. Problematyka rozwoju zawodowego pracownika stała się tematem zainteresowania bardziej specjalistów od zarządzania zasobami ludzkimi niż psychologów i pedagogów, również na gruncie pedagogiki pracy. Poza pracami wspomnianego K. Czarneckiego, w których problem ten ujmowany jest w sposób pogłębiony, niewiele mówi się i pisze na ten temat. Pisząc o rozwoju zawodowym, autor ten sformułował kilkanaście twierdzeń podstawowych dla tego zagadnienia. Oto kilka przykładów.

Zawodowy rozwój człowieka jest jedną z wielu kategorii rozwoju i życia ludzi, dających się obiektywnie stwierdzić i wyróżnić. Jest on „osią życia” człowieka, wokół której koncentrują się jego myśli, przeżycia i działania [...].

Zawodowy rozwój jest procesem zmian zachodzących w świadomości jednostki, jej nieustannego zbliżania się do doskonałości działania w określonej dziedzinie, zawodzie, specjalności, specjalizacji, zadaniu, czynności, operacji, ruchu roboczym [...].

Jednostka ludzka, wraz z jej ogólnym rozwojem, dąży coraz wyraźniej do określenia oraz zajęcia swojego miejsca i przestrzeni w podziale pracy, zawodów, zadań i czynności zawodowych [...].

Zawodowy rozwój jest procesem obserwowalnym, dającym się wyróżnić wśród wielu innych procesów życia człowieka [...].

Zawodowy rozwój ma zawsze określony kierunek, treść oraz prawidłowy i nieodwracalny przebieg. Kierunek zawodowego rozwoju jest wyznaczany przez podział pracy [...].

Proces zawodowego rozwoju wyciska określone piętno w świadomości i zachowaniu się jednostki. Coraz wyraźniej i widoczniej identyfikuje się ona z dziedziną przyszłej pracy, zawodem i czynnościami zawodowymi [...].

Zawodowy rozwój jednostki występuje w ciągu całego jej życia w postaci następujących po sobie i nieodwracalnych okresów: preorientacji zawodowej dzieci, orientacji zawodowej młodzieży, uczenia się zawodu przez młodzież, pracy zawodowej dorosłych,

* Omówienie tych uwarunkowań zostało bardzo dokładnie przedstawione w opracowaniach K. Czarneckiego (1985, 2010), dlatego nie dokonano ich szczegółowej charakterystyki.

reminiscencji i refleksji zawodowej emerytów i rencistów (tamże: 29–33).

Istotę rozwoju zawodowego wymieniony K. Czarnecki przedstawia w następujący sposób: *jest to taki ukierunkowany proces przemian świadomości i zachowania się jednostki, który powstaje w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie przedmiotu i podmiotu, przejawiającego się w określonych formach jej aktywności społeczno-kulturowej, poszukiwaniu swojego miejsca w podziale pracy, twórczym przekształcaniu siebie i swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego (tamże: 35).*

Znacząca część życia jednostki związana jest z pracą zawodową. Dlatego, mówiąc o rozwoju zawodowym, zwrócić należy uwagę na rolę organizacji jako instytucji wspomagającej jego planowanie, a także zarządzanie rozwojem pracowników. Rozwój ten determinowany jest bowiem z jednej strony celami firmy, z drugiej zaś potrzebami i aspiracjami pracowników. Problematyka ta mieści się w teorii zarządzania zasobami ludzkimi. Jest ona jednak umiejscowiona wśród narzędzi rozwoju potencjału pracy, ma zatem, jak pisze A. Miś, znacznie ograniczoną rangę. W praktyce zarządzania zasobami ludzkimi problem rozwoju i zarządzania karierą mieści się w dwóch kluczowych etapach procesu personalnego w organizacji: etapie pozyskiwania pracowników oraz przede wszystkim etapie utrzymywania ich w organizacji (Miś 2007: 11).

Mówić więc możemy o rozwoju zawodowym pracownika oraz o rozwoju kariery zawodowej. Są to pojęcia mieszczące się w kategorii rozwój zawodowy.

ROZWÓJ ZAWODOWY PRACOWNIKA

Indywidualny rozwój pracowników to przede wszystkim inwestowanie w ich kwalifikacje. Proces rozwoju zawodowego pracowników rozpoczyna się z chwilą podjęcia pracy w firmie, a kończy wraz z jego odejściem. M. Armstrong jest zdania, że działania organizacji związane z rozwojem pracowników powinny dotyczyć osiągnięcia trzech podstawowych celów:

1) *zaspokajanie przyszłych potrzeb organizacji pod względem obsady kluczowych stanowisk,*

2) *zapewnienie sprawnej realizacji zadań i obowiązków poprzez zatrudnienie i przygotowanie pod względem kwalifikacyjnym odpowiednich pracowników,*

3) *umożliwienie w ramach organizacji zaspokojenia potrzeb samorealizacji i uznania pracownikom posiadającym odpowiednie predyspozycje (cyt. za Suchodolski 2010: 213).*

Omawiając problem rozwoju zawodowego pracowników, trzeba podkreślić, że cele tego rozwoju mogą być osiągnięte dwutorowo: przez koncentrowanie uwagi na indywidualnym rozwoju poszczególnych pracowników oraz przez prowadzenie systematycznego programu rozwoju całego potencjału społecznego firmy (tamże: 213).

Organizacja rozwoju pracowników jest pochodną potrzeb kadrowych firmy: *instrumentalnym wyrazem planowania rozwoju pracownika jest narzędzie nazywane planem ścieżki kariery zawodowej (tamże: 217).* Pisząc na temat kariery zawodowej, nie można zapominać, że jest ona, jak podkreśla J. Urbański, „tylko” (choć bardzo ważną) częścią kariery życiowej. Problem rozwoju pracownika może być rozpatrywany w różny sposób. Wyróżnia się najczęściej dwa podejścia w tym zakresie:

1) *tradycyjne – rozwój pracownika zależy od kierownika, zaś sam rozwój jest ukierunkowany na przyszłość;*

2) *nowoczesne (związane z modelem ZZL) – rozwój pracownika zależy od niego samego, natomiast firma powinna temu sprzyjać (Urbański 2005: 196).*

Ponadto rozwój pracownika w modelu ZZL można widzieć szeroko – jako połączenie rozwoju zawodowego i osobistego oraz wąsko – jako tylko rozwój zawodowy. Pierwsze podejście jest bardziej korzystne zarówno dla pracownika, jak i firmy, bowiem pozwala lepiej wykorzystać tkwiące w jednostce ludzkiej możliwości. Na rozwój pracownika wpływa angażowanie się w pracę, udział w permanentnej edukacji oraz właściwa motywacja i własna aktywność. Uczymy i rozwijamy się poprzez samą pracę. Na rozwój pracownika wpływa więc: zarządzanie pracą, zarządzanie wynagrodzeniami, edukacja i hobby (tamże: 196–197).

Konkurencja i zmiany na rynku pracy powodują konieczność (upowszechnia się taki pogląd) strategicznego planowania rozwoju

osobistego. Pamiętać należy, że rozwój pracownika jest nie tylko sprawą jego samego, ale powinien być odpowiednio planowany w organizacji, ponieważ dla firmy sprawą pierwszorzędnej wagi staje się w dzisiejszych czasach rozwój kapitału ludzkiego (tamże: 185, 191).

Przyjmuje się powszechnie, że rozwój zawodowy pracownika w organizacji *rozpoczyna się z chwilą podjęcia przez niego pracy, a kończy wraz z odejściem z firmy*. Może to trwać czasami kilkadziesiąt lat, a zakłady pracy, dostrzegając jego wagę, starają się nim zarządzać i wiązać z celami strategicznymi organizacji. Dlatego świadome kształtowanie rozwoju pracowników, uwzględniające indywidualne potrzeby oraz potrzeby organizacji, jest ważnym celem zarządzania zasobami ludzkimi. Proces ten jest określany mianem zarządzania karierą pracowników (Suchodolski 2010: 213). Obejmuje on najczęściej następujące działania: umożliwienie pracownikowi zaspokajanie potrzeb samorealizacji w miejscu pracy; doskonalenie kwalifikacji pracownika oraz przemieszczanie pracownika (tamże: 219).

Jak więc widać, pojęciem związanym z rozwojem zawodowym pracowników jest rozwój kariery zawodowej.

ROZWÓJ ZAWODOWY A ROZWÓJ KARIERY

Podjmując próbę ukazania wzajemnych relacji między rozwojem zawodowym a karierą, zasygnalizować należy, że pojęcia te są czasami utożsamiane. Obecny stan wiedzy na ten temat pozwala jednak poddać w wątpliwość takie podejście. Uznać można co prawda, że pomiędzy rozwojem zawodowym i karierą zachodzą ściśle relacje, które nie uprawniają jednak do stosowania obu pojęć zamiennie. Poniżej postaram się to stanowisko, z którym zgadza się wielu badaczy problemu, uzasadnić.

Jak pisze Z. Wołk, rozwój zawodowy stanowi cechę osobową dotyczącą jednostki doświadczającej pracy zawodowej. Z kolei kariera to proces, któremu jednostka ta podlega w miarę uczestnictwa w pracy zawodowej. Jak słusznie zauważa autor, rozwój zawodowy jest doskonaleniem siebie w wymiarze ogólnym, jak i zawodowym, postrzegany jako nabywanie coraz to nowych dyspozycji zawodowych umożliwiających rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów w trakcie wykonywania pracy zawodowej. Natomiast kariera to zajmowanie kolejnych pozycji w strukturze zawodowej (Wołk 2006: 77). Pamiętać też należy, że rozwój zawodowy dotyczy w znacznym stopniu okresów aktywności zawodowej człowieka, ale wielu badaczy zwraca uwagę, że rozpoczyna się znacznie wcześniej i obejmuje okres kształcenia przedzawodowego i zawodowego (E. Ginzberg, D. Super, K. Czarnecki, Z. Wiatrowski). W procesie rozwoju zawodowego ważnym momentem są decyzje edukacyjno-zawodowe, będące punktem zwrotnym w egzystencji człowieka. Są one związane z fazą dorastania, którą E.H. Erikson określa mianem „kryzysu tożsamości”. D. Super uważa, że rozwój zawodowy przebiega w czasie, jest ciągły i na ogół nieodwracalny (zob. Wojtasik 2011:19).

Natomiast kariera jest najczęściej rozpatrywana w wymiarze indywidualnym i organizacyjnym. Przyjmując, że kariera w wymiarze indywidualnym obejmuje całą drogę rozwoju zawodowego pracownika, którą on przemierza od momentu wejścia na rynek pracy do czasu rezygnacji z pracy zawodowej, zwrócić należy uwagę, że niektórzy planują swoją karierę zawodową jeszcze przed rozpoczęciem edukacji. W odniesieniu do karier w wymiarze indywidualnym używa się w ostatnim czasie określenia „kariera bez granic”, którą odnieść należy do rozwoju zawodowego pracownika *bez ograniczania się do pozostawania w jednym przedsiębiorstwie przy założeniu rozwijania kwalifikacji na ścieżce kariery prowadzącej przez wiele organizacji* (Kalinowski 2012: 379). Z kolei *karierej w wymiarze organizacyjnym stanowi ciąg obejmowanych przez pracownika stanowisk, wykonywanych prac i funkcji pełnionych w jednej organizacji* (tamże: 374).

W podobny sposób karierę pracownika rozumie A. Bańka, stwierdzając, że może ona być rozpatrywana na dwa sposoby. Pierwsze z podejść ujmuje karierę jako strukturalną część zawodu lub organizacji. W drugim podejściu kariera to „właściwość jednostki”, tj. *stan posiadania sekwencji pozycji związanych z zatrudnieniem, rolę, aktywności i doświadczeń zdobytych przez jednostkę w trakcie całego jej życia* (Bańka 2007: 52). Przyjmując rozumienie kariery

jako zjawiska podmiotowego, zwrócić należy uwagę, że rewitalizacji, odnawianiu i wzmocnieniu podlegać muszą jej elementy obiektywne (pozycje, kompetencje, obowiązki i role, aktywność i decyzje zawodowe), jak i subiektywne (aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby satysfakcje). Taki kontekst kariery oznacza proces nieustannego uczenia się (tamże: 52–53).

Nie wdając się w szczegółowe wyjaśnienia terminologiczne, wspomnieć tylko należy, że kariera zawodowa może być rozumiana jako atrybut organizacji, zawodu albo człowieka. Współcześnie, zdaniem A. Bańki, bardziej wskazane jest określanie kariery jako właściwości jednostki. Dlatego przyjąć można, że kariera *jest to ogół gromadzonych przez jednostkę umiejętności, rolę, wiedzy i doświadczeń wykorzystywanych w pracy*. Takie ujęcie pokazuje, że osobą odpowiedzialną za karierę jest człowiek, uczeń, student, kandydat do pracy, bezrobotny czy pracownik, a nie instytucje edukacyjne czy zakłady pracy (Kasprzak 2013: 16).

Nie negując roli podmiotu w planowaniu i realizacji własnej ścieżki rozwoju kariery zawodowej, nie można jednak pomijać zupełnie innych instytucji wspomagających i ułatwiających ten proces. Zmiany, które następują wokół, a których jesteśmy nie tylko świadkami, ale i uczestnikami, powodują inny niż do tej pory przebieg ścieżek kariery zawodowej. Jest to skutek po części rozwoju organizacji, a po części ludzkiego wyboru (Evans 2005: 182). Szczególna rola przypada w tym względzie zakładom pracy, które mogą pomóc pracownikowi w planowaniu ścieżek kariery w gospodarce opartej na wiedzy. Wśród działań proponowanych przez Ch. Evansa należy przykładowo wymienić:

- pomaganie ludziom spojrzeć na kwestię kariery w innym świetle,
- organizowanie warsztatów planowania ścieżek kariery,
- pomaganie w przestawieniu się z zadań przypisanych do stanowiska na zadania przypisane do kwalifikacji,
- oferowanie alternatywnych ścieżek kariery,
- pomaganie w wyciąganiu nauki ze zwrotów kariery,
- ułatwianie pracownikom przemieszczania się wewnątrz organizacji,
- pilnowanie, aby stosowane narzędzia planowania kariery nie kolidowały ze sobą,
- rozwijanie w menedżerach umiejętności prowadzenia z podwładnymi rzeczowych rozmów o planach zawodowych (tamże: 182–184).

Kariera zawodowa bywa często rozpatrywana w kategoriach moralnych „dobra” i „zła”. Rozwój zawodowy takiej ocenie nie podlega. Dlatego nie można, moim zdaniem, używać terminów „rozwój zawodowy” i „kariera zawodowa” jako synonimów.

Panuje na ogół przekonanie, że rozwój zawodowy trwa przez całe życie człowieka, kariera kojarzona jest natomiast z okresem aktywności zawodowej, chociaż mówi się o orientacji na karierę czy planowaniu rozwoju kariery zawodowej.

Kariera traktowana jest najczęściej w kategoriach sukcesu i kojarzona głównie z uzyskaniem wysokiej pozycji społecznej i wysokich zarobków. W literaturze z tego zakresu funkcjonują, zdaniem A. Bańki, trzy pojęcia związane z karierą. Są to: rozwój kariery, planowanie kariery oraz zarządzanie karierą. Rozwój zawodowy, planowanie kariery i kierowanie nią przebiega w określonej sytuacji ekonomicznej, przejawiającej się w postaci konkretnego rynku pracy. Dlatego biorąc pod uwagę, że dzisiejsze firmy są najczęściej organizacjami dynamicznymi, konieczność planowania ścieżek kariery zawodowej, uwzględniającej interesy zatrudnionych, jak i firmy jako całości wydają się w pełni zasadne. A takie czynniki, jak m.in.: brak stabilności zatrudnienia czy jasnego określenia stanowisk pracy, mniej stabilne miejsca pracy, przejęcia i fuzje przedsiębiorstw oraz zmiany w ich zarządzaniu, czy segmentacja rynku wzmocniają konieczność podejmowania działań w tym zakresie. Pamiętać jednak trzeba, że jest to przedsięwzięcie kosztowne, wymagające wysiłku i zaangażowania ze strony pracodawcy. Dlatego, jak wykazują badania, to szkolenia stanowią najbardziej popularną formę działań na rzecz realizacji i rozwoju kariery zawodowej.

ROZWÓJ ZAWODOWY I KARIERA W SYTUACJI ZMIAN

W ponowoczesnej rzeczywistości, w której przyszło nam żyć, kariera ma inne znaczenie niż w podejściu tradycyjnym, w którym była ona określana liniowo – od urodzenia do późnej starości. Może,

a nawet powinna ona być postrzegana jako mozaika epizodów życia, poszarpana, niepewna. Jak zauważa B. Wojtasik, *droga rozwoju zawodowego nie dąży do jednego celu, cele są ruchome, zatem może lepiej mówić o biografii, która nie jest tak jak kariera czy droga ukierunkowana na osiągnięcie celu, jest to narracja, opowieść, konstruowanie tożsamości* (Wojtasik 2011: 22). W ramach ciągłych zmian trudno jest planować karierę zawodową. Musimy ciągle na nowo podejmować decyzje, jesteśmy skazani na ciągłe wybieranie. Może następować przeskok przez fazy rozwoju zawodowego, czy cofnięcie do poszczególnych faz. Droga rozwoju zawodowego nie wiedzie już do jednego celu, bo cele są ruchome. Jednostka musi się nauczyć funkcjonować w świecie ciągłych zmian, które nie zawsze można przewidzieć, do korzystania z niezaplanowanych zdarzeń, charakteryzować się ciekawością, chęcią uczenia się, optymizmem, elastycznością oraz gotowością do podejmowania ryzyka (Wojtasik 2011: 21–23).

Jak pisze P. Drucker: *w epoce zamętu, w której przyszło nam dzisiaj funkcjonować, zmiany stały się normą, a próby ich antycypowania wydają się daremne, ponieważ nadchodzących zmian nie sposób przewidzieć. Dlatego planowanie kariery odeszło do lamusa, zdezaktualizowało się założenie, że karierą można sterować. To pracownicy powinni się zastanowić, jaki powinien być ich wkład w organizację* (Drucker 1999: 189). A jeśli tak, to: *ludzie zatrudnieni w organizacjach, a zwłaszcza pracownicy wiedzy, będą musieli nauczyć się zarządzać sobą. Będą musieli znaleźć sobie miejsce, w którym ich wkład w organizację będzie największy. Będą musieli przyswoić sobie zdolność rozwoju osobowego, nauczyć się zachowywać energię i sprawność umysłową przez cały okres swego pięćdziesięcioletniego stażu zawodowego. Będą zmuszeni decydować o tym, co zmienić w swojej pracy i kiedy wdrożyć te zmiany w życie, by móc efektywnie działać w zmieniającym się środowisku pracy* (tamże: 171). Możemy więc przypuszczać, że konieczna będzie modyfikacja, czasami wielokrotna, własnego rozwoju zawodowego. Szczególnie dotyczy to rozwoju zawodowego pracownika. Wiele wskazuje na to, jak pisze P. Drucker, że *średni staż zawodowy wyniesie około pięćdziesięciu lat, zwłaszcza w przypadku pracowników wiedzy. Tymczasem średni czas funkcjonowania organizacji w biznesie wynosi trzydzieści lat i w czasach gwałtownych zmian będzie się kurczył* (tamże: 171).

Raz jeszcze nawiążę do wypowiedzi P. Druckera, który pisze także, że *pierwszy raz w historii ludzkości człowiek może śmiało oczekiwać, że przeżyje organizację, w której pracuje. Ta sytuacja stwarza nowe wyzwanie, co zrobić z drugą połową naszego życia? Opanowanie umiejętności zarządzania sobą umożliwi może przygotowanie się na tę drugą połowę życia.*

Można mówić o zarządzaniu sobą, które w odniesieniu do kariery zawodowej skutkować będzie

- rozpoczęciem drugiej, odmiennej kariery,
- budowaniem kariery równoległej; w formie dodatkowego zajęcia, zwykle *non profit*,
- realizacją tzw. przedsiębiorczości społecznej polegającej na realizacji dotychczasowej działalności w ograniczonym wymiarze i realizacją innego zajęcia, zwykle charytatywnie (Drucker 1999: 197–199).

Wymienione możliwości zagospodarowania drugiej połowy życia wymagają zaangażowania ze strony poszczególnych jednostek, wymagają inwestycji we własny rozwój zawodowy. Konieczna jest decyzja, czy rozpocząć „nową przygodę zawodową”, drugą, czy kolejną karierę.

Może jednak już pora, aby to pracownicy byli odpowiedzialni za swój rozwój, mieli możliwości wyboru i kreowania własnego rozwoju zawodowego.

REFLEKSJA KOŃCOWA

Zaprezentowane rozważania miały na celu ukazanie problematyki rozwoju zawodowego jako istotnego elementu całościowego rozwoju człowieka. Nie wyczerpują one tej obszernej i złożonej problematyki. Wiele zagadnień zostało tylko zasygnalizowanych, inne nieco szerzej omówiono. Rozwój zawodowy, traktowany jako proces całościowy, stanowi istotny element całościowego rozwoju człowieka obok innych jego rodzajów, m.in.: rozwoju fizycznego, umysłowego, uczuciowego, estetycznego, politycznego, kulturowego, moralnego i społecznego.

Rozwój zawodowy skupiony jest wokół problematyki pracy zawodowej, tj. przygotowania do niej oraz aktywności podczas jej wykonywania. Badacze tego zagadnienia coraz częściej skłonni są ujmować rozwój zawodowy w aspekcie jednostkowym, czyniąc odpowiedzialnym za jego przebieg przede wszystkim podmiot w nim uczestniczący. Nie powinien on jednak pozostawać bez pomocy i wsparcia. Szczególna rola przypada w tym względzie zakładom pracy, które, tworząc programy rozwoju zawodowego, uczestniczyć powinny w działaniach na rzecz planowania i rozwoju ścieżek kariery zawodowej. Prowadzone w tym zakresie badania wskazują, że najbardziej efektywną formą działań na rzecz rozwoju kariery zawodowej jest edukacja.

Działania podejmowane w tym względzie w stosunku do osób w okresie aktywności zawodowej nie są jednak imponujące. Jak podają autorzy *Diagnozy społecznej 2013* zaledwie 9,6% osób w wieku 25 lat i więcej uczestniczyło w latach 2009–2011 w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych. Było to nieco mniej niż w poprzednim badaniu (Czapiński, Panek red. 2013: 11). Powyższe wskaźniki nie napawają optymizmem. Dlatego intensyfikacja działań w tym zakresie wydaje się niezbędna, co będzie z pewnością korzystne dla zatrudnionych pracowników, jak i organizacji jako całości.

LITERATURA

- Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań.
- Czapiński J., Panek T., red. (2013), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki jakości życia Polaków*, Warszawa.
- Czarnecki K. (1985), *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa.
- Czarnecki K. (2010), *Profesjologia*, Sosnowiec.
- Drucker P. (1999), *Zarządzanie w XXI wieku – wyzwania*, Warszawa.
- Evans Ch. (2005), *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa.
- Gurba E. (2006), *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., red. (2006), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, Warszawa.
- Kalinowski M. (2012), *Kariery pracownicze*, w: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. W. Golnau, Warszawa.
- Kasprzak E. (2013), *Poczucie jakości życia pracowników realizujących różne wzory kariery zawodowej*, Bydgoszcz.
- Miś A. (2007), *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*, Kraków.
- Nowacki T. (2006), *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa-Radom.
- Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B. (1995), *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Radom.
- Suchodolski A. (2010), *Rozwój i zarządzanie karierą pracowników*, w: *Zarządzanie kadrami*, red. T. Listwan, Warszawa.
- Wojtasik B. (2011), *Podstawy poradnictwa kariery*, Warszawa.
- Wołk Z. (2006), *Poradnictwo zawodowe w edukacji młodzieży*, Zielona Góra.
- Wołoszyn-Spirka W., Krause E. (2012), *Etyka doradcy zawodowego*, Bydgoszcz.
- Urbański J. (2005), *Rozwój i kariera w organizacji*, w: *Zarządzanie potencjałem społecznym w nowoczesnej organizacji*, red. W. Bańka, Płock.

SUMMARY

It has to be accepted that vocational development is one of the categories of a general lifelong human development. According to K. Czarnecki vocational development can be treated as an average of physical, mental, emotional, esthetical, political, cultural, moral and social development. More and more often vocational development is identified with career development and its planning equals career planning. Literature concerning human development is very rich; most attention is devoted to physical, psychical and social development. Less attention is devoted to vocational development that is why this article highlights mainly this type of development.

Keywords: human development, vocational development, employee's vocational development, planning and career development.

WPROWADZENIE

Organizacje funkcjonujące w warunkach globalnej konkurencji i dynamicznego postępu organizacyjnego i technicznego, chcąc utrzymać lub umocnić swoją pozycję na rynku czy zdobyć przewagę konkurencyjną, muszą nie tylko zapewnić sobie kadre o odpowiednich kompetencjach, ale też dbać o rozwój zawodowy swoich pracowników. Wpływa on bowiem – jak wskazuje U. Jeruszka w artykule zamieszczonym w tym numerze – na efektywność i rozwój organizacji, która ich zatrudnia, a także na rozwój i kondycję ekonomiczną kraju. Jest też istotną determinantą uzyskania i utrzymania pracy przez pracowników.

Inwestowanie w rozwój zawodowy pracowników jest również przejawem uznania dla ich potencjału oraz zaufania do nich. Obydwa te czynniki pozytywnie wpływają na zaangażowanie pracowników w pracę i w firmę oraz na ich satysfakcję z pracy. Satysfakcja zaś na zasadzie sprzężenia zwrotnego pozytywnie oddziałuje na zaangażowanie pracowników i wzrost efektów ich pracy oraz na sukces rynkowy organizacji. Rozwój zawodowy pracowników może też zaowocować ich sukcesem zawodowym.

W zasadzie rozwój zawodowy jest procesem stałym, ale ponieważ następuje rozwój wiedzy, zmienia się charakter pracy oraz metody i warunki jej wykonywania, to zmienia się także firma i pracownik, jego umiejętności i jego oczekiwania wobec pracy.

PRZESŁANKI ROZWOJU ORGANIZACJI

Istnieje wiele przesłanek implikujących konieczność troski kierownictwa organizacji o jej rozwój. Wspólnym ich mianownikiem jest zmiana. Zmiany mają charakter zewnętrzny względem organizacji oraz wewnętrzny. Do zmian zewnętrznych zachodzących w otoczeniu organizacji należą przede wszystkim:

- zmienność i niepewność warunków funkcjonowania organizacji;
- rosnąca konkurencja globalna;
- rozwój gospodarczy oparty na wiedzy;
- postęp techniczno-organizacyjny;
- przepływ wiedzy i informacji, a w ślad za tym upowszechnianie się wiedzy oraz imitacja nowości w zakresie metod pracy i jej organizacji oraz samych produktów i usług;
- mobilność kapitału;
- zmienność i wzrost oczekiwań rynku produktów i usług;
- depopulacja społeczeństwa;
- zmieniający się pracownik i charakter pracy;
- wewnętrzne i zewnętrzne migracje pracowników oraz rosnące umiędzynarodowienie rynków pracy.

W warunkach konkurencji globalnej organizacje chcące przetrwać na rynku muszą zapewnić sobie kadre pracowników o odpowiednich kompetencjach umożliwiających co najmniej nadążanie za innymi organizacjami. Rzecz w tym, że zmienia się praca (jej rodzaj i metody realizacji), zmienia się pracownik, a głównie jego kompetencje i oczekiwania wobec pracy; rośnie także mobilność pracowników. Co więcej, w Polsce ma miejsce postępująca depopulacja społeczeństwa, związana z malejącym przyrostem naturalnym i rosnącą emigracją wykwalifikowanych pracowników. Zmienia się też firma i jej zapotrzebowanie na rodzaj kompetencji pracowników i wielkość zatrudnienia.

Zmiany nie omijają również sytuacji na rynku pracy. Postęp techniczno-organizacyjny wpływa ograniczająco na wielkość zatrudnienia w firmach, jeśli nie zwiększają one zakresu swojej działalności. Rodzi jednak wymóg podnoszenia i/lub zmiany kwalifikacji pracowników, a więc rozwój zawodowy lub wręcz zmianę zawodu. Zmiany te są kosztowne i czasochłonne, jeśli dotyczą wysokiej klasy specjalistów lub pracowników o rzadkich kwalifikacjach. Nasila się wtedy konkurencja nie tylko na rynku produktów i usług, ale też konkurencja o pozyskiwanie pracowników posiadających poszukiwane, głównie rzadkie i/lub wysokie kompetencje. Aby utrzymać takich pracowników, firmy są gotowe inwestować w dalszy ich rozwój i zapewniać im warunki pracy odpowiednie do ich oczekiwań.

Niemniej potrzeba rozwoju zawodowego (kompetencyjnego) w zasadzie dotyczy ogółu pracowników, choć zazwyczaj nie jest równie silna, jak w przypadku pracowników o rzadkich i/lub wysokich kompetencjach.

Istotną determinantą rozwoju zawodowego pracowników jest nie tylko konkurencja, ale także zmiany, jakim podlegają technologie wytwarzania, praca i metody jej organizacji, rodzaj produktów i usług, w tym większe nasycenie ich wiedzą. Niezbędny jest zatem rozwój kompetencji pracowników, czyli wiedzy, umiejętności i oczekiwań pracowników. Jeśli dotyczy on tylko tzw. talentów, a więc pracowników utalentowanych czy o rzadkich kompetencjach, w rozwój których są gotowi inwestować pracodawcy, to pozostali pracownicy, chcąc zapewnić sobie pracę i/lub ją utrzymać, coraz częściej inwestują w swój rozwój na własny koszt.

U podstaw rozwoju zawodowego pracowników leży także szybki przepływ i upowszechnianie się wiedzy oraz informacji dzięki wysokim technologiom. Sprawia on, że nowości techniczne i organizacyjne, nowe produkty i usługi nie tylko szybko się upowszechniają, ale podlegają imitacji. Zachodzi zatem konieczność rozwoju nowych metod wytwarzania, nowych produktów i usług, nowych metod leczenia itd. Podstawą tego rozwoju jest tradycyjnie z jednej strony postęp techniczny i organizacyjny, z drugiej zaś wzrost wiedzy i umiejętności pracowników, a zatem ich kompetencji i oczekiwań niezbędnych w warunkach rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Rozwój zawodowy stanowi ważny czynnik pozytywnego wpływu na aktywne zaangażowanie pracowników w pracę i w firmę, co owocuje wzrostem jej efektywności i umocnieniem jej pozycji rynkowej (szerzej Borkowska 2014).

Ważne są więc nie tylko zmiany zewnętrzne względem organizacji, ale też w jej wnętrzu (w jej obrębie) ze względu na imperatyw zdobywania przewag konkurencyjnych. Innymi słowy, zmieniać się musi sama organizacja.

Organizacja

Zmianom podlegają cele organizacji, a jej struktura ulega spłaszczeniu. Rośnie zatem poziom elastyczności organizacji. Narasta też częstotliwość zmian rodzaju własności organizacji. Postępuje dywersyfikacja i zmienność rodzajów działalności. Towarzyszy temu dynamiczny rozwój technologii (w tym zwłaszcza wysokich) oraz wzrost innowacyjności. W ślad za tym narasta niepewność funkcjonowania oraz rozwoju organizacji. Oprócz tradycyjnych organizacji pojawiają się organizacje sieciowe, wirtualne czy inteligentne, które szybko się rozwijają.

Ponadto zmienia się organizacja procesów pracy. Postępuje proces umiędzynarodowienia organizacji, rozwój wielokulturowości i elastyczności, a zarazem rośnie niepewność zatrudnienia. Nieuchronnie zmienia się również sama praca, pracownik, a także demograficzna i kompetencyjna struktura zatrudnienia.

Praca

Zmianom podlega charakter pracy i warunki jej wykonywania. Współcześnie – po pierwsze – rośnie znaczenie i udział pracy nasyconej wiedzą, a więc prac złożonych. Relatywnie maleje zaś udział prac prostych, co prowadzi nawet do niedoboru wykonawców tego rodzaju prac, na które jest wciąż zapotrzebowanie wobec braku ich mechanizacji czy zastąpienia ich przez inne rozwiązania. Rosnące znaczenie i rozwój pracy nasyconej wiedzą jest odpowiedzią na wzrost konkurencji i innowacyjności gospodarek w XXI wieku. Wpływa ona na zwiększenie złożoności pracy i wymagań (oczekiwań) firm wobec jej wykonawców.

Po drugie – w ślad za tym następuje rozwój wielofunkcyjności pracowników, która jednocześnie zapewnia im większe bezpieczeństwo zatrudnienia.

Po trzecie – rozwój gospodarki opartej na wiedzy pobudza wzrost kreatywności pracowników i rozwój gospodarek innowacyjnych.

Po czwarte – rozwój systemów informacji i komunikacji ułatwia przepływ wiedzy i imitowanie nowości (np. co do rodzaju produk-

tów i usług, metod wytwarzania i sprzedaży, obsługi klientów itd.). Wpływa to na spadek cen owych nowości i krótszy ich żywot na rynku. A zatem organizacje muszą dbać o pozyskiwanie kreatywnych pracowników i inwestować w ich rozwój zawodowy, aby zapewnić sobie innowacyjność i mocną (konkurencyjną) pozycję na rynku. Inwestowanie w rozwój pracowników jest też przejawem uznania dla ich potencjału oraz zaufania do nich. Obydwa te czynniki sprzyjają integracji pracowniczkiej oraz pozytywnie wpływają na zaangażowanie pracowników w pracę i w firmę oraz na ich satysfakcję z pracy. Satysfakcja zaś na zasadzie sprzężenia zwrotnego pozytywnie oddziałuje na zaangażowanie pracowników i wzrost efektów ich pracy.

Po piąte – w warunkach rozwoju globalnej konkurencji maleje pewność pracy (zatrudnienia), a ściślej skala zatrudnienia długookresowego (na czas nieokreślony, tzw. stałego). U podstaw tego leżą takie przyczyny, jak:

1) postęp techniczny i organizacyjny pracy ograniczający wielkość zapotrzebowania na pracowników;

2) zmienność i dywersyfikacja pracy w reakcji na zmienne potrzeby rynku;

3) dążenie organizacji do redukcji kosztów pracy, czego przejawem jest coraz częstsze zatrudnianie pracowników na czas określony. Rezygnacja z kontynuacji zatrudnienia pracownika nie prowadzi wtedy do ponoszenia przez pracodawcę kosztów z tym związanych;

4) rozwój zatrudnienia atypowego;

5) emigracja zarobkowa, czyli zatrudnianie na szerszą skalę pracowników z krajów uboższych, w których praca jest znacznie niżej wynagradzana i trudno ją uzyskać.

Po szóste – zmieniają się też warunki, a ściślej miejsce wykonywania pracy zorganizowanej (pracownika zatrudnionego w organizacji). Tradycyjnie miejsce jej wykonywania miało najczęściej charakter stacjonarny i była ona wykonywana w miejscu zatrudnienia. Współcześnie postępuje rozwój alternatywnych miejsc pracy. Coraz częściej praca wykonywana jest w ruchu, np. w samolocie, w pociągu czy innych środkach transportu. Jest też często wykonywana w domu i w innych miejscach.

Następuje też rozwój *outsourcingu* części pracy realizowanej w obrębie organizacji i powierzanie jej wykonywania tzw. podwykonawcom, którymi mogą być pojedynczy pracownicy lub małe firmy bądź firmy specjalistyczne, w których wykonawstwo prac zleconych jest tańsze i lepszej jakości niż w firmie – zleceniodawcy.

Pracownik

Istotne zmiany zachodzą w strukturze zatrudnienia. Dotyczą one struktury demograficznej, zawodowej i kwalifikacyjnej, w tym ciągłości rozwoju, form zatrudnienia i organizacji pracy, a także mobilności pracowników i ich oczekiwań wobec pracy. Przejawem zmian w demograficznej strukturze zatrudnienia jest wzrost zatrudnienia kobiet ze względu na ich kompetencje i dostępność na rynku pracy, a także gotowość do uczenia się. Wykazują też mniejszą skłonność do zmiany miejsca zatrudnienia ze względu na możliwość uzyskania wyższych zarobków. Częściej bowiem są one emocjonalnie przywiązane do firmy ze względu na dobrą atmosferę pracy, przyjazne stosunki międzyludzkie i możliwości rozwoju.

Na zmiany demograficzne w strukturze zatrudnienia wpływa też malejąca niechęć organizacji wobec zatrudniania osób w wieku 50+ oraz osób niepełnosprawnych, jeśli jest to możliwe ze względu na wymagania pracy i warunki jej wykonywania. Dotyczy to jednak głównie osób o wysokich i/lub poszukiwanych na rynku kwalifikacjach. Mają one szanse zatrudnienia nawet w firmach średnich i dużych. Inne osoby w wieku 50+ częściej znajdują pracę w firmach małych.

Dynamiczny rozwój gospodarki opartej na wiedzy zaowocował wzrostem zapotrzebowania na pracowników wiedzy i spadkiem zapotrzebowania na pracowników niewykwalifikowanych czy o niskich kwalifikacjach. W początkowej fazie tego rozwoju spowodowało to polaryzację zatrudnienia: pracownicy wiedzy versus pracownicy o niskich kwalifikacjach. Nadal jednak istnieje spore zapotrzebowanie na pracowników niewykwalifikowanych wykonujących prace proste.

Wiedza ulega dynamicznemu rozwojowi, a zatem zmianom. Rodzi to konieczność ciągłego jej zdobywania (uczenia się) i wykorzystywania w nauce i w praktyce; zdobywania poprzez udział w kształceniu zorga-

nizowanym w instytucjach specjalistycznych oraz przez samokształcenie. Postulat uczenia się przez całe życie w krajach Unii Europejskiej został zawarty w strategii lizbońskiej, opublikowanej w 2000 r. Jednym z jej celów było zbudowanie europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie¹. Komisja Europejska wezwała państwa członkowskie do tworzenia krajowych strategii uczenia się przez całe życie². W strategii *Europa 2020*³ prezentującej długookresowy program rozwoju społeczno-gospodarczego Europy zostały wyznaczone trzy priorytety, z których dwa (pierwszy i trzeci) sprzyjają rozwojowi pracowników przez całe życie. Do priorytetów tych należą: *rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji; rozwój zrównoważony – wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej oraz rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu – wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną* (Zarządzanie... 2013: 22).

Rozwój wiedzy wpływa na organizację procesów pracy i metod pracy. Dynamizuje zatem rozwój zawodowy pracowników i rozwój organizacji, a w konsekwencji rozwój społeczno-gospodarczy kraju. Od pracowników wiedzy oczekuje się większej pomysłowości i kreatywności, a także skuteczności swoich działań oraz pozytywnego wpływu na zachowania innych pracowników i na wzrost efektywności organizacji. Wzrostowi kompetencji pracowników towarzyszy wzrost ich oczekiwań wobec pracy i firmy. Coraz częstsza zmienność zawodu oraz niepewność zatrudnienia i pracy sprawia, że jednocześnie postępuje rozwój wielozawodowości i wielofunkcyjności pracowników.

Z imperatywem ciągłego uczenia się pracowników wiąże się wymóg aktualizacji i wzbogacania treści edukacyjnych im przekazywanych, jak też metod przekazu przez powołane do tego instytucje.

Nader ważną cechą gospodarki opartej na wiedzy jest wzrost zapotrzebowania na talenty, poszukiwanie ich przez firmy i inwestowanie w ich rozwój. To bowiem talenty mają kluczowy wpływ na rozwój firm i mocną ich pozycję na rynku, a jednocześnie są dobrem rzadkim. Tłumaczy to ostrą rywalizację o ich pozyskanie, jak też tworzenie im względnie dobrych warunków pracy (w tym wynagradzania) i inwestowanie w dalszy ich rozwój (Borkowska 2005).

Wymienione wyżej zmiany związane z rozwojem organizacji oraz z pracą i pracownikiem wywierają istotny wpływ na rozwój zawodowy pracowników.

ROZWÓJ ZAWODOWY PRACOWNIKÓW I JEGO SKUTKI – PODMIOTY I CZYNNIKI WPŁYWU

Rozwój zawodowy polega – po pierwsze – na wzbogacaniu wiedzy i umiejętności pracowników związanych z zajmowanym stanowiskiem i rodzajem wykonywanej pracy. Po drugie, jego rolą jest też kształtowanie postaw i zachowań pracowników w procesie pracy, w tym zwłaszcza wpływających na stosunki międzyludzkie oraz na bezpieczeństwo pracy. A zatem rozwój zawodowy jest ściśle związany z zarządzaniem zasobami ludzkimi (ZZL), a w tym z zarządzaniem kompetencjami.

Główną determinantą rozwoju zawodowego pracowników jest rozwój gospodarki opartej na wiedzy (GOW), a w ślad za tym organizacji wiedzy. W warunkach rozwoju gospodarki opartej na wiedzy raz zdobyte nawet wysokie wykształcenie nie wystarcza; wymaga aktualizacji i wzbogacania o nowy jej zakres. A zatem nieuchronny jest wzrost inwestowania w rozwój kapitału ludzkiego. Cechą tej gospodarki jest też orientacja na rozwój innowacyjności, co wiąże się z potrzebą stymulowania pomysłowości i innowacyjności pracowników.

Powstają nowe rodzaje działalności i nowe zawody, jak też produkty i usługi. Zmieniają się technologie oraz metody organizacji procesów pracy i jej wykonywania. W konsekwencji rozwój zawodowy jest procesem ciągłym. Podstawę tego rozwoju może stanowić udział w studiach podyplomowych, samokształcenie pracownika lub udział w zewnętrznych, z reguły odpłatnych, szkoleniach oferowanych przez różne instytucje, staże zawodowe w różnych organizacjach, udział w konferencjach krajowych i międzynarodowych. Na rozwój zawodowy wpływa wiele czynników, ale przede wszystkim rozpoznanie potencjału kompetencyjnego pracownika i dopasowanie do niego rodzaju pracy oraz inwestowanie w jego rozwój. Pomocne w tym może być poradnictwo zawodowe.

Kluczową rolę w rozwoju zawodowym pracowników – oprócz nich samych – pełni organizacja ich zatrudniająca, a ściślej kadra kierowni-

cza różnych szczebli oraz takie komórki funkcjonalne w firmach średnich i dużych, jak dział (departament) zarządzania zasobami ludzkimi⁴. Współcześnie zarządzanie zasobami ludzkimi jest bowiem ukierunkowane na przekształcanie tych zasobów w kapitał ludzki. Istotny wpływ na rozwój zawodowy pracowników wywiera też departament rozwoju odpowiedzialny za opracowywanie i realizację planów rozwoju. Rozwój zawodowy jest bowiem przede wszystkim związany z rozwojem samej organizacji, rodzajem jej działalności, jej elastycznością, ale też gotowością do inwestowania w rozwój swoich pracowników. Ponadto organizacja może ułatwiać pracownikom godzenie pracy ze zdobywaniem bądź podnoszeniem poziomu posiadanych kompetencji (wiedzy, umiejętności i/lub cech osobowościowych, w tym np. motywacji) oraz kondycji psychicznej i fizycznej.

W praktyce dostęp do edukacji ustawicznej jako popularnej formy rozwoju zawodowego nie jest równy; większy jest dla osób młodych niż starszych, dla zatrudnionych na stałe niż w formach elastycznych, dla osób o wysokich kwalifikacjach formalnych niż niskich. Jest on też różnicowany w przekroju działań gospodarki – największy w usługach, najmniejszy zaś w rolnictwie.

Organizacja wpływa też na integrację i zaangażowanie pracowników w pracę i w firmę. Duży wpływ na gotowość pracowników do rozwoju zawodowego wywiera kultura organizacyjna, systemy motywowania oraz stosunki pracy (Król 2000).

Istotny wpływ na rozwój zawodowy pracowników ma również rodzaj wykonywanej pracy, jej zmienność i metody wykonywania, sami pracownicy oraz ich uwarunkowania w życiu zawodowym i prywatnym, a zwłaszcza rodzinnym, instytucje szkoleniowe, a także państwo. Państwo wspiera np. kształcenie w zakresie zawodów deficytowych, ważnych dla rozwoju społecznego i zdrowotnego. Wspiera też rozwój gospodarczy w dziedzinach o dużym znaczeniu dla rozwoju społecznego.

Natomiast pracownik powinien zdefiniować cele i ścieżkę swego rozwoju zawodowego. Szczególnie ważny jest rozwój takich atrybutów pracownika, jak: wiedza i umiejętności, motywacja i zaangażowanie, elastyczność zawodowa i funkcjonalna pracowników, silna wola, wytrwałość, zaufanie do ludzi i umiejętność porozumiewania się z nimi oraz równowaga między pracą i życiem poza nią.

Orientacja na pracowników wiedzy i ich wielozawodowość oznacza, że organizacje są zainteresowane przyjmowaniem ich do pracy bez określenia jej rodzaju, a zatem bez wskazania konkretnego stanowiska pracy, które miałby objąć pracownik. W toku pracy może on więc wykonywać różne prace i zdobywać nowe rodzaje kompetencji, ale też częściowo tracić dotychczasowe, jeśli nie są one wykorzystywane.

Wielozawodowość wiąże się z elastycznością i mobilnością pracowników. Zwiększa ich szanse na uzyskanie i utrzymanie pracy (zatrudnienia). Przynosi też korzyści pracodawcy, ponieważ z jednej strony nie musi dokonywać zmian w zatrudnieniu i ponosić koszty z tego tytułu, z drugiej zaś zyskuje załogę przywiązaną do firmy i aktywnie w nią zaangażowaną. Ponadto, co nie mniej istotne, rozwój zawodowy pozytywnie wpływa na integrację pracowników oraz usprawnienie ich komunikacji z kierownictwem i między sobą. Rozwojowi zawodowemu pracowników towarzyszy także wzrost ich otwartości na zmiany w organizacji.

Skutki wzrostu elastyczności pracowników są wielorakie – pozytywne, negatywne, a także kolizyjne. Do pozytywnych należą: 1) dbałość o zachowanie równowagi między pracą i życiem pozazawodowym pracowników, 2) specjalne programy szkoleń osób starszych zatrudnianych w organizacji, 3) wzrost znaczenia kompetencji miękkich, 4) spadek znaczenia stażu pracy na stanowisku, w zawodzie i w firmie, a dłuższy minimalny staż pracy przy zatrudnianiu nowego pracownika względem zatrudnionego już pracownika, 5) większe zaangażowanie w pracę niż identyfikacja pracownika z firmą jest naturalną postawą pracownika wobec firmy, która zatrudnia go tymczasowo lub na czas określony.

Nie rzadko do kolizyjnych skutków obowiązywania zasady elastycznego zatrudnienia zalicza się zatrudnianie osób starszych. Z natury rzeczy osoby starsze są mniej elastyczne, a zatem mniej otwarte na nowości techniczne i organizacyjne, nowe metody pracy i zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, a niekiedy nawet na zmianę miejsca pracy. Rodzi to niechęć części firm do ich zatrudniania. Natomiast do zalet tych osób należy przede wszystkim ich zaangażowanie w pracę i w firmę, a nawet w stosunki międzyludzkie; cechuje je też rzetelność i zdyscyplinowanie. Mając to na względzie, jak też malejący przyrost naturalny, celowe jest

objęcie osób starszych specjalnymi programami szkoleniowymi ułatwiającymi ich aktywizację zawodową.

Niewątpliwie negatywnym skutkiem swoiście rozumianej elastyczności jest drenaż zwłaszcza młodych talentów przez kraje bogatsze lub firmy z obcym kapitałem (zagraniczne) zlokalizowane na rynku krajowym. Sprzyja temu umiędzynarodowienie rynków pracy i wzrost mobilności pracowników. Kluczowe znaczenie ma zatem przyciąganie i inwestowanie w rozwój takich talentów przez firmy rodzime. Celowe jest też wspieranie rozwoju talentów przez państwo. Talenty są dobrem rzadkim. Nie wolno ich tracić!

Tak jak w przyrodzie, tak i w życiu człowieka, a ściślej w życiu pracownika, niezbędna jest równowaga między pracą i życiem poza nią (*work-life balance* – WLB). Jej zachowanie pozytywnie wpływa na jakość życia pracownika i jego rodziny oraz na efektywność jego pracy. Imperatyw ciągłego uczenia się, rozwoju osobistego, a także elastyczność i niepewność pracy nie wpływa pozytywnie na zachowanie owej równowagi, zwłaszcza wtedy, gdy jednocześnie pracownik jest zmuszony pracować w wydłużonym czasie pracy, wykonując pracę wymagającą ze względu np. na liczną rodzinę, chorego członka rodziny wymagającego stałej opieki itd. Brak równowagi między pracą i życiem pozazawodowym w skrajnych przypadkach może prowadzić do choroby pracownika, rozpadu rodziny, pogorszenia efektywności pracy i stosunków pracy lub innych negatywnych skutków przepracowania, w tym pracoholizmu. Zachowaniu równowagi między pracą zawodową i życiem prywatnym sprzyja dbałość pracowników o swoje zdrowie – kondycję fizyczną i psychiczną.

FORMY ROZWOJU ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW

Rozwój zawodowy pracowników może być prywatny – oparty na samokształceniu, wewnętrzny – realizowany w ramach organizacji ich zatrudniającej oraz zewnętrzny – realizowany głównie poprzez edukację szkolną i studia wyższe. Ważną formą rozwoju zawodowego są także staże odbywane w innych organizacjach krajowych lub zagranicznych.

Organizacje są zazwyczaj zainteresowane wewnętrznym rozwojem kapitału ludzkiego, dostosowanym do ich aktualnych potrzeb i do planowanych kierunków rozwoju. Efektywność tego typu rozwoju zależy jednak od jego zgodności z predyspozycjami i oczekiwaniami pracowników nim objętych. Wówczas bowiem ów rozwój wpływa pozytywnie na aktywne zaangażowanie pracownika tak w pracę, jak też w firmę; identyfikuje się on z firmą i włącza w jej sprawy, w jej rozwój. Niemniej rozwój zewnętrzny poprzez staże krajowe lub zagraniczne w innych organizacjach pozwala organizacji delegującej swego pracownika na ów staż zapoznać się z zarządzaniem zasobami ludzkimi w firmie przyjmującej stażystę, w tym z formami motywowania ich pracowników do kreatywności oraz rozwoju zawodowego, a także z metodami organizacji pracy i – zależnie od potrzeb – z innymi obszarami ZZL. Częściej wykorzystywaną i bardziej dostępną (tańszą!) formą indywidualnego rozwoju zawodowego jest udział w konferencjach specjalistycznych, naradach, grupach dyskusyjnych itp. Te dwie ostatnie dotyczą w szczególności osób zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych i samodzielnych.

Oprócz modelu tradycyjnego, który polega na szkoleniu zdeterminowanym przez zmianę wymagań na stanowiskach pracy, wykorzystywane są też inne modele orientacji szkoleniowej, a mianowicie model rozwojowy, innowacyjny i nieformalny. Model rozwojowy uwzględnia szkolenia zdeterminowane przez przyszłe potrzeby organizacji. Niemniej opiera się na tradycyjnych technikach szkoleniowych. Natomiast kluczową cechą modelu innowacyjnego jest wyprzedzanie potrzeb szkoleniowych i kreowanie ich poprzez uczenie się; model ten tworzy nowe rozwiązania i wartości (Pocztowski 2007: 144).

Formy rozwoju zawodowego pracowników w organizacji są różne. Ich dobór ich zależy od kompetencji pracownika i rodzaju pracy, którą ma wykonywać lub już wykonuje oraz od potrzebnego mu poziomu wiedzy i/lub umiejętności. Może to być przyuczanie zawodowe albo rozwój poprzez edukację szkolną (na poziomie średnim lub wyższym, a nawet na studiach podyplomowych). Do form rozwoju zawodowego należą również staże zawodowe odbywane w innych organizacjach krajowych lub zagranicznych⁵. Połączenie rozwoju polegającego na wzbogacaniu wiedzy pracownika z jego rozwojem przez zdobywanie doświadczenia jest szczególnie cenne dla firmy i dla pracownika.

Do popularnych form rozwoju zawodowego należą także kursy specjalistyczne, gry dyskusyjne, udział w konferencjach i naradach zawodowych. Natomiast w zakresie edukacji może to być podnoszenie posiadanego wykształcenia ogólnego lub zawodowego pracowników. Ponadto cenną ścieżką ich rozwoju jest zdobywanie doświadczenia poprzez staż pracy oraz rotację stanowiskową związaną z wykonywaniem pracy na kolejnych stanowiskach zgodnie z planowaną ścieżką kariery, pracę grupową lub zespołową, awans itp. Może nią być też zmiana miejsca zatrudnienia, jeśli pracownik trafi do firmy dobrze zorganizowanej, w której zarządzanie zasobami ludzkimi jest na wysokim poziomie.

Firmy coraz częściej poszukują uzdolnionych studentów i zawierają z nimi umowy o zatrudnieniu ich po ukończeniu studiów. Organizują im praktyki zagraniczne i krajowe odbywane w czasie studiów, przygotowujące ich do efektywnej pracy po ich ukończeniu.

Współcześnie rozwój zawodowy ma w zasadzie charakter ciągły, liniowy lub progresywny. Ten ostatni ma szczególne znaczenie w odniesieniu do pracowników wiedzy, bowiem posiadane przez nich kompetencje szybko się „starzeją się” ze względu na dynamiczny rozwój wiedzy i postępu techniczno-organizacyjnego. Niezbędna jest zatem aktualizacja wiedzy pracowników i kadry kierowniczej oraz konieczność podążania za postępem technicznym i organizacyjnym. Znaczenia nabierają zatem krótkotrwałe formy aktualizacji czy wzbogacania wiedzy i umiejętności pracowników, takie np. jak: mentoring, *coaching*, rotacja stanowiskowa, gry symulacyjne, grupy dyskusyjne i udział w konferencjach tematycznych. Są to zarazem formy coraz szerzej wykorzystywane w indywidualnym rozwoju zawodowym pracowników; dotyczy to zwłaszcza trzech pierwszych form. Nie traci jednak na znaczeniu rozwój grupowy czy zespołowy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów, projektowanie itd.

Prostą i w zasadzie bezkosztową formą rozwoju jest rotacja stanowiskowa, uwzględniająca planowaną ścieżkę kariery pracownika bądź ścieżkę alternatywną. Jest nią także praca grupowa i zespołowa. Sprzyja ona dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem przez pracowników wchodzących w ich skład pod warunkiem, że stosunki pracy oparte są na współpracy i wzajemnym zaufaniu.

Istotny wpływ na rozwój zawodowy pracowników wywiera też restrukturyzacja pracy, albowiem pracownik musi zapoznać się ze zmianami pracy i opanować metody efektywnego jej wykonywania.

ALTERNATYWY WOBEC WEWNĘTRZNEGO ROZWOJU ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW ORGANIZACJI

Wobec wewnętrznego rozwoju zawodowego można zastosować rozmaite alternatywne rozwiązania. Po pierwsze – pozyskiwanie przez organizację pracowników o potrzebnych jej kompetencjach z zewnątrz. Pozytywną stroną tego rozwiązania jest to, że potencjalnie wnosi ono nowe, inne doświadczenie i potrzebne jej umiejętności zawodowe. Ponadto może wносить wiedzę o innych sposobach organizacji pracy, które sprzyjają poprawie warunków pracy i współpracy pracowników, wzrostowi wydajności pracy czy zmniejszeniu kosztów pracy itd. Natomiast negatywną stroną tego rozwiązania jest brak znajomości firmy przez takich pracowników i przywiązania do niej (tzw. zaangażowania biernego) sprzężonego z zaangażowaniem czynnym w pracę, stosunki międzyludzkie i w firmę. Firma, chcąc utrzymać nowo przyjętych pracowników, powinna zadbać o budowę ich zaangażowania kompleksowego. Wymaga to wnikliwego rozpoznania czynników pozytywnego wpływu na zaangażowanie nowego pracownika i opracowania planu (strategii), a następnie konsekwentne go realizowanie.

Po drugie – może to być substytucja pracy człowieka przez mechanizację czy automatyzację procesu pracy, co wyeliminuje potrzebę zatrudnienia nowego pracownika (pracowników).

WPŁYW ZZL NA ROZWÓJ ZAWODOWY PRACOWNIKÓW

Rozwój zawodowy, ściśle związany z koncepcją uczenia się przez całe życie, wspiera rozwój społeczno-gospodarczy kraju dzięki pełnemu wykorzystaniu kapitału ludzkiego. Z jednej strony umożliwia bowiem dopasowanie kompetencji pracowników do zmiennych potrzeb społeczno-gospodarczych, z drugiej zaś systemowe uczenie się osób dorosłych (uczenie się przez całe życie). Jest to szczególnie ważne w warunkach starzenia się społeczeństw, pozwala bowiem na wydłużenie okresu aktywności zawodowej. Dostępne są różnorodne formy rozwoju

zawodowego osób dorosłych i pracujących, w tym studia wyższe (wieczorowe, zaoczne, podyplomowe), uczenie się w szkołach średnich, np. wieczorowych itd. Na znaczeniu zyskują zindywidualizowane formy uczenia się związane z miejscem pracy, takie jak *coaching*, mentoring, instruktaż i inne. Nie mają one charakteru sformalizowanego. O ile *coaching* zazwyczaj adresowany jest do kadry kierowniczej wyższego szczebla, to mentoring skierowany jest do nowo przyjętych pracowników. W założeniu ma on ułatwiać adaptację zawodową. Wpływa też na rozwój zawodowy młodych pracowników oraz pracowników w małych i średnich przedsiębiorstwach.

System (model) ZZL wywiera istotny, pozytywny wpływ na kształt i skuteczność rozwoju zawodowego pracowników, a szczególnie takie jego formy i atrybuty, jak: zarządzanie przez zaangażowanie, inwestowanie w kapitał ludzki, przepływ wiedzy i informacji, elastyczność zatrudnienia i jego niepewność, zachowanie równowagi między pracą i życiem, dbałość pracowników o swoją kondycję fizyczną i psychiczną, udział pracowników w aktywnych formach wypoczynku oraz umiędzynarodowienie rynków pracy, Internet, rozwój i przepływ wiedzy, ludzi i kapitału.

WYZWANIA

Wyzwania wobec pracowników

Jedną z kluczowych cech gospodarki opartej na wiedzy jest wzrost zapotrzebowania na pracowników wiedzy. Niezbędny jest zatem rozwój wiedzy i kluczowych kompetencji pracowników. Istotną jego determinantą jest zaangażowanie w ten proces pracowników i firm. Imperatyw rozwoju zawodowego pracowników stanowi wyzwanie tak wobec nich, jak i samej organizacji. Co więcej, zdobyta wiedza szybko „się starzeje”. Zmieniają się zawody i treść pracy; rośnie wielofunkcyjność pracowników. W ślad za tym jawi się imperatyw zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, ciągłego uczenia się poprzez samokształcenie lub w instytucjach edukacyjnych. Rośnie indywidualna odpowiedzialność pracowników za swój rozwój.

Wyzwaniem dla pracowników jest nie tylko ich zaangażowanie w swój rozwój, ale też zaangażowanie w pracę oraz w firmę (w organizację). Zaangażowanie w swój rozwój zwiększa szanse na awans na wyższe stanowisko, czy podjęcie bardziej złożonej i ambitnej pracy lub utrzymanie swego zatrudnienia w macierzystej organizacji. Utrzymanie go jest nader ważne w warunkach niepewności pracy w organizacji i trudnej sytuacji na rynku pracy.

Z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy związana jest rosnąca skala zatrudnienia pracowników w formach elastycznych, co oznacza niepewność zatrudnienia. Organizacje zatrudniające pracowników w formach elastycznych nie są zobowiązane inwestować w ich rozwój i często nie są nim zainteresowane. Oznacza to, że pracownicy sami są odpowiedzialni za swój rozwój i kształtowanie swoich karier. Nie rzadko też w całości lub w części ponoszą koszty tych przedsięwzięć. Nader użyteczną formą indywidualnego rozwoju zawodowego pracowników, jeśli się na nią zdecydowali, jest *e-learning*. *E-learning* może być wykorzystywany przez pracowników w ramach organizacji, jak też poza nią. Ułatwia on godzenie pracy i życia poza miejscem zatrudnienia. Wzrost jest przyczyną wzrostu zapotrzebowania na korzystanie z tej formy edukacji.

Wyzwania wobec organizacji

Imperatyw rozwoju zawodowego pracowników rodzi wiele wyzwań wobec organizacji. Należą do nich:

1. Wzrost inwestycji w kapitał ludzki ze względu na rosnące jego znaczenie oraz zaangażowanie pracodawców w inwestowanie w kapitał ludzki, m.in. przez: lepszą jakość i dostęp do edukacji⁶, rozwój szkoleń (uczenia się) osób dorosłych, zwiększenie równości dostępu do szkoleń ze względu na wiek, formę zatrudnienia, dział gospodarki oraz kształcenie młodzieży uniwersyteckiej w zakresie HRM.

2. Stymulowanie pomysłowości i innowacyjności pracowników, ponieważ to przede wszystkim one stanowią o rozwoju organizacji i uzyskiwaniu przez nią przewagi konkurencyjnej na rynku. To z kolei nie pozostaje bez wpływu na jej zdolność przyciągania utalentowanych pracowników.

3. Wykorzystanie kapitału ludzkiego. Wymaga to wnikliwego rozpoznania potencjału rozwojowego pracowników i dostosowania do niego rodzaju pracy oraz dbałości o jego rozwój. Szczególnie ważne jest rozpoznanie pracowników utalentowanych, czyli tzw. talentów, i podjęcie działań na rzecz budowy ich zaangażowania zarówno w pracę, jak i w firmę.

4. Istotnym czynnikiem pozytywnego wpływu na wzrost efektywności organizacji i umocnienie jej pozycji rynkowej, a także na budowę lub wzmocnienie zaangażowania pracowników w pracę i w firmę jest rozwój partycypacji pracowniczej. Sprzyja ona dzieleniu się pracownikami swoją wiedzą i umiejętnościami, a zatem ich współdziałaniu i wzbogacaniu swoich kompetencji.

5. Współdziałanie wszystkich podmiotów organizacyjnych oraz większa ich dbałość i odpowiedzialność za WLB i szerzej – odpowiedzialność społeczną (*corporate social responsibility – CSR*).

6. Na rozwój zawodowy pracowników wpływa też ich kondycja fizyczna i psychiczna. Niezbędna jest zatem dbałość firm o zdrowie swoich pracowników w sferze fizycznej i psychicznej.

7. Rozwój przywództwa personalnego.

ROZWÓJ PRZYWÓDZTWA PERSONALNEGO

Istotną rolę w rozwoju zawodowym pracowników odgrywa przywództwo personalne w pracy, organizacji i społeczności. Przywódca ma bowiem istotny wpływ na postawy pracowników wobec pracy i organizacji. Nie zawsze rzeczywistym przywódcą jest przełożony, posiadający nawet wysokie kwalifikacje.

Przywództwo w pracy

Współczesne organizacje funkcjonujące w warunkach ostrej konkurencji nie tylko na rynku lokalnym, krajowym, ale nawet – coraz częściej – na rynku międzynarodowym muszą stawić czoła licznym i zmiennym wyzwaniom. Wymaga to zaangażowania pracowników nie tylko w powierzoną im pracę, ale też w firmę i we własny rozwój zawodowy. Potrzebni są zatem liderzy, a nie każdy kierownik, nawet wysokiej klasy fachowiec, potrafi nim być. Ze względu na przedmiot rozważań odróżnić trzeba przywództwo w pracy od przywództwa w organizacji¹.

Cechą przywódcy w pracy jest dar wywierania wpływu na pracowników czy współpracowników i ich przekonywania oraz spożytkowania ich potencjału. W szczególności niezbędna jest zdolność przyciągania talentów i ich pozostania w organizacji. Przywódca budzi zaufanie pracowników ze względu na posiadane kompetencje zawodowe, zaangażowanie w pracę i w firmę, etyczne zachowania oraz dar negocjowania z przełożonymi warunków pracy, w tym wynagrodzeń, organizacji pracy itd. Zważywszy na oczekiwane cechy przywódców, zasadne jest, jeśli tylko istnieją takie możliwości, wyłanianie liderów wewnątrz organizacji zamiast liderów z zewnątrz. Organizacje nastawione nie tylko na trwanie na rynku produktów i usług, ale też na swój rozwój i umacnianie swej pozycji rynkowej inwestują w rozwój swych pracowników i nastawione są na budowanie pokoleń liderów.

Przywództwo w organizacji

Niemniej niż przywództwo w pracy ważne jest przywództwo w organizacji. U podstaw tego przywództwa leży motywowanie pracowników zamiast ich kontroli. Ważną cechą przywództwa w organizacji jest decentralizacja i rozproszenie wpływów, a zatem tworzenie ich sieci oraz formalnych struktur i kanałów komunikacji wewnątrz i poza organizacją. Są to: alianse strategiczne, wspólne przywództwo, krótkoterminowe zespoły macierzowe oraz infrastruktura technologiczna.

Równoległe w gospodarce opartej na wiedzy występuje przywództwo w społeczności oraz przywództwo globalne. Wśród różnorodności

postępuje rozwój wspólnej wiedzy i kultury opartej na różnorodności myśli i stylów oraz budowaniu zaufania i stosunków partnerskich.

W kierunku nowego przywództwa w organizacji

Krok następny na drodze rozwoju zarządzania zasobami ludzkimi, a w tym rozwoju zawodowego pracowników stanowi tzw. nowe przywództwo. Jego podstawę stanowią takie cechy, jak: wizja i jej urzeczywistnienie, motywowanie, kreowanie zmian i innowacji, charyzma, *empowerment*, angażowanie pracowników w sprawy firmy, stymulowanie doskonałości w wykonywaniu zadań, aktywne podejście do otoczenia oraz zarządzanie własną karierą przez pracowników.

Na szczególną uwagę zasługuje akcent „nowego przywództwa” na zarządzanie charyzmatyczne, które w gospodarce opartej na wiedzy niejako nawiązuje do początków industrializacji. Jednakże tego rodzaju zarządzanie jest połączone ze wzrostem upelnomocnienia pracowników i ich angażowania się w sprawy organizacji oraz jej otoczenia, a także odpowiedzialność za wysoką jakość wykonywanej przez siebie pracy. Cechą nowego przywództwa jest brak angażowania się organizacji w rozwój pracowników, mimo takich wymagań wobec pracowników związanych z jej rozwojem. Tak więc odpowiedzialność za rozwój swej kariery ponoszą sami pracownicy.

PODSUMOWANIE

Podsumowując, niezbędne jest podnoszenie poziomu zarządzania zasobami ludzkimi/zarządzania kapitałem ludzkim w organizacjach i jego dostosowywanie do współczesnych wyzwań społecznych i gospodarczych. Przynosi to korzyści zarówno samym pracownikom, jak i organizacjom ich zatrudniającym, a także krajowi.

¹ Dz. Urz. UE C 163 z 9 lipca 2002 r.

² Powolny i mały postęp w realizacji tych strategii w krajach członkowskich UE sprawił, że jeszcze w 2010 r. proces ich wdrażania nie został zakończony, a termin ich wdrożenia przedłużono do 2011 r.

³ <http://www.mg.gov.pl/Bezpieczenstwo+gospodarcze/Strategia+Europa+2020>. Cyt. za (*Zarządzanie... 2013*: 22).

⁴ W organizacjach, w których nie występują takie komórki, rolę tę spełniają służby zatrudnienia.

⁵ W przypadku tych drugich koszty stażu ponosi zazwyczaj organizacja delegująca stażystę.

⁶ Patrz artykuł U. Jerszki w tym numerze „Polityki Społecznej”.

⁷ Oprócz przywództwa w pracy i w organizacji występuje też przywództwo społeczne. Mimo jego wielkiej wagi nie jest ono przedmiotem rozważań w niniejszym artykule, ponieważ wykracza poza jego zakres tematyczny.

LITERATURA

- Borkowska S. (2004), *Rola zaangażowania pracowników*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 2.
- Borkowska S., red. (2005), *Zarządzanie talentami*, IPISS, Warszawa.
- Borkowska S., red. (2011), *Programy praca-życie. Z teorii i praktyki*, IPISS, Warszawa.
- Juchnowicz M. (2010), *Zarządzanie przez zaangażowanie*, PWE, Warszawa.
- Król H. (2000), *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*, w: H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Król H. (2006), *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*, w: H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa.
- Pocztowski A. (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa.
- Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie* (2013), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

SUMMARY

This article discusses the background behind the increased interest in vocational development of workers. It presents the arguments showed that norm of vocational development workers is challenge for workers and their organization. Moreover it presents changes connection with development organization, with job and worker, with influences on vocational (competency) development of the human resources of these organization. This article discusses the forms vocational development – support on self-education development, inside and outside development. Indicates a important role of the vocational development workers has personal leader in organization.

Keywords: vocational development, the human resource management system in of organization, personal leader

KSZTAŁCENIE W MIEJSCU PRACY. ORIENTACJA NASTAWIONA NA ROZWÓJ I UCZENIE SIĘ

Urszula Jeruszka

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Instytut Pracy i Spraw Socjalnych

WPROWADZENIE

W wielu publikacjach naukowych i praktyce funkcjonowania różnych instytucji spotkać się można z różnymi określeniami dotyczącymi zdobywania i zwiększania kompetencji, jak np. kształcenie, szkolenie, uczenie się, przyuczanie, doksztalcenie, podwyższanie kwalifikacji, edukacja zawodowa, doskonalenie zawodowe. Niejednokrotnie treść tych pojęć jest odmiennie rozumiana przez ich autorów. W celu eliminacji rozważań terminologicznych na potrzeby niniejszego artykułu określenie „kształcenie” przyjęto jako zamiennie z wyżej wymienionymi pojęciami.

Naukę (kształcenie) i pracę (pracę zawodową) zalicza się do podstawowych form działalności ludzkiej. Na ogół nie przeciwstawiamy sobie tych dwóch tak ważnych dziedzin ludzkiego życia. Współczesny człowiek coraz częściej przeczuwa, że właściwe rozumienie i ścisłe łączenie tych istotnych sfer ludzkiego życia stanowi drogę wyjścia z wielu zagrożeń, jakie powstają w nowoczesnych społeczeństwach¹ w związku z wykonywaniem pracy.

Ludzie mają różne potrzeby, które wiążą się z ich zachowaniami w pracy. Czy w hierarchii potrzeb człowieka dominują potrzeby wyrównywania deficytów czy też potrzeby rozwoju? Dlaczego człowiek rozwija się przez kształcenie w miejscu pracy? Jakiego wyróżnia się formy kształcenia w miejscu pracy? Jakimi czynnikami determinują rozwój osób pracujących? Jakimi można wskazać walory kształcenia w miejscu pracy?

W zamierzeniu autorki niniejszy artykuł ma stanowić próbę odpowiedzi na te pytania. Zastanawiam się w nim zarówno nad specyfiką kształcenia w miejscu pracy i jego wartością teoretyczną i praktyczną, jak też nad uwarunkowaniami rozwoju i uczenia się osób zatrudnionych w organizacji.

OKREŚLENIE PRACY I PRACY ZAWODOWEJ

Rozpocznijmy analizy od desygnatów pojęcia „praca”, by następnie przejść do nazwy o węższym znaczeniu – „praca zawodowa”². W artykule skoncentrowano się na tych aspektach pracy, które dotyczą samego człowieka, jego istnienia, kształcenia i rozwoju.

Fenomen ludzkiej pracy nie jest łatwy do ogarnięcia. Słowo „praca” związane jest z długim szeregiem kontekstów. Pedagogika pracy rozważa pojęcie pracy ze stanowiska antropologii pedagogicznej. Praca różni się od innych typów ludzkiego działania. Nie jest ona czynnością instynktowną ani zabawą, lecz wytworzoną czynnością z możliwością, wiedzy i woli człowieka, a w zasadzie strukturą czynności prowadzącą do obiektywnie wartościowego wyniku. Podkreśla to społeczny charakter pracy. Odzwierciedla się w niej dążenie jednostki i uwarunkowania społeczne, przez co praca staje się fenomenem kulturowym.

Jedno z określeń odnoszących się do antropologicznej funkcjonalności pracy, podawane przez autorów *Słownika współczesnego języka polskiego* (1998: 139), brzmi: *Praca to ogół świadome wykonywanych czynności, podejmowanych działań, których celem jest wytworzenie określonych dóbr materialnych lub kulturalnych, warunkujących egzystencję i rozwój społeczeństwa*. Poświęcam tej definicji chwilę uwagi, by wydobyc jej cechy istotne dla podejmowanego tu zagadnienia.

Praca to każdy rodzaj świadomie wykonywanych czynności czy działań. Tym sposobem spośród wszystkich działań ludzkich obejmowanych mianem zachowania (czy behawioru) eliminuje się te, które mają charakter reaktywny, nie w pełni świadomy. Założenie to jest jednak o tyle ryzykowne w swej jednoznaczności, że istnieją takie czynności, które za pracę należy uznać, a które mają charakter rutynowy, wysoce zautomatyzowany, a więc w bardzo niskim stopniu świadomy. Są nimi np. nawyk czy przyzwyczajenie. Zautomatyzowane umiejętności czynnościowe nazywa się nawykami. Wielokrotne powtarzanie czynności w takiej samej sytuacji prowadzi do automatyzacji umiejętności. Po opanowaniu umiejętności dostatecznie złożonej następuje faza dosko-

naleń i podnoszenia sprawności, głównie przez automatyzację wykonania niektórych czynności, tj. przemianę ich w nawyki. Gdy nawyk staje się potrzebą, przechodzi w przyzwyczajenie. Przyzwyczajenie powstaje przez powtarzanie pewnych czynności, a zewnętrznia się, jeżeli zaistnieje określona sytuacja, która wywołuje potrzebę wykonania tych czynności.

Cytowana definicja oraz inne znane mi definicje pracy podkreślają, że praca jest celową działalnością, zawiera więc w sobie element racjonalny i woliowy. Ale także „celowość”, druga ze wskazywanych cech, nie służy dobrze większej transparentności pojęcia pracy. Po pierwsze, brak takich czynności, które byłyby bezcelowe w rozumieniu bezużyteczności czy bezsensowności. Po drugie, pojęcie celowości sugeruje silny stopień zmentalizowania zamiaru, w którym związana jest czynność, podczas kiedy możliwe byłoby wskazanie takich czynności, których zakładanym „produktem” czy „wytworom” brakuje dostatecznej wyrazistości logicznej lub wyobraźniowej.

Jedyne uzasadnienie dla charakterystyki teleologicznej stanowi rozróżnienie w obrębie form aktywności na: proaktywność i reaktywność. Proaktywność zmierza do względnie określonego celu, a zatem jest nastawiona na przyszłość. Reaktywność jest natomiast odzwierciedleniem bodźca-przyczynę z nieodległej wprawdzie, ale jednak przeszłości³. Zgodzić się należy z M. Budajczakiem (2009: 57), iż istotną kategorią charakteryzującą pojęcie pracy wydaje się w tym kontekście „proaktywność”, a nie „świadomość” czy „celowość”.

Ważnym wskazaniem jest wreszcie uznanie, że praca generuje takie efekty, które stanowią sposoby i okazje spełniania uniwersalnych, a jednocześnie konkretyzowanych w naturalnej i społecznej czasoprzestrzeni warunków życia ludzkich jednostek i społeczności. Interesujący wydaje się w analizowanej definicji dodatek o poszukiwaniu coraz lepszych dróg czynienia zadość tym życiowym warunkom-wymogom, bo tak można interpretować uwagi o ludzkim rozwoju.

Wskutek przeprowadzonej analizy uzyskujemy określenie pojęcia pracy, wedle którego praca to każdy typ ludzkiej proaktywności generujący efekty materialne i niematerialne, zaspokajające ludzkie potrzeby.

W znaczeniu węższym praca to realizowana przez człowieka działalność zawodowa, a zatem sekwencja czynności wykonywanych przez przygotowanego do niej pracownika dla zaspokojenia potrzeb w ramach społecznego (ekonomicznego, politycznego lub kulturowego) podziału zadań lub funkcji oraz poddana społecznej kontroli, ewaluacji i gratyfikacji (wynagradzaniu).

Do tego określenia pracy zawodowej należy dodać, że struktury czynności sensomotorycznych i intelektualnych są kwalifikacyjnymi wymaganiami miejsc pracy, jakie wynikają z zadań zawodowych. Wykonywanie czynności wymaga opanowania odpowiednich struktur umiejętnościowych oraz procedury czy procedur poszczególnych działań. Czynności różnią się rodzajem, zakresem, poziomem i stopniem złożoności. Z rozszerzaniem i komplikowaniem zadań i czynności zawodowych ściśle łączy się niezbędny poziom przygotowania zawodowego. Dostatecznie bogaty system czynności zawodowych zakłada konieczność odpowiedniego, dłuższego okresu kształcenia, a także zawiera drogę awansową i wywołuje czynniki składające się na rozwój zawodowy człowieka pracującego. Wyodrębniony system zadań i czynności wymaga od pracownika dla ich realizacji odpowiednich kompetencji zdobywanych w wyniku procesów kształcenia zawodowego, odbywających się właściwie nieustannie, w ciągu całego okresu aktywności zawodowej. W tym definiendum pojęcia pracy zawodowej uwidacznia się aspekt pedagogiczny pracy ludzkiej.

W tym określeniu pracy zawodowej uwidacznia się znaczenie rozwoju zawodowego człowieka wobec zmienności treści pracy, wyposażenia technicznego, organizacji pracy, a wraz z nią zmienności wymagań wobec pracowników.

KSZTAŁCENIE I PRACA CZYNNIKAMI ROZWOJU CZŁOWIEKA

Kształcenie i praca w identycznej mierze są naturalnymi właściwościami człowieka. W nich wyraża on swoją rozumność, wolność i potencjalność. Dzięki kształceniu i pracy człowiek jest obecny w świecie i bez nich nie może się rozwijać.

Praca nie ma charakteru jedynie materialistycznego, lecz także duchowy – jest to działanie, które kształtuje świadomość działającego, jego charakter i osobowość. Nie można zacieśniać pracy tylko do wytwarzania dóbr gospodarczych, świadczenia usług, przetwarzania przyrody. Korzyści ekonomicznej nie można uznać za jedyny bodziec do pracy. Pracę należy wiązać przede wszystkim z samym człowiekiem, z wszystkimi jego potrzebami, a dopiero potem z jej efektami. Dodatkowo, uwzględniając stałą potrzebę doskonalenia kompetencji, można stwierdzić, iż znaczenie pracy jako czynnika kształtującego aktywność jednostki i przebieg jej życia znacznie wzrosło.

Praca zawodowa wywołuje potrzebę ustawicznego kształcenia. Człowiek uczy się, jeżeli dzięki analizie dostępnych mu informacji zmienia swe kompetencje i zachowania. Jak wspominał jeden z czołowych amerykańskich badaczy doskonalenia organizacji P. Senge (1998: 26), *prawdziwe uczenie się sięga do sedna tego, co to znaczy być człowiekiem. Dzięki uczeniu się przeobrażamy samych siebie. Dzięki uczeniu się jesteśmy w stanie zrobić coś, czego inaczej nie bylibyśmy w stanie zrobić. Dzięki uczeniu się postrzegamy świat i nasze relacje z nim. Dzięki uczeniu się rozwijamy nasze możliwości twórcze, stajemy się częścią twórczych procesów życia. W każdym z nas tkwi głęboki głód tego rodzaju nauki.* Użycie w przytoczonym cytacie słowa *głód* wskazuje na podstawowe znaczenie uczenia się w hierarchii potrzeb człowieka, które jest także warunkiem koniecznym do samorealizacji i osiągnięcia zadowolenia z życia i z pracy.

Człowiek działając, czyli przekształcając lub tworząc coś, jednocześnie doświadcza i stwierdza, że coś dzieje się wewnątrz niego. Mówiąc inaczej, każde działanie ludzkie ma dwojaki charakter: jest jednocześnie przechodnie i nieprzechodnie. Jest przechodnie, gdyż wykracza poza podmiot – działającego – i dokonuje zmian w otaczającym go świecie. Jest nieprzechodnie, czyli pozostaje w podmiocie – w działającym – i coś się dzieje w jego wnętrzu. Powstaje w nim nowa jakość, nowa wartość. Przez działanie – uczenie się i pracę – człowiek kształtuje świat zewnętrzny i siebie samego. To, czy człowiek dzięki uczeniu się i pracy staje się wewnętrznie bogatszy czy uboższy, nadaje sens temu, co przez niego jest wytwarzane.

Rozwój człowieka, dochodzenie do mistrzostwa, stawanie się coraz doskonalszym pracownikiem jest miarą wartości zarówno wytworów pracy, jak i samej pracy, a nie odwrotnie.

Każdy człowiek posiada potencjał zwany kapitałem ludzkim. Kapitał ludzki postrzegany indywidualnie to ucieleśnione w osobie jej atrybuty istotne z punktu widzenia potencjalnych i/lub aktualnych pracodawców. Kapitał ludzki obejmuje kombinację wrodzonych talentów i zdolności, predyspozycji, wyznawanych wartości, nabytą wiedzę i umiejętności, zdrowie, motywację do pracy i uczenia się, zaangażowanie, gotowość do podejmowania ryzyka oraz inne cechy i właściwości człowieka zarówno te realnie istniejące, jak i potencjalne, które są wykorzystywane i doskonalone w całym okresie aktywności zawodowej oraz stanowią źródło aktualnych i przyszłych wartości finansowych (Pocztowski 2004). Wyróżniającą cechą kapitału ludzkiego jest to, że jest on twórczy (rozwojowy), odnawialny, praktycznie niewyczerpywalny, ludzie bowiem mają zdolność do uczenia się i ciągłego doskonalenia umiejętności oraz innych kompetencji (zakładając, że choroba nie wywołuje regresji rozwoju człowieka).

Nakłady (materiałne i czasu) na rozwój czynnika ludzkiego traktuje się w kategoriach ekonomicznych – jako inwestycje, które mają przynieść zyski. Kształcenie to inwestowanie w kapitał ludzki. Akumulowanie kapitału ludzkiego odbywa się w procesach kształcenia. Pracownicy, praktykanci stanowią cenny kapitał, trudny do skopiowania przez konkurencję, którego wartość powinno się systematycznie podnosić, inwestując w niego poprzez różne formy kształcenia w miejscu pracy. Ich podstawą jest pozytywna motywacja wobec nauki. Motyw jest tym, co pobudza człowieka do działania lub podtrzymuje rozpoczęte już działanie i nadaje mu kierunek; czasem powstrzymuje od działania. Motywem działania człowieka może być zdobycie lub podwyższenie własnych kompetencji, uznanie społeczne jego pracy, awans lub własny rozwój

zawodowy. Motywy działania można rozbudzać i kierować ich rozwojem w procesach kształcenia i w procesie pracy.

T. Tomaszewski (1978) w swej definicji pracy zawodowej wysunął postulaty efektywności (wydajności) pracy i humanizacji pracy. W postulatcie wydajności chodzi o to, aby pracownik produkował dobrze i dużo. W postulatcie humanizacji pracy chodzi zaś o to, aby praca stawała się nie tylko źródłem utrzymania, ale także potrzebą człowieka i czynnikiem jego dalszego rozwoju. Dzięki łączeniu podejścia humanistycznego w organizacji z podejściem systemowo-technicznym można lepiej rozpoznawać wiele barier na ścieżce uczenia się, innowacji i zmian.

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI W MIEJSCU PRACY

Istotnym rysem kompetencji kształtowanych w miejscu wyznaczonym do wykonywania pracy jest nauczanie i uczenie się⁴ przez pracę.

Generalnym celem kształcenia pracowników w miejscu pracy jest ich przygotowanie do pełnienia aktualnych i przyszłych ról zawodowych (organizacyjnych). Ten cel przekłada się na cele bezpośrednie, do których zalicza się: zdobywanie i uzupełnianie wiedzy, nabywanie i rozwijanie umiejętności zawodowych oraz kształtowanie właściwych postaw zawodowych i innych cech niezbędnych do skutecznego wykonywania danego zadania lub danej pracy.

Dodajmy do tego jeszcze pośrednie cele kształcenia w miejscu pracy, do których zalicza się: poszerzanie horyzontów poznawczych i sprzyjanie zaspokajaniu potrzeb samorealizacji. Te dodatkowe cele nawiązują do potrzeb A. Masłowa, umieszczonych na szczycie jego hierarchii.

W toku kształcenia w miejscu pracy dążymy do tworzenia klimatu organizacyjnego sprzyjającego rozwojowi i kreatywności, kultury organizacyjnej preferującej wartości dochodzenia do mistrzostwa, wyposażenia uczących się w praktyczne umiejętności posługiwania się narzędziami i wyspecjalizowanym sprzętem. Można w pewnym skrócie powiedzieć, że kształcenie w miejscu pracy ma za zadanie kształtowanie samodzielności i odpowiedzialności z jednej strony, a z drugiej – stosownych umiejętności. Jest ono swoistym transferem wiedzy teoretycznej do praktyki, generatorem wiedzy praktycznej na podstawie realnych doświadczeń o charakterze obiektywnym. Jest ono nadzorowane i konsultowane. Podlega systematycznej ewaluacji oraz gratyfikacji.

Kształcenie w miejscu pracy może odbywać się poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju formach organizacyjno-programowych i na rozmaitych poziomach. W jego obrębie wyróżnia się kształcenie szkolne (formalne), pozaszkolne (pozaformalne) oraz nieformalne (codziennosc).

Formalnemu kształceniu w miejscu pracy odpowiadać może kształcenie w systemie dualnym, w którym główną drogą nauczania jest uczestnictwo w procesie pracy, kształceniu pozaformalnemu – szeroko rozumiane szkolenia i kursy zawodowe w miejscu pracy, konferencje i seminaria informacyjno-specjalistyczne, zaś kształceniu nieformalnemu – nabywanie i doskonalenie wiedzy i umiejętności z codziennego doświadczenia zawodowego, poprzez obserwację pracy innych pracowników i międzypracowniczą komunikację.

Nauka w szkole połączona z praktyką⁵ – praktyczną nauką zawodu w zakładzie pracy to najważniejsza cecha systemu dualnego. Praktyka w zakładzie pracy to praca zgodna z kierunkiem kształcenia, z nauczonym zawodem. Praktyka *sensu stricto* to działalność produkcyjna, usługowa, społeczno-organizacyjna. Gdzie nie ma takiego działania, tam nie ma praktyki w jej najbardziej istotnej postaci. Eksperti zalecają, aby kształcenie w miejscu pracy i systematyczne gromadzenie doświadczeń zawodowych obejmowało, w zależności od zawodu, od 25% do 50% całego programu nauczania zawodu. System dualny tradycyjnie stosowany jest w nauce zawodów rzemieślniczych, a także zawodów szkolnych. Niestety, w systemie szkolnictwa zawodowego bardziej stosowany niż stosowany.

Kształcenie ustawiczne pracowników odbywa się na podwalinach kształcenia szkolnego i – na ile jest to możliwe – w ramach danej firmy, a nie na kursach zewnętrznych (tak powstaje potencjał tzw. organizacji uczących się). W dobrze zorganizowanej firmie szkolenie pracowników stanowi jeden z podstawowych elementów systemu kadrowego (strategii kadrowej)⁶, a nakłady na szkolenie traktuje się jako inwestycje w kapitał ludzki, zwiększając tym samym jego wartość. Między uczeniem się i działaniem zawodowym realizowanym w miejscu pracy istnieje stały związek, co wyraża się w programach szkoleń.

W kształceniu w miejscu pracy znajduje w pełni zastosowanie zasada związku teorii i praktyki. Wiązanie teorii z praktyką to prawo procesu poznawczego, a zarazem fundamentalna zasada dla rozwijania umiejętności stosowania wiedzy w działaniu. Wiązanie teorii z praktyką nie deprecjonuje ani teorii, ani praktyki, które są równie ważnymi czynnikami poznania. Nawet przeciwnie – teoriopoznawczy dorobek uwidacznia się przez ich dialektyczny związek. Teoria staje się mocniejsza, im bardziej zgadza się z praktyką. Ale teoria jest też światłem dla działań praktycznych, które bez niej byłyby niepewne i losowe. Sama praktyka bez teorii straciłaby swój walor praktyczny i poznawczy. Oderwanie procesu kształcenia od praktyki prowadzi do werbalno-abstrakcyjnego nauczania, zaś oderwanie od teorii – do utylitaryzmu dydaktycznego. Wiązanie praktyki z teorią jest najwyższym poziomem intelektualizacji kształcenia.

Najczęściej wymienia się następujące metody uczenia się w miejscu pracy: uczenie się przez naśladowanie, przez próby i błędy, przez rozwiązywanie problemów, przez zrozumienie, przez doświadczenie, przez działanie, przez zespołowe uczenie się oparte na dialogu. Większość realizowanych programów szkolenia stanowi kombinację kilku metod szkolenia. W zestawieniu 1 zamieszczono klasyfikację metod szkolenia, uwzględniającą następujące rodzaje celów: przekazanie informacji dotyczących określonej dziedziny, ocena zachowania w symulowanych sytuacjach, wykształcenie umiejętności w radzeniu sobie w konkretnych sytuacjach pracy, możliwości dokonania własnych obserwacji.

Zestawienie 1. Metody szkolenia w zależności od założonych celów

Przekazywanie informacji	Optymalizowanie zachowania w bieżących sytuacjach (metody symulacyjne)	Doskonalenie umiejętności (szkolenie na stanowisku pracy)
Wykłady Konferencje Instrukcje programowane	Analiza przypadku Analiza incydentalna Odgrywanie ról Pakiet ćwiczeń Gry kierownicze Trening interpersonalny	Rotacja stanowiskowa Szkolenie wstępne Uczestniczenie w realnych grupach problemowych Szkolenie pod nadzorem specjalistów Szkolenie przez obserwację

Źródło: Bartkowiak 1998: 97.

Szkolenie może odbywać się na stanowisku pracy (*on the job*) lub poza nim (*off the job*). Naukę na stanowisku pracy nazywano początkowo szkoleniem typu „usiądź przy mnie”. Najważniejszą wadą tej metody polega na trudnościach z organizowaniem skutecznej nauki podczas wykonywania pracy. Ucząc się w trakcie pracy, pracownik może mieć ograniczone możliwości wykonywania wystarczającej liczby ćwiczeń, którym towarzyszyłoby dobre wsparcie dydaktyczne ze strony trenera. Szkolenie poza stanowiskiem pracy stawia trenerowi większe możliwości zaaranżowania sprzyjających warunków szkoleniowych.

Kształcenie w miejscu pracy odbywa się często pod bezpośrednią opieką wykwalifikowanego pracownika pełniącego rolę mentora. Mentora definiuje się jako osobę o większym doświadczeniu, zajmującą wyższe stanowisko, która może służyć podopiecznemu radą i udzielać mu wsparcia, tak aby dopomóc mu w rozwoju kariery zawodowej i w podnoszeniu poziomu wykonywanej pracy. Mentor może zatem nie tylko wywierać wpływ na to, w jakich szkoleniach i programach rozwoju zawodowego uczestniczy jego podopieczny, ale także w nieformalny sposób – podczas nieformalnych rozmów, pokazów i ćwiczeń – przekazywać mu pewną wiedzę. W kulturze zachodniej doskonale sprawdzają się mentoring i *coaching*, oparte na współpracy ludzi o bardzo zróżnicowanym doświadczeniu. Są one znane także w Polsce. Niestety, bardziej znane niż stosowane. Jak wykazują wyniki badań przeprowadzonych pod kierunkiem prof. E. Kryńskiej (2007), w polskich przedsiębiorstwach niezbyt powszechne są praktyki wykorzystywania jako mentorów pracowników w wieku powyżej 50. roku życia, których wiedza i doświadczenie mogłyby przyczynić się do bardziej efektywnego wdrażania młodych czy nowych pracowników w działania firmy.

Kształcenie w miejscu pracy podlega systematycznej ewaluacji i daje możliwość bezpośredniej weryfikacji efektów. Istnieje specyficzne sprzężenie zwrotne, które nie tylko zapewnia bieżącą informację o wynikach pracy, ale także o tym, czego się trzeba nauczyć, aby efektywnie realizować przyszłe działania. Dysfunkcje (braki) efektów kształcenia są

wykrywane w toku jego ewaluacji. Rozróżnia się ewaluację kształtującą i sumującą. Pierwsza z nich jest wartościowaniem wyników pracy w toku ich tworzenia. We wczesnych fazach prac ich wykonawcy wykazują dużą podatność na zmiany, a w końcowych fazach – raczej małą. Ewaluacja kształtująca rozpoczyna się możliwie wcześniej i dokonuje w sposób ciągły do końca realizacji danego zadania czy danej pracy. Z tego powodu nazywa się ją bieżącą lub konstruktywną. Ewaluacja sumująca jest wartościowaniem wyników końcowych pracy. Zaletą takiej ewaluacji jest ujęcie całości uzyskiwanych wyników, ale wadą – brak możliwości dokonywania zmian w strukturze umiejętnościowej już „zamkniętej”. Może ona natomiast dostarczać informacji ważnej dla uczącego się na przyszłość, dla którego – z uwagi na elastyczność struktur umiejętnościowych, umożliwiającą tworzenie efektywnych konfiguracji działań – stanowi ona rodzaj ewaluacji bieżącej.

Odróżnia się zatem formalne i pozaformalne procesy kształcenia w miejscu pracy, zorganizowane i zinstytucjonalizowane, posiadające jasno określone cele, programy i metody oceny efektów kształcenia, od nieformalnych procesów uczenia się, które ujawniają się wraz ze współdziałaniem ludzi wykonujących różnicowaną, ale zmierną do wspólnego celu pracę. Nieformalne nabywanie wiedzy i umiejętności w miejscu wykonywania pracy zależy od wielu okoliczności, takich jak treść zadań pracowniczych, rodzaj wyposażenia technicznego, formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej itp. Ma ono charakter często niezwerbalizowany. Są to emocje i mowa ciała, a także obrazy przedmiotów i zjawisk rejestrowane w mózgu i kierujące działaniem, choć nieposiadające werbalnego wyrazu.

Coraz częściej poddaje się krytyce przekonanie jakoby tylko w zorganizowanym systemie edukacyjnym można było zdobyć wartościowe wykształcenie, choć w rzeczywistości człowiek uczy się najwięcej i zarazem najskuteczniej właśnie poza zinstytucjonalizowanym systemem oświatowym, rozwiązując problemy, które stawia przed nim życie zawodowe.

ORIENTACJA NA ROZWÓJ I UCZENIE SIĘ CZŁOWIEKA PRACUJĄCEGO

Liczne opracowania poparte badaniami empirycznymi wyraźnie dowodzą, że ludzie różnią się między sobą ze względu na nastawienie na własny rozwój i uczenie się. Za najważniejszą determinantę owej orientacji uważa się motywację do zdobycia określonych celów zawodowych, samą zaś orientację definiuje się jako dążenie do rozwoju posiadanej wiedzy i umiejętności, do posiadania biegłości lub wręcz doskonałości w określonej wiedzy czy umiejętnościach. W aspekcie praktycznym zwraca się uwagę na uczestnictwo posiadających ją osób w określonych formach permanentnego uczenia się.

Według G. Bartkowiak (1998), a także innych autorów (Oleksyn 2006; Ratajczak 1993; Senge 1998) orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się osób pracujących jest wielorako uwarunkowana. Czynniki ją kształtującymi są:

1) zmienne związane z samym człowiekiem, tj. komponenty osobowe kierowania własnym rozwojem (poznawczy, emocjonalny i behawioralny), znaczenie kariery zawodowej w życiu człowieka i jego potrzeby samorealizacji, prestiżu i uznania;

2) spostrzegana przez pracownika filozofia i polityka organizacji;

3) spostrzegana charakterystyka wykonywanej pracy. Każdy z wymienionych czynników wywiera wpływ na rodzaj, formę, natężenie oraz utrzymanie orientacji nastawionej na rozwój.

Można wyróżnić cztery sprzężone ze sobą elementy komponentu poznawczego:

1) osiągalność i dostępność obrazu własnej osoby, spostrzegana rozbieżność między „ja realnym” a „ja prawdopodobnym”,

2) przeświadczenie o możliwościach osiągnięcia sukcesu w działaniu,

3) wewnętrzna presja na realizację celów związanych z uczeniem się,

4) przeświadczenie o własnej skuteczności uczenia się.

Spostrzeżona rozbieżność między rzeczywistym a postulowanym obrazem własnej osoby jest istotnym czynnikiem motywującym człowieka do działania, jednak wymaga od niego dostrzeżenia konieczności nabycia pewnych umiejętności, w tym uczenia się, które pełnią funkcję instrumentalną w dążeniu do wyznaczonego celu – zredukowania dostrzeżonej rozbieżności.

Pracownicy posiadający przeświadczenie o własnych możliwościach w zakresie przyswajania sobie wiedzy i umiejętności, czyli osiągnięcia przez siebie sukcesu w zakresie podejmowania zadań związanych z uczeniem się, wykazują wysoką motywację do uczenia się nowych umiejętności. Niektórzy badacze przeświadczenie o własnej skuteczności uczenia się zastąpili pojęciem „zaufania do siebie” jako czynnika determinującego aktywność nastawioną na uczenie się.

Ludzie nastawieni na rozwój, którzy mają wykształcone struktury poznawcze i pozytywnie wartościują aktywność związaną z uczeniem się, będą także demonstrowali takie postawy w zachowaniu. Na tej podstawie można przewidywać ich zachowanie wobec wszelkiej aktywności, która wiąże się z nastawieniem na rozwój kompetencji, tj. uczestnictwa w szkoleniach, kursach, warsztatach, praktykach, stażach. Posiadanie pozytywnie wartościowanych postaw wobec uczenia się, opartych na minionych doświadczeniach i zakończonych sukcesem sprawia, że istniejąca w pamięci poznawcza reprezentacja może zostać bardzo szybko uaktualniona i w związku z tym może dojść do „generalizacji” rozpatrywanej w kategoriach teorii uczenia się jako „generalizacji bodźca” i „generalizacji reakcji”. Wówczas człowiek zdecydowanie łatwiej podejmie konkretne zachowania związane z własnym rozwojem i uczeniem się.

Orientację na rozwój i uczenie się determinują także czynniki, których źródło leży po stronie organizacji. Należą do nich: wewnętrzna sytuacja organizacji, rodzaj wykonywanej pracy oraz wymagania od człowieka związane z pracą. Do zmiennych organizacyjnych, których źródła należy upatrywać wewnątrz organizacji, zalicza się:

- filozofię danej organizacji, która zakłada prowadzenie polityki kadrowej nastawionej na rozwój pracownika,
- rodzaj i wielkość zasobów szacowanych w kategoriach realnych kwot, przeznaczonych na rzecz uczenia się swoich pracowników,
- relacje między współpracownikami i przełożonym, kładące nacisk na orientację rozwojową i dostarczające społecznego wsparcia.

Grupa społeczna współpracowników i przełożonych wywiera istotny wpływ na zachowania i postawy ludzi ze względu na zewnętrzne i wewnętrzne bodźce, których oddziaływaniu poddani są ci ludzie. Bodźce zewnętrzne wypływają z uczestnictwa człowieka w grupie. Tworzą je inni ludzie (np. pracownicy danego wydziału), warunki zewnętrzne, miejsce pracy itp. Wszyscy członkowie danej organizacji są przedmiotem działania owych bodźców. Bodźce wewnętrzne są zróżnicowane i oddziałują w sposób selektywny. Mogą je stanowić pochwały i nagrody o charakterze materialnym i pozamaterialnym. Bodźce te wywołują określone pobudzenie, które może być rozpatrywane w kategoriach poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych oraz behawioralnych.

Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się jest także uwarunkowana spostrzeganą charakterystyką pracy, a więc między innymi tym, w jakim stopniu praca stanowi indywidualne wyzwanie do dalszego uczenia się, czy praca jest na tyle złożona i różnorodna, że daje szansę wykorzystania już posiadanych zdolności i umiejętności oraz umiejętności, które człowiek pragnie i powinien posiadać. Innymi słowy, chodzi o to, czy wachlarz atrybutów posiadanych przez konkretnego człowieka może zostać w konkretnej pracy wykorzystany, ponieważ realizowane w jej trakcie zadania wymagają określonej wiedzy i umiejętności.

G. Bartkowiak (1998) w przeprowadzonych badaniach potwierdziła doniosłą rolę w procesie rozwoju pracowników takich kryteriów pracy, jak: możliwość wykorzystania zróżnicowanych umiejętności, poczucie ważności wykonywanej pracy, stopień identyfikacji z wykonywanym zadaniem, poczucie autonomii, możliwość uzyskania informacji zwrotnych o efektach własnej pracy. Autorka ta zidentyfikowała trzy kategorie charakterystyki pracy, które są związane z nastawieniem na uczenie się. Są to:

- 1) zmienność pracy (obejmująca zmienność roli, charakteru pracy, statusu itp.),
- 2) charakterystyka wykonywanych zadań (możliwość wprowadzania zmian, wysoki poziom odpowiedzialności, relacje z współpracownikami i przełożonymi niezwiązane z władzą),
- 3) przeszkody i ograniczenia (takie jak możliwość radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, trudności w kierowaniu grupą).

Spostrzeganą charakterystyką wykonywanej pracy może wywierać wpływ na orientację nastawioną na rozwój i uczenie się różnymi sposobami, tj. na ustawiczne poszukiwanie dróg rozwiązywania problemów w nowych sytuacjach wymagających wykorzystania zróżnicowanych

umiejętności i zakresów wiedzy, wybierania zadań wymagających włożenia dużego wysiłku i konsekwencji działania. Spostrzegana charakterystyka pracy może z góry zakładać konieczność dokształcania się i zdobywania nowych umiejętności w zróżnicowanych dziedzinach aktywności. Innymi słowy, stanowiąca wyzwania praca stymuluje do dalszego uczenia się, współwystępuje więc z poszukiwaniem zadań, które pasjonują. Zadania te z kolei są spostrzegane jako możliwość uczenia się „czegoś” nowego, zdobywania nowych umiejętności, poszerzania zakresu zainteresowań. Ponadto podejmowanie zadań wymagających uzupełnienia własnych kompetencji i dużego zaangażowania się w wykonywaną pracę umożliwia rozpoznanie własnych preferencji i uświadomienie sobie, jakiego typu praca jest dla konkretnej osoby najbardziej odpowiednia. Dzięki tej aktywności wzrasta także konkretna wiedza człowieka na temat możliwości planowania ścieżki kariery zawodowej.

WALORY KSZTAŁCENIA W MIEJSCU PRACY

Zgodzić się należy z T. Oleksynem (2006: 90), gdy twierdzi, że kompetencje używane i rozwijane w procesie pracy prowadzą do osiągnięcia rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami organizacji (przedsiębiorstwa). Naturalną metodę koordynacji struktury i treści kształcenia z potrzebami przedsiębiorstw stwarza dualny system kształcenia. Kształcenie w systemie dualnym jest ściśle dostosowane do oczekiwań i potrzeb pracodawców oraz pozwala uczniom na płynne przejście od nauki w szkole do czynnego życia zawodowego (Kabaj 2000: 184–187). Dzięki poznaniu różnorodnych sytuacji praktycznych zastanych w zakładach pracy absolwent szkoły zawodowej będzie umiał wykorzystywać zdobytą wiedzę i opanowane umiejętności nie tylko w stereotypowych sytuacjach „kształceniowo-szkolnych”, ale będzie umiał je twórczo stosować w nowych sytuacjach. Dualny system kształcenia coraz częściej postrzegany jest jako właściwy sposób edukacji zawodowej sprzyjającej zatrudnieniu młodzieży⁷.

Szkolenia pracowników w przedsiębiorstwach są bardzo powszechne. Uczestnikami szkolenia w miejscu pracy mogą być niemalże wszyscy: od pracowników czysto wykonawczych aż po kadrę kierowniczą najwyższego szczebla (naczelnictwo). Tak samo sprawdza się ono w przypadku nowych pracowników, jak i tych mających długi staż pracy, ale np. awansowanych lub przesuniętych na inne miejsce pracy. Uczestnicy szkolenia mogą różnić się pod względem wieku, doświadczenia zawodowego, umiejętności, których im brakuje, wykształcenia i zdolności. Szkolenie w miejscu pracy musi zatem uwzględniać rozmaite konteksty, niejednorodność grup uczestników oraz różne umiejętności.

Kształcenie w miejscu pracy przynosi korzyści wszystkim uczestnikom. Korzyści te mają dwojaki charakter. Po pierwsze – kreujący, związany z większymi możliwościami zatrudnienia, awansu, przemieszczania na inne stanowiska, bowiem partycypacja ludzi w zespołach rozwiązujących nowe problemy, interdyscyplinarnych, reagujących na zmiany, współuczestniczących w zarządzaniu zmusza do kształcenia myślenia dywergencyjnego, twórczego⁸, uczenia się konceptualizacji przemian, podejmowania decyzji, a więc pełnego rozwoju człowieka, a nie tylko pracownika, który wykonuje polecenia. Po drugie – finansowy, związany z podniesieniem wynagrodzenia bądź uzyskaniem premii (to podejście nawiązuje do teorii kapitału ludzkiego i powiązania płacy z produktywnością pracownika, która rośnie dzięki inwestycjom w kapitał ludzki).

Korzyści kształcenia w miejscu pracy wiążą się z tym, że jego efekty przekładają się na lepszą wydajność i jakość wykonywanej pracy, na wzrost zaangażowania pracowników w wykonywane obowiązki zawodowe. Pozytywnym efektem szkoleń organizowanych w przedsiębiorstwach jest też większa elastyczność pracowników, którzy dzięki poszerzeniu i wzbogaceniu wiedzy i umiejętności mogą zastępować innych pracowników na pokrewnych stanowiskach. Walory kształcenia w miejscu pracy można uzupełniać o tzw. miękkie kategorie, np. poprawa wizerunku przedsiębiorstwa, wzrost kultury organizacyjnej firmy, zadowolenie pracowników z możliwości własnego rozwoju. Wówczas są też zaspokajane potrzeby „wyższego rzędu”, charakterystyczne dla rozwoju człowieka, takie jak: potrzeba szacunku, przynależności, użyteczności, uznania, samorealizacji.

Proces pracy jest nierozłącznie związany ze zdobywaniem doświadczenia, a skoro tak, to można stwierdzić, że zakład pracy jest miejscem permanentnego uczenia się kontrolowanego w sposób ciągły przez pra-

cę i wyniki tej pracy. Proces zdobywania doświadczenia dokonuje się w wyniku rozwiązywania sytuacji dydaktycznych, czyli zadań pracowniczych, których rozwiązanie ma znaczenie bytowe dla pracowników. Od tego bowiem zależy ich pozycja i autorytet pracowniczy, a czasem nawet ich zatrudnienie. Człowiek, ucząc się w miejscu pracy, poznaje różnicowanie ludzi, ich poglądów, umiejętności, charakterów, tzn. uzyskuje praktycznie elementarne podstawy antropologii. Ponadto poznaje społeczne struktury i ich funkcje w ramach zakładu pracy, poznaje wreszcie związki i zależności oraz wynikające z tego reguły porządkowe, które regulują przebieg pracy. W organizacji ludzie uczą się wiele od innych poprzez rozmowy, wyjaśnianie procesów pracy, analizy warunków i organizacji pracy, analizy zasad współpracy poszczególnych zespołów (często wielokulturowych), poprzez porównywanie się z najlepszymi pracownikami, ich sposobami pracy – dzięki temu osiąga ją lepsze wyniki.

Można w pewnym skrócie powiedzieć, że kształcenie w miejscu pracy:

– pozwala zdobyć intelektualne i praktyczne umiejętności w tym samym czasie;

– umożliwia wypróbowanie całego kompleksu nowo wyuczonych umiejętności i daje sposobność natychmiastowego zastosowania ich w praktyce;

– umożliwia bezpośrednią weryfikację efektów kształcenia, zapewnia natychmiastowe otrzymanie informacji zwrotnych o wynikach pracy (ocena), a także o tym, czego się trzeba nauczyć, aby efektywnie realizować przyszłe działania;

– uwzględnia indywidualne podejście, szybką możliwość modyfikacji programu, umożliwia dostosowywanie tempa uczenia i programu do indywidualnych możliwości uczącego się;

– umożliwia obserwację podejścia do pracy;

– eliminuje zakłócenia w komunikacji, umożliwia wypracowanie optymalnej płaszczyzny porozumienia, zaufanie;

– stwarza możliwości dochodzenia do mistrzostwa zawodowego;

– przygotowuje kandydatów do przemieszczenia na inne stanowisko, zwiększa szanse na awans, lepszą płacę i lepsze możliwości zatrudnienia;

– redukuje stres związany z pracą i pomaga odzyskać swobodę działania;

– przywraca motywację i satysfakcję z wykonywanej pracy;

– zapobiega przedwczesnemu wypaleniu zawodowemu i problemom zdrowotnym;

– stanowi istotne narzędzie w procesie motywowania pracowników do działań przedsiębiorczych;

– sprzyja realizacji programu rozwoju pracowników (planów karier);

– zmniejsza koszty kształcenia.

PODSUMOWANIE

Wydajna, samodzielna, odpowiedzialna, twórcza praca – każdej osoby ją wykonującej – nie jest możliwa bez rozszerzania, aktualizowania i podnoszenia poziomu kompetencji poprzez kształcenie w miejscu pracy.

Kształcenie jest silnie związane z pracą zawodową. Aby zapewnić osobom uczącym się możliwości zdobywania praktycznych doświadczeń i umiejętności w procesie pracy, niezbędne jest zwiększenie dostępności oferty kształcenia w miejscu pracy.

Stymulowanie rozwoju pracowników poprzez organizowanie kształcenia w miejscu pracy powoduje, że jakość ich pracy podwyższa się znacznie; oni wierzą, że to, jak wykonują swoje obowiązki, jest ważne.

Ze względu na zaspokajanie potrzeb kadrowych w organizacjach oraz potrzeb pracowników należy podkreślić potrzebę prowadzenia badań, pozwalających określać i przewidywać zapotrzebowanie na umiejętności oraz oceniać przebieg i efekty kształcenia. Konieczne są badania, które powinny zmierzać do uzyskania nie tylko wskazań, jakie zawody mają przyszłość na rynku pracy, ale także informacji bardziej szczegółowych, związanych z diagnozowanymi i prognozowanymi wymaganiami co do zakresu niezbędnej wiedzy, postaw oraz umiejętności zarówno tych twardych, funkcjonalnych, stricte związanych z daną profesją, jak i umiejętności miękkich (behawioralnych), które są pracownikowi konieczne w jego obecnej pracy albo wynikną wskutek przyszłych zmian (organizacyjnych, technicznych i innych).

¹ Nowoczesne, współczesne społeczeństwo określa się czasem mianem społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo ustawicznie uczące się, społeczeństwo kapitału.

² Analiza pojęć: „praca” i „praca zawodowa” inspirowana artykułem M. Budajczaka (2009).

³ Gdy człowiek zmuszony jest ustosunkować się do kompleksu bodźców działających na niego, usiłuje zastosować różnego rodzaju repertuar zachowań i reakcji, z których jedne są skuteczne, gdyż prowadzą do oczekiwanych wyników, inne natomiast są nieskuteczne i nie przynoszą spodziewanych rezultatów. Skuteczne zachowania dzięki temu, że pozwalają osiągnąć zamierzony cel, zostają wzmocnione, a nieprzydatne zachowania nieskuteczne ulegają wygaszeniu. Zachowania, które przyniosły spodziewane rezultaty, zostają przez człowieka utrwalone, zajmując stałe miejsce w jego repertuarze zachowań – bardziej w formie nawyków niż jako efekt jego własnych przemyśleń.

⁴ Autorka artykułu stoi na stanowisku, że nauczanie i uczenie się są elementami kształcenia, a wychowanie zachodzi wszędzie. Stosunek pracy i wychowania może być rozumiany dwojako: 1) praca jako czynnik wychowania – mówimy wówczas o wychowaniu przez pracę; 2) praca jako cel wychowania (nauczania/uczenia się) – mówimy wtedy o wychowaniu (nauczaniu/uczeniu się) dla pracy.

⁵ Każda praktyka jest zawsze pracą. Nie zmieniamy znaczenia pojęcia „praktyka”, zastępując je pojęciem „praca”.

⁶ Proces szkolenia rozpoczyna się od określenia jego przedmiotu, który wiąże się ze strategią danej organizacji i realizowanymi przez nią celami. Odmienny jest więc program szkolenia oferowany pracownikom w bankach, inny w przedsiębiorstwach komunalnych, a jeszcze inny w instytucjach zajmujących się działalnością dydaktyczną.

⁷ Austria, Niemcy i Szwajcaria to kraje, które niemal od stulecia stosują w dużym zakresie dualny system kształcenia zawodowego i w których występuje najniższe bezrobocie młodzieży w Europie. System dualny wdraża się na Węgrzech, w Danii, Hiszpanii, Szwecji i Irlandii. Znalazł on również propagatorów w Azji. Próbę wdrożenia tego systemu podjęto w Korei Południowej, a ważnym obserwatorem w tej dziedzinie stali się również Chińczycy. W maju 2011 r. w Pekinie odbyła się 4. Konferencja Międzynarodowej Sieci Innowacyjnych Praktyk Zawodowych (*International Network on Innovative Apprenticeship – INAP*). W konkluzjach z debat wskazano kryteria rozwoju nowoczesnego systemu kształcenia zawodowego, budowane według tradycji i metod zarządzania wypracowanych w formule kształcenia dualnego. Zgodnie z tymi kryteriami należy odejść od nastawienia ukierunkowanego na zlecenie uczniom tylko prostych zadań (opartych na szczegółowych instrukcjach) na rzecz szerszego włączenia młodocianych pracowników/praktykantów w proces pracy i zmian organizacyjnych. Ponadto wskazano na konieczność dostrzegania „kontekstu pracy” rozumianego jako identyfikowalny obszar pracy, który składa się z wielu złożonych, kompleksowych, ale zintegrowanych zadań pracowniczych. Stwierdzono, iż teoretyczna wiedza i akumulacja wielu rozmaitych modułów kwalifikacji stanowi barierę rozwoju zintegrowanych kompetencji kształtujących (*shaping competence*), kompetencji wysokiej jakości i holistycznych w określonym obszarze zawodowym. Podkreślono, iż w procesie kształcenia należy wzmocnić rolę przykładowych sytuacji zaczerpniętych z procesu pracy, w miarę możliwości unikając abstrakcyjnych analiz.

⁸ Wyróżnia się działania twórcze i odtwórcze.

LITERATURA

- Baron-Puda M. (2008), *Zapotrzebowanie na pracowników w przedsiębiorstwach produkcyjnych*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3–4 (62–63).
- Bartkowiak G. (1998), *Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się osób zatrudnionych w organizacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.
- Borkowska S. red. (2004), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPiSS, Warszawa.
- Budajczak M. (2009), *Prolegomena do etyki pracy i jej pedagogicznych ekstensji*, w: Piorunek M. (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Chmiel N., red. (2003), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Drucker P.F. (2002), *Myśli przewodnie Druckera*, MT Biznes, Warszawa.
- <http://www.kształcenie-zawodowe.com/uwarunkowania-miedzynarodowe-ksztalcenia> (dostęp 16.10.2013).

- Jeruszka U. (2006), *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, IPISS, Warszawa.
- Kabaj M. (2000), *Efektywność kształcenia zawodowego w wybranych krajach. Przewaga systemu dualnego*, w: U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, IPISS, Warszawa.
- Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Król H. (2000), *Uwarunkowania efektywnego systemu szkolenia pracowników*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3.
- Kryńska E., red. (2007), *Kapitał ludzki w małych i średnich przedsiębiorstwach – przystosowania do technologii informatycznych. Wyniki badań empirycznych*, IPISS, Warszawa.
- Nowacki T.W., Jeruszka U. (2004), *Podstawy dydaktyki pracy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.

- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa.
- Oleksyn T. (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Pocztowski A. (2004), *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*, w: S. Borkowska (red.), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPISS, Warszawa.
- Ratajczak Z. (1993), *Człowiek w procesie przemian gospodarczych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Sajkiewicz A. (2002), *Jakość zasobów pracy*, Poltext, Warszawa.
- Senge P.M. (1998), *Piąta dyscyplina*, Wyd. ABC, Warszawa.
- Słownik współczesnego języka polskiego* (1998), t. 2, Reader's Digest Przegład, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1978), *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego*, w: S. Kaczor, Z. Wiatrowski (red.), *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, WSiP, Warszawa.

SUMMARY

The article introduces the definitions of job (existing and new) and of educate in the place of employment. In the article identifies various forms educate in the place of employment: formal learning, non-formal learning and informal learning. The article focuses on presenting the specific features educate in the place of employment and a potential role of educate in the place of employment in of vocational development of man, identification with of development human capital. The article presents factors determined orientation put on the development and the learning. This paper attempts to analyse the values of educate in the place of employment.

Keywords: education, job, development.

RÓWNOWAGA PRACA–ŻYCIE POZAZAWODOWE CZYNNIKIEM WSPOMAGAJĄCYM ROZWÓJ ZAWODOWY

Renata Tomaszewska-Lipiec

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WPROWADZENIE

Artykuł ma charakter problemowo-teoretyczny, a jego celem jest wskazanie na potrzebę zachowania równowagi w relacji zachodzącej pomiędzy pracą a życiem pozazawodowym. Zaprezentowane rozważania oparte zostały na hipotezie, iż optymalne relacje zachodzące pomiędzy tymi sferami stanowią czynnik wspomagający rozwój zawodowy.

ROZWÓJ ZAWODOWY JAKO INTEGRALNA CZĘŚĆ BIOGRAFII ŻYCIA

Analizy poświęcone rozwojowi zawodowemu rozpocząć można od stwierdzenia, iż jest on *jedną z wielu obiektywnie istniejących kategorii rozwoju i życia ludzi. Wszystkie inne kategorie stanowią jego „bazę wyjściową” i są z nią ściśle powiązane. Rozwój zawodowy jest „osią życia” człowieka, na której koncentrują się jego myśli, przeżycia i działania* (Czarnecki 2008: 193).

Prekursorką poszukiwań spójnej teorii rozwoju zawodowego jest Ch. Bühler¹, która od lat 30. XX w. głosiła tezę, że biografia człowieka jest niepodzielną całością, rozciągającą się od wczesnego dzieciństwa po koniec życia. Najbardziej zaś znaną teorią rozwoju zawodowego jest teoria D. Supera², który rozwój ten postrzega jako proces całościowy przebiegający w pięciu stadiach: rośnięcia, eksploracji, stabilizacji, zachowania statusu quo i schyłkowego. Zwracając szczególną uwagę na aktywność własną D. Super przyjmuje, że człowiek może w znaczący sposób samodzielnie stymulować tempo i sposób realizowania swojej aktywności zawodowej. Jest bowiem jej kreatorem. Nie ma jednak wątpliwości, że poziom aktywności własnej wpływa nie tylko na sposób realizacji biografii zawodowej, ale i na funkcjonowanie człowieka w innych sferach życia.

Rozwój zawodowy warunkują czynniki społeczne, takie jak: środowisko rodzinne, w którym następuje kształtowanie cech niezbędnych do właściwego funkcjonowania w pracy; system szkolny; środowisko zakładów pracy itd. Wskazane uwarunkowania są ze sobą ściśle powiązane. Im bardziej będą one skorelowane i spójne, tym lepsze będą wa-

runki realizacji rozwoju zawodowego danej jednostki (cyt. za: Wołk 2009: 24, 26–29).

Odnosząc się w tym miejscu do środowiska pracy, należy podkreślić jego szczególną rolę w rozwoju zawodowym. Nie zawsze jednak wpływ pracy na jednostkę jest pozytywny.

Rozwój zawodowy stanowi integralną część rozwoju osobistego i ważną składową biografii życiowej człowieka ujmowanej z perspektywy holistycznej. Niemożliwa jest zatem jego analiza w oderwaniu od rozwoju osobistego, ponieważ są to procesy, które w pewnym okresie życia biegają równoległe, przenikają się i wzajemnie na siebie wpływają (Wach-Kąkolewicz 2008). Rozwój zawodowy nie może być tym samym rozpatrywany bez pominięcia sfery pozazawodowej, stanowiącej obok pracy ważny wyznacznik egzystencji człowieka.

Jak wskazuje Z. Wołk, biografia zawodowa nie jest niezależną, autonomiczną częścią życia, lecz składnikiem biografii życiowej. Sytuacja i wybory zawodowe i pozazawodowe są ze sobą ściśle splecione i wzajemnie uwarunkowane, a ich ogląd i interpretacja wymagają odwoływania się do tej złożoności: *praca jest dla człowieka czymś niezbywalnie koniecznym i niezbędnym dla istnienia i przetrwania. Z pracą łączą się możliwości samorealizacji jednostki i jej nie tylko zawodowa, lecz życiowa satysfakcja* (Wołk 2009: 30). Należy zwrócić uwagę, iż jednocześnie działania pozazawodowe przenikają do sfery zawodowej i tym samym wzbogacają kompetencje jednostki o nową wiedzę, umiejętności oraz doświadczenia, niekoniecznie bezpośrednio związane z wykonywaną pracą (Wach-Kąkolewicz 2008).

Można zatem stwierdzić, iż kategoria „rozwój zawodowy” związana jest w znacznym zakresie z funkcjonowaniem jednostki w procesie pracy zawodowej; pozostając także w dynamicznej interakcji z jej sferą pozazawodową.

Teorie rozwoju zawodowego dopełniają koncepcje kariery zawodowej. Już w latach 70. XX w. D. Super³ przedstawił definicję kariery, która obejmowała życie zawodowe człowieka jako sekwencję zawodów, sekwencję ról życiowych wyznaczających stosunek danej osoby do pracy w aspekcie jej rozwoju osobowości oraz listę stanowisk zajmowanych od okresu dojrzewania po emeryturę. Tak określona kariera zawiera-

ła role związane z pracą, ale także role niezawodowe, w tym rodzinne i obywatelskie (cyt. za: Wojtasik 2011: 20–21). W swoim współczesnym ujęciu kariera rozumiana jest właśnie jako ewoluująca w czasie sekwencja doświadczeń jednostki związanych z pracą i rozpatrywana w ramach całego cyklu życia, z uwzględnieniem różnych jego wymiarów.

Rozwój kariery obejmuje nie tylko okres zatrudnienia płatnego, ale i działania związane ze spędzaniem czasu wolnego, pracą wykonywaną nieodpłatnie, czasem poświęconym na edukację, a także spędzonym w domu dla sprawowania opieki nad rodziną, a więc w zakresie różnorodnych ról życiowych. Rozwój ten w całym cyklu życia pozostaje w ścisłej interakcji z innymi płaszczyznami egzystencji jednostki; z rolami społecznymi, jakie pełni ona w swojej biografii życiowej (cyt. za: Rostowski 2002: 159–161).

Jak wskazuje B. Wojtasik, w tak szybko zmieniającym się świecie coraz częściej mówi się raczej o refleksyjnym konstruowaniu i rekonstruowaniu wciąż na nowo kariery zawodowej, która rozumiana jest jako mozaika epizodów życia. Takie rozumienie jest w języku polskim bliższe terminowi droga zawodowa lub szerzej droga życiowa. Jak wyjaśnia tę kwestię autorka: *Każdy człowiek tworzy swoje życie, swoją indywidualną opowieść, jednocześnie podkreśla się, że każda indywidualna biografia nie może być rozpatrywana bez szerszych kontekstów, związków jednostki ze społeczeństwem, kulturą, historią* (Wojtasik 2011: 21–22).

Konkludując, można zatem sformułować wniosek o konieczności „całościowego” spojrzenia na rozwój zawodowy jednostki, będący częścią jej biografii życia.

RÓWNOWAGA PRACA – ŻYCIE POZAZAWODOWE A JAKOŚĆ ŻYCIA

Kontynuując rozważania na temat rozwoju zawodowego, należy wskazać na zacieranie się granic między pracą a życiem pozazawodowym.

Praca i sfera pozazawodowa, w tym szczególnie rodzina, to główne obszary funkcjonowania ludzi dorosłych, którzy dzielą między nie swój czas i energię. Liczba osób zaangażowanych w codzienne negocjacje związane z pełnieniem obowiązków w wielu sferach życia narasta. Dotyczy to zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Zjawisko kumulacji ról we współczesnym świecie współwystępuje z takimi przemianami demograficznymi, społecznymi i kulturowymi, jak: wzrost wskaźnika aktywności zawodowej kobiet; wzrost liczby rodzin, w których oboje małżonkowie są aktywni zawodowo; wzrost liczby rodziców samotnie wychowujących dzieci; starzenie się ludności i nasilenie opieki nad osobami starszymi; przemiany w rolach społecznych kobiet i mężczyzn; wzrost standardów pełnienia ról zawodowych i rodzinnych. Wskazane przeobrażenia wiążą się z większym zaangażowaniem mężczyzn w życie rodzinne i opiekę nad dziećmi, z większym zaangażowaniem kobiet w pracę zawodową oraz z większym zainteresowaniem pracodawców jakością życia pracowników (Lachowska 2010: 283–284).

Dysharmonia pomiędzy sferą zawodową a pozazawodową rozumiana jest jako zaburzenie optymalnych proporcji we wzajemnych relacjach obu tych obszarów i zachodząca wówczas, gdy praca zawłaszcza życie prywatne i odwrotnie, gdy życie prywatne dzieje się kosztem pracy zawodowej. Na poziomie jednostki równowaga między tymi sferami oznaczać będzie zdolność łączenia pracy z innymi wymiarami życia ludzkiego – domem, rodziną, zdrowiem, aktywnością społeczną, zainteresowaniami itd. (Borkowska 2011: 18). Zagadnienie to postulowane jest przede wszystkim w postaci takich terminów, jak: dopasowanie pracy i rodziny (*work-family fit*); równowaga praca-rodzina (*work-family balance*); czy też szerzej i najogólniej: równowaga praca-życie pozazawodowe (*work-life balance*). Przytoczone określenia używane są najczęściej jako rzeczowniki w tym znaczeniu, iż np. ktoś uzyskał integrację, synergię, harmonię między rolami zawodowymi i pozazawodowymi, w tym właśnie rodzinnymi; bądź jako czasowniki, gdy mówi się, że ktoś równoważy wymagania pracy i życia prywatnego. Używa się ich ponadto w znaczeniu przymiotników, jeśli np. ktoś ma zrównoważone życie (Lachowska 2012: 50). Nie wydaje się natomiast słuszne utożsamianie relacji między tymi sferami wyłącznie z proporcjonalnym podziałem czasu im poświęconym. Należy bowiem wziąć pod uwagę zarówno: rzeczywisty czas pracy, czas dojazdów do pracy i z pracy, czas wypełniania obowiązków rodzinnych i związanych z rozwojem własnym, czas wolny, jakość i intensywność pracy oraz orientację na karierę (Borkowska 2011: 19–20).

Określenie „równowaga” oznacza w tym przypadku także stabilność i rozsądek (zob. Clutterbuck 2005: 26), a więc subiektywne, zdefiniowane kulturowo wyobrażenia o tym, co jest rozsądne lub jaki jest indywidualny punkt równowagi danej jednostki. Kategoria ta może być również rozpatrywana z organizacyjnego (mikroekonomicznego) punktu widzenia i wówczas oceniana na podstawie kryteriów efektywnościowych, takich jak: zaangażowanie, produktywność, koszty, zysk (Pocztowski 2008: 403). Kryteria te wiążą się z wdrażanymi do zakładów pracy koncepcjami zarządzania zasobami ludzkimi oraz zarządzania kapitałem ludzkim⁴, gdyż w praktyce ich funkcjonowania sprawdzone zostały do „rachunkowości zasobów ludzkich”, czyli skrupulatnego pomiaru wartości kapitału ludzkiego i stopy zwrotu z inwestycji w kapitał ludzki (Buchner-Jeziorska 2011: 58).

Jak wskazuje D. Clutterbuck, osiągnięcie równowagi między życiem zawodowym a osobistym sprowadza się do: *uświadamiania sobie różnych wymagań co do inwestowania czasu i energii danej osoby, zdolności dokonywania wyborów dotyczących inwestowania czasu i energii, selekcji wartości, na których powinny się opierać te wybory, dokonywania świadomych wyborów* (Clutterbuck 2005: 26–27).

Relacje między pracą zawodową a życiem osobistym mogą przybierać różne stany, m.in.:

1) egzystencji, w której jednostka jest zmuszona do pracy i pozostaje jej niewiele zasobów, które mogłaby zainwestować w inne sfery życia;

2) konfliktu, w którym jednostka rozpoznaje sprzeczne wymagania stawiane jej czasowi i energii oraz poszukuje sposobów rozwiązania;

3) integracji, w której w mniejszym lub większym stopniu osiąga ona zadowalający stan spełnienia w różnych aspektach swojego życia;

4) bezczynności, w którym nie jest aktywna zawodowo, np. z powodu choroby, inwalidztwa, bezrobocia lub braku motywacji;

5) hedonizmu, w którym jednostka nie odczuwa potrzeby aktywności zawodowej i poświęca swoją energię na czynności niezwiązane z pracą oraz zabawę (tamże: 5).

Stan integracji, w którym osiąga się zadowolenie z wypełniania wielorakich ról społecznych jest najbardziej pożądanym, a także postulowanym dla optymalnego przebiegu biografii życiowej. Jak wskazuje literatura przedmiotu oraz coraz liczniejsze badania empiryczne poświęcone temu zagadnieniu, równowaga pomiędzy życiem zawodowym i pozazawodowym stanowi współcześnie ważny predyktor osiągnięcia wysokiej jakości życia.

Określenie „jakość życia” w ujęciu subiektywnym oznacza poczucie szczęśliwego, wartościowego i satysfakcjonującego jednostkę istnienia, oparte na kryteriach o charakterze psychologicznym, związanych z emocjonalnym stosunkiem do rzeczywistości. Natomiast w sensie obiektywnym utożsamia się je z pojęciem standardu lub poziomu życia, które wyrażają stopień realizacji potrzeb, pragnień oraz przyjemności życiowych za pomocą dóbr materialnych i usług. Nieuzasadnione wydaje się więc izolowanie jakości materialnej życia od jakości życia w sensie psychicznym, społecznym i duchowym tym bardziej, iż zazwyczaj prowadzi ona w dużym stopniu do poczucia satysfakcji (zob. Leźnicki 2011: 197–223).

Oznacza to, iż dla jednostki równie istotna powinna być zarówno sfera zawodowa, umożliwiająca przede wszystkim osiągnięcie materialnej jakości życia, jak i sfera pozazawodowa, pozwalająca zaspokajać głównie jej potrzeby emocjonalne. Synergia między tymi sferami sprzyjać zaś będzie zawodowemu rozwojowi człowieka.

W kontekście zasygnalizowanej refleksji należy zwrócić uwagę, iż ujmowanie aktywności w sferze zawodowej jedynie w kategoriach wzrostu ekonomicznego jako głównego jej celu jest od dawna kwestionowane⁵. Takie podejście nie oddaje w pełni istoty ludzkiej egzystencji, w której można dostrzec także inne cele, a nie tylko wzrost indywidualnej zamożności. W klasycznym nurcie ekonomii człowiek rozumiany jest jako egoista, który postępuje racjonalnie i kieruje się motywami gospodarczymi⁶, co w teorii naukowej przyjęło postać pełnej ekonomizacji życia ludzkiego.

W ostatnich latach wiele publikacji poświęconych zostało badaniom w dziedzinie tzw. ekonomii szczęścia, w której w opozycji do tego stanowiska poszukuje się innych niż produkt (dochód na osobę) miar zadowolenia z życia. Z powodu swojej niejednoznaczności zadowolenie z życia może być mierzone w różnorodny sposób. Pierwszą grupę tworzą wskaźniki rozwoju społecznego oraz wskaźnik zadowolenia z życia

(tzw. *satisfaction-with-life index* – SLI). Druga grupa to miary uwzględniające najczęściej tylko jeden czynnik jako miarę zadowolenia m.in.: wskaźnik oczekiwanej długości szczęśliwego życia, wskaźnik potencjalnej migracji netto, szczęście krajowe brutto (tzn. miara efektywności gospodarowania).

W poszukiwaniach predyktorów szczęścia pomocne okazują się: antropologia, psychologia⁷ i socjologia. Celem tych współpracujących ze sobą nauk jest stworzenie wielokryteriowej miary zadowolenia z życia⁸, rozumianego jako dobrostan, jakość, standard, dobrobyt czy właśnie szczęście. Za dwie zasadnicze składowe tego zadowolenia przyjmuje się: dobrobyt materialny, czyli zamożność oraz dobrobyt pozamaterialny, którego lista czynników jest długa, a tworzą ją: bezpieczeństwo socjalne, praca i czas wolny, zdrowe życie, wolne od stresu, rodzina i dzieci (Bartkowiak 2013: 71–73, 175–188).

W świetle powyższego można sformułować wniosek, iż równowaga praca – życie pozazawodowe jest elementem dochodzenia do wysokiej jakości życia, co sprzyjać powinno prawidłowemu rozwojowi zawodowemu.

KONFLIKT PRACA–ŻYCIE OSOBISTE ZAGROŻENIEM DLA ROZWOJU ZAWODOWEGO

Jak wynika z rozważań, istotą równowagi pomiędzy pracą a życiem pozazawodowym jest: *stan, w którym jednostka radzi sobie z potencjalnym konfliktem między wymogami dotyczącymi angażowania się w pracę a pełnieniem innych ról dających jej poczucie dobrobytu i spełnienia* (Clutterbuck 2005: 26). Jak wskazuje T. Rostowska, podstawowym motywem pojawiania się tego konfliktu jest problem odpowiedzialności za każdą z dziedzin aktywności, a także konkurencyjność wymogów i oczekiwań z nimi związanych (zob. Rostowska 2009: 185).

Zjawisko konfliktu⁹ między sferą pracy i sferą osobistą, a zwłaszcza rodzinną, konceptualizowane jest na gruncie teorii ról, teorii zachowania zasobów oraz teorii rodzinnej prężności. Na gruncie teorii ról przyjmuje się, że praca i rodzina to systemy ról, z którymi wiążą się oczekiwania i wymagania, a różne oczekiwania dotyczące różnych ról mogą rodzić napięcia między nimi. Opisujący konflikt jest formą konfliktu ról, gdzie niemożliwe do pogodzenia wymagania pochodzą z pełnienia ról pozazawodowej i zawodowej.

W świetle teorii zachowania zasobów przyjmuje się, że ludzie posiadają ograniczoną wielkość zasobów, np. czasu czy energii, i dążą do ich zachowania, ochraniań i pomnażania. Utraty zasobów rodzą poczucie zagrożenia, prowadzą do niepokoju i dysatisfakcji. Jednostka, nie mając wystarczająco dużo zasobów, aby pełnić swoje różne role, musi funkcjonować w jednej kosztem drugiej. Z kolei na gruncie teorii prężności rodzinnej konflikt między tymi dwoma obszarami odpowiada pojęciu wymagań epizodycznych i stałych. Konflikt ten stanowi ryzyko dla rodziny, ponieważ udane zintegrowanie ról rodzinnych i zawodowych to także jej ważne zadanie rozwojowe (cyt. za: Lachowska 2010: 285).

Pojawienie się tego konfliktu stanowi czynnik, który może utrudniać rozwój zawodowy jednostki, jak i jej rozwój w innych sferach życia w zakresie fizycznego (somatycznego), psychicznego i społecznego funkcjonowania. Ponadto wpływać on może na postawy i zachowania, które analizuje się w trzech aspektach: indywidualnym, organizacyjnym i makroekonomicznym. Dwa ostatnie aspekty zostaną jedynie zasygnalizowane, wydaje się bowiem, iż dla prowadzonych rozważań najważniejsze znaczenie posiada wymiar indywidualny.

Relacje między pracą człowieka i jego życiem po powrocie do domu lub po jej zakończeniu są bardzo złożone. Granica między pracą a czasem wolnym ma ważne znaczenie regulacyjne, pozwala kreować dystans psychologiczny między pracą a podmiotem pracy. Równowaga między pracą a życiem pozazawodowym budowana jest w wymiarze czasu (proporcji ilości czasu spędzanego na wypełnianiu zobowiązań pracowniczych i czasu wolnego przeznaczonego na życie prywatne, w tym odpoczynek); energii (sił) i gratyfikacji materialnej. Wydatek energetyczny w czasie wykonywania pracy powoduje poczucie zmęczenia i wyczerpania emocjonalnego, które z kolei zmusza jednostkę do wypoczynku. Tylko po odpoczynku będzie ona mogła odzyskać utraconą energię i kontynuować pracę. Odnowa sił jest ważna, ponieważ pozwala ludziom podejmować nowe zadania i zapobiega zmęczeniu, które jest jedną z przyczyn problemów zdrowotnych. Cykl pracy i wypoczynku jest dyktowany przez czas pracy i powtarzany codziennie rytmem (Ratajczak 2007: 165–168).

Z perspektywy jednostki długotrwała dysharmonia w relacjach między pracą a życiem pozazawodowym może przyczyniać się do pogorszenia funkcjonowania fizycznego i psychicznego organizmu. Od ponad 30 lat gromadzone są w psychologii pracy liczne dowody na to, że określone, psychospołeczne warunki pracy, m.in.: nadmierne obciążenie i tempo pracy, brak równowagi praca-dom, ale także brak możliwości rozwoju kariery zawodowej, stanowią główną przyczynę stresu w pracy¹⁰. Zgromadzono bardzo wiele danych potwierdzających związek między skutkami stresu a chorobami fizycznymi i psychicznymi pracowników. Wynika z nich, że stres związany np. z nadmiernymi czasowymi wymaganiami pracy, niską kontrolą w pracy, czy niepewnością zatrudnienia generuje problemy natury psychofizycznej, jak: depresja i niepokój, choroby układu krążenia, dolegliwości mięśniowo-szkieletowe, zwiększoną skłonność do przeziębień, pogorszenie wskaźników immunologicznych (CIOP 2009: 1–2).

Szczególnie tzw. psychologiczne koszty pracy są istotne, stanowią je bowiem negatywne odczucia związane z aktywnością zawodową, poprzedzające ją, towarzyszące jej lub odnoszące się do jej skutków. Koszty te związane są z utratą takich dóbr, jak: spokój, komfort psychiczny, poczucie bezpieczeństwa, ogólny dobrostan (Ratajczak 2007: 172). Koszty psychologiczne dotyczą zarówno sfery somatycznej (np. zaburzenia w funkcjonowaniu narządów, zaburzenia zachowania), psychicznej (np. zaburzenia koncentracji uwagi, napięcie psychiczne, konflikty wartości, jednostronny rozwój osobowości), jak i społecznej (np. zaburzone relacje interpersonalne). Ich negatywne konsekwencje mogą się ponadto przejawiać we wszelkich uzależnieniach chemicznych i niechemicznych (np. pracoholizm), a także w postaci wypalenia zawodowego. Jak podkreślają J. Mesjasz i Z. Zaleski, do kategorii tej można również zaliczyć „koszt sukcesu”, jak i „koszt porażki”. Koszt sukcesu definiowany jest jako inwestycja, odwracalna lub nieodwracalna dysfunkcja, utracona korzyść w sferze somatycznej, psychicznej, społecznej, a także ograniczenie w realizowaniu pojawiających się możliwości, które dla jednostki mają osobistą wartość.

Kosztom takiej samej miary jest nierealizowanie swoich celów, marzeń, talentów czy ideałów. W tym kontekście wprowadzone zostało zaadoptowane z ekonomii pojęcie „kosztów utraconych korzyści”, które dotyczą wszystkich sfer funkcjonowania człowieka. Koszty te stanowią miarę korzyści, które zostały utracone lub których trzeba było się wyrzec, kiedy np. wybór kariery wymagał rezygnacji z innych działań, np. pozazawodowych.

Oczywiście koszty uzasadnione nie muszą być zawsze związane ze stanami przykrymi, są bowiem niezbędne do wszelkiej aktywności człowieka, tak jak koszty rozwoju. Ponadto moment poniesienia kosztów może wyprzedzać ich uświadomienie, co oznacza, że mogą być ponoszone nieintencjonalnie. Koszty te mogą się również kumulować, a ich ocena jest zmienna w czasie (Mesjasz, Zaleski 2005: 189–190).

Intensyfikacja zawłaszczania części czasu „po pracy” na rzecz obowiązków zawodowych może powodować również obniżenie poziomu zadowolenia z relacji międzyludzkich, w jakich jednostka funkcjonuje. Negatywne emocje i związany z nimi stres doświadczany na skutek konfliktu przeniesiony może być zarówno na sferę pracy, jak i sferę osobistą, rodzinną, a tym samym przyczyniać się do powstawania napięć i zakłóceń w przebiegu relacji między jednostką a np. pracodawcą, współpracownikami, klientami, współmałżonkiem, dziećmi itd. (zob. Rostowska 2009: 146). Wymienione zjawiska mogą w znacznym stopniu ograniczać dążenie jednostki do angażowania się we własny rozwój zawodowy. Jest to niekorzystne zarówno z punktu widzenia samej jednostki, jak i organizacji.

Ujemne skutki braku równowagi między pracą a życiem osobistym w aspekcie indywidualnym prowadzą nierzadko do niekorzystnych zjawisk w funkcjonowaniu przedsiębiorstw, do których należą np.: koszty związane ze zwiększoną absencją i płynnością pracowników; spadek produktywności i jakości pracy; spadek motywacji i zaangażowania w pracę; pogorszenie relacji międzyludzkich w zakładzie pracy; niższa kreatywność i spadek innowacyjności; a ponadto większa skłonność do nieetycznych zachowań, co przekłada się na obniżenie wartości kapitału ludzkiego i pogorszenie zdolności danej organizacji do konkurencyjności na rynku (Borkowska 2011: 20; Pocztowska 2008: 402). Mogłoby się zatem wydawać, że człowiek poświęcający się (bez reszty) pracy jest idealnym pracownikiem, poszukiwanym przez wszystkich pracodawców. Jeśli tak bywa, to jedynie w początkowych fazach jego wysokiego zaangażowania w aktywność zawodową. Okazuje się bowiem, iż obec-

ność np. pracoholika w zespole oddziałuje negatywnie na środowisko pracy i jego wyniki, powodując m.in.: konfliktowe i zaburzone stosunki międzypracownicze, brak zaufania, a nawet utratę możliwości współpracy (Mieścicka 2006: 24).

W świetle powyższego warto podkreślić, iż problematyka wspierania rozwoju pracownika staje się przedmiotem bardzo dużego zainteresowania specjalistów od zarządzania zasobami ludzkimi. Można nawet sformułować tezę, iż w większym stopniu tematyka rozwoju zawodowego jest aktualnie przedmiotem zainteresowań dziedziny nauk ekonomicznych, zwłaszcza nauk o organizacji, niż dziedziny nauk społecznych.

Brak równowagi między pracą a życiem osobistym szczególnie wtedy, kiedy przyjmuje formę trwałego zjawiska, wpływa negatywnie również na rozwój społeczno-gospodarczy krajów i poszczególnych regionów. W tym aspekcie zwraca się uwagę na takie problemy, jak: bezrobocie, pogłębienie nierówności społecznych, wzrost zachorowalności, rosnącą liczbę rozwodów, spadek liczby urodzeń, niedostateczną opiekę nad dziećmi i osobami starszymi i in. (Borkowska 2011: 20; Poczowski 2008: 402–403). Analizowana problematyka wpisuje się w europejską strategię zatrudnienia oraz strategię *Europa 2020*, dla realizacji założeń których kluczowe znaczenie wydają się mieć rozwiązania takich problemów państw członkowskich, jak: zwiększenie podaży pracy kobiet poprzez odpowiednią politykę rodzinną, sprzyjającą lepszej równowadze między życiem zawodowym a prywatnym w perspektywie całego życia; dyrektywy w sprawie czasu pracy (w szczególności długiego czasu pracy, niestandardowych godzin pracy i organizacji okresów odpoczynku); analiza warunków pracy obywateli europejskich; a także dyskryminacja ze względu na płeć¹¹ i polityka równości w tym względzie (zob. Eurofound 2013).

Pogodzenie dwóch najważniejszych sfer biografii życia jednostki, czyli osiągnięcie wysokiego poziomu *work-life balance*, stanowi niewątpliwie jedno z największych globalnych wyzwań dla społeczeństw społecznych. Badania w skali światowej¹² pokazują, że „mistrzami” opisywanej równowagi są Meksykanie (średni wynik w badaniu to 149 pkt.), Hindusi (138 pkt.) i Brazylijczycy (137 pkt.). Wskaźnik równowagi dla Polski w 2013 r. wyniósł 115 pkt. i był niższy od światowej średniej (120 pkt.), a także od wyniku, który nasz kraj uzyskał w 2012 r. (136 pkt.). Oznacza to, że polscy pracownicy w coraz większym stopniu doświadczają dysharmonii w tym zakresie. Konsekwencją tej dysharmonii może być natomiast zakłócenie procesu rozwoju zawodowego pracownika. Z badań tych wynika ponadto, że wskaźnik zadowolenia z pracy wśród pokolenia powojennego wynosi tylko 53%, a jedynie 57% respondentów z tej grupy wiekowej uważa się za wydajnych pracowników. Z kolei wśród młodszych pracowników (urodzonych po 1965 r.) zadowolenie z pracy deklaruje aż 75%, a 80% badanych podkreśla swoją efektywność w organizacji (cyt. za: A. Baranowska-Skimina 2013).

Rozpatrywanie obszarów pracy zawodowej i życia poza pracą przez pryzmat konfliktu to nie jedyna perspektywa naukowa. Od pewnego czasu badacze zwracają uwagę na pozytywne wzajemne wpływy, dzięki którym następuje ubogacenie i wzmacnianie pełnionych w ich ramach ról społecznych. W tym ujęciu używa się określenia „facylitacja”, oznaczającego sytuację, gdy pełnienie jednej roli staje się lepsze lub łatwiejsze w związku z pełnieniem innej roli. Zjawisko pozytywnych oddziaływań między pracą a sferą osobistą, w tym zwłaszcza rodzinną, nie doczekało się tak obszernych opracowań, jak zjawisko oddziaływań negatywnych, czyli konfliktu, jest jednak obecne w naukach społecznych, m.in. w postaci badań B. Lachowskiej. Analizowanie związków między tymi obiema sferami wymaga uwzględnienia ich dwukierunkowego charakteru. Każda z nich może być źródłem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wpływów w odniesieniu do różnych aspektów funkcjonowania w nich jednostki (zob. Lachowska 2010: 285–287; 2012).

W prezentowany nurt myślenia wpisuje się równowaga między analizowanymi obszarami biografii życia, która rozpatrywana być może jako czynnik wspomagający rozwój zawodowy.

W perspektywie facylitacji pogodzenie ról związanych z pracą i życiem pozazawodowym wydaje się możliwe. Istotne są tu jednak wysoka jakość życia rodzinnego oraz dojrzałość osobowa aktywnych zawodowo członków rodziny, wyrażająca się w dobrze rozwiniętym systemie kontroli wewnętrznej, samodyscyplinie, zdolności do planowania i jasnego formułowania celów, prawidłowo ukształtowanym systemie wartości, racjonalnym wykorzystaniu czasu. Zaangażowanie w pracę zawodową nie wyklucza możliwości zaangażowania się w inne sfery życia.

Tego typu zaangażowanie leży u podstaw odczuwania sukcesu, wynikającego z równoważenia się ról związanych z pracą i przede wszystkim z życiem rodzinnym. Poczucie równowagi między nimi warunkuje sukces, natomiast jego brak jest główną przyczyną doświadczania konfliktu. Z prowadzonych przez psychologów badań wynika, iż to pozytywne i negatywne reakcje emocjonalne (nastroj) na jedną z ról stanowią ważny mechanizm warunkujący zaangażowanie się w nie. Należy oczywiście podkreślić, iż oprócz moderującego wpływu zmiennych osobowościowych istotne wydają się także takie czynniki, jak: stałość zatrudnienia, liczba i rozkład godzin pracy, staż małżeństwa i rodziny, liczba dzieci, ich płeć i wiek, siła więzi interpersonalnych w rodzinie i w miejscu pracy (cyt. za: Rostowska 2009: 146–147).

Wymienione czynniki oraz poczucie sukcesu wynikające z odczuwania równowagi pomiędzy pracą a życiem pozazawodowym można za elementy wpływające czy też wspomagające rozwój zawodowy jednostki.

W aspekcie indywidualnym niezbędnym działaniem w dążeniu do zachowania synergii między pracą a sferą osobistą, a tym samym do stworzenia optymalnych warunków rozwoju zawodowego, wydaje się być tzw. bilansowanie – rozumiane jako świadomy proces oceny poznawczej i emocjonalnej dokonanych inwestycji, utraconych korzyści i poniesionych strat z uzyskanymi korzyściami, z uwzględnieniem oczekiwań, zasobów własnych i zewnętrznych.

Jak wskazują J. Mesjasz i Z. Zaleski, bilansowanie ma charakter oceny wtórnej, podczas której może nastąpić redefinicja kosztów. W bilansowaniu kosztów z korzyściami, jakich jednostka oczekuje od wybranej przez siebie drogi życiowej, istotną rolę odgrywają: porównawczy poziom odniesienia – porównujemy się z innymi, którzy osiągnęli sukces, a także własny poziom odniesienia, który jest wynikiem ewaluacji i porównania własnych standardów oraz wartości z rezultatami działań. W następstwie bilansowania może pojawić się zadowolenie z pracy jako ocena różnych sfer własnego życia, stosunek doświadczeń pozytywnych do doświadczeń negatywnych oraz możliwości wykorzystania zasobów tkwiących w środowisku lub możliwości funkcjonalno-adaptacyjnych człowieka. Jak piszą przytoczeni autorzy: *Proces uświadamiania sobie kosztów i włączania ich w naturalny nurt doświadczania życia jest ważnym elementem wpływającym na ocenę zadowolenia z życia. Poczucie spełnienia jako istotny składnik wskaźnika jakości życia istnieje tylko wtedy, gdy człowiek rozwija w pełni swoje możliwości* (Mesjasz, Zaleski 2005: 190–191, 200).

Poszukiwanie indywidualnego punktu równowagi między życiem zawodowym a pozazawodowym oraz zachowanie czujności w dbaniu o synergię między tymi obszarami wymaga przede wszystkim podejmowania działań przez samą jednostkę. Nie ma jednak wątpliwości, iż to sprzyjające równowadze rozwiązania organizacyjno-prawne wprowadzane na poziomie polityki społecznej i tzw. pogromy *work-life balance* wdrażane do zakładów pracy przyczyniać się będą do kształtowania warunków umożliwiających efektywne łączenie celów zawodowych z osobistymi.

Włączenie pracodawców do budowania i realizowania zasygnalizowanych programów pozwoli na dostosowanie strategii łączących życie zawodowe z pozazawodowym tak, aby przyniosły one jak najlepsze skutki wykorzystania posiadanych zasobów na rzecz pracy i na rzecz rozwoju kapitału ludzkiego w wymiarze osobistym. Z perspektywy pracownika osiągnięcie takiej harmonii nastąpić może m.in. dzięki wdrażaniu w firmach rozwiązań na rzecz godzenia życia zawodowego z rodzinnym (tzw. zatrudnienie przyjazne rodzinie). Dla pracownika korzystne jest łagodzenie konfliktu praca-rodzina i powstających na tym tle napięć i stresów, ograniczenie obaw o utratę pracy, o pominięcie w procesie awansu, utratę szansy rozwoju zawodowego. Dla organizacji programy takie mogą zaś skutkować: lepszym motywowaniem do pracy, poprawą punktualności pracownika i zapewnieniem terminowości realizacji zadań, ograniczeniem absencji spowodowanej obowiązkami opiekuńczymi, czy też łagodzeniem potencjalnych trudności powstających w związku z przerwą spowodowaną macierzyństwem i obowiązkami z tego wynikającymi (Balcerzak-Paradowska 2008: 23).

Wydaje się, iż działania w zakresie wprowadzania programów „równowagi praca-życie pozazawodowe” przez zakłady pracy przyjmują obecnie jedynie formę dobrych praktyk i pojedynczych inicjatyw części organizacji. Biorąc jednak pod uwagę przewidywania w zakresie kształtowania się tendencji *work-life balance*, należy przypuszczać, że już

w niedalekiej przyszłości ten obszar zarządzania przyjmie charakter kompleksowych i celowo podejmowanych działań, bowiem brak równowagi między pracą a życiem pozazawodowym będzie się niewątpliwie pogłębiał.

ZAKOŃCZENIE

Najważniejsze wnioski i użyteczność zaprezentowanej refleksji wiążą się z tezą, iż rozwój zawodowy nie może być rozpatrywany z pominięciem sfery pozazawodowej, stanowiącej ważny wyznacznik biografii życia. Funkcjonowanie w dynamicznej i zmiennej rzeczywistości powoduje, iż coraz więcej ludzi doświadcza konfliktu między pracą zawodową a życiem osobistym, skutkującego zakłóceniami w tym rozwoju. Jedynie w warunkach synergii między wskazanymi obszarami możliwe będzie doskonalenie się jednostki tak w wymiarze ogólnym, jak i zawodowym.

równowagi wyliczony został na podstawie odpowiedzi na pytania dotyczące m.in. pracy po godzinach, zadowolenia z czasu spędzonego w pracy i poza nią (zob. *Boomers...* 2013).

LITERATURA

- Armstrong M. (2010), *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Balcerzak-Paradowska B. (2008), *Ocena kierunków zmian w polityce rodzinnej w aspekcie godzenia życia zawodowego z rodzinnym*, w: C. Sadowska-Snarska (red.), *Równowaga. Praca-życie-rodzina*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok.
- Baranowska-Skimina A. (2013), *Work-life balance nie dla Polaka*, <http://www.egospodarka.pl/> (dostęp 27.06.2013).
- Bartkowiak R. (2013), *Ekonomia rozwoju*, PWE, Warszawa.
- Boomers struggle to find their balance, Regus: Work-life Balance Index 2013* (2013), Regus Plc.
- Borkowska S. (2011), *Ile pracy, ile życia poza nią?*, w: S. Borkowska (red.), *Programy praca-życie. Z teorii i praktyki*, IPiSS, Warszawa.
- Buchner-Jeziorska A. (2011), *Człowiek – (nie)wykorzystany kapitał organizacji. Przykład polski*, w: F. Byłok, A. Stocińska (red.), *Współczesne oblicza kapitału ludzkiego i intelektualnego*, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa.
- CIOPIB (2009), *Badanie możliwości optymalizacji warunków pracy i poprawy zdrowia psychicznego pracowników dzięki wprowadzeniu elastycznego czasu pracy*, Warszawa.
- Clutterbuck D. (2005), *Równowaga między życiem zawodowym a osobistym*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Czapiński J. (2012), *Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa*, „Nauka” 1.
- Czarnecki K.M. (2007), *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas nr 2, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.
- Czarnecki K.M. (2008), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.
- Easterlin R.A. (1974), *Does economic growth improve the human lot?*, w: P.A. David, M.W. Reder (eds.), *Nations and households in economic growth*, Academic Press, New York.
- Europejska Fundacja na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy (2013), *Równowaga między życiem zawodowym a prywatnym w perspektywie całego życia*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.
- Lachowska B. (2010), *Konflikt i facylitacja jako mechanizmy wzajemnych oddziaływań pracy i rodziny – analiza różnic płciowych*, w: T. Rostowska, A. Peplińska (red.), *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, Difin SA, Warszawa.
- Lachowska B. (2012), *Praca i rodzina. Konflikt czy synergia?*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Leźnicki M. (2011), *Jakość życia jako przedmiot badań naukowych i refleksji pozanaukowej*, w: W. Tyburski (red.), *Zasady kształtowania postaw sprzyjających wdrażaniu zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Mesjasz J., Zalewski Z. (2005), *Psychologiczne koszty sukcesu zawodowego w społeczeństwie opartym na wiedzy a jakość życia*, w: M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek, A. Szmajke (red.), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*, Kolokwia Psychologiczne Tom 13, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Mieścicka L. (2006), *Pracoholizm*, Instytut Zdrowia Psychicznego, PTP, Warszawa.
- Pocztowski A. (2008), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa.
- Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacji*, PWN, Warszawa.
- Rostowska T. (2009), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Impuls, Kraków.
- Rostowski J. (2002), *Rozwojowe i osobowościowe uwarunkowania kariery zawodowej*, w: T. Rostowska, J. Rostowski (red.), *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź.
- Smith A. (2007), *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, PWN, Warszawa.
- Super D.E. (1953), *A theory of vocational development*, „American Psychologist”, Vol. 8(5).
- Super D.E. (1957), *The psychology of careers: An introduction to vocational development*, Hardcover – January 1.
- Super D.E. (1990), *A Life-span Approach to Career Development*, w: D. Brown, L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass, San Francisco.

¹ Ch. Bühler jest pionierką badań nad biegiem życia ludzkiego opartych na analizie materiałów biograficznych. Jest autorką książki *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, Hirzel, Leipzig 1933 (tłum. polskie *Bieg życia ludzkiego*, PWN, Warszawa 1999).

² Swoją teorię rozwoju zawodowego D.E. Super opublikował w 1953 r., a następnie rozszerzył ją w postaci 12 twierdzeń i w zmodyfikowanej postaci wydał w 1957 r. (Super 1953; 1957; Super i in. 1957).

³ D. Super porównał karierę życiową do obrazu tęczy (Super 1990: 197–261).

⁴ Jedną z ważniejszych strategii całościowych, która opisuje intencje firmy dotyczące sposobów zarządzania ludźmi, jest zarządzanie nastawione na wysokie zaangażowanie. Hipotezą tkwiącą u podstaw tego podejścia jest przekonanie, że ludzie zaangażowani w to, co robią, są gotowi włożyć w pracę dodatkowy wysiłek, by wykonywać ją jak najlepiej w formie dodatkowego czasu, przemyśleń lub energii. Strategia zaangażowania będzie sięgać po wszystkie środki, które organizacja może zastosować w celu wspierania tego rodzaju zachowań. (Armstrong 2010: 170–177).

⁵ W 1974 r. R.A. Easterlin opublikował artykuł, w którym zawarł tezę, że wzrost zamożności społeczeństwa nie zwiększa dobrostanu obywateli. Stwierdzenie to nazywane jest paradoksem Easterlina. Teza ta stała się jednym z najbardziej zaskakujących odkryć w historii ekonomii i wydaje się słuszna w odniesieniu do tych krajów, które przekroczyły pewien próg zamożności (Easterlin 1974).

⁶ Zgodnie z ujęciem Adama Smitha człowiek jest jednostką gospodarującą, czyli *homo economicus* (zob. Smith 2007).

⁷ Warto zwrócić uwagę na badania J. Czapińskiego i jego cebulową teorię szczęścia, w której ogólny dobrostan psychiczny zależy od stałej, uwarunkowanej genetycznie woli życia i odmiennych, wynikających z warunków życia satysfakcji cząstkowych (z pracy, finansów itd.) oraz czynników kontekstowych (kultury, wychowania). Przykładowo wszyscy mogą być bogaci, ale nie wszyscy jednakowo szczęśliwi (Czapiński 2012: 51–88).

⁸ Wskaźnik zadowolenia z życia jest stosowany w tworzeniu rankingów krajów świata. Pierwsze obliczenia przeprowadzono w 2006 r. na grupie 80 tys. respondentów. Ustalono wówczas, że czynnikami, które najsilniej wpływają na zadowolenie z życia, czyli zmiennymi służącymi do obliczania poziomu SLI są: zdrowie, zamożność, dostęp do edukacji podstawowej, stabilność polityczna i bezpieczeństwo, wolność polityczna, równość płci, życie rodzinne, bezpieczeństwo pracy (Bartkowiak 2013: 187).

⁹ Konflikt ten może być rozpatrywany w kategorii korzyści lub strat w związku z wynikami w pracy. Jeśli mimo wszystko odzwierciedla on korzystne wyniki, to człowiek będzie utrzymywał wysoki poziom swojego zaangażowania w pracę (Rostowska 2009: 187).

¹⁰ Czynniki zawodowe są uznawane za znaczący element decydujący o stylu życia Polaków i ogólnym poziomie ich stresu, a te z kolei – poza czynnikiem genetycznym – są powszechnie uznawane za istotny predyktor chorób. Stres w pracy wywołany zagrożeniami natury psychospołecznej może być współodpowiedzialny za wszystkie wiodące dolegliwości będące główną przyczyną długoterminowej absencji pracowników ujawnionej w statystykach ZUS (CIOPIB 2009: 9).

¹¹ Ważnym zagadnieniem związanym z kwestią wzajemnych oddziaływań pracy i rodziny jest znaczenie różnic płciowych. Powszechnie przyjmuje się, że konflikt między rolami jest problemem kobiet, a nie mężczyzn; jednakże wyniki badań nie dostarczają jednoznacznego potwierdzenia tej tezy (Lachowska 2012: 287).

¹² Badanie, publikowane drugi rok z rzędu przez firmę Regus, zostało przeprowadzone wśród 26 tys. pracowników w ponad 90 krajach. Wskaźnik

Super D.E. i in. (1957), *Vocational Development: a framework for research*, Teachers College Press, New York.
Wach-Kąkolewicz A. (2008), *Rozwój zawodowy – motywy podejmowania aktywności uczenia się*, „E-mentor” nr 4 (26).

Wojtasik B. (2011), *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
Wolk Z. (2009), *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Instytut Technologii Eksploatacji-PIB, Radom.

SUMMARY

Starting point for the reflections devoted to the problems of work-life balance is vocational development, which is one of the categories of a general human development. Balance between the pointed spheres is when work does not influence life after work and when life after work does not influence the sphere of professional life; it can be fulfilled in different ways. An important role in counteracting their disharmony is played by legal and organizational solutions used in work places which allow optimal use of human resources. Problems connected with work-life balance are still not fully discovered in Poland especially if implementations of Work-Life Balance programmes are concerned.

Keywords: balance, work, life, vocational development, quality of life, facilitation.

Badanie, planowanie i realizacja karier zawodowych

ZARYS KONCEPCJI BADANIA KARIER ZAWODOWYCH W PRZEDSIĘBIORSTWACH

Stefan M. Kwiatkowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

WPROWADZENIE

Pojęcie kariery jest wieloznaczne, występuje w różnych znaczeniach, ale też w różnych kontekstach. W potocznym rozumieniu „zrobienie kariery” jest utożsamiane z osiągnięciem sukcesu, a więc z określonym stanem, który bardziej subiektywnie niż obiektywnie odpowiada społecznym wyobrażeniom kariery – sukcesu – w interesującym nas przypadku natury zawodowej. Zauważmy w tym miejscu, że subiektywność kariery danego pracownika wynika z jej postrzegania przez różne grupy społeczno-zawodowe, funkcjonujące wewnątrz przedsiębiorstwa i w jego bliższym oraz dalszym otoczeniu. Patrząc z innej perspektywy, kariera to ciąg zdarzeń – proces – prowadzący, dzięki kolejnym awansom, do aktualnie zajmowanej pozycji zawodowej. Wreszcie to przebieg pracy zawodowej, droga opisana sukcesami, ale też porażkami, pełna zwrotów wynikających ze zmian miejsca zatrudnienia, charakteru pracy i jej treści. Wspomniana subiektywność kariery to także własna ocena pracownika, będąca pochodną jego aspiracji i wyobrażeń związanych z możliwościami indywidualnego rozwoju, analizowana w kontekście karier innych pracowników i perspektyw rozwoju wykonywanego zawodu.

Kariera rozumiana jako ciąg zdarzeń, niezależnie od ich charakteru, jest rodzajem biografii zawodowej, chronologicznym spisem ról zawodowych i zajmowanych stanowisk. W tym ujęciu nie można pominąć przemian dokonujących się w pracowniku w trakcie jego aktywności zawodowej, ani też w obejmującym wszystkie etapy życia w procesie rozwoju doświadczeń. To właśnie one pozwalają spojrzeć na karierę szerzej – z punktu widzenia wszystkich miejsc pracy i stanowisk oraz wszystkich ról społecznych, całej aktywności w pracy i poza nią.

Nie sposób rozpatrywać kariery zawodowej w oderwaniu od sytuacji na rynku pracy. Jeżeli rynek pracy jest stabilny, przewidywalny w dłuższym okresie (kilkunastu, kilkudziesięciu lat), to planowanie kariery może polegać na próbie dopasowania predyspozycji pracownika lub kandydata do pracy do wymogów precyzyjnie zdefiniowanego środowiska zawodowego. Jeżeli zaś rynek pracy jest niestabilny i trudno przewidzieć, jakie kompetencje będą na nim niezbędne nawet za kilka lat, to planowanie kariery powinno uwzględniać w szerszym zakresie kompetencje społeczne pracowników. Zaliczyć można do nich otwartość i elastyczność oraz gotowość do ciągłego uczenia się. Rośnie

zatem znaczenie samoświadomości, podmiotowości i autonomii pracownika.

Wydaje się jednak, że nawet w sytuacji ryzyka związanego z trudną do przewidzenia sytuacją na rynku pracy nie należy rezygnować z planowania kariery w kategoriach uwzględniających predyspozycje pracowników i kandydatów do pracy. Wiedza o własnych predyspozycjach pozwala bowiem na racjonalne poszukiwania swojego miejsca w świecie pracy. Jest to szczególnie istotne w przypadku absolwentów, którzy przechodzą ze szkół i uczelni na rynek pracy (okres tranzycji) i zderzają się z realiami rynkowymi, w tym z problemem bezrobocia.

Zdobycie pierwszej pracy jest dla tej grupy młodych ludzi dużym wyzwaniem. Stąd, często z konieczności, akceptują oferty, które nie prowadzą do realizacji ich wcześniejszych planów. Jeżeli nie znają swoich predyspozycji, to metodą prób i błędów starają się znaleźć odpowiednią dla siebie pracę. Ten okres można nazwać improwizowaniem, rozwijaniem kompetencji społecznych i gromadzeniem doświadczeń. W wielu przypadkach jest to jednak okres stracony, skutkujący obniżeniem poziomu aspiracji zawodowych i dewaluacją kompetencji zawodowych. Dlatego tak ważny jest wybór pierwszego miejsca pracy, chociaż wybór niewłaściwy nie musi w sposób jednoznacznie negatywny rzutować na dalszą karierę zawodową.

MODELE KARIER ZAWODOWYCH W PRZEDSIĘBIORSTWACH

Celem proponowanych badań jest diagnoza dotycząca wyboru pierwszego miejsca pracy, a także dalszej kariery zawodowej wyznaczanej kolejnymi miejscami pracy. Wprawdzie w badaniach diagnostycznych nie jest konieczne formułowanie hipotez, ale wydaje się, że tradycyjne kariery stabilne – liniowe są sukcesywnie zastępowane karierami charakteryzującymi się brakiem stabilności i liniowości. Kariery stabilne są zarezerwowane dla stosunkowo wąskiego grona pracowników – specjalistów, których kwalifikacje zawodowe wykazują w dłuższym okresie daleko idącą zgodność z wymaganiami i oczekiwaniami pracodawców. Pozostali pracownicy dopiero po etapie improwizowania zbliżają się do trajektorii typowych dla kariery stabilnych. Interesująca byłaby w tym kontekście odpowiedź na pytanie o przebieg kariery w zależności od stażu pracy i wykształcenia.

Można przyjąć, że badaniami byłoby objęci pracownicy na progu kariery zawodowej (absolwenci – pierwsza praca), a następnie pracownicy ze stażem wynoszącym 10 lat (rozpoczynający pracę po 1989 r.), 25 lat (rozpoczynający pracę około 1989 r.) i 40 lat (rozpoczynający pracę przed 1989 r.). Z pewnością duże walory poznawcze miałyby analiza porównawcza przebiegu karier w różnych zawodach lub wśród różnych grup zawodowych – z uwzględnieniem cech psychofizycznych badanych pracowników.

Ze względu na złożoność problematyki badawczej badania, o których mowa, powinny zawierać wzajemnie uzupełniające się elementy badań ilościowych i jakościowych.

Zakładając, że kariera zawodowa (Sztompka, 2004, s. 353) jest pochodną kompetencji kształtowanych w toku pracy zawodowej, a ich poziom jest uzależniony od możliwości edukacyjnych przedsiębiorstw, możemy przedstawić typowe modele karier uwzględniające (Kwiatkowski 2007, s. 41–47): wielkość przedsiębiorstwa, kondycję ekonomiczną przedsiębiorstwa oraz świadomość edukacyjną pracodawców.

Wielkość przedsiębiorstwa zwykle określamy odwołując się do liczby zatrudnionych pracowników. Według przyjętych w gospodarce kryteriów wśród ogółu przedsiębiorstw wyróżniamy organizacje: mikro (do 10 pracowników) – P1, małe (od 11 do 49 pracowników) – P2, średnie (od 50 do 250 pracowników) – P3 oraz duże (powyżej 250 pracowników) – P4. Kondycję ekonomiczną przedsiębiorstwa proponuję określić jako dobrą – K1 lub złą – K2. I wreszcie świadomość edukacyjną pracodawców związaną ze zrozumieniem zależności między ciągłym uczeniem się pracowników a zwiększeniem konkurencyjności, wzrostem eksportu i wzrostem nakładów inwestycyjnych przedsiębiorstwa określimy jako dużą – E1 lub małą – E2.

Przy takich założeniach należy sobie sprawę z trudności występujących przy identyfikacji zmiennych K i E. Pomocne w tym zakresie może być doświadczenie zdobyte w toku staży i praktyk zawodowych oraz wolontariatu. Istotne znaczenie mogą też mieć analizy informacji prasowych oraz opinii prezentowanych na forach internetowych.

Otwarta koncepcja badawcza anonsowana w tytule dotyczy badań nad przebiegiem kariery zawodowej – traktowanym jako zmienna zależna – w funkcji punktu wyjścia (pierwszego zatrudnienia) oraz aspiracji zawodowych pracownika – zmienne niezależne.

I. P1 (K1, E1)

W tym układzie zmiennych niezależnych punktem wyjścia jest podjęcie pracy (z różnych względów, które również możemy uwzględnić w badaniach) w mikroprzedsiębiorstwie o dobrej kondycji ekonomicznej i dużej świadomości edukacyjnej pracodawcy.

Pracę w mikroprzedsiębiorstwie rozpatrywaną w kontekście zdobywania nowych i modyfikowania już posiadanych kwalifikacji (kwalifikacje to potwierdzone kompetencje) charakteryzują:

- wymiennosc funkcji (niezbędne są kwalifikacje związane ze swoim stanowiskiem pracy oraz kwalifikacje umożliwiające zastępowanie współpracowników),
- wzajemne uczenie się (obserwacja, współdziałanie),
- szkolenie stanowiskowe (w krótkich formach),
- kształtowanie konkretnych umiejętności, często bez podbudowy teoretycznej,
- incydentalne szkolenia zewnętrzne,
- silne więzi interpersonalne między pracodawcą a pracownikami (umożliwiają skuteczną motywację do nauki, ułatwiają identyfikację obszarów wymagających szkoleń),
- poczucie sprawstwa (sprzyja podnoszeniu kwalifikacji),
- duża odpowiedzialność jako efekt samodzielności (brak rozproszenia odpowiedzialności).

Jest to ogólna charakterystyka przedsiębiorstw typu P1. Można ją z pewnością rozbudować, pamiętając przy tym, że nasilenie poszczególnych cech zależy od zmiennych niezależnych K i E.

Na model kariery zawodowej istotny wpływ ma również zmienna niezależna opisująca poziom aspiracji pracownika. On bowiem w dużej mierze decyduje o pozostaniu w danym przedsiębiorstwie lub poszukiwaniu innego (Nowacki 2004: 17). W tym drugim przypadku możliwy jest wybór innego przedsiębiorstwa tego samego typu (inne P1) lub przejście do przedsiębiorstwa P2, P3 lub P4. W takim ujęciu **model kariery zawodowej wyznacza ciąg P1, ..., PN (przy założeniu,**

że pierwsze zatrudnienie ma miejsce w przedsiębiorstwie P1, a N przyjmuje wartości: 1, 2, 3, 4). Jest to więc w istocie model kariery sprowadzony do cyklu przejść między przedsiębiorstwami, z uwzględnieniem możliwości wielokrotnej pracy w przedsiębiorstwie tego samego typu. Można go określić mianem modelu modelu zewnętrznego, w odróżnieniu od modelu wewnętrznego akcentującego znaczenie rozwoju kariery w obrębie danego przedsiębiorstwa (Kwiatkowski 1995: 214–221; 2001: 11–16).

Kolejne układy zmiennych niezależnych P, K, E zostaną jedynie zasygnalizowane. Wyjątek będzie stanowić konfiguracja P4 (K1, E1) coraz powszechniejsza wśród dużych przedsiębiorstw.

We wszystkich przypadkach – podobnie jak w układzie P1 (K1, E1) – należy pamiętać o znaczeniu zmiennej niezależnej dotyczącej aspiracji pracowników. Jej uwzględnienie znacznie zwiększa liczbę modeli karier zawodowych, ale jest niezbędne w ramach przedstawionej propozycji badawczej.

W praktyce liczba modeli – zgodnie z zaproponowaną definicją modelu – jest niemożliwa do oszacowania, gdyż nie można określić maksymalnej liczby elementów ciągu P1, ..., PN. Ta różnorodność modeli może być w efekcie badań sprowadzona do kilku lub kilkunastu typowych przejść między przedsiębiorstwami. Jednak od liczby przejść ważniejszy jest kierunek zmian i przyczyny, dla których pracownik o określonych aspiracjach dokonuje kolejnych wyborów.

II. P1 (K1, E2)

Jest to typowy przypadek w sytuacji bezrobocia. Pracodawca zamiast dbać o podnoszenie poziomu kwalifikacji pracowników metodą zwolnień i przyjęć dokonuje modyfikacji zatrudnienia – rezygnuje z pracowników o niższych kwalifikacjach, przyjmując (często na tych samych warunkach finansowych) pracowników o wyższych kwalifikacjach. Trudno w tych warunkach mówić o wsparciu edukacyjnym czy planowaniu kariery wewnątrz przedsiębiorstwa.

III. P1 (K2, E1)

Przy złej kondycji ekonomicznej tego typu przedsiębiorstwa w praktyce nie ma możliwości do tworzenia warunków sprzyjających podnoszeniu kwalifikacji pracowników.

IV. P1 (K2, E2)

Tutaj zła kondycja łączy się z małą świadomością edukacyjną pracodawcy. Jest to sytuacja skrajnie niekorzystna dla pracownika. Z dużym prawdopodobieństwem możemy założyć, że pracownik o wysokich aspiracjach zawodowych nie będzie wiązał swojej kariery z takim przedsiębiorstwem (i z takim pracodawcą).

V. P2 (K1, E1)

Przechodzimy do małych przedsiębiorstw – w tym przypadku o dobrej kondycji ekonomicznej i towarzyszącej jej dużej świadomości edukacyjnej pracodawców. Taki układ zmiennych niezależnych sprzyja rozwojowi kariery wewnątrz przedsiębiorstwa. Decydujące znaczenie dla dalszych kroków zawodowych może mieć charakter prowadzonej produkcji lub świadczonych usług, kultura pracy i relacje interpersonalne.

VI. P2 (K1, E2)

W tej sytuacji duże znaczenie ma postawa pracodawcy, który mimo niskiej świadomości edukacyjnej może reprezentować ofensywny styl zarządzania, polegający na „inwestowaniu” w młodych pracowników (kosztem starszych, o dłuższym stażu).

VII. P2 (K2, E1)

W małym przedsiębiorstwie, nawet przy złej kondycji ekonomicznej, można zorganizować efektywne szkolenia stanowiskowe (duże znaczenie ma determinacja pracodawcy, plan wyjścia z trudności finansowych zawierający komponent edukacyjny).

VIII. P2 (K2, E2)

Kolejna trudna sytuacja. Dużo zależy od tendencji w dziedzinie finansów – możliwa jest stabilizacja na zbyt niskim poziomie, rozwój

i regres. Ten ostatni przypadek wraz z brakiem możliwości rozwoju kwalifikacji z reguły skłania pracowników do zmiany miejsca pracy.

IX. P3 (K1, E1)

Jesteśmy już w grupie średnich przedsiębiorstw. O dalszej drodze zawodowej może zdecydować oferta edukacyjna tworzona przez pracodawcę. Wielkość przedsiębiorstwa, dobra kondycja ekonomiczna i duża świadomość edukacyjna pracodawcy zwykle sprzyjają myśleniu o karierze w kategoriach wewnętrznych – wewnątrz przedsiębiorstwa.

X. P3 (K1, E2)

Niską świadomość edukacyjną pracodawcy, przy dobrej kondycji ekonomicznej przedsiębiorstwa, może rekompensować aktywność edukacyjna pracowników – poszukiwania instytucji szkoleniowych poza macierzystym przedsiębiorstwem.

XI. P3 (K2, E1)

Jest szansa na rozwój szkoleń wewnątrz przedsiębiorstwa. Przy zatrudnieniu od 50 do 250 pracowników w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstw z pewnością znajdują się jednostki (działy, wydziały) szkoleniowe. Do ich zadań należy realizacja planu szkoleń, a także poszukiwanie źródeł ich finansowania. Tymi źródłami są coraz częściej projekty Unii Europejskiej, granty instytucji centralnych oraz samorządowych.

XII. P3 (K2, E2)

Ze względu na wielkość przedsiębiorstwa istnieje możliwość zmiany stanowiska pracy, ale na tym w praktyce kończy się repertuar działań pracownika.

XIII. P4 (K1, E1)

To już ostatnia wyróżniona grupa przedsiębiorstw – przedsiębiorstwa duże. Do niej w największym stopniu odnoszą się przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych. Zgodnie z nimi pracownikowi podnoszącemu kwalifikacje w formach szkolnych, podejmującemu naukę na podstawie skierowania zakładu pracy, przysługuje urlop szkoleniowy i zwolnienie z części dnia pracy (w różnych wymiarach – uzależnionych od poziomu szkoły i rodzaju egzaminów). Zarówno urlopy, jak i zwolnienia są płatne według zasad obowiązujących przy obliczaniu wynagrodzeń za urlop wypoczynkowy. Dodatkowo przedsiębiorstwo o dobrej kondycji ekonomicznej i dużej świadomości edukacyjnej pracodawcy (kierownictwo przedsiębiorstwa) może zwracać koszty przejazdu i zakwaterowania w miejscu nauki, pokrywać koszty zakupu podręczników i innych materiałów dydaktycznych, refundować opłaty za naukę pobierane przez szkoły i uczelnie, a także udzielać dodatkowych urlopów szkoleniowych.

Również pracownikowi podnoszącemu kwalifikacje w formach pozaszkolnych, o ile został skierowany z zakładu pracy, przysługuje urlop szkoleniowy i zwolnienie z części dnia pracy w określonym wymiarze oraz zwrot kosztu uczestnictwa w zajęciach.

Jak łatwo zauważyć, potencjał edukacyjny dużych przedsiębiorstw jest znacznie większy niż możliwości mikroprzedsiębiorstw. Dopiero w nich realne staje się podejmowanie i kontynuowanie studiów, udział w studiach podyplomowych oraz stażach krajowych i zagranicznych.

XIV. P4 (K1, E2)

W dużym przedsiębiorstwie, nawet przy małej świadomości edukacyjnej pracodawcy, łatwiej jest planować indywidualne ścieżki rozwoju – wewnątrz przedsiębiorstwa, ale także z myślą o zmianie miejsca pracy.

SUMMARY

The article presents a proposal to conduct diagnostic tests concerning careers process in enterprises. It takes into account the size of the company, its financial condition and the educational awareness of the employers. The attention is focused on the selection of the first work in conditions of unemployment and job candidates' insignificant knowledge about their vocational predispositions.

XV. P4 (K2, E1)

W tym przypadku sytuacja jest podobna jak w średnich przedsiębiorstwach. Zmienia się tylko skala możliwości finansowania procesu podnoszenia kwalifikacji. Duże przedsiębiorstwa, dzięki kooperacji krajowej i międzynarodowej, mogą efektywnie stymulować rozwój zawody, rozwijając system wymiany pracowników, ekwiwalentnych szkoleń, kursów i warsztatów.

XVI. P4 (K2, E2)

Takie zmienne niezależne opisują duże, nieefektywne przedsiębiorstwo kierowane przez pracodawcę o małej świadomości edukacyjnej. Nieefektywność wynika często ze złej organizacji pracy, przestarzałych technologii, ale jest także uwarunkowana kwalifikacjami zawodowymi (tym razem zbyt niskimi lub nieodpowiednimi) pracowników. Ten ostatni czynnik trudno jest zmienić w krótkim czasie – biorąc pod uwagę liczbę zatrudnionych – powyżej 250 pracowników.

PODSUMOWANIE

Przedstawiona w sposób bardzo syntetyczny propozycja badawcza zwraca uwagę na znaczenie wyboru pierwszego miejsca pracy – przedsiębiorstwa typu P1, P2, P3 lub P4 – dodatkowo definiowanego przez kondycję ekonomiczną i świadomość edukacyjną szeroko rozumianych pracodawców. Proponowany model otwiera 16 propozycji, które następnie uzależnione są od poziomu aspiracji zawodowych konkretnego pracownika. Warto zauważyć, iż indywidualne modele karier mogą być i są w rzeczywistości bardzo różnorodne. Każdy z ciągów: P1, ..., PN; P2, ..., PN; P3, ..., PN; P4, ..., PN jest inny – charakteryzuje się innym punktem wyjścia (w analizowanej propozycji są cztery możliwości) i może mieć inny punkt końcowy (ostatnie miejsce pracy – też cztery możliwości).

Interesujące, że liczba i kierunek przejść między przedsiębiorstwami mają również kontekst kulturowy i gospodarczy. W modelu, który można nazwać japońskim, liczba przejść jest minimalna. Można mówić wręcz o identyfikacji pracownika z określonym przedsiębiorstwem przez cały okres pracy zawodowej. Model funkcjonujący w wielu krajach o ustabilizowanej gospodarce rynkowej prowadzi pracowników (szczególnie tych o dużych aspiracjach zawodowych) od przedsiębiorstwa typu P4 do P1, a nawet do tworzenia własnych mikroprzedsiębiorstw. Z kolei niestabilna gospodarka skłania do poszukiwania bezpiecznego miejsca pracy – stąd przechodzenie od P1 do P4 (co ciekawe zainteresowaniem cieszą się duże przedsiębiorstwa państwowe).

Jaka jest sytuacja w Polsce – z uwzględnieniem np. stażu pracy, poziomu wykształcenia i zawodu? Właśnie odpowiedzi na to pytanie, rozumiane zarówno w skali indywidualnej (metoda indywidualnych przypadków), jak i globalnej (typowe modele karier zawodowych), mogłyby udzielić proponowane badania.

LITERATURA

- Kwiatkowski S.M. (1995), *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M. (2001), *Edukacyjne funkcje małych i średnich przedsiębiorstw*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” nr 5.
- Kwiatkowski S.M. (2007), *Modele karier zawodowych w przedsiębiorstwach – propozycja badawcza*, w: S.M. Kwiatkowski (red.), *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, Wydawnictwo IBE, Warszawa.
- Nowacki T. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
- Sztompka P. (2004), *Socjologia*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.

KARIERY ZAWODOWE W DOBIE TRANSFORMACJI KULTUROWYCH (SOCJOPEDAGOGICZNA PERSPEKTYWA OGLĄDU)*

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

WPROWADZENIE

Nawet pobieżne spojrzenie czy potoczne odczucie potwierdzają tezę o dokonujących się szybkich i rozległych przemianach ludzkiego życia, w tym jego płaszczyzny zawodowej w kontekście często trudnych do zaakceptowania transformacji jego zewnętrznego kontekstu – rynku pracy. Rynku, którego charakter i wymogi podlegają najczęściej zobiektywizowanej deskrypcji w perspektywie ekonomii i polityki społecznej. Rynku, którego wymogi w dobie gospodarki nakazowo-rozdzielczej sprzed przełomu ustrojowego 1989 r. pozostały w świadomości zbiorowej nierozpoznane, a „mała stabilizacja” w ramach zburokratyzowanych, niedemokratycznych struktur społeczno-gospodarczych zapewniała względną przewidywalność i powtarzalność zawodowych biografii.

Ostatnie dekady przynoszą w tym względzie radykalne zmiany, które wiążą się z transformacją sfery pracy człowieka, dokonywaną z jednej strony w kontekście obiektywnych wymagań konkurencyjnego rynku pracy wymagającego od jego uczestników uruchomienia nowych mechanizmów adaptacyjnych, z drugiej zaś w perspektywie subiektywnego doświadczania przez jednostki zmienionych (i stale zmieniających się) realiów kulturowo-gospodarczych. Przeszły obowiązywać dotychczasowe, obecne w świadomości i tradycji społecznej poprzednich pokoleń, powtarzalne wzorce karier zawodowych. Konieczne staje się zaakceptowanie konieczności permanentnego negocjowania zawodowej tożsamości w warunkach rynkowej wyceny indywidualnej wartości jednostek, wobec wymogów stałego redefiniowania swojego miejsca w nieprzewidywalnym świecie pracy. Kariery się już nie wybiera, a niestannie buduje w ramach rygorów rynkowej zatrudnialności, która wyznacza miejsce jednostki w rynkowej grze.

Perspektywa jednostki, zwłaszcza dokonywane przez nią procesy subiektywizacji zewnętrznych rynkowych mechanizmów i konstruowania personalnej kariery, stanowią zatem kolejną płaszczyznę analiz, tym razem lokujących się w obrębie psycho- i socjopedagogiki.

Z socjopedagogicznego punktu widzenia powyższe procesy wiążą się dodatkowo z redefinicją dotychczasowego schematu świadczenia pomocy jednostce w kształtowaniu kariery w ramach szeroko pojętego poradnictwa zawodowego (poradnictwa kariery). Ta dziedzina poradnictwa (obecna w szeroko rozumianej sferze poradnictwa w systemie oświaty – choć w śladowej postaci i incydentalnym charakterze – także przed przełomem ustrojowym), zyskując na znaczeniu wobec destabilizacji sfery zawodowego zaangażowania człowieka, wpisała się na trwałe w horyzont przemian edukacyjnych oraz dokonywanych w resorcie pracy. W pierwszym z tych obszarów dość wskazać choćby na próby wprowadzenia na szeroką skalę doradców zawodowych do szkół, nacisk na wspieranie adolescentów w dokonywaniu świadomych przemyślanych decyzji edukacyjno-zawodowych i planowaniu kariery, w drugim zaś – wskazać można na doradztwo zawodowe w urzędach pracy, zróżnicowane formy pomocy osobom bezrobotnym czy przeprofilującym dotychczasowy bieg życia zawodowego na skutek osobistych czy wymuszonych społecznymi realiami decyzji.

SPOŁECZNO-KULTUROWE KONTEKSTY KSZTAŁTOWANIA SIĘ KARIER ZAWODOWYCH

Doświadczenia zawodowe akumulowane przez jednostki wyznaczające kształt ich kariery i swoistą historię związków jednostki z rynkiem pracy uwarunkowane są w dużej mierze specyfiką społeczno-kulturowych realiów, w których przychodzi nam funkcjonować w danych ramach temporalnych. Stanowią one zewnętrzny kontekst konstruowania decyzji edukacyjno-zawodowych, wyznaczają ramy definiowania zawodowych tożsamości jednostek.

Z punktu widzenia dalszych rozważań istotny wydaje się w tym miejscu komentarz dotyczący samej natury kariery. Otóż, określenie to używane w niniejszych rozważaniach nie jest tożsame z jego potocznym rozumieniem, w którym kojarzone jest z reguły z uzyskiwaniem coraz wyższych pozycji w hierarchii zawodowej, ze społecznym awansem.

Przeгляд wybranych teoretycznych ujęć konstruktów kariery wskazuje na możliwość jej postrzegania w perspektywie funkcjonalno-strukturalnej, w perspektywie interakcjonizmu symbolicznego, w perspektywie teorii strukturacji A. Giddensa, a także wybranych teorii cech i czynnika oraz teorii rozwojowych (por. Cybal-Michalska 2013). Polifoniczność teorii, klasyfikacji i typologii kariery akcentuje w dużym uproszczeniu jej wymiary: obiektywny (kariery jako zjawisko charakteryzowane w kategoriach ruchliwości społecznej), subiektywny (kariery jako subiektywna własność podmiotu) oraz podejście strukturacyjne (kariery jako struktura dualnie zorganizowana – relacyjna, w ramach której wymiary zarówno zobiektywizowane, jak i subiektywne wzajemnie się przenikają i warunkują).

Bauman (1960), odwołując się do obiektywistycznego myślenia o karierze, wskazuje na trzy jej wymiary: socjologiczny (hierarchiczny kontekst uzyskiwanych pozycji zawodowych w biegu życia), ideologiczny (determinujący kierunek aktywności jednostki zgodnie ze społecznie konstruowanymi modelami sukcesu życiowego) oraz moralny (związany z jej ewaluacją i rozpięciem na osi pomiędzy kategoriami dobry-zły).

Uogólniając, można karierę definiować jako wzór doświadczeń życiowych związanych z pracą. W artykule traktuję karierę jako konstrukt temporalny, odnoszący się do przebiegu zindywidualizowanego doświadczenia konstruowanego w obiektywnych realiach społeczno-kulturowych, zogniskowanych wokół przejawów aktywności człowieka na rynku pracy. Kariery stanowi zatem przeżyta droga zawodowa, niezależnie od jakości uzyskiwanego doświadczenia profesjonalnego i hierarchii zajmowanych pozycji społecznych.

Wracając do zasadniczego nurtu rozważań odnoszących się do kontekstu zewnętrznego konstruowanych karier zawodowych, możliwe jest wskazanie co najmniej kilku zasadniczych fenomenów i procesów społecznych opisujących ten kontekst.

W ostatnich dekadach odnotowujemy koincydencję kilku form organizacji pracy powiązanych z różnymi wzorami biografii zawodowych (por. Guichard, Huteau 2005). W tradycji utrwalił się profesjonalny system pracy, w którym zawód określał tożsamość jednostki, a jego całościowy charakter wyznaczał drogę edukacyjno-zawodową pracownika. Takie profesje nie zniknęły z rynku pracy, ale ich pula uległa znacznemu zmniejszeniu. Z kolei w tzw. systemie fordowskim¹ pojęcie „zawód” zostaje zamienione na zatrudnienie, pracę, zajęcie – te formy aktywności, które łączą tożsamość człowieka nie z charakterem wykonywanych czynności, ale z miejscem ich wykonywania, bowiem ono stanowi element kolektywnie wykonywanego zespołu czynności. Natomiast w stechnicyzowanym „społeczeństwie sieci” (Castells 2007) ostatnich dekad od pracownika wymaga się innych, nowych umiejętności (zwłaszcza interakcyjnych), które definiują aktywność w miejscu pracy jako funkcję zawodową realizowaną w stale gotowej do uczenia się organizacji (Guichard, Huteau 2005). Zawodowe kwalifikacje (formalnie potwierdzone świadectwami i dyplomami) zastępują weryfikowane w społecznej praktyce kompetencje.

Przemiany obejmują ogromne spektrum zawodów i pól zawodowego zaangażowania, szybko znikają z rynku profesje tradycyjne, stale pojawia się zapotrzebowanie na nowe, inne, często formalnie nienazwane czy nieskatalogowane syndromy kompetencji, pojawiają się liczne nisze rynkowe, w ramach których powstaje zapotrzebowanie na usługi niespotykane do tej pory. Gwarancją stałego zatrudnienia w ramach bezpiecznej z socjalnego punktu widzenia umowy o pracę zastępują krótkoterminowe zobowiązania w zakresie elastycznych form zatrudnienia, a samozatrudnienie stało się stosunkowo często wykorzystywanym sposobem na układanie jednostkowego życia zawodowego. Dynamika przemian technologicznych wymusza częste zmiany miejsc, charakteru

* Niniejszy tekst stanowi syntezę autorskich rozważań prezentowanych m.in. w następujących publikacjach (Piorunek 2009a, 2009b, 2010a, 2010b).

pracy w toku życia jednostki, pozbawiając ją komfortu związanego z przewidywalnością zadań i możliwością zastosowania wyuczonych technik adaptacji. Tym samym wymagania rynkowe stają się często katalizatorem zaangażowania edukacyjnego człowieka w przeciągu całej jego biografii (*lifelong learning*, kształcenie ustawiczne).

Makrospołeczne przekształcenia organizacji pracy spowodowały realną zmianę życia konkretnych jednostek. Do niedawna życie ludzkie, w tym wymiar aktywności zawodowej, było stosunkowo uporządkowane i przewidywalne (por. Ziółkowski 2000; Giddens 2007; Sztompka 2005). Kształt biografii jednostki wyznaczał proces instytucjonalizacji (Kohli 1985, 1986) ludzkiego życia, który przyczyniał się do konstruowania przewidywalnych trajektorii biograficznych oraz określał rodzaj i zakres uniwersalnych doświadczeń człowieka charakterystycznych dla danej jego fazy.

„Uczasowienie” przebiegu życia niezmiennie wiązało się z trój etapową sekwencją zawodowego zaangażowania na rynku pracy: etapem przedzawodowym (dominacja zaangażowania edukacyjnego – socjalizacja specjalizacyjna²), etapem aktywności zawodowej na rynku pracy (socjalizacja stabilizacyjna) i etapem postzawodowym związanym ze stopniowym wycofywaniem się z tego rynku (socjalizacja regresywna). Poszczególne wydarzenia składające się na bieg życia edukacyjno-zawodowego pojawiały się stosunkowo punktualnie z punktu widzenia typowego przebiegu rozwoju zawodowego. Cykl przeznaczony na edukację domykał się w okresie późnej adolescencji, po nim następował etap eksploracji i adaptacji do rynku pracy, pełnej konsolidacji w roli zawodowej, utrzymywania *status quo* i wycofywania się z zawodowej aktywności (koncepcja D. Supera – por. Paszkowska-Rogacz 2003). Ramy czasowe poszczególnych etapów udawało się stosunkowo precyzyjnie wyznaczyć z dużą dozą prawdopodobieństwa. Było to możliwe we względnie stabilnej rzeczywistości społecznej do lat 50.–70. XX wieku.

W rodzimych realiach (niemal do końca lat 90. XX wieku) nakładała się na to specyfika centralnie sterowanej gospodarki, w ramach której państwo zajmowało się dystrybucją pracy, fikcyjnie utrzymując niemal pełne zatrudnienie, często niezależnie od kompetencji potencjalnego pracownika uzyskiwanych w toku formalnego kształcenia. Względna gwarancja stałego zatrudnienia, zwłaszcza w sytuacji dobrej koniunktury rynkowej, prowadziła w konsekwencji do realizacji typowych przewidywalnych wzorców karier.

Drugą połowę XX wieku naznaczył w naukach i świadomości społecznej przełom humanistyczny, który zaowocował innym podejściem do człowieka jako niepowtarzalnej jednostki, autonomicznego podmiotu wszelkich procesów społecznych. Jednocześnie zmiany kulturowe skomasowane w naszym kraju zwłaszcza w ostatnim dwudziestolecu³ opisuje szereg fenomenów, składających się na indywidualne i zbiorowe doświadczenie społeczne.

Wśród nich na plan pierwszy wybija się kategoria zmiany, wszechobecnej, radykalnie organizującej czas i przestrzeń życia człowieka. Znaczna dynamika zmian (często nieniosących za sobą szereg pozytywnie ewaluowanych znaczeń) w połączeniu ze swoistą kulturą natychmiastowości i zawrotnym tempem życia przeciwstawione zostały wszelkiej stabilności, którą utożsamiono ze stagnacją i regresem.

Radykalny postęp technologiczny i informatyczny przyczynił się do lawinowego przyrostu informacji, zapewniając niemal stały do nich dostęp (informacje i wiedza stają się podstawowym czynnikiem zmiany i zaawansowania rozwojowego społecznego). Zmiany te mają charakter wielokierunkowy, obejmują niemal wszystkie dziedziny życia społecznego, prowadzą do fragmentacji pracy i sfery osobistego funkcjonowania jednostek, która przybiera postać zróżnicowanych jakościowo projektów i epizodów, nieuporządkowanych w logiczne sekwencje rozwojowe.

Kariera zawodowa jednostki coraz częściej naznaczona jest licznymi tranzycjami, przechodzeniem z rynku edukacji na rynek pracy (por. Rożnowski 2009), po to, by ponownie wrócić w obszar edukacji i znów znaleźć się na rynku pracy, często w innym niż wcześniej sektorze gospodarki. Nierzadko w drodze zawodowej pojawiają się epizody czasowego bezrobocia, migracje zarobkowe czy konieczność wielokrotnej zmiany zatrudnienia – zarówno branży zawodowej, jak i formy uczestnictwa w rynku pracy. Tak jak wydłuża się etap eksploracji w rozwoju zawodowym jednostek (bywa, że stadium konsolidacji w roli zawodowej staje się nieosiągalne), tak też generalnie wydłuża się okres zaangażowania w pracę, a wycofywanie z rynku pracy następuje coraz później (nie tylko z powodu formalnego opóźnienia wieku emerytalnego).

Metafora nieustannego biegu za pędzącym pociągiem, którego nie mamy szans dogonić, trafnie obrazuje specyfikę płynnej rzeczywistości społecznej, w której przyszło nam żyć. Ten stan rzeczy implikuje brak trwałości wzorców zachowań, procesów i zjawisk społecznych, których aktualność jest na tyle krótka, że w momencie ich pełnego wejścia w życie tracą one *de facto* podstawy uprawomocnienia (jeszcze nie weszły na dobre w życie, a już są nieaktualne – Bauman 2006a, 2007a, 2007b).

Dojmującym uczuciem towarzyszącym wielu ludziom jest swoiste poczucie chaosu panującego w rzeczywistości społecznej, wrażenie jej niejednoznaczności, nieprzejrzystości, co przyczynia się do wzrostu poczucia niepewności i doświadczania ryzyka w wielu dziedzinach życia (Beck 2002; Piorunek 2010b).

Paradoksalnie poczucie to wzmaga kulturowy pluralizm i aksjologiczny relatywizm (brak pewnych kryteriów ocen), stanowiące nieodłączny element globalizacji kojarzonej przede wszystkim ze zniesieniem granic w sensie geograficznym i mentalnym.

Globalizacja świata kultury, polityki i gospodarki charakteryzowana przez liczne antynomie społecznych procesów oraz ambiwalencję ich ocen i emocji temu towarzyszących. (por. np. Bauman 2000; Liberska red. 2002; Sztompka 2005; Wnuk-Lipiński 2004) stwarza jednocześnie z postępem technologicznym realne możliwości transnacionalizacji kariery i odterytorializowania procesów pracy. Może jednocześnie prowadzić do unifikacji i reifikacji człowieka, pozbawiając go możliwości zatrudnienia, skazując na wykluczenie (por. Bauman 2006b).

Poszerzający się zakres wolności jednostkowej stanowi z jednej strony niezaprzeczalny atut i szansę rozwojową kultury indywidualizmu (Jacyno, 2007), z drugiej zaś zagrożenie dla kategorii dobra wspólnego czy przestrzeni swobód innych osób; zwłaszcza gdy wolności tej nie towarzyszy odpowiedzialność za podejmowane decyzje i działania, a nacisk na odniesienie sukcesu za wszelką cenę rodzi liczne aporie i paradoksy.

Sprzyjają temu dodatkowe cechy kultury wyznaczające współczesny styl życia jednostek (stanowiące jednocześnie pośredni i bezpośredni czynnik gospodarczego rozwoju), takie jak: wszechogarniający konsumpcjonizm wyznaczający style życia, kreujący potrzeby jednostek i jednoczesny popyt na różnego rodzaju (często nieznanne dotąd) dobra, otwierający nowe przestrzenie na rynku pracy (Bauman 2005; Baudrillard 2006) oraz kultura upożorowania z charakterystycznym dla niej życiem w hiperrzeczywistości medialnej i wirtualnej, w której z jednej strony media nie tyle odzwierciedlają świat, co go *de facto* kreują, z drugiej zaś całkiem realnie traktuje się (często równolegle) funkcjonowanie w internetowej czasoprzestrzeni.

Nie obowiązują już uporządkowane, przewidywalne, stosunkowo pewne w swych możliwościach realizacyjnych wzorce przebiegu życia zawodowego, a realia rynkowe wymuszają stałą gotowość jednostek do zmian, niebywałą wręcz elastyczność działania w pozbawionych pewności kontekstach społecznych, czy całonocne uczenie się i nabywanie nowych kompetencji. Tradycyjne formy pełnoetatowego zatrudnienia, związanego z realizacją ściśle określonych zadań i obowiązków oraz wzorcem kariery całonocnej ulegają nieustannej erozji (Castells, 2007). Pojawia się konieczność redefiniowania umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych oraz zmiany dostępu do źródeł ich uczenia się (Castells 2009).

Poszerzający się zakres niepewności i nieprzewidywalności utrudnia lub wręcz uniemożliwia konsolidację w określonych rolach zawodowych i uzyskiwanie stabilizacji życiowej, a znakiem czasu staje się nieustanna eksploracja, często spontaniczne, niekonsekwentne gromadzenie rynkowych doświadczeń i nieustanne poszukiwanie sensu bycia, doświadczania, życia. Jednostka musi nauczyć się improwizować, funkcjonować w społeczeństwie i instytucjach pozbawiających ją „narracyjnej ciągłości” (Sennett 2006), obywać bez trwałego poczucia tożsamości (Sennett 2010).

Ta niejednoznaczność i chaos społecznego kontekstu wymuszają stałą konieczność indywidualnego konstruowania, komponowania biografii, stanowiącej w rezultacie splot czynników historycznych, indywidualnych, przypadku i przymusu zewnętrznego (Beck i in. 2009); zmuszają jednostki do większej aktywności i samodzielności, bez uchwytnej gwarancji osiągnięcia sukcesu proporcjonalnego do wkładu osobistego. Mogą być odbierane przez nie jako biograficzne wyzwanie i szansa rozwojowa, ale również jako zagrożenie i źródło permanentnego lęku.

Przywoływane powyżej trendy charakteryzujące kontekst makrospołeczny nakładają się w Polsce na dodatkowe obszary przemian

systemowo-gospodarczych, które po 1989 r. stały się udziałem rodzimego rynku pracy. Nieco ponad dwie dekady trwający proces nadrabiania zapóźnień gospodarczo-cywilizacyjnych, charakteryzujących państwa rozwijające się „za żelazną kurtyną”, nie przebiega (choćby ze względu na skalę zjawisk i ich pionierski wręcz charakter) bez szeregu błędów czy kosztów jednostkowych i społecznych, z których rodzajem bodaj najwięcej negatywnych konsekwencji stało się bezrobocie prowadzące w dłuższej perspektywie do ubóstwa, marginalizacji czy wykluczenia społecznego znacznych grup ludzi, definiujące sytuację życiową nie tylko jednostek, ale i całych rodzin.

Można zaryzykować hipotezę o niejako podwójnym uwikłaniu transformacyjnym, którego uczestnikami stali się Polacy – przyspieszona transformacja ustrojowo-gospodarcza ze wszystkimi konsekwencjami cywilizacyjnymi wraz z makrospołecznymi procesami przeobrażeń kulturowych końca XX i początku XXI wieku tworzą specyficzne, niespotykane w poprzednich pokoleniach warunki rozwoju osobistego jednostek, nieprzewidywalny kontekst nieustannego poszukiwania zawodowej tożsamości.

Akcesja Polski do Unii Europejskiej (2004) i konieczność dostosowania standardów związanych z rynkiem pracy i sferą profesjonalnego funkcjonowania jednostek do jej wymogów dodatkowo zmieniła obraz potencjalnych możliwości i zagrożeń zawodowych stających się udziałem jednostek. Urealniła możliwości kreowania karier ponadnarodowych, stała się źródłem postępu i modernizacji szeregu gałęzi gospodarki, wzmogła jednak rynekową konkurencję, bezlitośnie wypychając z tego rynku osoby, które nie chciały/nie mogły się do jego reguł dostosować.

W efekcie coraz większych wymagań konkurencyjnego rynku pracy często wymuszone zostało odejście od tradycyjnych wzorców kariery zawodowej, powielanej przez kolejne pokolenia, a indywidualne zmaganie się z konstruowaniem własnych, niepowtarzalnych biografii zawodowych przez poszczególne jednostki stało się normą. Nieciągłość, niestabilność, nieprzewidywalność kariery zawodowej, postrzegane wręcz jako dysfunkcyjne przywiązanie do jednego zajęcia czy miejsca pracy, redefinicja pojęcia wybór zawodowy (proces dokonywania wielokrotnych wyborów w cyklu całego życia), zatrudnienie i samozatrudnienie na dynamicznie zmieniającym się elastycznym rynku pracy, konieczność indywidualnego komponowania mozaiki zawodowych doświadczeń i portfolio nabywanych kompetencji – to zaledwie niektóre rysy obecnych biografii zawodowych. Nieliczne, uniwersalne typy zawodowej drogi przewidziane dla ludzi w stabilnej gospodarce nowoczesnej, w kraju sprzed etapu transformacji, ustąpiły miejsca całej gamie możliwości profesjonalnego zaangażowania, niedającego się opisać w kategoriach ciągłości czy stałości.

Zmieniające się warunki na wymagającym rynku pracy ograniczają dostęp do tradycyjnych karier liniowych – zarówno tych niewymagających mobilności, jak i tych o niewielkiej ruchliwości horyzontalnej czy wertykalnej (por. np. Piorunek 2009a, 2009b). Tradycyjne wyznaczniki statusu związane z pracą zawodową stopniowo zanikają, co prowadzi do poszukiwania ich zastępczych form oraz innych wzorów karier. Wśród nich pojawiają się kariery związane z samozatrudnieniem czy typu menedżer portfela (por. kariery ponowoczesne, mozaikowe, zdecentrowane – Piorunek 2009a), które wiążą się z podejmowaniem wielu różnych zawodowych zadań nielimitowanych temporalnie i przestrzennie (Bańka 2007). Dystanse i granice geograficzne w procesach pracy przestają mieć znaczenie kapitałowe, tracą także na znaczeniu w procesach budowania zawodowej tożsamości człowieka.

Autorskie badania biograficzne⁴ potwierdzają tezę o współistnieniu na rodzimym rynku pracy co najmniej trzech typów (wzorów) karier, w tym:

- karier liniowych związanych generalnie z jednym bądź niewielką liczbą miejsc pracy (możliwa mobilność horyzontalna lub wertykalna w obrębie raz wybranej dziedziny zawodowej), charakterystycznych dla znacznej grupy pracowników z pokolenia czterdzięci plus,
- karier sekwencyjnych, w ramach których mamy do czynienia ze znaczną elastycznością tak kompetencyjną, jak i temporalno-terytorialną dotyczącą pracy oraz
- karier mozaikowych, zdecentrowanych, stanowiących *de facto* wiązki nieuporządkowanych, różnorodnych doświadczeń na rynku pracy, w ramach których dominuje koncentracja na teraźniejszości. Te ostatnie zaczynają przeważać w pokoleniu ludzi młodych, nie dotyczą jednak dziedzin zawodowych, w ramach których stale pogłębianie wy-

rażnie zakreślonych kompetencji i jednokierunkowe zaangażowanie w dążeniu do mistrzostwa stanowią wartość samą w sobie, np. niektóre kariery naukowe, lekarskie, prawnicze.

PRZECIW BEZRADNOŚCI. O POTRZEBIE ROZWOJU PORADNICTWA ZAWODOWEGO/PORADNICTWA KARIERY⁵

Wyzwania dynamicznie zmieniającego się rynku pracy wymagają od jednostek nowych kompetencji adaptacyjnych, zmuszają do wykorzystywania innych niż dotychczas zasobów osobistych i społecznych, stawiają je często wobec konieczności, natychmiastowości i dylematów decyzyjnych przekraczających ich możliwości realizacyjne, pozostawiają bezradnymi. Światowy kryzys gospodarczy ostatnich lat, którego efektem stała się dekonjunktura w gospodarce krajowej, przyczynia się do pojawiania się znacznej grupy prekariuszy, którzy często na skutek błędów w zarządzaniu swoją biografią zawodową, których nie wybacza kurczący się, podlegający stałym transformacjom rynek pracy, nie mają w subiektywnym odczuciu i ekonomicznym sensie perspektyw na przyszłość.

Dodatkowo ograniczone możliwości poszukiwania wsparcia w grupach naturalnych (osłabienie więzi społecznych – z jednej strony oraz brak możliwości odwołania się do zdezaktualizowanych wzorców zachowań związanych z pracą obowiązujących w poprzednich pokoleniach – z drugiej) wymuszają korzystanie przez jednostki z różnych form profesjonalnego wsparcia w podejmowaniu decyzji, dokonywaniu profesjonalnych wyborów, układaniu sobie życia zawodowego w zdefiniowanych relacjach do życia rodzinnego.

Te doraźne i długofalowe działania pomocowe, wpisujące się w strategię wsparcia społecznego (emocjonalnego, rzeczowego, informacyjnego, instrumentalnego) i doradztwa adresowanego do jednostek w sytuacjach stresowych, trudnych (np. dotyczących podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych na progach pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia), krytycznych (np. związanych z utratą pracy i niemożnością powrotu na rynek pracy) nie zastąpią oczywiście strategicznych mechanizmów rozwoju gospodarczego i polityki społecznej realizowanej na poziomie makrospołecznym. Mogą jednak w skali jednostkowej ułatwić poruszanie się człowieka w świecie utowarowienia relacji społecznych, mogą przeciwdziałać tranzycjom chaosu (Rożnowski 2009), w których dochodzi do zakłócenia procesu podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych, mogą złagodzić skutki deterministycznych uwarunkowań środowiska pochodzenia, wreszcie pomóc skutecznie zarządzać własną biografią – wykorzystywać posiadane zasoby w ramach planowania i realizowania kariery zawodowej.

Na poziomie polityki społeczno-edukacyjnej Unii Europejskiej problem konieczności organizowania wsparcia, pomocy i poradnictwa artykułowany jest pośrednio lub bezpośrednio, np. w *Memorandum dotyczącym kształcenia ustawicznego* (2000), europejskim *Programie uczenia się przez całe życie* przewidzianym na lata 2007–2013 (decyzja z 2006 r.), *Rezolucji dotyczącej całościowego poradnictwa zawodowego w Europie* (2004), *Rezolucji dotyczącej pragmatycznego wdrażania całościowego poradnictwa zawodowego w systemy kształcenia ustawicznego w Europie* (2008).

Dokumenty powyższe znajdują odzwierciedlenie odniesione do poziomu realizacyjnego w szeregu rozporządzeń stosownych ministerstw branżowych w sprawie organizacji pomocy psychopedagogicznej i doradztwa w różnych placówkach edukacyjnych czy podległych resortowi pracy. Zapotrzebowanie na poradnictwo stało się także katalizatorem uruchomienia wielu inicjatyw biznesowych związanych z różnymi formami pomocy, doradztwa, *coachingu*.

Generalną ideą przyświecającą animatorom szeroko rozumianego poradnictwa zawodowego/poradnictwa kariery jest założenie o konieczności organizowania poradnictwa dostępnego dla możliwie szerokich rzesz odbiorców (dostępność terytorialna), w ciągu całego ich życia (zaangażowanie w rynek pracy traktowane jako kategoria diachroniczna, całościowa) oraz traktującego wspomaganych w sposób holistyczny (uwzględniający wielość płaszczyzn zaangażowania człowieka i synchronicznego rozwoju w obrębie różnych sfer jego funkcjonowania).

Idea całościowego poradnictwa zawodowego jest obecna w społecznej świadomości, o czym świadczy choćby bardzo prosty zabieg. Otóż wybranie tego hasła w internetowej przeglądarce Google tylko w języku polskim wskazuje 84 100 wyników (stan z 9.12.2013 r.), co oczywiście nie implikuje jej rzeczywistej realizacji w praktyce społecz-

nej. Warstwa postulatywna dyskursu wokół całozyciowego poradnictwa zawodowego znacząco odbiega od jej realizacyjnego wymiaru.

Doceniając zasadnicze założenia tych form wsparcia w konstruowaniu kariery zawodowej, nie sposób nie dostrzec szczególnie złożonej sytuacji poradnictwa zawodowego/poradnictwa kariery w dobie płynnej nowoczesności. Doradcy zawodowi/kariery stają przed rzeczywistymi dylematami dotyczącymi charakteru i możliwości świadczenia pomocy, sami poszukując odpowiedzi na wiele pytań zarówno tych rudymenarnych (por. np. Kargulowa 2004), jak i będących wynikiem spontanicznych i regulowanych prawidłowościami rynku pracy przemian karier zawodowych jednostek.

Oto niektóre z nich, każdorazowo operacjonalizowane w kontekście podmiotowych oczekiwań wspomaganego.

1. W jakim stopniu planowanie kariery ma rzeczywisty sens wobec złudnego poczucia indywidualizacji, racjonalności i kontroli tego procesu (który jakże często jest bezpośrednio uwarunkowany habitem jednostki, podlega emocjom, czy wreszcie jest wynikiem przypadku), a także zwłaszcza wobec całkowicie nieprzewidywalnych realiów płynnej nowoczesności? Nawet jeśli powyższemu myśleniu przypiszemy cechy logicznych paradoksów, ponieważ zapewne znajdziemy w rzeczywistości społecznej równie dużo przykładów potwierdzających, jak i przeczących wyżej sformułowanym tezę, musimy – zwłaszcza wobec realiów kwestionujących w znacznym zakresie stałość, przewidywalność, liniowość biografii zawodowej – uznać, że proces jej konstruowania ulega redefinicji. Z kolei jeśli na pytanie o to, czy planować karierę w obecnych realiach, skoro *de facto* zakwestionowaliśmy jego warunki brzegowe, mimo wszystko udzielimy odpowiedzi twierdzącej, musimy temu procesowi (często wspomaganemu przez doradcę) nadać nowy sens. Jego istotę stanowiąc będzie z pewnością elastyczność, otwartość na zmiany, niedeterministyczny sposób myślenia o karierze i nastawienie na konieczność modyfikacji planów zwłaszcza w krótkim dystansie czasowym, bez konieczności zmiany priorytetów biograficznych, czy wreszcie zaakceptowanie konieczności dokonywania „tożsamościowych liftingów” w niebilansujących się interakcjach jednostki ze społecznym otoczeniem.

2. Czy uczyć wspomaganego akceptacji dla zmiany, każdej zmiany w świecie społeczno-zawodowym (także takiej, która nie musi mieć charakteru prorozwojowego, jest jednak powszechna), czy uczyć selekcjonowania społecznych trendów, dokonywania wyborów, które z nich akceptować, a którym się przeciwstawiać, poszukując indywidualnego (co oznacza czasem niemodnego, tradycyjnego, nieprzystającego do ducha „czasów”) „przepisu na życie i zawodową karierę”?

3. Jak wspomagać jednostkę w zarządzaniu karierą, jeśli jest ona tak nieprzewidywalna, a we współczesnej rzeczywistości i tożsamościowym potencjale jednostki brak często elementów stałości stanowiących przesłanki do przewidywania kierunku dokonujących się zmian? W kontekście pytania o metodykę tego wspomaganego pojawia się wiele pytań szczegółowych, a wśród nich np. następujące:

– Co w istocie stanowi o zawodowym sukcesie? W jakim stopniu są to nabyte kompetencje, w jakim zaś określone cechy osobowościowe umożliwiające wykorzystanie posiadanego potencjału? W jakim stopniu jesteśmy w stanie w toku edukacji ów potencjał karier budować, a w jakim stopniu procesy selekcyjne do określonych dróg zawodowych dokonują się w dopiero w toku rzeczywistego zaangażowania w dany typ aktywności?

– Jakie (czy w ogóle) istnieją profesje zapewniające stabilność kariery zawodowej na rynku pracy lub choćby chroniące przed bezrobociem, stanowiące ucieczkę od enklawy biedy czy marazmu społecznego?

– Jakie realnie edukacyjno-zawodowe wybory doradca (klienci oczekują często sugestii, podpowiedzi czy rady), skoro nie możemy przecież do końca odpowiedzialnie udzielić odpowiedzi na kolejne pytania szczegółowe dotyczące choćby podejmowania kształcenia na poziomie wyższym (czy warto studiować i co studiować?), które stało się egzemplifikacją polskiego boomu edukacyjnego po przełomie ustrojowym 1989 r. (por. m.in. Piorunek, Werner 2011; Piorunek 2012)? Pytanie to pojawia się często w kontekście dylematów dotyczących misji szkolnictwa wyższego i wątpliwości, w jakim stopniu powinno ono być powiązane z potrzebami rynku pracy, a w jakim stanowić rodzaj autonomicznej inwestycji życiowej, która nie zawsze jest przekładalna na przepisy zawodowej roli. Z tym wiąże się kolejna wątpliwość – czy raczej koncentrować się na wyborze określonych kierunków kształcenia wyposażających w kompetencje szczegółowe (zwłaszcza praktyczne,

tak pożądane przez absolwentów), czy raczej myśleć o uczelni jako miejscu kształtowania kompetencji kierunkowych i nabywania wiedzy ogólnej?

– Jakie proporcje kompetencji twardych i miękkich pozwolą na skuteczne zarządzanie personalną karierą zawodową? Jaka jest rzeczywista rola kompetencji miękkich (np. umiejętności komunikacji, pracy w zespole, radzenia sobie ze stresem itd.) w kształtowaniu kariery zawodowej jednostek i do jakiego stopnia są one pożądane przez potencjalnych pracodawców?

– Jak budować swoją zawodową karierę w kontekście umiejętności autodiagnostycznych – uczyć dostrzegania i racjonalnego identyfikowania obok potencjału jednostkowego także personalnych ograniczeń, słabych stron, które mogą zamykać niektóre scenariusze biograficzne zanim podejmiemy się ich rzeczywistej realizacji lub na początku tej drogi (czemu nie sprzyja humanistyczna kultura indywidualizmu), czy wręcz przeciwnie – uznać dobre chęci i silną motywację za wyznacznik projektowanej ścieżki edukacji i pracy?

ZAKOŃCZENIE

Powyższe pytania i dylematy towarzyszą pedagogom i doradcom zawodowym/kariery, którym w realiach codzienności przychodzi zmagać się z przekładaniem makrospołecznych mechanizmów polityki i gospodarki na wymiar subiektywnie przeżywanej biografii zawodowej jednostki, na bieg jej kariery. Konstruowanie biografii zawodowej jednostki według personalnie nadanego kierunku, wyznaczone odległe ogólne cele życiowe wynikające z przyjętej hierarchii wartości, uświadomione aspiracje odnośnie do poszczególnych wymiarów życia, przy nastawieniu na bardziej szczegółowe planowanie krótkich dystansów czasowych oraz świadomości koniecznej elastyczności tego planu wydaje się w dzisiejszych realiach tyleż konieczne, co szczególnie trudne.

Wymiar subiektywnego doświadczania rzeczywistości zawodowej, personalne poczucie sukcesu versus porażki w toku kariery jest negocjowane w biegu życia jednostki w relacjach z gospodarczymi i społeczno-politycznymi wymaganiami rynku pracy, czasami przekraczającymi zasoby jednostki niezbędne do efektywnego konstruowania swojej biografii. Przeciw tej personalnej bezradności mogą być skierowane działania pomocowe i doradcze, których efektywność mierzymy przede wszystkim w kategoriach jednostkowych, w ujęciu dynamicznym, w odległej perspektywie, jednak także w kategoriach ekonomicznych.

- ¹ Organizacja pracy wprowadzona w fabrykach Henrego Forda, polegająca na wprowadzeniu taśmy produkcyjnej i montażu sprowadzającego nawet złożone finalnie produkty do podziału na stosunkowo proste elementarne czynności wykonywane przez pracowników.
- ² Typy socjalizacji wyróżnione na podstawie specyfiki uczestnictwa społecznego w danej fazie życia por. Modrzewski (2004).
- ³ Nadmienić należy (choć nie ma to zasadniczego znaczenia dla sedna niniejszych rozważań), że w odniesieniu do przełomu wieków, ostatnich dwóch-trzech dekad używa się w literaturze niejednorodnych określeń. Operuje się kategoriami późnej nowoczesności, płynnej nowoczesności, ponowoczesności. Nie ma w zakresie nomenklatury jednomyślności wśród socjologów, kulturoznawców, antropologów czy historyków. Por. np. (Bauman 2006, 2007a, 2007b; Ziółkowski 2000; Giddens 2007; Sztompka 2005; Melosik 1995). Obszerniejsze rozważania na temat definiowania, rozumienia i użycia określenia „ponowoczesność” w artykule R. Kawczyńskiego (2009).
- ⁴ Założenia badawcze weryfikacji empirycznych zrealizowanych w paradygmacie interpretatywnym (metoda biograficzna) z kontekstowym wykorzystaniem ilościowej analizy zgromadzonego materiału badawczego znajdują się w autorskiej publikacji Piorunek (2009a). Nazewnictwo poszczególnych typów biografii zawodowych/karier inspirowane publikacją Malewskiego (2003).
- ⁵ W literaturze przedmiotu stosuje się dwojakie nazewnictwo – w tradycyjnej literaturze z zakresu pedagogiki i psychologii pracy, a także w ramach nomenklatury używanej w dokumentach o charakterze społeczno-politycznym dominuje posługiwanie się określeniem „poradnictwo zawodowe”, w nowszej zaś literaturze psychopedagogicznej oraz z zakresu poradownictwa używa się określenia „poradnictwo kariery”. W autorskich publikacjach (z inspiracji Malewskiego – 2003) propaguję dla podkreślenia całozyciowego, holistycznego oddziaływania w ramach pomocy jednostce określenie „poradnictwo biograficzne”.

LITERATURA

- Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, PRINT-B, Poznań.
- Baudrillard J. (2006), *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Bauman Z. (1960), *Kariera. Cztery szkice socjologiczne*, Iskry, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, PIW, Warszawa.
- Bauman Z. (2005), *Konsumując życie*, w: Kempny M. (red.), *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*, IFiS PAN, Warszawa.
- Bauman Z. (2006a), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (2006b), *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Bauman Z. (2007a), *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic! s.c., Warszawa.
- Bauman Z. (2007b), *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Beck U. (2002), *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna*, PWN, Warszawa.
- Castells M. (2007), *Spoleczeństwo sieci*, PWN, Warszawa.
- Castells M. (2009), *Koniec tysiąclecia*, PWN, Warszawa.
- Cybał-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Giddens A. (2007), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Guichard J., Huteau M. (2005), *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa*, PWN, Warszawa.
- Kawczyński R. (2009), *Ponowoczesność: kategoria socjologiczna czy historyczna*, „Problemy Humanistyki”, nr 16.
- Kohli M. (1985), *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs*, „Kollner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie” nr 1.
- Kohli M. (1986), *Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne*, „Soziale Welt. Zeitschrift fuer sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Goettingen” nr 4.
- Liberska B., red. (2002), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, PWE, Warszawa.
- Malewski M. (2003), *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, w: Wojtasik B., Kargulowa A. (red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo EDYTOR s.c, Toruń – Poznań.
- Modrzewski J. (2004), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Paszowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻIU, Warszawa.
- Piorunek M. (2009a), *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Piorunek M. (2009b), *Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy*, w: Piorunek M. (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – Empiria – Praktyka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Piorunek M. (2010a), *Biografia zawodowa człowieka w kontekście permanentnej zmiany społecznej*, w: Galor Z. (red.), *Odmiany życia społecznego współczesnej Polski: instytucje, polityka, kultura*, Wydawnictwo WSNHiD, Poznań.
- Piorunek M. (2010b), *Od stabilizacji do chaosu zawodowego. Scenariusze biografii zawodowych etapu średniej dorosłości*, „Studia Edukacyjne”, nr 14.
- Piorunek M., Werner I. (2011), *Studiowanie w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Selektynne opinie i plany studentów studiów humanistycznych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Piorunek M. (2012), *Gra edukacyjnych pozorów? Uwag kilka o studiowaniu na kierunkach humanistycznych*, w: Baraniak B. (red.), *Człowiek w pedagogice pracy*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Sennett R. (2006), *Koroza charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Sennett R. (2010), *Kultura nowego kapitalizmu*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Wnuk-Lipiński, E. (2004), *Świat międzyepoki. Globalizacja. Demokracja. Państwo narodowe*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków.
- Ziółkowski M. (2000), *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, w: Brzeziński J., Kwieciński Z. (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

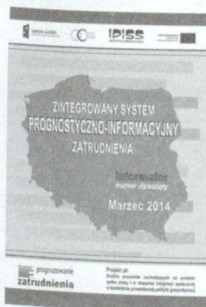
SUMMARY

Vocational careers at the time of cultural transformations (a social and pedagogical review perspective) focuses on presenting the specific features of vocational careers among Poles that are an outcome of globalisation and cultural transformations, combined with the system and economic transformations for which 1989 was a turning point. It selectively analyses the social and cultural reality that defines a perspective of personal perception of the market reality. The article identifies various (existing and new) vocational career patterns that are specific for people currently active in the labour market. In the article, the career is viewed as a temporal construct that concerns an individual experience to which no objective evaluation criteria were applied; it is not a hierarchy of vocational positions acquired during the course of one's life – as this concept is popularly understood. References are also made to a potential role of vocational guidance (career guidance) during the structuring by individuals of their career forms.

Keywords: vocational careers, cultural transformation, vocational guidance (career guidance).

NOWOŚCI WYDAWNICZE IPiSS

ZINTEGROWANY SYSTEM PROGNOSTYCZNO-INFORMACYJNY ZATRUDNIENIA. Informator: numer dziesiąty – marzec 2014. Biuletyn w wersji papierowej dostępny bezpłatnie oraz w wersji elektronicznej na stronie www.prognozowaniezatrudnienia.pl



W numerze dziesiątym Informatora zamieszczono syntetyczną informację o prognozach liczby pracujących w Polsce według grup zawodów, województw i sektorów do 2020 r. W procesie generowania prognoz zatrudnienia na poziomie krajowym zastosowany został system prognostyczny składający się z modeli zapewniających uwzględnienie specyficznych tendencji w poszczególnych przekrojach oraz zachowanie spójności uzyskanych wyników we wszystkich przekrojach poddanych analizie.

Model globalny (krajowy) umożliwia scenariuszowe prognozowanie liczby pracujących ogółem w Polsce. Modele wojewódzki i sektorowy pozwalają na niezależne prognozowanie liczby pracujących w przekrojach przestrzennym i sektorowym, przy uwzględnieniu prognoz uzyskanych z modelu globalnego. Modele globalne według wielkich, dużych i średnich grup zawodowych umożliwiają prognozowanie struktury pracujących, która jest wykorzystana do wyznaczenia prognoz liczby pracujących w wielkich, dużych i średnich grupach zawodowych na podstawie modeli globalnego, wojewódzkiego i sektorowego.

Opracowała: Beata Kaczyńska

Możliwości, szanse i bariery rozwoju pracowników w wybranych zawodach/grupach zawodów

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Franciszek Szlosek

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

O ZWIĄZKU ROZWOJU NAUCZYCIELA Z PROCESEM ZMIAN ROZWOJOWYCH UCZNIĄ – UWAGI KILKA

W każdym zawodzie istnieje ukształtowana w toku dotychczasowej tradycji i działalności charakterystyczna droga rozwoju zawodowego. W zawodzie nauczycielskim jest ona bardziej złożona niż w innych zawodach. Nauczyciel, podobnie jak lekarz, sędzia, doradca czy policjant, uprawia zawód należący do grupy zawodów zaufania publicznego. Z tym że jego osoba kojarzy nam się głównie ze szkołą, chociaż część nauczycieli realizuje swoją działalność pedagogiczną w placówkach pozaszkolnych lub opiekuńczo-wychowawczych czy też resocjalizacyjnych. By stać się nauczycielem, trzeba nabyć kwalifikacje merytoryczne, czyli stać się specjalistą w jakiejś dziedzinie wiedzy (np. matematyki, historii, przyrody itd.) lub specjalistą w zakresie konkretnej działalności (np. wychowania przedszkolnego, resocjalizacji, doradztwa zawodowego, działalności opiekuńczo-wychowawczej) oraz osiągnąć kwalifikacje pedagogiczne.

Można przyjąć, że nauczyciel jest przedstawicielem społeczeństwa, które powołało go do pełnienia niezwykle ważnych funkcji, jest więc odpowiedzialnym za realizację społecznych celów wychowania, ale także za wielostronny rozwój swoich uczniów i wprowadzenia ich w świat wartości.

Wcześniej nauczyciel oznaczał osobę, która kogoś uczy, przekazując mu posiadaną przez siebie wiedzę lub naucza, jak ma żyć. Takie pojmowanie roli zawodu pedagoga uległo pod wpływem nowych warunków cywilizacyjno-kulturowych i nowych koncepcji wychowania znacznej ewolucji. Model nauczyciela podającego wiedzę zastępuje nauczyciel – organizator i animator sytuacji zadaniowych dla uczących się. Celem tak organizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego są zmiany rozwojowe uczniów, rozwój ich potencjału poznawczego oraz przygotowanie do wyboru wartości. Cele te nauczyciel jest w stanie osiągnąć tylko wtedy, gdy sam jest podmiotem edukacyjnych procesów rozwojowych, gdy nieustannie podnosi swoje kwalifikacje.

Wagę związku pomiędzy rozwojem ucznia i rozwojem nauczyciela podkreśla w Henryka Kwiatkowska w książce *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki* (1997: 10), pisząc, że *działanie nauczyciela na rzecz zmiany rozwojowej ucznia jest tym bardziej skuteczne, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym [...]*.

Jeszcze inaczej mówi o tym Czesław Kupisiewicz, który twierdzi: *aby szkoła stała się inna [...], aby przekształciła się ze szkoły werbalnej i autorytarnej w szkołę pracy i samodzielnej aktywności uczniów, to aktywny i twórczy musi być przede wszystkim sam nauczyciel* (Kupisiewicz 1993). Dodajmy, że autorowi chodzi o aktywność związaną z rozwojem własnym nauczyciela.

Jeśli z jednej strony zawód nauczyciela ma tak doniosłe znaczenie społeczne, z drugiej zaś zmiany rozwojowe uczniów ściśle korelują z rozwojem kwalifikacji zawodowych nauczyciela, to warto zastanowić się nad istotą, przebiegiem i uwarunkowaniami rozwoju zawodowego nauczyciela – osoby, której powierza się rozwój innych ludzi.

O mocy, jaka spoczywa w rękach nauczyciela, świadczy cytat z książki Haima Ginotta pt. *Teacher and Child (Nauczyciel i dziecko): Doszedłem do przerażającego wniosku. Jestem elementem decydującym na sali lekcyjnej. To moja postawa tworzy klimat w klasie. To od mojego nastroju zależy, czy dzień jest ładny, czy brzydki. Jako nauczyciel posiadam moc przemienienia życia dziecka w pasmo udręk lub radości. Mogę być narzędziem tortur albo źródłem inspiracji. Mogę upokarzać albo rozbawiać, ranić albo uzdrawiać. W każdym przypadku to na mnie spoczywa odpowiedzialność za eskalację albo opanowanie sytu-*

acji kryzysowej, za utwierdzenie albo pozbawienie dziecka jego człowieczeństwa (Ginott 1972: 38). Osobiście nie znalazłem w literaturze przedmiotu tekstu lepiej oddającego istotę ważności nauczyciela.

JAK ROZUMIEM ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA?

By odpowiedzieć na to pytanie, należy najpierw wyjaśnić, co będziemy rozumieć przez rozwój zawodowy jednostki (pracownika) i jakie czynniki determinują ten rozwój.

Sam termin rozwoju zawodowego należy, w pierwszej kolejności, do zbioru pojęciowego pedagogiki pracy, chociaż nawiązuje do psychologicznych idei stadialności i fazowości rozwoju człowieka, a więc do psychologii rozwojowej. W pedagogice pracy przez rozwój zawodowy rozumie się drogę jednostki od fazy zaznajamiania się z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej, poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego, do okresu samego przygotowania zawodowego. Później następują okresy dojrzewania zawodowego, awansów i osiągnięć (Nowacki 2004: 217). Fazy rozwoju zawodowego zależą w dużym stopniu od instytucji określających warunki aktywności jednostki i jej udziału w procesach kształcenia i procesach pracy.

Można zatem przyjąć, że rozwój zawodowy jest procesem związanym z dążeniem jednostki do zajęcia miejsca w społecznym podziale pracy przez wybór zawodu, zdobycie kwalifikacji zawodowych, podjęcie pracy, osiągnięcia stabilizacji zawodowej, identyfikacji z zawodem i dążenie do mistrzostwa w zawodzie (Szczepaniak 2009: 72). Jest procesem pożądanym zarówno przez jednostkę, jak i społeczeństwo, każda bowiem jednostka powinna dążyć do zajęcia określonego miejsca w hierarchii zawodów.

Z powyższego określenia wyraźnie przebiega się stadialny (okresowy) charakter rozwoju zawodowego, w którym wyróżnia się:

- a) stadium 1 – wybór zawodu,
- b) stadium 2 – zdobycie kwalifikacji w danym zawodzie,
- c) stadium 3 – adaptacja w zawodzie (podjęcie pracy),
- d) stadium 4 – identyfikacja z zawodem (stabilizacja),
- e) stadium 5 – dochodzenie do mistrzostwa.

W innych ujęciach rozwój zawodowy często utożsamia się z karierą zawodową, czego przykładem są definicje Z. Baumana oraz D. Brown i L. Brooks. Według Z. Baumana rozwój zawodowy (kariera zawodowa) w wymiarze społecznym to obiektywny fakt społeczny odnoszący się do zmiany pozycji zawodowej (Bauman 1960: 8). Definicja rozwoju zawodowego D. Brown i L. Brooks nawiązuje do poradnictwa zawodowego i przyjmuje, że jest to całonocny proces przystosowania do zawodu pozostający w interakcji z innymi rolami człowieka (Brown, Brooks red. 1984: 311).

Na stadialny charakter rozwoju zawodowego najsilniej wskazuje D. Super, który twierdzi, że *rozwój zawodowy to całonocny proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości i wiedzy, odnoszących się do pracy. Dotyczy on indywidualnie rozwijanych tych wszystkich czynników związanych z kolejnymi okresami w życiu ludzi* [podkreślenie F.S.] i powiązanych z nimi zadaniami rozwojowymi (społecznymi i indywidualnymi), które wpływają na wybór dróg życiowych i realizację oczekiwań (cyt. za Hornowska, Paluchowski 1993: 105–106).

Autor ten wyodrębnił pięć następujących stadiów w rozwoju zawodowym człowieka, a w ich ramach pięć faz tegoż rozwoju:

- 1) stadium dzieciństwa (od urodzenia do 14 lat) – faza wzrostu,
- 2) stadium dorastania (od 15. do 24. roku życia – faza poszukiwań,

Tabela 1. *Stadia i zadania rozwojowe a fazy życia według Supera*

Fazy życia	Fazy rozwojowe i odpowiadające im okresy wiekowe			
Stadia rozwoju zawodowego	Dorastanie 14–25 lat	Wczesna dorosłość 25–45 lat	Średnia dorosłość 45–65 lat	Późna dorosłość ponad 65 lat
Schyłek	Mniej czasu na hobby	Mniej sportu	Koncentracja na rzeczach najważniejszych	Krótszy czas pracy
Konsolidacja	Weryfikacja bieżących wyborów zawodowych	Zabezpieczenie obecnej pozycji zawodowej	Rywalizacja z młodszymi	Kontynuacja tego, co się dotychczas lubiło robić
Zajęcie pozycji	Wdrażanie preferencji zawodowych	Konsolidacja i awansowanie	Rozwijanie nowych umiejętności	Robienie rzeczy, które zawsze chciało się robić
Poszukiwania	Uzyskiwanie wiedzy na temat nowych możliwości	Znalezienie możliwości wykonywania pożądanej pracy	Ustalenie nowych obszarów, którymi należy się zająć	Znalezienie dobrego miejsca na przeżycie emerytury
Wzrost	Wypracowanie realistycznego obrazu siebie	Nauka nawiązywania kontaktów z innymi	Akceptowanie własnych ograniczeń	Rozwijanie ról innych niż zawodowe

Źródło: Paszkowska-Rogacz 2003: 93 z pewnymi zmianami w tytule i nagłówkach tabeli.

3) stadium wczesnej dorosłości (od 25. do 44. roku życia) – faza zajęcia pozycji,

4) stadium dojrzałości (od 45. do 64. roku życia) – faza konsolidacji,

5) stadium starości (od 65. roku życia) – faza schyłku.

Konkretyzację faz (stadiów) rozwoju zawodowego stanowią u D. Supera zadania rozwojowe, które w perspektywie życia autor powyższej koncepcji przedstawił w postaci następującej tabelarycznej zależności (tab. 1)

Należy podkreślić, że teoria D. Supera dość dobrze umożliwia ukazanie specyfiki rozwoju zawodowego nauczyciela, zwłaszcza w odniesieniu do faz rozwojowych.

Odwołując się do tej teorii, można przyjąć następujące określenie rozwoju zawodowego nauczyciela: **rozwój zawodowy nauczyciela to całonocny proces kształcenia postaw, wartości umiejętności i wiadomości, zainteresowań oraz cech osobowych szczególnie ważnych w pracy pedagogicznej, a ściśle powiązanych z okresami życia człowieka.** Przyjmując taką formułę rozwoju nauczyciela warto pamiętać, że zawód ten należy do profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji, a rozwój wpisuje się w zawód, co często podkreśla H. Kwiatkowska (2008: 205).

PRZEJAWY I STADIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Jeff Jones, Mazola Jenkin i Sue Lord rozwój zawodowy nauczyciela ściśle wiążą z jego skutecznością lub jej brakiem, zwłaszcza w warunkach ciągłych zmian (Jones i in. 2008: 17–21). Z tym że za skutecznego nauczyciela uważają pedagoga, który:

- 1) ma pozytywny stosunek do wykonywanej pracy,
- 2) buduje w klasie przyjemną atmosferę społeczną i psychiczną,
- 3) ma duże oczekiwania co do przyszłych osiągnięć uczniów,
- 4) prowadzi lekcję w sposób przejrzysty,
- 5) dobrze rozplanowuje czas zajęć,
- 6) stosuje wyraźnie zarysowaną strukturę godziny lekcyjnej,
- 7) używa różnorodnych metod nauczania,
- 8) korzysta z pomysłów uczniów, wcielając je w życie,
- 9) zadaje odpowiednie i zróżnicowane pytania.

Z perspektywy pedagogiki pracy aktywność w zawodzie, w tym w zawodzie nauczyciela, mierzy się jego przydatnością na stanowisku pracy rozumianą jako sprawdzony sposób rozwiązywania zadań pracowniczych. Cechą przydatności zawodowej jako wskaźnika efektywności pracy jest to, że możemy ją mierzyć w każdym etapie rozwoju zawodowego pracownika.

W pedagogice pracy Zygmunt Wiatrowski wyróżnił pięć etapów rozwoju zawodowego¹, które z pewnymi zastrzeżeniami można by wykorzystać w analizie rozwoju zawodowego nauczyciela. Adaptując koncepcję rozwoju zawodowego Z. Wiatrowskiego do nauczycielskiej profesji, można przyjąć następującą linię rozwojową w tym zawodzie:

1. Przygotowanie zawodowe nauczyciela w szkołach wyższych – **etap pierwszy.**

2. **Adaptacja społeczno-zawodowa** realizowana głównie w placówce edukacyjnej stanowiącej początkowe miejsce pracy absolwenta nauczycielskiej specjalności – **etap drugi.**

3. **Identyfikacja i stabilizacja** obejmująca okres, w którym nauczyciel zaczął traktować swój zawód jako drogę do samorealizacji, a po-

nadto osiągnął już pewność zatrudnienia, np. poprzez uzyskanie mianowania – **etap trzeci.**

4. **Sukces zawodowy**, który wiąże się z potwierdzonymi dobrymi efektami pracy nauczyciela w postaci autorytetu u uczniów, uznania przedstawicieli wewnętrznego i zewnętrznego nadzoru pedagogicznego, akceptacji przez środowisko zawodowe – **etap czwarty.**

5. **Mistrzostwo w zawodzie**, które dzisiaj nierzadko profesjonalizmem, a które w przypadku nauczyciela nie oznacza dojście do granicy doskonałości zawodowej. Specyfika działalności pedagogicznej wymaga bowiem od nauczyciela nieustannego przekształcania i dostosowywania swych kwalifikacji do zmieniających się warunków pracy. Nauczyciel w tym etapie rozwoju zawodowego jest w pełni otwarty na mikroświat placówki, w której jest zatrudniony, jak i na przemiany dokonujące się w zewnętrznym środowisku społecznym. Innymi słowy, jest to nauczyciel, który szybko i w sposób kompetentny „czyta” zmiany zachodzące wokół niego i na zewnątrz i odpowiednio dostosowuje do tego, w sposób efektywny, własne działania dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze. Formalnie może się to wiązać z otrzymaniem awansu na nauczyciela dyplomowanego, a nawet uzyskania honorowej godności profesora oświaty – **etap piąty.**

Koncepcja rozwoju zawodowego pracownika zaprezentowana przez Z. Wiatrowskiego ma charakter liniowy, co jednak w przypadku zawodu nauczyciela nie do końca jest zgodne z jego istotą. W zawodach, których podstawą jest relacja człowiek – człowiek, osiągnięcie pewnych etapów rozwoju zawodowego jest procesem bardziej złożonym. Powiedzenie, że nauczycielem „człowiek się staje” świadczy o skokowym „dojrzeniu” zawodowym, ale także o nakładaniu się niektórych faz rozwojowych, zaproponowanych przez Z. Wiatrowskiego, na siebie.

Ciekawy model rozwoju zawodowego nauczyciela przedstawił J. Butler (patrz Plewka 2009: 217–218), przyjmując 5 następujących etapów dochodzenia do najwyższego eksperckiego poziomu.

Etap I – nowicjusz, czyli nauczyciel bez doświadczenia zawodowego, bez wiedzy praktycznej, stąd podstawę jego działania stanowią wcześniej ukształtowane reguły.

Etap II – zaawansowany początkujący to taki nauczyciel, który potrafi dostosować swoje zachowania do bieżącej sytuacji i dzięki temu osiąga często sytuacyjną skuteczność. Jednak brakuje mu jeszcze doświadczenia niezbędnego do odpowiedniego reagowania na wszystkie sytuacje.

Etap III – kompetentny, czyli nauczyciel, który plany swoich działań ma oparte na świadomych, rozsądnych i analitycznych podstawach. Brakuje mu jednak nadal elastyczności potrzebnej do podejmowania działań innowacyjnych i twórczych.

Etap IV – biegły nauczyciel, czyli osoba potrafiąca dostrzec całonocny kontekst określonej sytuacji pedagogicznej, a w jej rozwiązywaniu kierować się intuicją, własnym doświadczeniem oraz sprawdzonymi zasadami. Potrafi także dokonać analiz danej sytuacji w ujęciu perspektywicznym.

Etap V – ekspert, czyli nauczyciel skupiający się przede wszystkim na istocie problemu. Cechuje go sprawność i skuteczność pedagogiczna, ma bowiem ugruntowane doświadczenie zawodowe i własne rozumienie istoty zawodu i zadań zawodowych przypisanych jego specjalizacji.

Koncepcja rozwoju zawodowego nauczyciela opracowana przez J. Butlera jest zbieżna w dużym stopniu ze szczeblowym systemem

doskonalenia zawodowego T. Nowackiego i Z. Wiatrowskiego. Zbieżność ta dotyczy głównie stopniowego dochodzenia do poziomu najwyższego, którym u Butlera jest ekspert, a u Nowackiego i Wiatrowskiego mistrz w zawodzie. Wszystkie te koncepcje nie uwzględniają w rozwoju zawodowym nauczyciela regresu, czyli okresu spadku efektywności w jego pedagogicznym działaniu, który zwykle następuje po etapie najwyższej sprawności. Henryka Kwiatkowska za teoretyczną podstawę swoich rozważań nad rozwojem zawodowym nauczyciela przyjęła fazową teorię rozwoju człowieka Habermasa – Kohlberga – Eriksona, w której autorzy wyróżniają trzy następujące stadia:

a) **stadium przedkonwencjonalne**, czyli wchodzenie w rolę zawodową,

b) **stadium konwencjonalne**, czyli akceptacja wyznaczonych przez rolę zawodową celów działania, reguł i powinności,

c) **stadium postkonwencjonalne**, czyli działanie twórcze przekraczające ustalenia roli zawodowej (Kwiatkowska 2008: 204–205).

Zgodnie z tą teorią, H. Kwiatkowska przyjęła, że **rozwój zawodowy nauczyciela to proces ukierunkowany na zdobywanie jego niezależności, przynoszący docelowo wzrost autonomii, czego wyrazem jest:**

1) **krytyczne dystansowanie się wobec istniejących wzorców myślenia narzucone przez otoczenie społeczne i kulturowe;**

2) **poszukiwanie własnego sposobu bycia i dotrzymywania wierności własnej koncepcji świata** [podkreślenie F.S.] (tamże: 206–207).

Koncepcja rozwoju zawodowego nauczyciela przyjęta przez H. Kwiatkowską także podkreśla stadialność tego rozwoju, akcentując jednocześnie, że punktem ciężkości tego procesu jest osiągnięcie swojej autonomii przez osobę wykonującą ten zawód. Z koncepcji tej wynika również, iż rozwój nauczyciela jest stałą właściwością tego zawodu, z czym nie do końca można się zgodzić, bowiem cechą zawodu nauczyciela jest łatwiejsze popadanie w rutynę, czy też regres rozwojowy po wielu latach pracy. Zawód ten jest także podatny, jak mało który, na wypalenie zawodowe, co w sposób istotny zakłóca proces rozwojowy, a nawet go hamuje.

Rozwój zawodowy nauczyciela jest procesem niewątpliwie naturalnym, całościowym, ale ze względu na złożoność uwarunkowań pracy nauczycielskiej, z uwagi na specyfikę zadań i czynności, jakie na swoim stanowisku wykonuje nauczyciel, ale także ze względu na dynamikę zmian, jakie zachodzą wokół niego i szkoły – trudno jest z pełnym przekonaniem mówić o stadialności (fazowości) rozwoju w uprawianiu tego zawodu.

Jeśli „na siłę” chcielibyśmy doszukać się wspólnych okresów rozwojowych dla tak zróżnicowanej co do zadań i istoty działań populacji, to mogą one mieć raczej charakter formalny, a nie odnosić się do sfery intelektualno-psychicznej. Oznacza to, że można mówić o okresie przygotowania do zawodu nauczyciela, a następnie o okresie zatrudnienia bez mianowania w tym zawodzie i ostatecznie o formalnej stabilizacji po uzyskaniu tegoż mianowania.

Należy więc podkreślić, iż rozpoznanie istoty rozwoju zawodowego, mimo wielu badań i rozważań naukowych oraz refleksji zdroworozsądkowych, jest dopiero w początkowej fazie. A przecież zrozumienie jego istoty jest podstawową przesłanką w tworzeniu systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Jeśli uświadomimy sobie, iż w przyszłości skuteczni nauczyciele będą zmuszeni odnajdywać się w klimacie ciągłych zmian, w których znacznie przeważa nauka na odległość oraz proces realizowany zgoła innymi metodami, to zagadnienie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a przez to rozpoznanie istoty ich rozwoju zawodowego staje się niezwykle pilnym zadaniem do rozwiązania przez badaczy tego zawodu.

SYSTEMOWE INSPIROWANIE ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI W POLSCE

Zawód nauczyciela należy do tej grupy zawodów, które wymagają obligatoryjnego, systematycznego aktualizowania i podwyższania swoich kwalifikacji, nieustannego nadążania za zachodzącymi zmianami i to zarówno w sferze jego podstawowej działalności, jak i zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań tej działalności.

W przypadku działalności podstawowej nauczyciela chodzi nie tylko o zmiany w treściach kierunkowych (przedmiotowych), ale i odnoszące się do strategii metodycznych. Z kolei uwarunkowania zewnętrzne pracy nauczyciela związane są z aktualnymi koncepcjami współczesnego

człowieka, z ogólnymi celami edukacyjnymi sformułowanymi przez naukę i politykę oświatową państwa, ale także z jego sytuacją społeczno-ekonomiczną. Na kontekst wewnętrznych uwarunkowań działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela składają się m.in. takie zagadnienia, jak: atmosfera i relacje interpersonalne wśród kadry pedagogicznej, sposób zarządzania placówką, a w szczególności jakość prowadzenia nadzoru wewnętrznego, baza dydaktyczna szkoły oraz specyficzne potrzeby uczniów wynikające z kulturowych tradycji i wartości lokalnego środowiska.

Potrzeba nieustannego doskonalenia się w tym zawodzie wynika także ze specyfiki pracy nauczycielskiej, która polega na łatwym popadaniu w schematyzm działań i rutynowe zachowania.

Duże znaczenie doskonalenia nauczycieli dla efektywności działalności edukacyjnej w wymiarze ogólnospołecznym stało się czynnikiem sprawczym tworzenia w wielu państwach, w tym także w Polsce, krajowych systemów doskonalenia zawodowego nauczycieli. Głównym punktem ciężkości przyjętych rozwiązań systemowych stała się inspiracja czynnych zawodowo nauczycieli do systematycznego podwyższania swoich kwalifikacji, co – rzecz jasna – ściśle wiąże się z ich rozwojem zawodowym. Wprowadzone różnego rodzaju mechanizmy stymulujące ten rozwój często miały charakter formalny, wymuszający, starano się bowiem w ten sposób powiązać ze sobą wysokość wynagrodzenia nauczyciela z efektywnością jego doskonalenia.

W Polsce w ostatnim 35-leciu wprowadzono kolejno dwa systemowe rozwiązania doskonalenia nauczycieli. W latach 1982–2000 funkcjonował system stopni specjalizacji zawodowej dla nauczycieli², a od 1 września 2000 r. do chwili obecnej mamy do czynienia z tzw. systemem stopni awansów zawodowych nauczycieli³.

Ideą wprowadzenia stopni specjalizacji zawodowej dla nauczycieli w naszym kraju było pobudzenie i stymulowanie nauczycieli do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji głównie przez systematyczne samokształcenie, udział w instytucjonalnych formach doskonalenia, współudział nauczyciela w wymianie doświadczeń i osiągnięć pedagogicznych w jego własnej szkole i szeroko rozumianym środowisku zewnętrznym, inspirowanie działalności innowacyjnej i twórczej (Goźlińska, Szlosek 1997: 116).

System specjalizacji zawodowej dla nauczycieli obejmował trzy stopnie, z tym że pierwszy był najniższym, a najwyższym – trzeci. Stopień pierwszy był przyznawany za osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze czy też opiekuńcze uznane za szczególnie wyróżniające. Z kolei stopień drugi mógł zdobyć nauczyciel-mistrz w swoim zawodzie. Najwyższy, trzeci stopień przeznaczony był dla nauczycieli-twórców. Oznacza to, iż w systemie rodzimej edukacji wprowadzono trzy etapy rozwoju formalnego nauczyciela: nauczyciel szczególnie wyróżniający się, nauczyciel-mistrz oraz nauczyciel-twórca.

Każdy następny stopień specjalizacji zawodowej nauczyciel mógł otrzymać, jeśli wykazał nowe, uzyskane po nadaniu poprzedniego stopnia osiągnięcia. Ponadto musiał spełnić cały szereg warunków, wśród których na szczególnie podkreślenie zasługuje konieczność ukończenia formy doskonalenia zawodowego o minimalnej liczbie zajęć naocznych, wynoszącej 100 godzin⁴. Ponadto trzeba było złożyć egzamin praktyczny i teoretyczny, które w procedurze ubiegania się o stopnie nazwano, chyba dla niepoznaki, konsultacjami. Główny zakres treściowy egzaminu teoretycznego stanowiła znajomość odpowiedniej liczby pozycji literaturowych, których wykaz stanowił załącznik do wymagań dla każdej specjalizacji. Na przykład na trzeci, najwyższy stopień specjalizacji trzeba było wykazać się znajomością 8 pozycji książkowych, w tym 4 przedmiotowych (kierunkowych) i 4 pedagogiczno-psychologicznych, w tym także metodycznych.

Konieczność uczestniczenia w 100-godzinnej formie podwyższania kwalifikacji oraz wymóg zapoznania się z wieloma wskazanymi pozycjami literaturowymi świadczy nie tyle o systemowej inspiracji do doskonalenia się, co raczej o systemowym „przymuszaniu” nauczycieli do tego rodzaju aktywności zawodowej⁵.

Sama procedura ubiegania się o stopień specjalizacji nauczycielskiej była niezwykle biurokratyzowana, uciążliwa i rozwlekła w czasie, a po stosunkowo krótkim okresie funkcjonowania zaczęła się kojarzyć w środowisku nauczycielskim ze zbieraniem i gromadzeniem „papierków”. Ponadto przyznawane niskie relatywnie dodatki za posiadany stopień specjalizacji, ich niewielkie zróżnicowanie, spowodowały utratę zależności wysokości płacy nauczyciela od poziomu jego kwalifikacji.

W mojej ocenie stopnie specjalizacji zawodowej – przy wszystkich swych mankamentach – odegrały w ostateczności pozytywną rolę w tworzeniu systemu stwarzającego dobre warunki dla nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji, a tym samym do ich rozwoju zawodowego. Pojawilo się bowiem wiele nowych, ciekawych form doskonalenia, wiele nowych instytucji zajmujących się podwyższaniem kwalifikacji pedagogów, opracowano wiele ciekawych pozycji dydaktycznych i metodycznych, wreszcie dzięki obowiązkowemu udziałowi pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych w komisjach egzaminacyjnych na stopień specjalizacji nauczycielskiej nastąpiła dość bliska współpraca praktyki oświatowej z uczelniami i instytucjami naukowo-badawczymi.

Warto jeszcze dodać, że w 1989 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej z inicjatywy i na wniosek piszącego te słowa wprowadziło dla nauczycieli przedmiotów zawodowych praktyki produkcyjne, a w szkołach zawodowych ustanowiło funkcje organizatora wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli⁶. Wprowadzenie tych nowych elementów w systemie doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych stworzyło, jak się wydaje, naturalne warunki dla rozwoju zawodowego osób realizujących proces kształcenia zawodowego, a przez połączenie ich z systemem stopni specjalizacji spowodowało wzrost motywacji do doskonalenia się.

W 2000 r. przy okazji głębokich zmian strukturalno-programowych w polskim systemie edukacyjnym zlikwidowane zostały stopnie specjalizacji zawodowej dla nauczycieli, a w to miejsce wprowadzono system awansów zawodowych. Głównym celem nowych rozwiązań stało się ściśle, autentyczne uzależnienie wysokości płacy nauczyciela od jego kwalifikacji. Zależność ta, w zamiarze reformatorów, miała spowodować masowy udział nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego i to przez cały okres aktywności zawodowej. Wprowadzono 4 stanowiska, na które zatrudniane być powinny osoby uprawiające ten zawód: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany oraz nauczyciel dyplomowany. Ustanowiono również tytuł honorowy profesora oświaty dla nauczycieli dyplomowanych legitymujących się szczególnymi osiągnięciami. By zostać zatrudnionym na jednym z wymienionych stanowisk, należy spełnić wiele warunków, z których szczególnie oryginalnym jest odbycie 9-miesięcznego (dla nauczycieli stażystów) lub prawie 3-letniego (2 lata i 9 miesięcy) stażu nauczycielskiego (nauczyciel kontraktowy i nauczyciel mianowany). Staż ten odbywa się zgodnie z opracowanym wcześniej przez nauczyciela, a zatwierdzonym przez radę pedagogiczną – indywidualnym planem rozwoju.

Dokument ten wpisany został w niezwykle wysublimowany, a zarazem restrykcyjny mechanizm nacisku na nauczyciela, odnoszący się do jego rozwoju zawodowego. Otóż nauczyciel został zobowiązany do zastanowienia się nad własnymi lukami, brakami kwalifikacyjnymi i nad sposobem ich likwidacji. Braki te, a przede wszystkim formy, metody i środki ich usunięcia z przypisanymi terminami, stanowiąc mają główną treść indywidualnego planu rozwoju. Następnie dokument ten jest upubliczniany na posiedzeniu rady pedagogicznej, gdzie podejmowana jest decyzja, w wyniku publicznej dyskusji, o zatwierdzeniu tego planu w przedstawionej czy zmienionej wersji. Realizacja przyjętego planu jest głównym sposobem i formą zarazem odbycia stażu nauczycielskiego.

Ostatnim etapem tej procedury jest złożenie sprawozdania z realizacji indywidualnego planu rozwoju zawodowego przed radą pedagogiczną w celu akceptacji jego wykonania. Pozytywna decyzja rady pedagogicznej stanowi podstawę zaliczenia stażu.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, iż nie ma drugiego takiego zawodu, gdzie nie tylko należy refleksyjnie spojrzeć na swoje kwalifikacje, ale także upublicznić rezultaty tej refleksji, następnie przedstawić sposoby usunięcia tych deficytów w formie autozobowiązania, a na koniec poddać publicznej ocenie rezultaty końcowe. Mamy więc tutaj do czynienia z klinicznym przykładem zmuszania nauczyciela do doskonalenia się przez mechanizmy systemowe.

ZAKOŃCZENIE

Po ponad 10 latach funkcjonowania nowych rozwiązań wydaje się, że nie przyniosły one pożądanego skutku. W chwili obecnej pogoń za „papierkami” mającymi świadczyć o podejmowanych i odbytych formach doskonalenia przez nauczycieli przybiera rozmiary przekraczające bariery biurokratyczne przy stopniach specjalizacji zawodowej.

Nie oznacza to, iż przyjęty system awansów zawodowych nauczycieli nie przyniósł i nie przyniesie określonych korzyści. Wydaje się, że dość skutecznie powoduje wzrost aktywności zawodowej nauczycieli, szukania dróg podwyższania swoich kwalifikacji i sposobów dochodzenia do mistrzostwa w tym zawodzie. A przecież w rozwoju zawodowym jest to główny cel.

LITERATURA

- Bauman Z. (1960), *Kariera*, Warszawa.
- Brown D., Brooks L., red. (1984), *Carer Choice and Development*, San Francisco, London.
- GINOTT H. (1972), *Teacher and Child*, New York.
- Goźlińska E., Szłosek F. (1997), *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom.
- Hornowska E., W. Paluchowski (1993), *Technika badania ważności pracy. Model teoretyczny i wstępne wyniki*, w: Brzeziński J. (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, Poznań.
- Jones J., Jenkin M., Lord S. (2008), *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1993), *Dziewiętnaście tez o kształceniu nauczycieli*, „Edukacja Dorosłych” nr 2.
- Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa.
- Paszkowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*, Warszawa.
- Nowacki T. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa, Radom.
- Plewka Cz. (2009), *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa.
- Szczepaniak A. (2009), *Czynniki warunkujące wybór zawodu*, Szczecin.
- Szłosek F., red. (2007), *Ewaluacja kwalifikacji nauczycieli*, Warszawa.
- Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz.

SUMMARY

The article focuses on presenting the specific of the job and the professional development of teacher. The article contains analyses of stages, symptoms and grounds form necessary of teacher professional development within the whole professional activity. Successive stages of development are treated as hierarchy of vocational positions acquired during professional career. References are also to legal regulations in regulating and inducing another stages of professional development.

Keywords: teacher, professional development, stages of professional development.

NOWE KSIĄZKI

PRACA I POLITYKA SPOŁECZNA. WSPÓŁCZESNE TENDENCJE I WYZWANIA. Redakcja naukowa Bożena Balcerzak-Paradowska, Seria „Studia i Monografie”, IPiSS, Warszawa 2013, stron 442.

RYNEK PRACY I WYKORZYSTANIE POTENCJAŁU PRACY W POLSCE. KSIĘGA JUBILEUSZOWA Z OKAZJI 80-LECIA PROFESORA MIECZYŚLAWA KABAJA. Redakcja naukowa Antoni Rajkiewicz i Józef Orczyk, Seria „Studia i Monografie”, IPiSS, Warszawa 2014, stron 242.

REHABILITACJA ZAWODOWA – STAN AKTUALNY I PROPONOWANE ZMIANY. Redakcja naukowa Gertruda Uścińska i Anna Wilmowska-Pietruszyńska, Seria „Studia i Monografie”, IPiSS-PFRON, Warszawa 2014, stron 388.

WPROWADZENIE

Poczucie niepewności na rynku pracy rodzić może wśród niektórych jego uczestników (absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, studentów, bezrobotnych lub czasowo nieaktywnych zawodowo) wątpliwości co do trafności wyborów zawodowych i skuteczności działań zmierzających do usytuowania się w jego strukturze w dogodnym miejscu. Najczęściej jest to wynik posiadania przez nich niedostatecznej informacji o oczekiwaniach rynku pracy zarówno w odniesieniu do poszukiwanych kwalifikacji, jak i obszarów nieaktywnych gospodarczo. Osobą mogącą stanowić pomost na drodze określenia „swojego miejsca” w świecie pracy jest doradca zawodowy. Jego wiedza i umiejętności mogą okazać się nie tylko kluczowe dla podjęcia działań tychże osób, ale zaowocować w przyszłości inicjatywami na rzecz promowania w swoim otoczeniu idei rozwoju zawodowego jako procesu świadomego kreowania drogi do sukcesu. W konsekwencji klienci doradcy zawodowego mogą stać się nieświadomymi kontynuatorami jego pracy w lokalnym środowisku.

Można zatem pokusić się o przyjęcie założenia, iż staranne przygotowanie zawodowe kandydatów na doradców zawodowych, a także podejmowanie przez nich działań na rzecz doskonalenia umiejętności doradczych i podnoszenia kwalifikacji z zakresu dziedzin wspomagających doradztwo zawodowe jest elementem wspierającym politykę rynku pracy ukierunkowaną na stymulowanie osób nieaktywnych zawodowo.

Niniejszy artykuł ma na celu identyfikację drogi rozwoju zawodowego doradcy zawodowego z punktu widzenia zadań realizowanych w ramach poradnictwa zawodowego w resortach pracy, edukacji i obrony narodowej, a także waloryzację tej drogi przez pryzmat społecznego odbioru.

DORADCA ZAWODOWY – SKĄD SIĘ WZIĄŁ I KIM JEST?

Okres transformacji polityczno-gospodarczej Polski, w tym przystąpienie do Unii Europejskiej, zaowocował m.in. zmianami w strukturze zatrudnienia i pojawieniem się zjawiska bezrobocia w wymiarze znacznie większym, niż miało to miejsce w okresie sprzed przemian. W sposób naturalny wymusiło to na wielu wchodzących na rynek pracy wzięcie osobistej odpowiedzialności za kształt swojej drogi zawodowej. Niejednokrotnie oznaczało to radykalną zmianę podejścia do kwestii trwałości posiadanych kwalifikacji i konieczność głębszej weryfikacji podejmowanych lub podjętych wyborów zawodowych, gdyż ich podstawowym kryterium stało się pozostanie atrakcyjnym i konkurencyjnym na rynku pracy. Wysiłkom tym nie sprzyjał fakt rosnącego bezrobocia zwłaszcza w tych sektorach gospodarki, które dotąd były zorientowane na wymianę towarów z krajami bloku socjalistycznego (np. przemysł włókienniczy, hutniczy).

Zmiana lub uzupełnienie kwalifikacji, zmiana miejsca pracy, uzupełnienie wykształcenia zawodowego to tylko kilka problemów, z którymi mierzyły się wówczas osoby aktywne zawodowo. W dostosowaniu się do odmiennych oczekiwań rynku pracy z istotną pomocą tym osobom mieli przyjąć m.in. specjaliści ds. rozwoju zawodowego. Wśród nich ważną rolę miał odegrać doradca zawodowy¹. Początkowo jego zadania miały ograniczać się do obszaru poradnictwa zawodowego, czyli *udzielania bezrobotnym i innym osobom poszukującym pracy pomocy w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia lub kierunku szkolenia czy przekwalifikowania, a także uzyskiwania szczegółowych informacji o zawodach i rynku pracy oraz udzielania pomocy pracodawcom w doborze kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych* (Kurjaniuk 1995: 486–487 za: Wojtasik 1997: 10; Sarzyńska 2009: 18).

Z czasem zakres działalności doradcy rozszerzony został o zadania z obszaru orientacji zawodowej, adresowane w szczególności do młodych wchodzących na rynek pracy. Oznaczało to, że od doradcy zawodowego zaczęto m.in. oczekiwać kompetencji do pracy pedagogiczno-psychologicznej z młodzieżą, zwłaszcza zagrożoną wykluczeniem społecznym lub pochodzącą z terenów o wysokim wskaźniku bezrobocia. Z kolei wraz z restrukturyzacją służb mundurowych doradcy zawodowi mieli wesprzeć proces zagospodarowania potencjału zawodowego

byłych lub odchodzących do rezerwy żołnierzy zawodowych i funkcjonariuszy.

Oczekiwania co do umiejętności pracy z tą ostatnią grupą okazywały się szczególnie uzasadnione, gdyż niejednokrotnie ludzie ci, będący w wieku produkcyjnym, dysponowali specyficznymi kwalifikacjami, nieprzydatnymi w przedsiębiorstwach cywilnych i wymagali przekwalifikowania, by stać się atrakcyjnymi uczestnikami rynku pracy. A zatem jasno wynikało, że aby wykonywać zawód doradcy zawodowego kandydat oprócz przygotowania specjalistycznego musiał posiadać przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne i wysoko rozwinięte kompetencje społeczne, zaś podstawowe narzędzie pomocy polegało na dostarczaniu aktualnych informacji na temat stale zmieniającego się rynku pracy oraz na temat znaczenia samookreślenia w procesie wzrostu zawodowego (Szilágyi 2012: 11).

Praca ze zróżnicowanym klientem przy zadaniach warunkowanych jego specyfiką i oczekiwaniami sprawiła, że rozwój zawodowy doradcy zawodowego nie mógł przebiegać jednorodnie w ciągu całego życia zawodowego. Inaczej przecież kształtuje swoją drogę zawodową szkolny doradca zawodowy, a inaczej doradca zatrudniony w urzędzie pracy czy w wojskowym ośrodku aktywizacji zawodowej. Naturalnie, bycie doradcą zawodowym oznacza posiadanie zespołu kompetencji ponadzawodowych i ogólnozawodowych, umożliwiających wykonywanie zadań w odniesieniu do każdego klienta, jednak specyfika potrzeb osoby korzystającej z usług doradcy może ukierunkować go do takiego doskonalenia swojego warsztatu, by był on zorientowany wyłącznie na pracę z określonym odbiorcą.

Aby zapobiec takiej „specjalizacji” doradców zawodowych, w 2003 r. zespół ekspertów z zakresu doradztwa zawodowego opracował pierwszą, a w 2005 r. drugą wersję standardu kwalifikacji zawodowych dla zawodu doradca zawodowy (241303). W jego ramach wyodrębnione zostały trzy kategorie kwalifikacji: ogólnozawodowe, podstawowe dla zawodu i specjalistyczne, umożliwiające wykonanie następujących zadań:

- 1) udzielanie w ramach porad indywidualnych i grupowych pomocy młodzieży, osobom bezrobotnym i poszukującym pracy w wyborze ścieżki kształcenia, zawodu, udzielanie informacji o sytuacji na rynku pracy, możliwościach zmiany lub uzupełnienia kwalifikacji, sposobach poszukiwania pracy;
- 2) diagnozowanie zainteresowań i uzdolnień zawodowych z zastosowaniem standaryzowanych metod i technik;
- 3) diagnozowanie przydatności zawodowej na podstawie zebranego materiału badawczego;
- 4) gromadzenie, opracowywanie i aktualizacja informacji o zawodach (stanowiskach pracy), możliwościach uzyskania kwalifikacji zawodowych oraz potrzebach rynku pracy;
- 5) prowadzenie dokumentacji osób zgłaszających się po poradę do doradcy zawodowego;
- 6) utrzymywanie stałej współpracy z instytucjami wspomagającymi poradnictwo zawodowe, tj. publicznymi służbami zatrudnienia, innymi instytucjami rynku pracy oraz organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego;
- 7) udzielanie informacji i doradztwo pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych oraz dotyczących restrukturyzacji zatrudnienia;
- 8) ewaluacja i kontrola skuteczności wykonania usług doradczych (Kwiatkowski 2001: 237; Standard... 2005).

Mimo że zapisy silnie nawiązują do zadań doradcy zawodowego określonych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, a ukierunkowanych na pomoc uczestnikom rynku pracy, to z powodzeniem można je odnieść do doradcy udzielającego pomocy uczniom i studentom, a także żołnierzom i funkcjonariuszom w resortowych centrach aktywizacji zawodowej. Niemniej obszar i związany z nim odbiorca stanowią jedną z głównych przyczyn rozdziału szczegółowych zadań w poszczególnych resortach.

Praca doradcy zawodowego polega głównie na współpracy z człowiekiem, dlatego też kluczowym elementem jego kompetencji są umiejętności i predyspozycje współdziałania z ludźmi. W wymienionych

w *Standardzie kwalifikacji zawodowych* kompetencjach ponadzawodowych dominują umiejętności umożliwiające sprawne poruszanie się w obszarze relacji społecznych, będące odzwierciedleniem znajomości i respektowania przez doradcę praw uczestników rynku pracy, stosowania zasad współżycia społecznego i umiejętności interpretacji mechanizmów funkcjonowania grup społecznych. Dzięki tym kompetencjom usługi poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej świadczone przez doradcę zawodowego w formie indywidualnej i grupowej mogą odnosić większą skuteczność.

Zasady, jakimi powinien kierować się doradca, zakładają m.in.:

- dostępność i dobrowolność korzystania z usług poradnictwa zawodowego przez osoby bezrobotne i poszukujące pracy, w tym stojące na progu wyboru lub zmiany drogi zawodowej;
- równość w korzystaniu z usług poradnictwa zawodowego, bez względu na płeć, wiek, stopień sprawności, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, orientację seksualną, przekonania polityczne i wyznanie religijne lub przynależność związkową;
- prawo swobody wyboru zawodu i miejsca zatrudnienia;
- bezpłatność usługi (o ile osoba korzystająca z usług zgłasza się do instytucji państwowych) oraz
- poufność i ochronę danych osobowych osób korzystających z usług doradcy zawodowego (*Standard... 2005*).

Jak wynika z powyższego, zawód doradcy zawodowego jest zawodem zaufania społecznego i w jego szeregach powinny znajdować się osoby szczególnie predestynowane do pracy z ludźmi o zróżnicowanych profilach osobowych i zawodowych. Jako że niezmiernie trudno jest posiadać umiejętności pracy z każdym typem klienta, w ramach trzech resortów przygotowane zostały wymogi kwalifikacyjne dla doradców, dzięki którym zadania ukierunkowane na określonego odbiorcę mogą wspierać rozwiązywanie jego istotnych problemów.

DORADCA ZAWODOWY W RESORCIE PRACY

Zadania z zakresu poradnictwa i doradztwa zawodowego w resorcie pracy określa ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 r.² W świetle jej zapisów doradca zawodowy to pracownik publicznych służb zatrudnienia, czyli organów zatrudnienia wraz z powiatowymi i wojewódzkimi urzędami pracy, urzędem obsługującym ministra właściwego do spraw pracy oraz urzędami wojewódzkimi, w których zadania te są realizowane. Istotą zadań jest udzielanie pomocy bezrobotnym i poszukującym pracy w wyborze odpowiedniego zawodu i miejsca zatrudnienia oraz pracodawcom w doborze kandydatów do pracy, szczególnie na stanowiska wymagające określonych predyspozycji psychofizycznych.

Do niedawna ścieżkę rozwoju zawodowego regulowały poszczególne poziomy awansu zawodowego doradcy: doradca zawodowy – stażysta, doradca zawodowy, doradca zawodowy I stopnia oraz doradca zawodowy II stopnia³. Uprawnienia (licencję) do wykonywania tego zawodu mogła uzyskać osoba legitymująca się wyższym wykształceniem, posiadająca pełną zdolność do czynności prawnych, niekaralna za przestępstwa umyślne w rozumieniu prawa karnego i skarbowego, posiadająca udokumentowane 12-miesięczne doświadczenie w świadczeniu usług z zakresu poradnictwa zawodowego w placówkach publicznych służb zatrudnienia oraz będąca obywatelką Polski lub wykazującą się znajomością języka polskiego wystarczającą do świadczenia usług poradniczych.

Kolejne stopnie awansu zawodowego różniły się w odniesieniu do poprzednich tylko długością stażu pracy na stanowisku doradcy zawodowego (24 miesiące dla doradcy zawodowego I stopnia i 36 miesięcy dla doradcy zawodowego II stopnia) i koniecznością posiadania dyplomu ukończenia studiów magisterskich (doradca zawodowy I stopnia) oraz dyplomem studiów podyplomowych z zakresu poradnictwa zawodowego (doradca zawodowy II stopnia). Oznaczało to, że wykonywania zawodu doradcy zawodowego mógł podjąć się niemal każdy absolwent studiów I stopnia, który odbył staż (doradca zawodowy-stażysta) pod opieką przełożonego lub doradcy zawodowego posiadającego licencję zawodową. W praktyce mogło to wyglądać w ten sposób, że stażysta mógł „terminować” u świeżo licencjonowanego doradcy zawodowego, co z punktu widzenia kształtowania umiejętności i postaw niezbędnych do pracy o charakterze poradniczym mogło budzić mieszane odczucia w środowisku zaawansowanych stażem pracowników i ich przełożonych.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustaw regulujących wykonywanie niektórych zawodów⁴ zmieniła przepisy w odniesieniu do grup pracowników wskazanych w art. 91 pkt 1–6 ustawy przez rezygnację z określania wymagań dotyczących kwalifikacji niezbędnych do wykonywania zadań na tych stanowiskach. Wśród innych zawodów uwolniony został również zawód doradcy zawodowego. W praktyce osoby zainteresowane wykonywaniem zadań z zakresu poradnictwa zawodowego miały mieć łatwiejszy dostęp do uzyskiwania uprawnień doradcy. Jednak w świetle odpowiedzialności za skutki pomocy osobom mierzącym się z problemami rynku pracy, trudno sobie wyobrazić sytuację udzielania porady (indywidualnej czy grupowej) przez osobę nieposiadającą należytego przygotowania merytorycznego, czy bez odpowiedniego doświadczenia w realizacji zadań poradnictwa zawodowego. Istnieje realne przypuszczenie, że weryfikacja na stanowisko doradcy zawodowego będzie odbywała się poprzez organizowanie wolontariatów i staży dla osób szczególnie zdeterminowanych pracą w publicznych służbach zatrudnienia. Dzięki temu nastąpi naturalna selekcja tych, którzy zawód ten mogliby wykonywać bez wcześniejszego rozpoznania indywidualnych predyspozycji.

Z pozoru mogłoby się wydawać, że deregulacja najsilniej dotknie osoby, które w myśl zapisów ustawy o promocji zatrudnienia⁵ sprzed 23 sierpnia 2013 r. przeszły ścieżkę awansu zawodowego doradcy zawodowego i posiadają licencję np. doradcy zawodowego II stopnia. Istnieje bowiem obawa, że dzięki nowym zapisom obniżona zostanie ranga zawodu. Jednak specjalistyczna wiedza poparta bogatym doświadczeniem mogą okazać się nieocenionym źródłem mentorskiego wsparcia dla osób stawiających pierwsze kroki w poradnictwie i doradztwie zawodowym. Analizując niełatwe warunki stawiane dotychczas doradcom na poszczególnych poziomach awansu, a także biorąc pod uwagę niezbyt rozległą sieć instytucji działających w ramach publicznych służb zatrudnienia można zauważyć, że nie zmienia to wzrostowej tendencji popytu na zawód doradcy zawodowego. Według dostępnych analiz MPIPS dotyczących stanu zatrudnienia w urzędach pracy liczba doradców zawodowych zatrudnionych w tych instytucjach od 2005 r. wzrasta i na koniec 2012 r. wynosiła 1900 (*Informacja... 2013: 19*).

Działalność z zakresu poradnictwa i doradztwa zawodowego realizują w ramach resortu pracy Ochotnicze Hufce Pracy. Są one ważnym ogniwem w obszarze działań z tego zakresu. *Wychodzą bowiem na przeciw osobom młodym (w wieku 15–24 lat) i ich problemom związanym z określeniem własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej, pomagają młodzieży, która jest bezpośrednim odbiorcą ich usług, ale również usprawniają działanie gospodarki, społeczeństwa. Przeciwdziałają marginalizacji, wykluczeniu społecznemu osób młodych. Ponadto, co również ważne, działania OHP zmierzają do wyrównania szans młodzieży na rynku edukacyjno-zawodowym* (Kukla 2012: 89). W kontekście pracy z młodzieżą zaniedbaną edukacyjnie lub wychowawczo cennym elementem kompetencji doradcy zawodowego może być zatem wiedza z zakresu wybranych obszarów problemowych pedagogiki resocjalizacyjnej, w wyniku której doradca będzie w stanie zrozumieć sytuację młodego człowieka i dzięki temu lepiej dopasować oferowaną usługę doradczą do jego potrzeb.

Doradca zawodowy zatrudniony w OHP może pracować w następujących jednostkach organizacyjnych:

- młodzieżowych biurach pracy zajmujących się całorocznym pośrednictwem pracy, gdzie doradca zawodowy może udzielać porad młodzieży szkół ponadpodstawowych, studentom, absolwentom oraz bezrobotnym dotyczących m.in. reorientacji zawodowej, a także informacji o pracach stałych i krótkoterminowych;
- mobilnych centrach informacji zawodowej koncentrujących się na mobilnej realizacji przez doradców zawodowych zadań z zakresu informacji i poradnictwa zawodowego w formie stacjonarnej, adresowanej głównie do młodzieży zamieszkującej małe miasta i wsie;
- klubach pracy, w których doradca zawodowy, stosując aktywizujące metody pracy, może udzielać pomocy młodzieży bezrobotnej i uczącej się w zakresie aktywnego poszukiwania pracy;
- młodzieżowych centrach kariery, gdzie do zadań doradcy należy świadczenie usług dla młodzieży z zakresu doradztwa kariery (poradnictwo i indywidualne plany działania)⁶.

Reasumując, doradca zawodowy zatrudniony w instytucjach rynku pracy przeciwdziałającym bezrobociu i wspierającym uczestników

tegoż rynku w dążeniu do osiągnięcia upragnionego celu zawodowego musi dysponować niemalym wachlarzem kompetencji, by móc sprostać oczekiwaniom zróżnicowanego odbiorcy oferowanych usług. Umiejętność pracy z klientem dorosłym wywodzącym się z różnych środowisk, empatia podczas rozmowy z trudną młodzieżą, znajomość metod i technik pracy adekwatnie wspierających osoby powracające na rynek pracy – to tylko niektóre kluczowe właściwości dobrego doradcy zawodowego. Istotą jego rozwoju zawodowego powinno być jednak dążenie do doskonalenia się w tych obszarach zawodowych, które bezpośrednio przekładają się na skuteczność pomocy odbiorcom usług doradczych. W każdej z przedstawionych instytucji będzie on inny, gdyż za każdym razem będzie pracował z klientem ukierunkowanym na inne potrzeby i cele.

DORADCA ZAWODOWY W RESORCIE EDUKACJI

W 2003 r. podjęcie przez Ochotnicze Hufce Pracy projektu dotyczącego powoływania szkolnych ośrodków kariery⁷ przyspieszyło rozwój szkolnego poradnictwa i tworzenia zbiorów informacji. Zadaniem pracujących w nich doradców zawodowych było wprowadzanie do każdej szkoły systemu poradnictwa, w ramach którego dostarczane były uczniom informacje na temat dostępnych ścieżek edukacyjnych, lokalnego rynku pracy, prawa pracy itp. oraz oferowana była pomoc w zdobywaniu potrzebnej wiedzy i umiejętności, umożliwiających dokonywanie wyboru przyszłej kariery. Adresatami usług szkolnego doradcy zawodowego byli uczniowie i ich rodzice (Hałubek-Święta 2005: 171–177; *Poradnictwo...* 2010: 155).

Rozpoczęta wówczas idea włączania szkoły w proces przygotowania młodych ludzi do wejścia na rynek pracy znalazła ciąg dalszy również w innym projekcie *OHP dla szkoły* i po jego zakończeniu podlega kontynuacji. *SzOK działają według wypracowanej metody, opisującej ścieżkę ucznia, rolę uczniów, rodziców, nauczycieli i partnerów spoza szkoły. Podstawową zasadą jest zaangażowanie młodej osoby wchodzącej na rynek pracy w aktywną pracę nad określeniem swoich predyspozycji, mocnych stron i słabości oraz planowanej ścieżki kariery, a także w rozwijanie umiejętności przydatnych na rynku pracy (Doradztwo...* 2012: 42).

Zadania te znajdują odzwierciedlenie w przepisach regulujących działalność doradcy zawodowego w resorcie edukacji. Zgodnie z § 25 pkt 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁸ doradca zawodowy (lub w przypadku jego braku inny wyznaczony przez dyrektora szkoły nauczyciel) powinien:

- systematycznie diagnozować zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz udzielać im pomocy w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej,
- gromadzić, aktualizować i udostępniać informacje edukacyjne i zawodowe odpowiednie dla danego poziomu kształcenia,
- prowadzić zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej,
- koordynować działalność informacyjno-doradczą prowadzoną przez szkołę i placówkę,
- współpracować z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz
- wspierać nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁹.

W tym kontekście od doradcy zawodowego oczekuje się, by posiadał przygotowanie do pracy w placówkach oświatowych lub posiadał uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela, a skoro tak, to obowiązują go przepisy dotyczące awansu zawodowego nauczyciela¹⁰. Zgodnie z nimi doradca zawodowy może po spełnieniu określonych warunków ubiegać się o status: nauczyciela stażysty, nauczyciela kontraktowego, nauczyciela mianowanego oraz nauczyciela dyplomowanego. W świetle zapisów rozporządzenia nie ma bowiem przeciwwskazań, by osoba niebędąca nauczycielem przedmiotu nie mogła ubiegać się o kolejne stopnie awansu.

Podsumowując, rozwój zawodowy doradcy zawodowego zatrudnionego w strukturach resortu edukacji ukierunkowany jest na doskonalenie kompetencji i podwyższanie kwalifikacji umożliwiających realizację zadań adresowanych do uczniów we współpracy z ich rodzicami i na-

uczycielami oraz partnerami spoza szkoły. Doradca zawodowy ma w nim uwzględniać nie tylko zmiany zachodzące na rynku pracy w kontekście oczekiwań i zagrożeń, ale również odnosić je do przemian społecznych zachodzących w obrębie grup młodzieżowych. Te ostatnie mogą bowiem stanowić istotny impuls dla doradcy zawodowego do rozszerzania wiedzy z zakresu m.in. komunikacji społecznej i modyfikacji metod pracy z młodzieżą.

DORADCA ZAWODOWY W RESORCIE OBRONY NARODOWEJ

Działalność doradcy zawodowego skierowana do żołnierzy zawodowych jest najmłodszą „specjalnością” w tym zawodzie. Zwolnienie z zawodowej służby wojskowej nie rozwiązuje relacji byłego żołnierza z armią. Specyfika tej grupy zawodowej (żołnierze zawodowi) objawia się tym, że posiadane przez żołnierzy kwalifikacje nie zawsze są najbardziej poszukiwanymi na rynku pracy. Co więcej, żołnierzy zawodowej służby wojskowej cechuje cały szereg często trudnych do zmiany przyzwyczajęń, stanowiących niejednokrotnie przeszkodę w elastycznym dopasowaniu się do oczekiwań cywilnych pracodawców. Pomoc rekonwersyjna udzielana jest żołnierzom zawodowym zwalnianym ze służby zarówno w wyniku restrukturyzacji, jak i po zakończeniu kontraktu lub nabyciu uprawnień emerytalnych. Stanowią oni bardzo liczną grupę ludzi w tzw. wieku produkcyjnym. W związku z tym ustawodawca, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom żołnierzy, przewidział rozwiązania mające na celu zagospodarowanie tego potencjału – noszą one nazwę rekonwersji. Jak czytamy na jednej z wojskowych stron internetowych, pomoc ta nie polega na wyręczaniu żołnierzy w poszukiwaniu *nowej pracy, lecz na mobilizowaniu ich do wyzwolenia własnej, społeczno-zawodowej, aktywności i pomaganiu w poszukiwaniu pracy zgodnej z wykształceniem, predyspozycjami i wymaganiami. W obecnej sytuacji gospodarczej kraju nie można liczyć na to, że organy rekonwersji będą obdarowywały chętnych stanowiskami pracy, ponieważ nie są one ani podmiotami gospodarczymi, ani pracodawcami*¹¹.

Na stronach internetowych promilitaria.org czytamy: *W policji te działania nie występują, a przynajmniej nie są one unormowane prawnie. Natomiast w wojsku rekonwersja wpisana jest do ustawy z 11 września 2003 r. o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (Dz. U. z 2008, nr 141, poz. 892). Ostatnie zmiany w zakresie rekonwersji wprowadzono w nowelizacji ustawy pragmatycznej z 24 kwietnia 2009 r. (Dz. U. nr 79, poz. 669), które weszły w życie od 1 stycznia 2010 r. Przepisy szczegółowe zawarte są w rozporządzenie MON z 13 czerwca 2011 r. w sprawie pomocy w zakresie doradztwa zawodowego, przekwalifikowania zawodowego, pośrednictwa pracy i odbywania praktyk zawodowych (Dz. U. nr 134, poz. 784)*¹².

Wynika zatem, że do zadań doradcy zawodowego zatrudnionego w strukturach resortu obrony narodowej będzie należało głównie podjęcie wysiłków zmierzających do jak najszybszej i skutecznej adaptacji byłych żołnierzy (i ewentualnie ich rodzin) do warunków konkurencyjnej wolnorynkowej. Mimo że żadne zapisy nie precyzują predyspozycji, jakie powinien posiadać doradca zawodowy pracujący w tym resorcie, biorąc pod uwagę specyfikę pracy z żołnierzami, powinien on odznaczać się dobrą znajomością funkcjonowania społeczności żołnierzy zawodowych w warunkach służby pokojowej i działań militarnych, szczególnie w kontekście licznych operacji pokojowych prowadzonych w ostatnich latach przez wojsko polskie. Dzięki temu nawiązanie relacji w procesie doradczym może zaowocować skuteczniejszym dopasowaniem zawodowego potencjału żołnierza do oczekiwań rynku pracy. Dlatego może wydawać się uzasadnione zalecenie, by pracę w tym resorcie podejmowali doradcy z kilkuletnim doświadczeniem, popartym rozszerzonymi kwalifikacjami z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii, uwzględniającymi specyfikę funkcjonowania służb mundurowych.

SYSTEM KSZTAŁCENIA DORADCÓW ZAWODOWYCH

W Polsce kształceniem doradców zawodowych zajmują się uczelnie wyższe w ramach kierunków humanistycznych. Najczęściej odbywa się to na kierunku pedagogika lub psychologia ze specjalnością doradztwo zawodowe. Ze względu na brak ustanowionych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego standardów kształcenia doradców zawodowych, uczelnie wyższe dopasowują program nauczania na specjalności (lub kierunku) doradztwo zawodowe do rodzajów przyszłych zadań z zakresu poradnictwa zawodowego, uwzględniających specyfikę róż-

nych odbiorców usług doradcy. Treści nauczania obejmują, oprócz przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, zagadnienia dotyczące zawodowstwa, informacji zawodowej i o rynku pracy (polskiego i europejskiego), metod pracy doradcy zawodowego zorientowanych na odbiorcę usług, narzędzi ICT, systemów zatrudnienia w Polsce i UE, a także narzędzi psychometrycznych wspierających proces rozpoznawania i kształtowania drogi zawodowej klienta. System kształcenia doradców zawodowych w ramach studiów wyższych kładzie nacisk na uzyskiwanie wiedzy merytorycznej i metodycznej w aspektach praktycznych zastosowań. Odnosi się to do kompetentnego wykonywania zadań z zakresu poradnictwa zawodowego w resorcie edukacji, pracy i instytucjach zatrudnienia niepodlegających resortom.

Ze względu na to, że w resorcie edukacji warunkiem wykonywania zadań na stanowisku szkolnego doradcy zawodowego jest ukończenie studiów magisterskich lub wyższych zawodowych (licencjat) z zakresu doradztwa zawodowego oraz posiadanie przygotowania pedagogicznego w myśl rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹³ coraz więcej uczelni decyduje się na rozszerzenie oferty edukacyjnej, w wyniku której przyszli doradcy zawodowi będą mogli legitymować się uprawnieniami do pracy na stanowisku szkolnego doradcy zawodowego. Jedną z takich uczelni jest Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, gdzie studenci pierwszego roku studiów I stopnia kierunku pedagogika wybierający w roku akademickim 2013/14 specjalność doradztwo zawodowe zostaną przygotowani do pracy w placówkach oświatowych zgodnie z rozporządzeniem ws. standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Takie przygotowanie przyszłych doradców zawodowych może okazać się korzystne podczas aplikowania na stanowisko doradcy w resorcie pracy. Wobec ostatnich modyfikacji zapisów ustawy o promocji zatrudnienia oraz działań legislacyjnych uwalniających zawód doradcy zawodowego nie jest konieczne posiadanie na tym stanowisku wyższego wykształcenia. Jednak konkurencja na rynku pracy sprawia, że im lepsze przygotowanie prezentuje kandydat, tym większą ma szansę uzyskania upragnionej posady. Skutkiem tego instytucje kształcące przyszłych doradców zawodowych położyły większy nacisk na uzyskiwanie przez nich uprawnień do pracy w placówkach oświatowych.

System edukacji formalnej stanowi tylko część przygotowania i rozwoju zawodowego doradcy. Podczas wieloletniej aktywności zawodowej każdy doradca (bez względu na miejsce pracy) musi dbać o aktualizację wiedzy i odświeżanie umiejętności. Służy temu system edukacji pozaformalnej, w ramach którego może on uczestniczyć w szkoleniach, warsztatach, seminariach czy stażach, włączając w niego proces samokształcenia i samodoskonalenia. Doskonale sprawdzają się tu formy kształcenia na odległość (kursy *e-learningowe*) oraz unijne programy wymiany międzynarodowej (wizyty studyjne, staże zagraniczne). Dzięki temu doradca zawodowy ma szansę nie tylko podnosić poziom swoich kompetencji, a w konsekwencji jakość usług doradczych, lecz stawać się ekspertem i mentorem dla młodszego pokolenia kolegów i koleżanek z branży, dążąc jednocześnie do osiągnięcia upragnionego sukcesu zawodowego.

ZAKOŃCZENIE

Decyzje o podjęciu określonego kierunku rozwoju zawodowego przez każdego z uczestników rynku pracy powinny być konsekwencją rzetelnego rozeznania indywidualnego potencjału osobowego i zawodowego. Wynika to z faktu, że w ostatnich latach rynek pracy stał się obszarem silnej konkurencji osób o porównywalnych kwalifikacjach i kompetencjach. Coraz większe znaczenie odgrywa dopasowanie profilu zawodowego pracobiorców do oczekiwań pracodawców. Dlatego tak ważne jest, by ci, którzy mają wspierać osoby poszukujące swego

miejsca na zmieniającym się rynku pracy, sami mieli świadomość wagi przemyślanego zaplanowania własnej drogi rozwoju zawodowego. To, jak skutecznie doradca będzie potrafił oddziaływać na tworzenie się obrazu drogi zawodowej uczestników (lub kandydatów) rynku pracy, zależy od jego poziomu kwalifikacji tak ogólnozawodowych, jak i specjalistycznych.

- ¹ W Klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy zawód doradcy zawodowego (2410203) pojawił się po raz pierwszy w 1995 r. w grupie zawodów *Specjaliści do spraw osobowych i rozwoju zawodowego* (24102) (DzU 1995, nr 48, poz. 253).
- ² DzU 2008, nr 69, poz. 415 z późn. zm.
- ³ DzU 2013, poz. 674 – art. 94, pkt. 1.
- ⁴ DzU 2013, poz. 829.
- ⁵ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (DzU 2013, poz. 674).
- ⁶ www.ohp.pl [dostęp 1.02.2014].
- ⁷ Projekt był realizowany w ramach grantu Ministerstwa Gospodarki i Pracy jako jedna z inicjatyw Rządowego Programu Aktywizacji Absolwentów „Pierwsza Praca” w 2003 r. Celem projektu było stworzenie w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o uprawnieniach szkół publicznych szkolnych ośrodków kariery jako pierwszych instytucji przygotowujących młodzież do świadomego wejścia na rynek pracy.
- ⁸ DzU 2013, poz. 532.
- ⁹ DzU 2013, poz. 532.
- ¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (DzU 2013, nr 0, poz. 393).
- ¹¹ www.warszawaochota.wku.wp.mil.pl [dostęp 1.02.2014].
- ¹² <http://promilitaria21.org/fresh/showpage.php?pageID=57&idgtxe9=4620> [dostęp 1.02.2014].
- ¹³ DzU 2012, poz. 131.

LITERATURA

- Doradztwo edukacyjno-zawodowe w Małopolsce. Diagnoza stanu i perspektyw* (2012), WUP, Kraków [online] <http://www.obserwatorium.malopolska.pl/files/common/raporty-z-badan/doradztwo-2012/diagnoza%20stanu%20doradztwa-web.PDF>, [dostęp 18.01.2013].
- Hatubek-Świątę E. (2005), *Z doświadczeń Szkolnych Ośrodków Kariery – efekty I edycji konkursu o granty Ministerstwa Gospodarki i Pracy*, w: *Poradnictwo zawodowe w OHP i szkołach*, zeszyt 1, KG OHP, Warszawa.
- Informacja o stanie i strukturze zatrudnienia w wojewódzkich i powiatowych urzędach pracy w 2012 roku* (2013), [online], MPiPS, Warszawa, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/stan-zatrudnienia/rok-2012/> [dostęp 17.01.2014].
- Kukla D. (2012), *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*, KOWEZIU, Warszawa.
- Kurjaniuk J., red. (1995), *Klasyfikacja zawodów i specjalności*, tom V, MPiPS, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M., Symela K., red. (2001), *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria – Metodologia – Projekty*, IBE, Warszawa.
- Poradnictwo zawodowe w kształceniu obowiązkowym w Europie* (2010), Eurydice – FRSE, Warszawa.
- Sarzyńska E. (2009), *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Standard kwalifikacji zawodowych. Zawód doradca zawodowy* (2005), MPiPS, Warszawa.
- Szilágyi K. (2012), *Doradztwo jako zawód*, w: *Innowacyjne narzędzia i metody w poradnictwie i doradztwie kariery*, Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego – zeszyt nr 52, MPiPS, Warszawa.
- Wojtąsik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa.

SUMMARY

Vocational counsellor, in view the qualification requirements, on the one hand, should have multi-profile knowledge of vocational guidance and, on the other hand, be prepared to work with the customer of specific needs. Therefore, recourse to a specific professional career path involves analysis of numerous factors in order not only to meet the expectations reposed employers, but before all others requires seeing a human standing in front of the professional dilemmas and awaiting professional support. This article is an attempt to analyse paths that can choose vocational counsellors to help them in achieving professional development goals.

Keywords: vocational counsellor, labour market, way of professional development.

PRACOWNICY SOCJALNI, SŁUŻBY SPOŁECZNE – PROFESJONALIZACJA I ROZWÓJ ZAWODOWY

Marek Rymśza
ISNS, Uniwersytet Warszawski

KWESTIE TERMINOLOGICZNE

W języku angielskim, gdy mowa o udzielaniu niepieniężnego wsparcia w ramach systemu pomocy społecznej, używany jest termin *social services*. Jest to termin pojemny, łączący aspekt przedmiotowy i podmiotowy: oznacza zarówno usługi społeczne, jak i świadczących je specjalistów. *Social services* to, najkrócej rzecz ujmując, zorganizowany systemem wsparcia adresowanego do osób w potrzebie, „obsługiwany” przez odpowiednio przygotowanych specjalistów od pomagania. Różni specjaliści świadczą przy tym różne usługi, stosownie do posiadanych kompetencji i formalnych kwalifikacji. Dlatego w ramach tego systemu zatrudnia się przedstawicieli różnych zawodów pomocowych (*helping professions*) oraz wyróżnia określone podsystemy, jak np. *personal social services* czy *activation services*.

W języku polskim ogół specjalistów pracujących w systemie pomocy społecznej określamy zwyczajowo terminem „służby społeczne”. Służba społeczna nie jest tym samym, co świadczenie usług, o czym decyduje etos służebności (por. Kaczyńska red. 2010). Etos ten przez lata łączono w Polsce – moim zdaniem niezbyt fortunnie – ze spolegliwą opieką według propozycji Tadeusza Kotarbińskiego (por. Kotarbiński 1987). Owa niefortunność wynikała z faktu, że Kotarbiński przedstawił atrakcyjną intelektualnie, logiczną i spójną koncepcję spolegliwego opiekuna, ale uczynił to w ramach ogólnych, dosyć abstrakcyjnych rozważań filozoficzno-etycznych, w oderwaniu od dorobku literatury dotyczącej *social services*, a przede wszystkim od społecznego procesu „wylaniania się” zawodów pomocowych. Spolegliwy opiekun w ujęciu Kotarbińskiego to raczej określona postawa życiowa, można powiedzieć laicka wersja ewangelicznego miłosiernego Samarytanina, niż kwintesencja kwalifikowanego pomagania jako działalności zawodowej¹.

Dzisiaj owo ograniczające skojarzenie zostało w Polsce „przewycięzione” i mówimy nie tyle (nie tylko) o opiece, ile o pomocy społecznej, której opieka nad osobami niesamodzielnymi życiowo jest jedynie częścią. Ale nadal jest to pomaganie osadzone w etosie służby, a więc eksponujące deontologiczny aspekt profesjonalizmu pomagających (por. Olech 2006).

W dokumentach programujących funkcjonowanie pomocy społecznej w Polsce, w debacie publicznej i (rzadziej) w literaturze przedmiotu używany jest także opisowy termin „pracownicy pomocy społecznej”, który kładzie nacisk na aspekt instytucjonalny: zatrudnienie „specjalistów od pomagania” w ramach publicznego systemu wsparcia adresowanego. Miejsce pracy jest tu ważniejsze niż formalne kwalifikacje czy doświadczenie zawodowe. Nie jest przypadkiem, że właśnie ten termin preferują np. związki zawodowe. Związkowcy chcą bowiem chronić kodeksowe zatrudnienie swych członków pracujących w publicznych jednostkach pomocy społecznej, takich jak ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie i inne placówki wsparcia².

Rodzi się jednak pytanie, jaki konkretny zawód (zawody) wykonują specjaliści od świadczenia usług społecznych, zatrudnieni w jednostkach pomocy społecznej i współtworzący służby społeczne? Odpowiedź jest taka sama w przypadku Polski i wielu innych państw europejskich. Są to przedstawiciele różnych zawodów pomocowych (*helping professions*), ale trzon stanowią tu pracownicy socjalni (*social workers* – por. Kolankiewicz, Zielińska red. 1998; Marynowicz-Hetka i in. red. 2001). Właśnie rozwój pracy socjalnej jako kwalifikowanego pomagania przesądza o głównym kierunku profesjonalizacji usług społecznych i służb społecznych, choć prawdą jest, że również instytucjonalne ramy systemu pomocy społecznej odciskają swe piętno na zawodzie pracownika socjalnego (por. Granosik 2006). Można powiedzieć, że zawód pracownika socjalnego jest niejako zawieszony między służbą społeczną a aktywnością urzędniczą (Rymśza red. 2012). Zawieszenie to jest na tyle silnie odczuwane przez pracowników socjalnych, że można wręcz mówić o ich interpretacyjnym rozdarciu (Granosik 2012) czy zachwianej tożsamości zawodowej (Bieńko 2012). W kontekście administracyjnego uwikłania określa się czasem pracę socjalną jako „profesję bez profesji” (van Berkel 2012).

Formalne niedookreślenie pracy socjalnej silnie wiąże środowisko pracowników socjalnych z systemem pomocy społecznej, przy czym zależność jest tu dwustronna. O ile zadaniem lekarza jest leczyć ludzi chorych i dla społecznego postrzegania jego pracy nie ma znaczenia, czy wykonuje ją w szpitalu, w przychodni, czy we własnym prywatnym gabinecie, o tyle pracownik socjalny postawiony poza systemem pomocy społecznej niejako traci swą społeczną rozpoznawalność (Rymśza 2013a: 20–21). Ale również pomoc społeczna pozbawiona zaangażowania pracowników socjalnych traci swój charakter instytucji wsparcia adresowanego, świadczonego w sposób metodyczny na podstawie diagnozy środowiskowej i narzędzia terenowej pracy socjalnej (por. Wódcz 1998)³.

Niniejszy artykuł dotyczy rozwoju pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku jako procesu kluczowego dla: (1) budowania tożsamości zawodowej „specjalistów od pomagania”, (2) funkcjonowania systemu pomocy społecznej oraz (3) wylaniania się nowych specjalności i zawodów pomocowych. Poszczególne wyodrębnione w analizie aspekty owego rozwoju nie tworzą, niestety, sytuacji, którą za Jean-Marie Barbierem określić można jako „kulturę profesjonalizacji” (Barbier 2006: 27–31). W końcowej części artykułu staram się wskazać niezbędne działania dla wykształcenia się takiej kultury w obrębie służb społecznych i pomocy społecznej, a w rezultacie umożliwienia pełnej profesjonalizacji pracy socjalnej, który to proces postrzegam za Jerzym Szmagałskim (Szmagałski 2001: 212) jako przekształcanie zawodu pomocowego w profesję.

OD OPIEKI SPOŁECZNEJ DO POMOCY SPOŁECZNEJ – PROFESJONALIZACJA PRZEZ INSTYTUCJONALIZACJĘ

Pierwszy wymiar rozwoju pracy socjalnej związany jest z tworzeniem miejsc pracy dla pracowników socjalnych. W 1990 r. wraz z pierwszą reformą samorządową przywracającą w Polsce samorząd lokalny szczebla podstawowego (gminy), podjęto próbę zbudowania nowoczesnego systemu pomocy społecznej. Wykorzystano w tym celu funkcjonującą w okresie PRL sieć ośrodków opiekuna społecznego, ale starano się nie powielać ich kultury organizacyjnej ani logiki funkcjonowania. W PRL ubóstwo, nie mówiąc o problemie wykluczenia społecznego, oficjalnie nie istniało, a opiekunowie społeczni funkcjonowali niejako na marginesie systemu ochrony zdrowia. Rząd Tadeusza Mazowieckiego podjął działania dwukierunkowe, mające na celu klarowne rozdzielanie pomocy społecznej i ochrony zdrowia oraz jednocześnie usamodzielnienie tej pierwszej (Kozak 2012).

Reformatorzy traktowali pomoc społeczną jako swoisty wentyl bezpieczeństwa dla przeprowadzanej wówczas szokowej terapii gospodarki i uruchamiali w jej ramach wiele programów osłonowych dla różnych grup „przebranych reform”, jak dopłaty do czynszów czy częściowa refundacja kosztu wykupu lekarstw na recepty. Do pomocy społecznej w latach 90. XX wieku trafiło też wiele zadań socjalnych w wyniku przekształcania programów socjalnych z powszechnych w selektywne. Przykładem są zasiłki rodzinne czy zasiłki z pomocy społecznej, przyznawane po utracie prawa do zasiłku dla bezrobotnych, po wprowadzeniu terminowego charakteru tych ostatnich⁴. Zwolennicy instytucjonalizacji pomocy społecznej chętnie akceptowali ten kierunek zmian, dostrzegając w nim szansę na wzmocnienie pozycji placówek pomocy społecznej na scenie lokalnej.

Problem w tym, że prowadziło to prostą drogą do biurokratyzacji ośrodków pomocy społecznej i marginalizacji pozapieniężnych form wsparcia, w tym pracy socjalnej. Co prawda w ustawie o pomocy społecznej z 1990 r. usamodzielnianie klientów zostało deklaratoryjnie potraktowane jako równoprawny cel z działaniami osłonowymi i w pierwszych latach funkcjonowania jej przepisów w ośrodkach pomocy społecznej podejmowano ciekawe inicjatywy w tym zakresie (por. np. Ostrowska 2003). Ale ponieważ były to działania fakultatywne, szybko zostały niemal zarzucone wobec rosnących obowiązków związanych z ustalaniem praw do świadczeń pieniężnych.

W konsekwencji postępującego procesu instytucjonalizacji pomocy społecznej jako instytucji od transferów socjalnych ośrodki pomocy społecznej zakorzeniły się w polskich gminach, ale jednocześnie zatrudnieni tam pracownicy socjalni stali się w odbiorze społecznym urzędnikami od zasiłków (Rymsza 2012a).

ROZWÓJ SYSTEMU KSZTAŁCENIA DO PRACY SOCJALNEJ – PROFESJONALIZACJA PRZEZ EDUKACJĘ

Niezależnie od instytucjonalizacji pomocy społecznej w latach 90. XX wieku podjęto działania na rzecz podniesienia poziomu wykształcenia służb społecznych, a zwłaszcza pracowników socjalnych (szczegółowa analiza kolejnych etapów tego procesu w Szmagalski 2012). Pierwszym krokiem było wprowadzenie prawnego wymogu ukończenia studiów wyższych na którymś z kierunków społecznych przez osoby podejmujące pracę w zawodzie pracownika socjalnego. Z czasem doprowadzono do stworzenia kierunku uniwersyteckiego „praca socjalna”. Drugim krokiem było stworzenie systemu doksztalcania pracowników socjalnych już czynnych w zawodzie. Zaowocował on powstaniem programów specjalizacji pierwszego i drugiego stopnia oraz odrębnej specjalizacji przygotowującej do zarządzania placówkami pomocy społecznej.

Trzecim krokiem był rozwój kształcenia zawodowego do pracy socjalnej. Trudno jednak dopatrzeć się logiki w podejściu do policealnych szkół pracy socjalnej, będących formą wspomnianego kształcenia zawodowego. Najpierw zainwestowano w te szkoły, tworząc ich ogólnopolską sieć, następnie przekształcono je w kolegia, które z kolei przyłączano do szkół wyższych, tym samym faktycznie wprowadzając je na ścieżkę likwidacji⁵. Czynnikiem łączącym kształcenie uniwersyteckie i zawodowe okazało się Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej, w którym reprezentowane są praktycznie wszystkie ośrodki kształcące do pracy socjalnej i wszystkie „szkoły” (w rozumieniu podejść, teorii, nurtów pracy socjalnej). Stowarzyszenie wspiera edukację do pracy socjalnej jako przedsięwzięcie interdyscyplinarne, umożliwiając wymianę doświadczeń przedstawicieli różnych dyscyplin w naukach społecznych (Marynowicz-Hetka 2001: 398–399). Szczególne znaczenie mają tu organizowane pod auspicjami Stowarzyszenia coroczne konferencje ogólnopolskie⁶.

Ważną rolę w doksztalcaniu pracowników socjalnych odgrywają też (powołane w 1999 r. w ramach drugiej reformy samorządowej) regionalne ośrodki polityki społecznej (Kozak 2012: 270). Generalnie na tle europejskim poziom wykształcenia polskich pracowników socjalnych jest relatywnie wysoki. Barierą profesjonalizacji zawodu jest nie brak wiedzy czy kompetencji, ale niemożność ich wykorzystania przez pracowników socjalnych zatrudnionych w publicznych placówkach pomocy społecznej, a zwłaszcza w ośrodkach pomocy społecznej (Czekaj i in. 2001). Opisując sytuację pracowników socjalnych zatrudnionych w obu tych jednostkach pomocy społecznej, trafne wydaje się przywołanie metafory „wtłaczania w gorset urzędniczy” (Rymsza red. 2011, red. 2012). Gorset ten, jak już wspomniano, odciska piętno na tożsamości zawodowej specjalistów od pomagania.

PRACA SOCJALNA NA OBRZEŻACH SYSTEMU POMOCY SOCJALNEJ – PROFESJONALIZACJA PRZEZ ROZWÓJ NIESTANDARDOWEJ PRAKTYKI POMOCOWEJ

Trzeci ważny nurt profesjonalizacji pracy socjalnej związany jest z działalnością pomocową prowadzoną przez podmioty niepubliczne. Chodzi zarówno o organizacje pozarządowe (czyli stowarzyszenia i fundacje – por. Golczyńska-Grondas 2012), jak i kościelne podmioty trzeciego sektora (Kamiński 2012)⁷. Podmioty te prowadzą szereg placówek pomocy społecznej o charakterze specjalistycznym, adresujących wsparcie do ściśle określonych adresatów – tzw. grup kategoriałnych, takich jak: osoby bezdomne i zagrożone bezdomnością (schroniska, noclegownie, hostele, domy samotnej matki), osoby chore psychicznie lub z zaburzeniami psychicznymi (środowiskowe domy samopomocy), osoby marginalizowane na rynku pracy z racji deficytów kompetencji społecznych i zawodowych (centra integracji społecznej, kluby integracji społecznej), osoby niepełnosprawne (warsztaty terapii zajęciowej, zakłady aktywności zawodowej).

Podmioty pozarządowe mogą także prowadzić (i prowadzą) działania pomocowe o charakterze *stricte* środowiskowym, a więc bezpo-

średnio w terenie, z pominięciem placówek, jak np. *streetworking* czy animacja lokalna. Placówki są w polskim trzecim sektorze popularne dlatego, że na ich działalność dużo łatwiej organizacjom pozarządowym pozyskać środki publiczne.

W ramach działalności zarówno „placówkowej”, jak i środowiskowej podmioty trzeciego sektora świadczą pracę socjalną (Kamiński 2004; Rymsza 2013a). Badanie na próbie reprezentatywnej pracowników socjalnych obejmujące specjalistów od pomagania zatrudnionych w trzech rodzajach placówek: ośrodkach pomocy społecznej, powiatowych centrach pomocy rodzinie i placówkach specjalistycznych pobraża publicznej pomocy społecznej (uwzględniono schroniska dla bezdomnych, środowiskowe domy samopomocy oraz centra integracji społecznej) pokazało, że najkorzystniejsze warunki dla prowadzenia pracy socjalnej stwarzają placówki trzeciego typu (Rymsza 2012b). W placówkach tych jest stosunkowo niewiele pracowników socjalnych. Są oni jedynie elementem składowym zespołów pomocowych, ale właśnie dlatego oczekuje się od nich pracy socjalnej jako ważnego uzupełnienia działań innych specjalistów.

Zaznaczmy przy tym, że duża część specjalistów od pomagania zatrudnionych (lub pracujących wolontaryjnie) w organizacjach trzeciego sektora nie określa siebie jako pracowników socjalnych. I to w duży stopniu dlatego, aby nie być przez adresatów wsparcia utożsamianymi z pracownikami ośrodków pomocy społecznej, koncentrującymi swą aktywność na procedurach zasiłkowych i kontroli społecznej (Rymsza 2013c).

Polski paradoks polega więc na tym, że mamy w systemie pomocy społecznej wielu pracowników socjalnych, którzy nie świadczą pracy socjalnej, a na obrzeżach tego systemu pracę socjalną prowadzą kompetentni specjaliści formalnie niebędący jednak pracownikami socjalnymi (a przynajmniej nie zatrudnieni na stanowiskach pracowników socjalnych). Niestety, specjaliści ci traktowani są przez aparat państwa jako „pomagacze” drugiej kategorii (por. wypowiedzi w dyskusji redakcyjnej *Jak wspierać rodziny?* 2013). Ponadto ich doświadczenie zawodowe w (zbyt) małym stopniu wykorzystywane są w edukacji do pracy socjalnej. To ostatnie powoli się jednak zmienia.

PRACA SOCJALNA W RAMACH USŁUG REINTEGRACJI SOCJALNEJ I ZAWODOWEJ – PROFESJONALIZACJA PRZEZ WYŁANIANIE SIĘ NOWYCH SPECJALNOŚCI I ZAWODÓW POMOCOWYCH

Czwarty wymiar rozwoju w Polsce pracy socjalnej jako aktywności zawodowej związany jest z upowszechnianiem podejścia aktywizującego w polityce społecznej (Karwacki 2010; Rymsza 2013b). O ile w latach 90. XX wieku w pomocy społecznej dominowały działania ostonowe, o tyle po 2003 r. rośnie znaczenie działań ukierunkowanych na usamodzielnienie życiowe i ekonomiczne klientów. Podobny proces reorientacji aktywności przechodzą także służby zatrudnienia, gdzie również rośnie rola specjalistów, jak doradcy zawodowi i kwalifikowani pośrednicy pracy.

Proces ten to dalszy etap ewolucji profilu aktywności służb społecznych na kontinuum: od opieki przez pomoc do wsparcia. Opieka to forma pomagania, w której klient jest biernym odbiorcą pomocy. Wspieranie zaś zakłada aktywny i pierwszoplanowy udział klienta w poprawie własnej sytuacji życiowej. To ostatnie podejście odpowiada pracy socjalnej; w większości jej nurtów zakłada się bowiem współpracę pracowników socjalnych i klientów (por. Payne 2005).

Na styku służb społecznych i służb zatrudnienia w Europie dynamicznie rozwijają się *activation services*, w Polsce określane jako usługi reintegracji społecznej i zawodowej. Chodzi w nich m.in. o nabywanie przez adresatów wsparcia kompetencji społecznych niezbędnych do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz skutecznego poruszania się na rynku pracy. Reintegracja społeczna i zawodowa stwarza przestrzeń dla praktykowania tradycyjnych metod pracy socjalnej, a także rozwoju nowych specjalności oraz nowych zawodów pomocowych (Kaźmierczak, Rymsza red. 2012). Oprócz wspomnianego już doradztwa zawodowego wymienić można trening pracy (chodzi zwłaszcza o upowszechnianie tzw. zatrudnienia wspieranego osób niepełnosprawnych), *streetworking*, animację społeczną, pracę środowiskową (*community work*), czy asystenturę rodziny. Wszystkie one w mniejszym (np. doradztwo zawodowe) lub większym stopniu (np. praca środowiskowa) wyrastają z pracy socjalnej, ale przekraczają jej ramy i stopniowo usa-

modzielnią się zgodnie z procesem, który Krzysztof Frysztacki określa jako „wewnętrzne różniczkowanie się” (Frysztacki 2001: 100). Proces ten nie jest zagrożeniem dla rozwoju pracy socjalnej, a przeciwnie: stanowi potwierdzenie żywotności zawodu i jego potencjału. Jak zaznacza Frysztacki, podobny proces postępuje w naukach społecznych i jest siłą napędową ich rozwoju.

Trzeba jednak podkreślić, że polityka aktywizacji sprzyja rozwojowi pracy socjalnej tylko wówczas, gdy odwołuje się ona do zasady *empowerment*, czyli wzmocnienia i podmiotowego traktowania klientów. Jeśli natomiast przyjmuje formułę mobilizacji do pracy na zasadzie warunkowania wsparcia metodami administracyjnymi – a takie podejście zaczyna w Europie dominować wraz z upowszechnianiem programów aktywizacji „drugiej generacji” (rozdzielenie dwóch fal polityki aktywizacji za: Moreira i Lødemel 2012) – podstawową funkcją pomocy społecznej staje się kontrola społeczna, a miejsce „empowermentowej” pracy socjalnej zajmuje technokratyczne zarządzanie *underclass*. W Polsce przejawem takiej orientacji jest sposób wykorzystania kontraktu socjalnego w ośrodkach pomocy społecznej: narzędzia traktowanego tam nie tyle jako metoda pracy socjalnej, ile procedura administracyjna wsparcia warunkowego. Dlatego bliższe idei kontraktu socjalnego jako narzędzia podmiotowo włączającego klienta w proces pracy socjalnej są porozumienia z adresatami wsparcia, określane jako indywidualne plany usamodzielnienia, wychodzenia z bezdomności, rehabilitacji czy zatrudnienia socjalnego, a stosowane głównie w placówkach specjalistycznych.

PRZYSZŁOŚĆ PRACY SOCJALNEJ I SŁUŻB SPOŁECZNYCH W POLSCE

Dalsza profesjonalizacja pracy socjalnej i służb społecznych zależy od uspołnienienia zarysowanych powyżej tendencji, nurtów i kierunków rozwoju. W końcowej części artykułu warto wskazać na kilka kluczowych uwarunkowań sprzyjających owemu uspołnieniu.

- Sprzyjać rozwojowi pracy socjalnej powinno przygotowywane w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej organizacyjne rozdzielanie świadczenia tej pracy od ustalania i wypłaty zasiłków. Jest to rozwiązanie wzbudzające zarówno nadzieje, jak i obawy w środowisku pracowników socjalnych (por. Kaźmierczak 2011). Jest to jednak rozwiązanie potrzebne, gdyż stosowana w ośrodkach pomocy społecznej przez ostatnie dwadzieścia lat zasada łączenia obu form wsparcia wyczerpała swój potencjał rozwojowy i doprowadziła, co już podkreślono, do marginalizacji pracy socjalnej. Najbardziej jaskrawym symptomem tego zjawiska jest sposób wykorzystywania wywiadu środowiskowego – podstawowego narzędzia diagnozy środowiskowej – jako „podkładki” pod decyzje administracyjne o przyznaniu (lub odmowie przyznania) świadczeń pieniężnych. Obecnie więcej możliwości świadczenia pracy socjalnej mają pracownicy socjalni zatrudnieni poza ośrodkami, w placówkach niezajmujących się obsługą świadczeń pieniężnych i w związku z tym nieprzeprowadzających rutynowych wywiadów środowiskowych i innych procedur czysto administracyjnych.

- W edukacji do pracy socjalnej należy wykorzystać doświadczenia z zakresu kwalifikowanego pomagania akumulowane w trzecim sektorze. Samo rozwiązanie prawne, w myśl którego praca socjalna jest działalnością zawodową, ale nie zastrzeżoną dla pracowników socjalnych jest prawidłowe. Chodzi nie o zmianę regulacji prawnych, ale o to, aby dostrzegać i dydaktycznie wykorzystywać zaangażowanie pracowników socjalnych „rozproszonych”, ulokowanych w placówkach specjalistycznych różnego rodzaju, a także specjalistów od pomagania, którzy wykonują pracę socjalną, a nie są zatrudniani na stanowiskach pracowników socjalnych. Adepti pracy socjalnej powinni poznawać swój warsztat pracy przez kontakt z tymi, którzy rzeczywiście na co dzień go stosują. Właśnie w takich „aktywnych” miejscach należy lokować praktyki i staże zawodowe. Jest to więc postulat wykorzystania dla kształcenia do pracy socjalnej pobrzeża systemu publicznej pomocy społecznej, jaki współtworzą placówki specjalistyczne i programy środowiskowe prowadzone przez organizacje trzeciego sektora. Konieczne jest przy tym zrównanie w formalnych uprawnieniach pracowników socjalnych zatrudnionych w placówkach publicznych i w organizacjach trzeciego sektora.

- Analiza doświadczeń związanych z implementacją programów reintegracji (rehabilitacji) społecznej i zawodowej wskazuje, że praca socjalna dynamicznie rozwija się w bezpośredniej styczności z innymi

profesjonalnymi działaniami pomocowymi (terapia, konsultacje psychologiczne, trening pracy itp.). Doświadczenia centrów integracji społecznej, a także (w mniejszym stopniu) klubów integracji społecznej oraz zakładów aktywności zawodowej pokazują, jak wartościowym rozwiązaniem jest funkcjonowanie „triady helperskiej”, czyli pracującej zespołowo trójki specjalistów: pracownika socjalnego, psychologa i doradcy zawodowego (Rymsza, Karwacki 2014). Każdy wykorzystuje tu swoje własne kompetencje i umiejętności zawodowe, które okazują się nawzajem uzupełniać, dzięki czemu udzielane klientom wsparcie ma bardziej kompleksowy charakter, a przez to jest bardziej skuteczne. Następuje wówczas proces, który można określić jako „integracja reintegracji” (Rymsza 2013b).

- Nie należy obawiać się „pączkowania” z pracy socjalnej nowych zawodów pomocowych. Praca socjalna nic nie straci na ewentualnym „usamodzielnieniu” się środowisk *streetworkerów* czy organizatorów społeczności lokalnej. Tożsamość takich środowisk sprzyjać natomiast będzie rozwojowi określonych metod i technik pracy socjalnej. Ich rozwój oznaczać będzie w gruncie rzeczy funkcjonowanie „żywych” (a nie li tylko formalnych) specjalizacji w zawodzie. Tak jak w służbie zdrowia podstawowy kontakt z pacjentem i wstępna diagnostyka pozostają w rękach lekarzy pierwszego kontaktu jako *general practitioners*, a wokół nich funkcjonuje cała sieć lekarzy-specjalistów, tak w ramach służb społecznych pracę terenową „pierwszego kontaktu” mogą prowadzić pracownicy socjalni z ośrodków pomocy społecznej czy poza ośrodkami *streetworkerzy*, a w placówkach profilowanych na pomoc określonym kategoriom klientów – powinni pracować pracownicy socjalni z odpowiednimi wąskimi specjalizacjami.

Jaki sens mają obecne specjalizacje drugiego stopnia z pracy socjalnej, jeśli kończący je pracownicy socjalni powracają do swojej rutyny i nie wykorzystują zdobytych kompetencji? Czy nie lepiej, aby je na co dzień praktykowali i tworzyli rozpoznawalne środowiska specjalistów „z własnym sztyldem”? Nikt nie postrzega rozwoju psychiatrii jako zagrożenia dla medycyny czy psychologii, chociaż w dużym stopniu wybiła się ona na środowiskową „niepodległość”. Jak podkreślał przywoływany już Krzysztof Frysztacki (Frysztacki 2001), wytłanianie się z pracy socjalnej nowych zawodów pomocowych jest procesem naturalnym i w gruncie rzeczy nieuniknionym. Zamiast próbować go hamować, warto podjąć próby budowania szerokiego porozumienia, a nawet wspólnej reprezentacji zawodów pomocowych, mimo że znajdują się na różnych etapach drogi „ku profesji”. Jak zaznacza Jerzy Szmagałski (Szmagałski 2012), w dobie ogólnej deregulacji zawodów być może łatwiej zbudować taką wspólną reprezentację *helping professions* i może mieć ona większą siłę oddziaływania umożliwiającą ochronę i legitymizację zasad kwalifikowanego pomagania niż reprezentacja samych pracowników socjalnych. W każdym razie nieudane doświadczenia polskie z budowaniem takiej „wąskiej” reprezentacji powinny dać wiele do myślenia. Bez skutecznego ogólnoośrodowiskowego rzecznictwa w dłuższej perspektywie zagrożony jest etos służby społecznej, którego przywołanie zapoczątkowało niniejszą analizę.

Po wskazaniu czterech czynników prorozwojowych warto wyekspozować podstawowy czynnik blokujący i wypaczający profesjonalizację służb społecznych. Jest nim biurokratyzacja pomocy społecznej. Wyposażanie pracowników socjalnych w coraz większe formalne kompetencje administracyjne czyni z nich agentów kontroli społecznej, a nie specjalistów od pomagania. Niestety, tendencji tej sprzyja nie tylko mobilizacyjna formuła polityki społecznej jako zbioru narzędzi aktywizacji ekonomicznej bezrobotnych oraz „uprzedmiotowiającego” klientów zarządzania *underclass*, ale również zachowania i postawy upowszechniające się w samych środowiskach specjalistów od pomagania. Frederic Ramer zauważa postępujący proces samorezygnacji pracowników socjalnych z brania odpowiedzialności za podejmowane interwencje socjalne, polegający na „chowaniu się za procedury”, a szumnie określane w pomocy społecznej jako „zarządzanie ryzykiem etycznym” (Ramer 2010). Uwagi amerykańskiego badacza, jednego z najwybitniejszych znawców problematyki rozwoju pracy socjalnej jako praktycznej profesji i dyscypliny akademickiej, pokazują, że wspomniana biurokratyzacja jest zjawiskiem o charakterze globalnym. Dodajmy, że w warunkach polskich rosnąca formalna władza nad klientem może też być substytutem prestiżu zawodowego, którego brak polscy pracownicy socjalni, w odróżnieniu np. od swych koleżanek i kolegów ze Stanów Zjednoczonych, powszechnie odczuwają.

W gruncie rzeczy pytanie: „Profesjonalizacja rozumiana jako podnoszenie kompetencji w zakresie kwalifikowanego pomagania czy rosnące władztwo administracyjne?” to podstawowy dylemat rozwoju służb społecznych. Wszystkie cztery wskazane powyżej ścieżki rozwoju: (1) rozdzielanie pracy socjalnej i zasiłków na poziomie ośrodków pomocy społecznej, (2) wykorzystanie w edukacji do pracy socjalnej praktycznych, niestandardowych doświadczeń „helperskich” akumulowanych w organizacjach trzeciego sektora, (3) rozwijanie warsztatu zawodowego pracowników socjalnych przez praktykę zawodową prowadzoną w bezpośredniej styczności z przedstawicielami innych zawodów pomocowych oraz (4) budowanie zrębów porozumienia, współpracy i wreszcie wspólnej reprezentacji wszystkich zawodów pomocowych – sformułowane zostały właśnie jako przeciwwaga dla obserwowanego trendu w pomocy społecznej w kierunku biurokratyzacji, kontroli społecznej i zarządzania ryzykiem etycznym.

Stworzenie solidnej i spójnej programowo alternatywy dla biurokratyzacji służb społecznych jest konieczne. Pracownicy socjalni to specjaliści od pomagania funkcjonujący w placówkach pomocy społecznej (choć, jak podkreślono, nie tylko tam) noszących cechy urzędów socjalnych, a nie urzędnicy, którym zgodnie z misją swych urzędów przyszło pomagać potrzebującym. Sygnalizowane na wstępie zawieszenie pracownika socjalnego między kwalifikowanym pomaganiem a aktywnością strictly administracyjną jest w pewnej mierze nieuniknione, ale nie może prowadzić do odwrócenia logiki interwencji socjalnej. Interwencja socjalna jest formą pomocy człowiekowi (ludziom) w potrzebie przy wykorzystaniu instrumentów administracyjnych, ale nie jest rutynową procedurą administracyjną. Wymaga określonych kompetencji poza-urzędniczych, ma własny etos i deontologię. Dlatego jest rodzajem służby społecznej i formą kwalifikowanego pomagania, określaną jako praca socjalna. I taką powinna pozostać.

- 1 Należy jednak zaznaczyć, że podejście Kotarbińskiego ma nadal swoich zwolenników (por. Banajski 2006).
- 2 Dla uściślenia, proces uzwiązkowienia pracowników pomocy społecznej postępujący w warunkach uelastyczniania rynku pracy, w tym form zatrudnienia, oraz w sytuacji braku wspólnej środowiskowej reprezentacji pracowników socjalnych oceniam jednoznacznie pozytywnie. Tutaj chcę jedynie podkreślić, że formuła związkowa służy innym celom niż profesjonalizacja pracy socjalnej i innych form kwalifikowanego pomagania.
- 3 Właśnie adresowanym charakterem wsparcia, połączonym często ze stosowaniem kryterium dochodowego przy selekcji uprawnionych, wyróżnia się pomoc społeczna na tle pozostałych instytucji systemu zabezpieczenia społecznego.
- 4 Początkowo zasiłki dla bezrobotnych w kluczowym okresie terapii szokowej gospodarki były świadczeniami bezterminowymi, aby zachować poparcie społeczne dla procesu restrukturyzacji gospodarki związanego z przekształceniem bezproduktywnego zatrudnienia (a więc bezrobocia ukrytego) w bezrobocie jawne.
- 5 Proces ten, w sytuacji gdy na studiach wyższych ze względu na niż demograficzny brakuje studentów, polega na swoistym kolonizowaniu kolegów przez kadrę uniwersytecką i utratę przez nie ich charakteru.
- 6 Ostatnia z nich miała miejsce w Gdańsku w listopadzie 2013 r.
- 7 Ustawodawca na mocy przepisów ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie zrównał w uprawnieniach oba typy organizacji w zakresie prowadzenia działalności pożytku publicznego w rozumieniu tej ustawy.

LITERATURA

- Banajski R., Gasparski W., Lewicka-Strzałecka A. (2006), *Spolegliwe opiekuństwo jako moralne wyzwanie współczesności*, w: R. Banajski i in. (red.), *Mysł Tadeusza Kotarbińskiego i jej współczesna recepcja*, Polska Akademia Nauk i Towarzystwo Naukowe Prakseologii, Warszawa.
- Barbier J.-M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, przeł. G. Karbowska, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Berkel R. van. (2012), *Aktywizacja w Holandii w kontekście polityki społecznej oraz zarządzania i organizacji frontowej pracy socjalnej. Studium przypadku*, w: T. Kaźmierczak, M. Rymśza (red.), *W stronę aktywnych służb społecznych*, ISP, Warszawa.
- Bieńko M. (2012), *Dylematy profesji i roli w refleksyjnym projekcie tożsamości współczesnego pracownika socjalnego na przykładzie pracowników powiatowych centrów pomocy rodzinie*, w: M. Rymśza (red.), *Pracownicy i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, ISP, Warszawa.

Pracownicy i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem, ISP, Warszawa.

- Czekaj K., Niesporek A., Wódz K. (2001), *Przeobrażenia pomocy społecznej w Polsce a potrzeby edukacji obszarze pracy socjalnej*, w: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Frysztacki K. (2001), *Nauczanie ogólnych nauk społecznych – nauczanie prac socjalnej; podobieństwa i różnice*, w: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Golczyńska-Grondas A. (2011), *Polski trzeci sektor a profesjonalne pomaganie*, „Trzeci Sektor”, numer specjalny 2012/2013.
- Granosik M. (2006), *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Granosik M. (2012), „Mówię, jak jest, robię, co mi każą” – o interpretacyjnym rozdarcu współczesnego pracownika socjalnego, w: M. Rymśza (red.), *Pracownicy i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, ISP, Warszawa.
- Jak wspierać rodziny? Perspektywa organizacji – perspektywa administracji – dobro wspólne*, dyskusja redakcyjna, „Trzeci Sektor”, numer specjalny 2013/2014.
- Kaczyńska W. red. (2010), *O etyce służb społecznych*, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW, Warszawa.
- Kamiński T. (2004), *Praca socjalna i charytatywna*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Kamiński T. (2012), *Caritas i polityka. Podmioty wyznaniowe w pomocy społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Karwacki A. (2010), *Papierowe skrzydła. Rzecz o spójnej polityce aktywizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kaźmierczak T. (2011), *Praktyka aktywizacji w ośrodkach pomocy społecznej*, w: M. Rymśza (red.), *Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej*, ISP, Warszawa.
- Kaźmierczak T., Rymśza M., red. (2012), *W stronę aktywnych służb społecznych*, ISP, Warszawa.
- Kolakiewicz M., Zielińska A., red. (1998), *Polityka społeczna, służby socjalne i kształcenie pracowników socjalnych w Europie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1987), *Medytacje o życiu godziwym*, w: T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kozak M. (2012), *Rozwój służb społecznych po 1989 roku oczami praktyka*, w: M. Rymśza (red.), *Pracownicy i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, ISP, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (2001), *Europejskie wymiary w kształceniu i działaniu profesji społecznych*, w: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Marynowicz-Hetka E., Wagner A., Piekarski J., red. (2001), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Moreira, A., Lødemel I. (2012), *Zarządzanie aktywizacją. Polska na tle Europy*, w: T. Kaźmierczak, M. Rymśza (red.), *W stronę aktywnych służb społecznych*, ISP, Warszawa.
- Olech A. (2006), *Etos zawodowy pracowników socjalnych. Wartości, normy, dylematy etyczne*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Ostrowska I. (2003), *Pożyczki na usamodzielnienie. Doświadczenia Ośrodka Pomocy Społecznej Warszawa-Ochota*, w: T. Kaźmierczak, M. Rymśza (red.), *W stronę aktywnej polityki społecznej*, ISP, Warszawa.
- Payne M. (2005), *Modern Social Work Theory*, Palgrave Macmillan, New York i Basingstoke.
- Ramer F.G. (2010), *Wartości i etyka pracy socjalnej: refleksje o odysei profesji*, w: James G. Daley (red.), *Postępy w pracy socjalnej*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Rymśza M., red. (2011), *Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej*, ISP, Warszawa.
- Rymśza M., red. (2012), *Pracownicy i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, ISP, Warszawa.
- Rymśza M. (2012a), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce*, w: M. Rymśza (red.), *Pracownicy i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, ISP, Warszawa.

- Rymsza M. (2012b), *Paradoks polskiej pomocy społecznej: profesjonalizacja pracy socjalnej na obrzeżach systemu*, w: T. Kaźmierczak, M. Rymsza (red.), *W stronę aktywnych służb społecznych*, ISP, Warszawa.
- Rymsza M. (2012c), *Zatoczyć koło. O potrzebie instytucjonalizacji i deinstytucjonalizacji pracy socjalnej*, „Trzeci Sektor” numer specjalny 2012/2013.
- Rymsza M. (2013a), *Praca socjalna – na przecięciu sektorów*, „Empowerment. O polityce aktywnej integracji”, nr 1.
- Rymsza M. (2013b), *Aktywizacja w polityce społecznej. W stronę rekonstrukcji europejskich welfare states?*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa.

- Rymsza M., Karwacki A. (2014), *Standardy jakości usług jako narzędzia zarządzania procesem świadczenia usług reintegracji (rehabilitacji) społecznej i zawodowej*, ISP, Warszawa, w druku.
- Szmagalski J. (2001), *Profesjonalizacja pracy socjalnej. Wyzwania dla Europy*, w: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Szmagalski J. (2012), *Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku*, w: M. Rymsza (red.), *Pracownicy i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, ISP, Warszawa.
- Wódz K. (1998), *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.

SUMMARY

Paper describes process of social work professionalization in Poland after 1989. Four aspects of professionalization are distinguished: institutional (creating job placements for social workers), (2) educational (building system of education for social work), (3) practical-oriented (accumulation of practical experiences, especially in the framework of NGOs), (4) expansion (appearance of new social work specializations and new helping profession). These tensions are not integrated and do not create a 'culture of professionalization'.

Keywords: Social work, social worker, social welfare, social services, professionalization, helping professions.

ROZWÓJ ZAWODOWY CZŁONKÓW KORPUSU SŁUŻBY CYWILNEJ

Zdzisław Czajka

Institut Pracy i Spraw Socjalnych

WPROWADZENIE

Administracja państwowa, zwana także rządową, realizuje ważne dla funkcjonowania państwa i społeczeństwa funkcje, podejmuje wiele decyzji wpływających bezpośrednio i pośrednio na całą gospodarkę. Od jej wyposażenia w kadry o wysokich kwalifikacjach i posiadających motywację do realizacji tych funkcji i zadań zależy sprawność funkcjonowania państwa i satysfakcja obywateli. Dlatego administracja wymaga ciągłego doskonalenia metod i narzędzi zarządzania, także zasobami ludzkimi (Pawlak 2011: 36).

W celu zapewnienia zawodowego, rzetelnego, bezstronnego i neutralnego politycznie wykonywania zadań państwa na podstawie art. 153 Konstytucji RP w 1996 r. utworzono korpus służby cywilnej. Podobne służby działają w innych krajach UE. Według art. 3 ustawy o służbie cywilnej z 1999 r.¹ członkami korpusu służby cywilnej są pracownicy zatrudnieni na podstawie umowy o pracę oraz urzędnicy zatrudnieni na podstawie mianowania – od referenta do dyrektora generalnego urzędu we wszystkich urzędach administracji rządowej. Aktualnie korpus ten stanowi około 65% (około 122 tys.) wszystkich pracowników administracji rządowej; wśród nich 5,9% posiada status urzędnika służby cywilnej². W ostatnich latach liczba członków tego korpusu zmniejszyła się, przeważnie w wyniku zmian organizacyjnych w administracji rządowej.

Wyposażenie administracji w pracowników o wysokich kwalifikacjach, adekwatnych do realizowanych funkcji i zadań nie może ograniczać się do ich pozyskania, lecz także do systematycznego rozwoju zawodowego. Rozwojem zawodowym musi być zainteresowany zarówno pracownik, jak i pracodawca. Rozwój zawodowy polega na umożliwieniu pracownikom uczenia się, planowaniu i organizowaniu szkoleń oraz planowaniu karier (Armstrong 2003: 425). W praktyce znane są dwa zasadnicze podejścia pracodawców do rozwoju pracowników – pasywne, określane także podejściem „niewidzialnej ręki” oraz aktywne, polegające na wspomaganie rozwoju, głównie przez planowanie ścieżek karier i zarządzaniu talentami (Listwan 2006: 150).

W administracji rządowej zasady rozwoju zawodowego pracowników są związane ze zmianami w ZZZ, stopniowo wprowadzanymi po nowelizacji ustawy o służbie cywilnej w 2008 r.³ Ze względu na dyrektywny system zarządzania administracją państwową cały proces kadrowy, w tym procedury rozwoju zawodowego, są dość dokładnie określone w przepisach. Jest to związane z koniecznością zapewnienia obiektywnych decyzji kadrowych. Głównym koordynatorem pro-

cesu kadrowego, w tym także rozwoju zawodowego tych pracowników, jest szef służby cywilnej oraz kierowany przez niego Departament Służby Cywilnej (DSC) w Kancelarii Premiera. Podejmuje on najważniejsze decyzje w obszarze ZZZ, wyznacza kierunki działań dla wszystkich urzędów administracji rządowej i sprawuje funkcje kontrolne; w urzędach za te działania odpowiedzialni są dyrektorzy generalni.

Celem artykułu jest analiza zasad rozwoju zawodowego członków korpusu służby cywilnej określonych w przepisach oraz wstępna ocena ich funkcjonowania. Rozwój ten może przebiegać dwutorowo: poziomo w ramach stanowiska, polegając na poszerzaniu i pogłębianiu kompetencji oraz pionowo w formie awansu na wyższe stanowisko. Ze względu na niski wskaźnik fluktuacji kadr w administracji rządowej pracownicy częściej mogą rozwijać swoje kompetencje w ramach zajmowanego stanowiska niż w ramach drugiej opcji.

SPECYFIKA PRACY W ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ

Analizując proces rozwoju zawodowego, trzeba wspomnieć o specyfice prac w administracji rządowej, która uzasadnia większe wymagania kwalifikacyjne dla jej pracowników w stosunku do sektora przedsiębiorstw. Nie wnikając w złożoność i odpowiedzialność zadań wykonywanych przez administrację, które są bardzo zróżnicowane (od prac rutynowych, powtarzalnych określonych przepisami, do koncepcyjnych, związanych z tworzeniem nowych przepisów dotyczących określonej dziedziny gospodarki lub całego państwa), można stwierdzić, że wiedza i doświadczenie większości urzędników powinny być wyższe od pracujących w sektorze przedsiębiorstw (Czajka 2009: 73–74). Zasadnicze różnice w charakterze pracy między sektorem przedsiębiorstw a administracją rządową związane są z kontaktami i komunikacją oraz odpowiedzialnością. W sektorze przedsiębiorstw większość pracowników nie ma bezpośredniego kontaktu z klientami, natomiast w administracji publicznej są kontakty ze społeczeństwem i jego potrzebami. W sektorze przedsiębiorstw zakres obowiązków pracowników decyduje o wynikach działalności firmy, natomiast w administracji ma wpływ na realizację zadań wpływających na potrzeby społeczeństwa lub funkcjonowanie całego państwa.

Trzeba też wspomnieć o ograniczonej odpowiedzialności pracowników administracji za jakość przygotowywanych rozwiązań, nie w pełni zadawalających obywateli. Wynika to z dużej liczby norm obywatelskich i praw człowieka, regulowanych przepisami oraz trudności spełnienia wszystkich standardów. Społeczeństwo krytycznie ocenia rząd za przy-

gotowanie rozwiązań, na które urzędnik nie zawsze ma wpływ, gdyż realizuje tylko określone normy lub wcześniejsze przepisy, wynikające np. z norm UE (Rostkowski 2012: 41).

Miernikiem obrazującym te różnice w pracach jest struktura zatrudnienia według poziomu wykształcenia. W 2002 r. według ówczesnego spisu powszechnego w całej gospodarce pracownicy z wykształceniem wyższym stanowili około 18%, w przetwórstwie przemysłowym – około 10%, a w administracji publicznej i obronie narodowej – 31%. W administracji rządowej odsetek ten jest jeszcze wyższy; w korpusie służby cywilnej pracownicy z wykształceniem wyższym stanowili w 2010 r. ponad 70% (DSC 2011b, załącznik 1).

STRATEGIA ROZWOJU ZASOBÓW LUDZKICH A ROZWÓJ ZAWODOWY

Ustawa z 2008 r. o służbie cywilnej (art. 15) zobowiązuje szefa tej służby do przygotowania strategii ZZL w administracji rządowej, uwzględniającej diagnozę służby, jej cele strategiczne, system realizacji celów, a także do określenia standardów ZZL. Głównym celem strategii jest zwiększenie skuteczności i efektywności działań członków korpusu służby cywilnej, co jest również związane ze zwiększeniem ich profesjonalizmu, mierzonego oceną kompetencji. Miernikiem realizacji tego celu ma być utrzymanie dotychczasowej oceny wpływu szkoleń na wzrost kompetencji pracowników na poziomie 85%, a także wzrost odsetka urzędników w korpusie służby cywilnej z 5,6% do 10%, oznaczający wzrost profesjonalizmu (Czajka 2012: 190).

Wśród priorytetów strategii wymienia się wspieranie rozwoju zawodowego pracowników, które ma na celu zdecydowanie zmienić podejście do pracownika. W ramach tego priorytetu w latach 2011–2013 zaplanowano przygotowanie modelowych indywidualnych programów rozwoju zawodowego oraz ich wdrożenie w urzędach. Zgodnie ze strategią ZZL rozwój powinien być efektem spójnych działań w procesie kadrowym, obejmujących: opisy stanowisk, oceny okresowe, system szkoleń i innych działań rozwojowych, rekrutację wewnętrzną, system wynagrodzeń. DSC w 2012 r. przygotował propozycje zmian w dotychczasowym systemie szkoleń centralnych, zakłada się też zwiększenie roli Krajowej Szkoły Administracji Państwowej (KSAP) w szkoleniu korpusu służby cywilnej oraz różne formy doskonalenia kwalifikacji (DSC 2012b).

Z rozwojem zawodowym wiąże się też motywowanie, które jest kolejnym priorytetem strategii, gdyż od wielu lat pracownicy krytycznie oceniają poziom wynagrodzeń na tle innych zawodów i sektorów gospodarki. Autorzy strategii stawiają ambitne cele, aby system wynagrodzeń sprzyjał przyciągnięciu najlepszych kandydatów do pracy, a następnie motywował ich do związania dalszej pracy z administracją rządową. Aby to osiągnąć, przewiduje się stałe monitorowanie przez DSC poziomu wynagrodzeń na tle innych organizacji na rynku pracy według wybranych stanowisk w powiązaniu z fluktuacją kadr, badania poziomu zadowolenia pracowników i zaangażowania w pracę (Czajka 2012: 190–191).

Trzeba przyznać, że strategiczne propozycje w zakresie zwiększenia motywacyjności wynagrodzeń nic nowego nie wnoszą w porównaniu z dotychczas stosowanym systemem. Od kilku lat administracja rządowa nie może liczyć na wzrost środków na wynagrodzenia ze względu na ograniczenia finansowe budżetu państwa. Zamrożenie od 5 lat płac spowodowało pogorszenie relacji wynagrodzeń w stosunku do innych zawodów i sektorów gospodarki oraz niezadowolenie pracowników. W 2005 r. przeciętna płaca w KSC była niższa o 20,3% od przeciętnej w całej administracji państwowej i wyższa o 48,6% od przeciętnej w gospodarce, natomiast w 2012 r. różnica w stosunku do administracji wzrosła do 21,3%, natomiast w stosunku do gospodarki zmniejszyła się do 34,3% (DSC 2012c). Dotyczy to głównie administracji na poziomie powiatu (w 2012 r. przeciętna płaca stanowiła 49% płacy przeciętnej w administracji państwowej i 83,6% przeciętnej w gospodarce). Płace w administracji powiatowej są mniej konkurencyjne i utrudniają pozyskanie pracowników o właściwych kwalifikacjach. Wielu członków korpusu służby cywilnej na niższych stanowiskach otrzymuje wynagrodzenie na poziomie płacy minimalnej (Radwan 2013).

ZAKRES REGULACJI PRAWNYCH UWZGLĘDNIAJĄCYCH ROZWÓJ ZAWODOWY

Konieczność ciągłego kształcenia w celu uzupełniania wiedzy w większości dziedzin gospodarki mająca związek z dynamicznymi zmianami procesów gospodarczych i społecznych spowodowała, że rozwój zawodowy członków korpusu służby cywilnej potraktowano w strategii ZZL na lata 2011–2020 w sposób priorytetowy. Jego charakterystyczną cechą jest obowiązek uczestniczenia wszystkich pracowników w programie rozwoju w przeciwieństwie do sektora przedsiębiorstw, gdzie przystąpienie to zależy od zgody pracownika (Pawlak 2011: 362–364). Pracownik korpusu służby cywilnej nie może z niego zrezygnować, gdyż oznaczałoby to rezygnację z pracy.

O sformalizowanym rozwoju zawodowym w administracji rządowej, a właściwie w służbie cywilnej można mówić dopiero po nowelizacji ustawy o służbie cywilnej w 1999 r. Wśród zadań szefa służby cywilnej wymieniała ona zarządzanie kadrami, określała też szczegółowo zasady doboru pracowników, ich rozwoju zawodowego, w tym szkoleń oraz oceny pracowników. Kolejna nowelizacja ustawy w 2008 r. w obszarze kadrowym niewiele zmieniła; uszczegółowiła jedynie niektóre kwestie.

Doskonalenie kwalifikacji i rozwój zawodowy pracowników administracji publicznej od kilku lat są wymieniane w różnych dokumentach i programach UE, związanych z doskonaleniem struktur państwa i jego funkcjonowaniem. Jednym z nich był Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich w latach 2004–2006⁴. W 2006 r. w ramach zadania „wzmocnienie zdolności administracyjnych” wyodrębniono zadania dla Departamentu Szkolenia i Rozwoju Służby Cywilnej. Chodziło o objęcie szkoleniami członków korpusu służby cywilnej zajmujących stanowiska wyższego i średniego szczebla zarządzania we wszystkich urzędach państwowych. Zadania te były realizowane także w ramach PO KL na lata 2007–2013.

Realizacja wyżej wymienionych programów znalazła odzwierciedlenie w strategii *Sprawne państwo*, gdzie jednym z szczegółowych celów strategii jest zwiększenie profesjonalizmu członków korpusu służby cywilnej. Zaproponowano nawet pomiar realizacji tego celu w postaci miernika – ocena kompetencji⁵ członków korpusu służby cywilnej. Do oceny tego miernika zastosowano dwa wskaźniki:

– wskaźnik 1: odsetek uczestników szkoleń na poziomie centralnym, którzy uważają, że podnieśli swoje kompetencje zawodowe na skutek uczestnictwa w szkoleniach (wartość bazowa 85%, wartość docelowa – 86%),

– wskaźnik 2: odsetek urzędników służby cywilnej w ogólnej liczbie członków korpusu służby cywilnej (wartość bazowa z 2010 r. – 5,6%, wartość docelowa w 2020 r. – 10%) (DSC 2011a: 13–14).

U podstaw przyjęcia wskaźnika 1 leżało założenie, że szkolenia są ważną formą podnoszenia kompetencji zawodowych. Są one środkiem, a nie celem samym w sobie, umożliwiającym lepsze realizowanie zadań, poprawianie osiąganych wyników. Powinny stanowić rzeczywiste wsparcie dla członków korpusu służby cywilnej i umożliwiać im rozwój zawodowy. Wskaźnik ten powinien znajdować potwierdzenie w opinii sformułowanej przez uczestników szkoleń na temat przydatności szkoleń w procesie podnoszenia ich kompetencji zawodowych. Należy przy tym zauważyć, że o ile założenia tego wskaźnika są słuszne, o tyle bazowanie na opinii sformułowanej przez uczestników szkoleń wydaje się kontrowersyjne. Opinia nie jest kategorią wymierną, a na jej wydanie może wpływać wiele czynników, w tym opinie i sugestie innych uczestników.

Z kolei wskaźnik 2 oznacza wzrost liczby mianowanych członków korpusu służby cywilnej na kolejne stopnie. Jest ono świadectwem tego, że ich wiedza i umiejętności niezbędne do wypełniania zadań służby cywilnej zostały sprawdzone w toku zewnętrznego postępowania kwalifikacyjnego lub w toku kształcenia w KSAP.

Niżej zaprezentowano zasady i procedury kadrowe na podstawie ustawy z 2008 r., pośrednio i bezpośrednio dotyczące rozwoju zawodowego.

W rozwoju zawodowym pracowników istotny jest podział wszystkich stanowisk zajmowanych przez członków KSC na kategorie. Stanowiska te stanowią dla większości pracowników podejmujących pierwszą pracę po studiach pionową ścieżkę kariery zawodowej. Podstawą wyodrębnienia kategorii jest rodzaj wykonywanej pracy oraz poziom wykształ-

cenia, przygotowania zawodowego, umiejętności oraz cechy osobowości. Wyodrębniono pięć następujących kategorii stanowisk:

- stanowiska wyższego szczebla zarządzania (m.in. dyrektorzy generalni i dyrektorzy departamentów w urzędach centralnych, dyrektorzy wydziałów w urzędach wojewódzkich, wojewódzki lekarz weterynarii),
- stanowiska średniego szczebla (m.in. główny księgowy urzędu, główny specjalista ds. legislacji, naczelnik urzędu skarbowego),
- stanowiska koordynujące i samodzielne (m.in. naczelnik wydziału, główny specjalista, inspektor kontroli skarbowej),
- stanowiska specjalistyczne (m.in. starszy specjalista, specjalista, starszy inspektor, referendarz),
- stanowiska wspomagające (m.in. inspektor, podreferendarz, starszy referent, referent, specjalista w urzędzie wojewódzkim, poborca podatkowy).

Problem rozwoju zawodowego może pojawić się już na etapie selekcji kandydatów do pracy. Z przepisów ustawy o służbie cywilnej z 2008 r. dotyczących procedur rekrutacji i selekcji nie wynika jednak, że urząd może sprawdzać kandydatów pod kątem ich ambicji i predyspozycji do rozwoju zawodowego. Zależy to od urzędu, czy w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej oraz testów sprawdzających wiedzę i umiejętności zwraca się uwagę na możliwości kandydatów. Przed rozmową komisja ustala kryteria wymagane na stanowisku (na bazie opisów stanowisk), które będą decydowały o zakresie rozmowy. Na podstawie informacji z kilku urzędów można sądzić, że przy zatrudnianiu nowych pracowników, zwłaszcza specjalistów, nie bierze się pod uwagę możliwości ich dalszego rozwoju. Problem ten pojawia się dopiero po zakończeniu służby przygotowawczej (Czajka 2012: 202–204).

Po zatrudnieniu, jeśli pracownik nie pracował w innym urzędzie w ramach służby cywilnej lub nie jest absolwentem KSAP, zostaje objęty tzw. służbą przygotowawczą, która trwa 4–8 miesięcy i kończy się egzaminem. Ma ona na celu teoretyczne i praktyczne przygotowanie pracownika do należytego wykonywania pracy. W tym okresie pracownik odbywa szkolenia wewnętrzne i zewnętrzne związane z zakresem pracy na stanowisku oraz urzędu. Ustawodawca traktuje tę służbę jako okres, w którym kształtują się kompetencje oraz postawa pracownika wobec pracy w administracji rządowej.

Efektom służby przygotowawczej powinno być określenie indywidualnego rozwoju zawodowego. W 2012 r., a więc w cztery lata od nowelizacji ustawy o służbie cywilnej, w której zobowiązano urzędy do wdrażania programów rozwoju zawodowego, otrzymały one od DSC bardzo szczegółową metodologię w formie poradnika (DSC 2012a). Ze względu na wartości aplikacyjne zaprezentujemy ją bardziej szczegółowo. W metodologii wskazano, że *indywidualne plany rozwoju zawodowego powinny być tak tworzone, aby jak najlepiej zdiagnozować potencjał i aspiracje pracownika oraz wesprzeć jego indywidualny rozwój poprzez adekwatne i różnorodne formy działania, zgodne z celami instytucji* (DSC 2012a: 14). Programy rozwoju, odrębne dla każdego pracownika, ustalają bezpośredni przełożeni i powinny być one bezpośrednio powiązane z oceną okresową. Tworzone są na okres do następnej oceny z uwzględnieniem wniosków z poprzedniej, planowanej ścieżki awansu stanowiskowego oraz potrzeb i możliwości wykorzystania pracownika w urzędzie. Powinny więc brać pod uwagę zarówno cele pracownika, jak i urzędu.

Metodologia nie jest wiążąca dla urzędów; mogą one ustalić własną procedurę oraz zasady tworzenia, aby dopasować je do specyfiki i organizacji pracy. Ale znając podejście kierownictw urzędów do przepisów nadrzędnych można zakładać, że prawie wszystkie zastosują proponowane przez DSC zasady. Po ocenie okresowej pracownik powinien na specjalnym arkuszu *Preferencje dotyczące rozwoju zawodowego* przedstawić swoje oczekiwania i aspiracje zawodowe oraz uzasadnić je. Dotyczą one odpowiedzialności związanej z pracą i zakresem zadań na stanowisku. Pracownik może zaproponować zwiększenie odpowiedzialności w formie zwiększenia samodzielności w podejmowaniu decyzji i wskazać konkretne zadania lub obszary. W zakresie zadań pracownik może zaproponować poszerzenie ich zakresu (np. możliwość wykonywania zadań z innych stanowisk w ramach zespołu), zmianę zakresu zadań w ramach wykonywanej specjalności lub poszerzenie kompetencji.

Przygotowane przez pracownika „preferencje” są podstawą do rozmowy z przełożonym dotyczącej rozwoju zawodowego. Natomiast przełożony w porozumieniu z kierownikiem danej komórki organizacyjnej przygotowuje „planowane kierunki rozwoju pracownika wynikające z ce-

łów urzędu”. Powinny one wskazywać konkretne działania rozwojowe, ich zakres przedmiotowy, oczekiwane efekty oraz terminy realizacji. Działania rozwojowe obejmują samodoskonalenie, doskonalenie praktyczne, np. staże, udział w zespołach, uczenie się od innych (m.in. mentoring, *coaching*) oraz szkolenia.

Przed przeprowadzeniem rozmowy na temat rozwoju przełożony konfrontuje propozycje pracownika z planami urzędu wobec pracownika, aby ustalić optymalny program rozwoju. Metodologia wskazuje, aby w trakcie rozmowy najpierw nawiązać do realizacji działań rozwojowych w poprzednim okresie, a następnie ustosunkować się do propozycji pracownika na tle priorytetów urzędu. Efektem rozmowy powinno być ustalenie zadań rozwojowych pracownika na kolejne dwa lata, do następnej oceny okresowej, w tym m.in. zakres wiedzy i kompetencji, które powinien przyswoić, a także formy i metody rozwoju zawodowego. Następnie program rozwoju zostaje przedstawiony do akceptacji kierownikowi komórki organizacyjnej (jeśli przełożony nie jest kierownikiem), po czym powinien zostać zatwierdzony przez dyrektora generalnego urzędu.

Zatwierdzenie przez dyrektora ma na celu powiązanie rozwoju wszystkich pracowników w urzędzie z jego potrzebami i celami oraz prowadzenie jednolitej polityki szkoleniowej. Realizacja programu rozwoju powinna być monitorowana, m.in. przez okresowe spotkania z pracownikami dotyczące efektów działań pracownika, postępu w realizacji działań rozwojowych oraz ewentualnych korekt w programie (DSC 2012a: 26).

Ważne miejsce w rozwoju zawodowym mają szkolenia. Ich celem jest pogłębianie wiedzy i rozwijanie umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań w służbie cywilnej. W rozporządzeniu z 2010 r.⁶ (które zastąpiło rozporządzenie z 2007 r.) określono szczegółowe zasady przeprowadzania szkoleń, ich zakres przedmiotowy, kryteria doboru podmiotów szkolących oraz sposoby i warunki oceny szkoleń prowadzonych centralnie. W związku z tym eksperci DSC, wykorzystując uwagi i propozycje dyrektorów generalnych oraz specjalistów kadrowych, przygotowali zasady *Polityki szkoleniowej oraz Wytyczne dotyczące wdrażania polityki szkoleniowej w Służbie Cywilnej* (DSC 2012b).

Polityka szkoleniowa w służbie cywilnej jest kompleksowym dokumentem dotyczącym szkoleń. Określono w nim cel, którym jest *przyczynienie się do podniesienia poziomu zawodowego członków korpusu, co zwiększy efektywność wykonywania powierzonych zadań, a także zapewnienie wysokiego poziomu kompetencji pracowników, umożliwiającego sprawne zarządzanie państwem* (DSC 2012b: 15). Dokument wymienia podstawowe zasady szkoleń, do których należą: jednolitość celów, elastyczność i kompleksowość, spójność, systemowość, aktywność, wysoki poziom, adekwatność finansowa do możliwości urzędu oraz efektywność (DSC 2012b: 22–23).

Aby szkolenia przynosiły efekty, w wytycznych wskazano na konieczność ich monitorowania i oceny na specjalnych arkuszach. Urząd powinien analizować wyniki ankiet wypełnianych przez uczestników szkoleń dotyczących:

- sposobu organizacji szkolenia (miejsce, warunki, jakość materiałów),
- programu i metod szkolenia (zakres zdobytej przez słuchaczy wiedzy, realizacja celów i programu, metody szkolenia, środki dydaktyczne, adekwatność szkoleń do potrzeb urzędu i stanowiska pracy szkolonego),
- kompetencji i postaw trenerów (ich przygotowanie merytoryczne, umiejętność przekazywania wiedzy, umiejętność powiązania teorii z praktyką, postawa i zaangażowanie w przekazywanie wiedzy) (DSC 2012b: 53).

W podobnym zakresie zasady powinny oceniać firmy prowadzące szkolenia. Nowością jest natomiast przygotowanie w każdym urzędzie arkusza oceny efektywności szkolenia, który wypełniają osoby zaangażowane w szkolenie: pracownik komórki kadrowej, uczestnik szkolenia oraz bezpośredni przełożony. Pracownik komórki kadrowej opisuje stronę formalną szkolenia, natomiast uczestnik szkolenia musi ocenić, czy nabyta wiedza jest przydatna, czy nie, podać przykłady zastosowania nabytej wiedzy i uzasadnić je, podać, czy zdobyta wiedza skłoniła pracownika do nowych działań lub usprawnień. Ponadto musi ocenić w skali 1–5 wpływ szkoleń na: wydajność pracy, efektywność, motywację oraz jakość współpracy w urzędzie.

Natomiast przełożony ocenia elementy kaskadowania wiedzy, m.in. posługiwanie się nową wiedzą w kontaktach ze współpracownikami i przełożonym, jej wykorzystywanie w codziennej praktyce, działania podjęte dzięki nowej wiedzy. Przełożony ocenia także w skali 1–5 wpływ szkoleń na wzrost wiedzy u pracowników, wydajność i efektywność pracy, jakość współpracy w urzędzie oraz satysfakcję klientów wewnętrznych i zewnętrznych mających kontakty ze szkolonymi pracownikami (DSC 2012b: 56).

Bardzo ważnym etapem w rozwoju członków KSC jest uzyskanie statusu urzędnika mianowanego, który jest traktowany jako awans w służbie cywilnej. Warunkiem ubiegania się o ten status są co najmniej 2 lata pracy w służbie cywilnej, tytuł magistra, odbycie służby przygotowawczej oraz znajomość jednego języka obcego. W toku postępowania Komisja Kwalifikacyjna sprawdza i ocenia w punktach kwalifikacje kandydatów do mianowania; dodatkowe punkty można uzyskać za wyniki ostatniej oceny pracy, ukończenie studiów podyplomowych, posiadanie stopnia lub tytułu naukowego oraz specjalistycznych kwalifikacji.

W rozporządzeniu z 2007 r.⁷ określono procedury postępowania przy ubieganiu się o status urzędnika mianowanego. Zajmuje się tym KSAP, której celem jest przygotowywanie kandydatów do pracy głównie na wyższych stanowiskach kierowniczych (dyrektorów departamentów, dyrektorów generalnych) oraz podnoszenie kwalifikacji i rozwój zawodowy pozostałych pracowników. Program uczelni jest modyfikowany i dostosowywany do potrzeb i bieżących uwarunkowań.

KSAP w wyniku postępowania sprawdza wiedzę, umiejętności oraz predyspozycje kierownicze. Sprawdzian wiedzy obejmuje wybrane zagadnienia z prawa, administracji publicznej, finansów publicznych, polityki zagranicznej i organizacji międzynarodowych, organizacji i zarządzania oraz kwestii ekonomicznych i społecznych (szczegółowo określa to załącznik do rozporządzenia). Natomiast sprawdzian umiejętności obejmuje umiejętności rozwiązywania problemów, uczenia się, analizowania i wykorzystywania informacji, planowania i organizacji, podejmowania decyzji oraz umiejętności interpersonalne.

W 2009 r. w związku ze zmianą ustawy ustalono „nowe” zasady przeprowadzania postępowania kwalifikacyjnego w służbie cywilnej⁸. Są one bardziej szczegółowe od poprzednich, ale zasadniczo się nie różnią. Pracownicy, którzy uzyskali najwyższą punktację adekwatnie do liczby nowych mianowań wynikających z ustawy budżetowej, otrzymują nowe angaże i stają się urzędnikami służby cywilnej. Zatem potencjalnie każdy pracownik służby cywilnej, po kilku latach pracy i zgłoszeniu się do postępowania kwalifikacyjnego, może zostać urzędnikiem służby cywilnej. Uzyskanie statusu urzędnika daje nowe perspektywy pracy na wyższych stanowiskach. Urzędnicy uzyskują też stopnie służbowe, które można traktować jako dalsze szczeble rozwoju zawodowego.

Absolwenci KSAP mają obowiązek odpracowania studiów w ciągu 5 lat, chociaż nie tworzy się dla nich nowych stanowisk. Od kilku lat absolwentom tej szkoły nie proponuje się stanowisk dyrektorów, lecz nawet inspektorów i referentów. Osoby te mają niewielkie szanse na szybki awans, tym bardziej że część stanowisk kierowniczych jest obsadzana z klucza politycznego. Absolwenci KSAP stanowią jednak znaczny odsetek pracowników administracji rządowej. Od utworzenia KSAP w 1990 r. do końca 2010 r. ukończyły ją 962 osoby, z czego 67% pracuje w korpusie służby cywilnej. Prawie wszyscy (97%) podjęli pracę w ministerstwach i innych urzędach centralnych, a co 10 osoba na stanowisku kierowniczym jest absolwentem tej szkoły (Rybak 2012).

Z rozwojem zawodowym zawsze wiąże się ocena pracowników. W KSC przepisy bardzo precyzyjnie określają m.in. zasady dokonywania pierwszej oceny w służbie cywilnej. Dokonanie pierwszej oceny polega na przeprowadzeniu rozmowy, podczas której omawiana jest postawa i zaangażowanie, relacje ze współpracownikami, postępy w pracy, terminowość zadań, wynik egzaminu ze służby przygotowawczej oraz kierunki dalszego rozwoju zawodowego⁹.

Wyniki oceny trafiają do kierownictwa urzędu, które może je wykorzystywać lub nie w awansie i rozwoju zawodowym. Ustawa o służbie cywilnej przewiduje dla najwyższej ocenionych urzędników nagrodę w postaci automatycznego awansu, jeśli od otrzymania ostatniego stopnia służbowego uzyskał dwie kolejne pozytywne oceny. Otrzymuje on wtedy kolejny z 9 stopni służbowych.

WPLYW NABORU DO KORPUSU SŁUŻBY CYWILNEJ NA ROZWÓJ ZAWODOWY

Na rozwój zawodowy pracowników może mieć wpływ zarówno rekrutacja, jak i selekcja. Jeśli w trakcie rekrutacji na jedno wolne stanowisko zgłosi się zbyt mało kandydatów, w trakcie selekcji nie zawsze można wybrać tych odpowiadających wymaganiom urzędu. Z badań DSC wynika, że w ostatnich latach zmniejsza się zainteresowanie pracą, zwłaszcza w urzędach terenowych, mierzone liczbą kandydatów na jedno wolne stanowisko. W latach 2001–2004 było to 35 kandydatów, w 2005 r. – 26, w 2010 r. – 27 oraz w 2011 r. – 35. Znaczny odsetek kandydatów nie spełnia też wymagań formalnych, wymienionych w ofertach pracy (w 2010 r. było to około 30%, a w 2011 r. – 38%) (DSC 2011b).

Występują też bardzo duże różnice w zainteresowaniu różnymi stanowiskami pracy. Przy średniej liczbie 27 kandydatów w 2010 r. maksymalnie na jedną ofertę zgłosiło się 157 kandydatów (nie dysponujemy informacją, na jakie stanowisko i w którym urzędzie była taka sytuacja), a jednocześnie na 69 ofert nie zgłosiła się żadna osoba (9,1% badanych). Coraz trudniej jest przyjąć kandydata spełniającego wszystkie wymagania urzędu, zwłaszcza gdy dotyczą one np. szerokich kompetencji. Spośród wszystkich ogłoszonych naborów na stanowiska niebędące wyższymi stanowiskami służby cywilnej w 2010 r. tylko w 78% wyłoniono kandydatów, a w 22% nie ze względu na niespełnienie wymagań kwalifikacyjnych.

Informacje na temat naboru kandydatów wskazują, że administracja rządowa nie posiada stabilnego zatrudnienia, chociaż jest ono większe niż w sektorze przedsiębiorstw. Ze sprawozdań DSC wynika, że w ostatnich trzech latach fluktuacja wynosiła około 7% (w 2011 r. – 7,3%, w 2012 r. 6,2%, ale w ministerstwach 9,9%). Fluktuacja ma aspekty pozytywne i negatywne. Dla rozwoju zawodowego ważny jest dopływ pracowników o wyższych kwalifikacjach, posiadających bardziej nowoczesną wiedzę w porównaniu z odchodzącymi. Wśród nowych pracowników w 2008 r. prawie 65% stanowiły osoby z wykształceniem magisterskim, 15,4% – z wyższym zawodowym, a 19,5% – ze średnim. Do negatywnych aspektów należy natomiast koszt przygotowania nowego pracownika, zapoznania go z procedurami, co trwa około rok, tyle co maksymalna służba przygotowawcza.

Podsumowując, okazuje się, że administracja rządowa nie zawsze może wybierać najlepszych kandydatów, mimo iż wzrasta co roku liczba kończących studia w specjalnościach wymaganych w administracji (prawo, administracja, ekonomia, zarządzanie).

DOTYCHCZASOWA REALIZACJA PROGRAMU ROZWOJU ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW

W każdej organizacji, w tym także w administracji rządowej, proces rozwoju zawodowego pracownika zaczyna się od momentu jego zatrudnienia. Pracownik poznaje charakter nowej pracy, z czym wiąże się angażowanie jego dotychczasowej wiedzy oraz przyswajanie nowej. Pierwszy okres pracy w KSC nazywany jest służbą przygotowawczą, która kończy się egzaminem. Zdaniem badanych przez autora urzędów, służba przygotowawcza spełnia swoją rolę, gdyż ułatwia pracownikowi wprowadzenie w nowe problemy zawodowe. Program służby przygotowawczej jest dostosowany do specyfiki stanowiska pracy oraz koncepcji przełożonego, ma więc charakter indywidualny (Czajka 2012: 211). Oznacza to, że każdy nowy pracownik w ramach tego programu ma zadane określone szkolenia, a nawet studia podyplomowe. Uczestniczenie w szkoleniach jest traktowane jak praca.

W 2011 r. tylko 17% urzędów, w tym administracji skarbowej, posiadało sformalizowane zasady sporządzania indywidualnych programów rozwoju zawodowego, chociaż nie było jeszcze takiego zalecenia ze strony DSC. Najwięcej programów rozwoju wdrożono w urzędach wojewódzkich (63% urzędów w 2011 r.), a najmniej w administracji zespolonej na poziomie powiatu (6%). Programy posiadało także 26% ministerstw. Wynika z tego, że urzędy, nawet jak stosują takie programy, to opierają je na przepisach ustawy. Należy zakładać, że dopiero po przygotowaniu metodologii przez DSC upowszechnią się indywidualne programy rozwoju zawodowego w administracji rządowej.

Zaliczenie egzaminu kończącego służbę przygotowawczą jest warunkiem uzyskania pozytywnej pierwszej oceny. Po rocznym zatrudnie-

niu ocenia się postawę członków korpusu służby cywilnej, ich zaangażowanie, relacje ze współpracownikami, postępy w pracy i terminowość prac. W wyniku tej oceny 2,4% pracowników otrzymało w 2010 r. oceny negatywne. Z powyższego wynika, że już sam fakt podwójnej oceny kwalifikacji pracownika pod kątem przydatności do pracy w administracji rządowej musi wpływać mobilizująco na dalszy ich rozwój.

W ostatnich latach szkolenia centralne koncentrują się na prawie zamówień publicznych, lobbingu i innych formach wywierania wpływu na proces decyzyjny w administracji rządowej. Część szkoleń ma charakter bardziej ogólny, dotyczy działań wymienionych w PO KL. W 2011 r. szkolenia centralne dotyczyły dwóch kwestii: wzmocnienia jakości kompetencji zarządczych kadry kierującej komórkami kontroli w administracji rządowej w celu profesjonalizacji prowadzenia zadań kontroli oraz nowoczesnego przywództwa w organizacji publicznej na rzecz zmian (rola wyższych stanowisk służby cywilnej).

Szkolenia te zostały wysoko ocenione przez uczestników; około 90% uznało, że podnieśli w ten sposób swoje kompetencje. Nieco gorzej jest ze szkoleniami powszechnymi, planowanymi w urzędach. Z badań wynika różne podejście do tych szkoleń. Plany szkoleń oparte są głównie na podstawie analizy potrzeb szkoleniowych, zgłaszanych przez komórki organizacyjne oraz pracowników, ale tylko w 66% urzędów. Nie zawsze jednak uwzględniają one priorytety szkoleniowe pracowników oraz specjalistyczne szkolenia dla zespołów. Plany szkoleń podporządkowane są obowiązkom urzędników oraz rozwojowi zawodowemu, a także ważnym zadaniom w danym roku, np. prawo zamówień publicznych, wydawanie decyzji administracyjnych. W 31% urzędów o skierowaniu na szkolenia decyduje ocena okresowa, wskazująca na konieczność podnoszenia kwalifikacji pracowników, a w 26% także na indywidualny rozwój zawodowy. Ale jednocześnie 35% badanych urzędów przy tworzeniu planów szkoleń nie uwzględnia indywidualnego rozwoju, a ponad 10% braków w kompetencjach. Znaczna ich część związana jest także ze zmieniającymi się przepisami, zwłaszcza gdy są niejednoznacznie interpretowane (ponad 91% wskazań). Prawie 67% badanych przez DSC urzędów wymieniło także oferty zewnętrzne (DSC 2012a, s.17).

Odsetek szkolonych pracowników w ostatnich kilku latach jest bardzo wysoki. Zależy to właśnie od zmienności problemów. Przykładowo, w 2009 r. w jednym z urzędów wojewódzkich przeszkolono około połowy zatrudnionych, w 2010 r. – 95%, a w 2011 r. – tylko 47%. Natomiast w innym z urzędów wskaźnik przeszkolonych przekroczył nawet 100%, co oznacza, że chociaż nie przeszkolono wszystkich pracowników, niektórzy uczestniczyli w kilku szkoleniach. W ministerstwach, urzędach centralnych i wojewódzkich przeszkolono w 2011 r. około 25 tys. pracowników.

Badania potwierdzają zdecydowany wzrost szkoleń w ostatnich latach jako narzędzia podnoszenia kwalifikacji pracowników i ich rozwoju zawodowego. Jeszcze na początku lat 90. XX w. szkolenia w administracji należały do rzadkości. Obecnie należą do obowiązków pracowników, co wynika pośrednio z zapisów ustawy z 2008 r. Traktowane są jako stałe podnoszenie kwalifikacji, a w wielu urzędach umieszczono je w regulaminach szkoleń zobowiązujących do stałego podnoszenia umiejętności i kwalifikacji, zgodnie z ustawą o pracownikach urzędów państwowych.

Gorzej jest natomiast z oceną ich efektywności i wykorzystania szkoleń jako czynnika rozwoju zawodowego. Prawie 44% z 279 badanych urzędów przez DSC nie dokonuje oceny efektywności, a niecałe 15% prowadzi taką ocenę w wyjątkowych sytuacjach. Wskazano też na niską motywację pracowników do udziału w szkoleniach, głównie z braku ich powiązania z awansami; tylko około 9% urzędów ma wdrożone specjalne programy motywacji do udziału w szkoleniach, a 18% premiuje przy awansach osoby poszerzające kompetencje w trakcie szkoleń (DSC 2012a: 18).

Z badań oceny efektywności szkoleń przeprowadzonych w 2010 r. wśród pracowników 45+ wynika, że uczestnicy szkoleń oceniają je wysoko (średnia 4,79), w tym ich wpływ na możliwość usprawnienia pracy na stanowisku na 4,6. Szkolenia nie wpłynęły jednak bezpośrednio na zmianę sytuacji zawodowej badanych (89% wskazań), ani na wysokość wynagrodzenia (95% wskazań). Wpłynęły natomiast na wzrost kompetencji (96,4% wskazań), ale tylko około 9% uznało, że szkolenia miały kluczowe znaczenie (CBIAR 2011: 30). Najczęściej wykorzystywane są umiejętności nabyte na szkoleniach informatycznych (około 90%), zarzą-

dzenia komunikacją w urzędzie (około 96%), dotyczące pracy zespołowej (prawie 95%) oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem (90%). Ponad 52% respondentów przyznało, że nabyte kompetencje przyczyniają się do wzrostu efektywności pracy; podobny odsetek uznał, że dzięki szkoleniom usprawnili pracę na stanowisku, a ponad 31% wskazało na poprawę efektywności komunikacji w grupie. Mimo zdecydowanej pozytywnej opinii o wpływie szkoleń na różne elementy pracy, większość (60%) nie dostrzegła, aby szkolenia wpłynęły korzystnie na funkcjonowanie ich urzędu.

Według oceny byłego pracownika jednego z badanych urzędów wojewódzkich podejście kierowników do ocen jest bardzo formalne, gdyż albo nie mają czasu, albo nie rozumieją roli ocen w ZZL. Opinię tę potwierdza także ekspert przeprowadzający szkolenia w tym urzędzie, który wskazuje na trzy zagrożenia sensu ich przeprowadzania. Najważniejszym, jego zdaniem, jest brak świadomości u oceniających, jaki jest cel ocen. Na pytanie o cel, uczestnicy szkolenia zawsze odpowiadają, że wynika to z przepisów. *Gdy pytam po co jeszcze, zazwyczaj zapada cisza, a ja odnoszę wrażenie, jakby uczestnicy szukali kolejnej podstawy prawnej wskazującej celowość oceny* – stwierdza ekspert (Itrich-Drabarek, Mrocza 2011: 123). Jako drugie zagrożenie wymienia nieadekwatne rozumienie ocen. Większość oceniających i ocenianych koncentruje się na wyniku samej oceny (dostateczny, dobry), a nie na jej przyczynach, czyli efektywności pracy i odzwierciedleniu jej zgodności z oczekiwaniami pracodawcy oraz przekazaniu pracownikowi sygnału odnośnie do dalszego podejścia do pracy. Jako trzecie zagrożenie wymienia „zawężanie narzędzi rozwoju zawodowego do najbardziej standardowych form, czyli szkoleń”, co wiąże się głównie z ograniczonymi środkami na rozwój zawodowy. Ekspert stwierdza w związku z tym, że *ograniczony budżet bezwzględnie weryfikuje nasze umiejętności zarządzania zasobami, a zasoby to nie tylko finanse, ale także [...] kreatywność i chęć* (Itrich-Drabarek, Mrocza 2011: 125–126).

Za prowadzenie tzw. szkoleń centralnych odpowiedzialna jest KSAP. Proponuje ona m.in. wprowadzenie tzw. trenera wewnętrznego wywodzącego się z doświadczonych pracowników, którzy posiadają umiejętności przekazywania wiedzy innym i zorganizowanie dla nich studium. KSAP ocenia krytycznie podejście urzędów do szkoleń. Jej zdaniem w szkoleniu uczestniczą te same instytucje, a te, które mają niskie kompetencje, unikają ich. Znane jest wysyłanie na szkolenie osób w zastępstwie lub utrudnienia spowodowane powstaniem zaległości w załatwianiu spraw u osób szkolonych, które trzeba szybko nadrobić. Takie sytuacje obniżają wartość szkoleń w opinii pracowników (Hancewicz 2012).

Przykłady z konkretnych urzędów wojewódzkich wskazują, że szkolenia dotyczą głównie: zamówień publicznych, prawa pracy i ubezpieczeń społecznych, zarządzania różnymi zasobami, komunikacji społecznej, funduszy strukturalnych, a także zarządzania nieruchomościami, pomocy społecznej i informatyki. Z tego wynika, że szkolenia były dostosowane do zakresu pracy. Udział w szkoleniach zewnętrznych, niezwiązanych z obowiązkiem, jest ograniczony do niektórych pracowników. W urzędach tych nie prowadzi się regularnych badań potrzeb szkoleniowych. W jednym z urzędów utworzono zespół trenerów wewnętrznych; mogli do niego zgłaszać się pracownicy nawet nieposiadający doświadczenia w przekazywaniu wiedzy innym. Trenerów proszono, aby sami zdobywali wiedzę, a szkolenie w zakresie warsztatu trenera przeprowadzała pracownica z działu kadr. Część chętnych zrezygnowała z tej pracy, gdyż nie zaproponowano za to wynagrodzenia (Jawor-Joniewicz 2011). W urzędzie mazowieckim w 2008 r. przeszkolono 75% pracowników, w 2009 r. – 88%, a w 2010 r. – 79%. Niektórzy pracownicy uczestniczyli w kilku szkoleniach. W urzędzie podlaskim w 2008 r. przeszkolono około 47% pracowników, w 2009 r. – około 55%, a w 2010 r. – 62%.

Rzeczony rozwój zawodowy członków korpusu służby cywilnej wiąże się także ze stopniami służby cywilnej. Mogą je uzyskać tylko urzędnicy mianowani (pierwszy stopień przysługuje automatycznie od dnia mianowania). Limit mianowań na każdy rok określa ustawa budżetowa (w 2012 r. nie więcej niż 500 osób). Postępowanie kwalifikacyjne w sprawie mianowania przeprowadza KSAP. Jest ono dość trudne, gdyż np. w 2010 r. tylko około 60% uczestników uzyskało wynik pozytywny, a w 2011 r. ponad 76%, z czego wynika, że aby zdać ten egzamin, trzeba posiadać dużą wiedzę. Wyniki egzaminu muszą więc mobilizować do zdobywania i rozszerzania wiedzy, tym bardziej, jeśli urzędnik chce otrzymywać kolejne stopnie służbowe. Co roku zgłasza się do postępowania kwalifikacyj-

nego ponad 1000 pracowników (w 2011 r. było ich 1067). Decyzję o przyznaniu kolejnego stopnia otrzymało tylko 40% z tej liczby oraz 709 pracowników z dwoma kolejnymi pozytywnymi ocenami okresowymi. Wnika z tego, że proces rozwoju zawodowego jest w służbie cywilnej jeszcze bardziej sformalizowany niż całe ZZL. Mobilizuje on jednak do samodoskonalenia oraz dbania o swój rozwój zawodowy. Liczba osób uzyskujących wynik pozytywny przekracza jednak znacznie liczbę mianowań na dany rok; w 2011 r. było to 1348 osób wobec 500 mianowań.

Jak wynika z informacji DSC za 2011 r., na dziewięć możliwych do osiągnięcia stopni służbowych najwięcej urzędników (około 44%) posiada obecnie najniższy stopień pierwszy, 39% – drugi, 14% – trzeci, 2,7% – czwarty oraz kilka osób (0,5%) piąty stopień. Brak urzędników z pozostałymi stopniami nie wynika z niechęci do ich zdobywania czy trudnych do osiągnięcia wymagań, lecz ze zbyt krótkiego okresu funkcjonowania służby cywilnej w Polsce (od 1996 r.).

Rozwój zawodowy to także awans stanowiskowy. W administracji jest on także bardziej sformalizowany niż w sektorze przedsiębiorstw. Inicjuje go najczęściej bezpośredni przełożony, składając wniosek do dyrektora generalnego, który następnie podejmuje decyzje o awansie. Wniosek musi zawierać uzasadnienie, uwzględniające m.in. ocenę samodzielności, kreatywności, zaangażowania i nawiązywać do oceny okresowej. Możliwość awansowe w różnych urzędach zależą głównie od rotacji na stanowiskach oraz fluktuacji kadr, gdyż nie można tworzyć nowych stanowisk tylko dla awansu. W wielu urzędach trzeba nawet dokonywać redukcji zatrudnienia, ze względu na powszechną opinię o przeroście zatrudnienia w administracji. Przykładowo, w urzędzie mazowieckim możliwości awansu na wyższe stanowisko są minimalne. W 2009 r. awansowało 5 osób, co stanowiło 0,37% ogółu zatrudnionych, a w 2010 r. – 4 osoby (0,27%). Natomiast w urzędzie podlaskim w ostatnich 3 latach awansowało około 15% pracowników (Czajka 2012: 215–216).

Również w urzędach skarbowych przeważają tradycyjne formy szkoleń, ale połowa urzędów nie ma planów szkoleń, a 35% nie bada potrzeb szkoleniowych pracowników. O zakresie szkoleń decydują najczęściej: zmiana przepisów, zmiana zakresu czynności spowodowana przemieszczeniami, awansowanie, a także oferta firm szkoleniowych. Natomiast tylko niecałe 15% urzędów skarbowych posiada indywidualne plany rozwoju zawodowego oraz około 9% planowanie sukcesji, czyli program rozwoju (Kaliński 2011). Różne grupy pracowników bardzo różnie oceniły zaspokajanie swoich potrzeb szkoleniowych. Wśród kadry kierowniczej i stanowisk samodzielnych tylko niecałe 3% oceniło je na poziomie niedostatecznym. Znacznie gorzej ocenili je specjaliści (20% ocen negatywnych) i stanowiska wspomagające (ponad 32%), a więc prawdopodobnie grupy, którym te szkolenia były najbardziej potrzebne.

W większości urzędów nie ocenia się szkoleń. Nie bada się też poziomu zadowolenia pracowników z ich rozwoju zawodowego w administracji rządowej ani ich oczekiwań. Z badań w 2005 r. w urzędach wynika, że rozwój zawodowy dla 64% pracowników ma bardzo duży lub raczej duży wpływ na zaangażowanie w pracy, natomiast dla 15% większe możliwości rozwoju są czynnikiem najbardziej motywującym. Zdaniem ministerstw oczekiwania pracowników w zakresie rozwoju zawodowego są zaspokajane, m.in. przez możliwości udziału w różnych szkoleniach podnoszących kwalifikacje.

PODSUMOWANIE

Urzędy miały zgodnie ze znowelizowaną w 2008 r. ustawą o służbie cywilnej opracować programy indywidualnego rozwoju zawodowego. Większość nie zrobiła tego, czekając na pomoc ze strony DSC, co spowodowało ponad 4-letnie opóźnienie. Nie można więc jeszcze oceniać, jakie będą efekty wdrożenia programów rozwoju zawodowego. Z przedstawionych procedur rozwoju wynika, że przygotowanie programów będzie bardzo pracochłonne, głównie dla bezpośrednich przełożonych, którzy muszą co dwa lata tworzyć program dla każdego pracownika. Może to wpłynąć niekorzystnie na jakość tych programów i sprowadzić rozwój zawodowy do formalnego wyznaczania zadań w ramach zakresu czynności i proponowaniu szkoleń wspomagających te zadania, a nie rozwijających kompetencje.

Badania IPISS z 2011 r. potwierdzają, że szkolenia koncentrują się na bieżących problemach urzędów; najczęściej dotyczy zmian przepisów oraz procedur w bieżącym wykonywaniu zadań, a nie poszerzenia i po-

głębiania wiedzy i kompetencji (Czajka 2012: 212–213). Szkolenia nie spełniają więc wszystkich założeń związanych z rozwojem zawodowym pracowników i podnoszeniem ich kwalifikacji. Należy mieć nadzieję, że zaproponowany przez DSC arkusz oceny efektywności szkoleń zmobilizuje urzędy do większego zainteresowania się szkoleniami.

Informacje zawarte w artykule potwierdzają pasywne podejście do rozwoju zawodowego podyktowane, tak jak inne działania, koniecznością przestrzegania przepisów, a nie przekonaniem, że programy rozwoju korzystnie wpłyną na realizowane funkcje urzędu. Dlatego w administracji nie ma specjalnego promowania talentów według zasad opisywanych w literaturze. Nie wynika ono także z koncepcji indywidualnego rozwoju. Mimo iż takich programów nie ma, badane przez autora w 2011 r. urzędy uważają, że promują talenty przez system awansów i szkoleń. Pracownicy utalentowani są dostrzegani i wykorzystywani. Ponieważ dominują przyzwyczajenia do tradycyjnego administrowania kadrami, nie wykonuje się analiz i monitoringu tych procesów, zwłaszcza szkoleń. Jeśli podejście do ZZL w administracji rządowej nie ulegnie zmianie, programy indywidualnego rozwoju także nie zostaną właściwie wykorzystane.

Badania IPISS z 2011 r. nad ZZL w administracji rządowej wskazują też na brak wzajemnych powiązań między indywidualnymi planami rozwoju zawodowego a innymi elementami procesu kadrowego. W poszczególnych urzędach administracji rządowej brak jest kompleksowego podejścia do rozwoju kapitału ludzkiego, który posiadają pracownicy. Każde usprawnianie funkcjonowania urzędów czy wprowadzanie nowych rozwiązań jest uzależnione w dużym stopniu od przekonania osób odpowiedzialnych za sprawy kadrowe lub nadzorujących urząd do zmian, a także od ich wiedzy na dany temat, uporu i zaangażowania.

- 1 Ustawa z 18 grudnia 1999 r. o służbie cywilnej (DzU nr 49, poz. 483).
- 2 *Sprawozdanie Szefa Służby Cywilnej o stanie służby cywilnej i realizacji zadań tej służby w 2010 r. (marzec 2011)*, www.kprm.dsc.gov.pl [dostęp 2.02.2014].
- 3 Ustawa z 21 listopada 2008 r. o służbie cywilnej (DzU nr 227, poz. 1505).
- 4 Rozporządzenie Ministra Rozwoju Regionalnego z 30 stycznia 2006 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie przyjęcia uzupełnienia SPO Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006 (DzU nr 29, poz. 206).
- 5 Kompetencje są rozumiane jako dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania na odpowiednim poziomie (Filipowicz 2004).
- 6 Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 6 października 2010 r. w sprawie szczegółowych warunków organizowania i prowadzenia szkoleń w służbie cywilnej (DzU nr 190, poz. 1274).
- 7 Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 24 stycznia 2007 r. w sprawie sposobu przeprowadzania postępowania kwalifikacyjnego w służbie cywilnej (DzU nr 13, poz. 82).
- 8 Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 16 grudnia 2009 r. w sprawie sposobu przeprowadzania postępowania kwalifikacyjnego w służbie cywilnej (DzU nr 218, poz. 1695).
- 9 Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 15 czerwca 2009 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu dokonywania pierwszej oceny w służbie cywilnej (DzU nr 94, poz. 772).

LITERATURA

- Armstrong M. (2003), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna a Wolters Kluwer, Warszawa.
- CBiAR (2011), *Ewaluacja wybranych działań szkoleniowych realizowanych w ramach projektu „Wdrażanie strategii szkoleniowej”*, Centrum Badań i Analiz Rynku. Spółka z o.o., Kutno.
- Czajka Z. (2009), *Zarządzanie wynagrodzeniami w Polsce*, PWE, Warszawa.
- Czajka Z. (2010), *Aktualne problemy kapitału ludzkiego w administracji rządowej*, „Polityka Społeczna”, nr 1.
- Czajka Z. (2012), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w administracji publicznej*, IPISS, Warszawa.
- DSC (2011a), *Strategia zarządzania zasobami ludzkimi w służbie cywilnej na lata 2011–2020 (projekt z 29.07.2011)*, www.dsc.kprm.gov.pl [dostęp 2.02.2014].
- DSC (2011b), *Sprawozdanie Szefa Służby Cywilnej za 2011 r.*, www.dsc.kprm.gov.pl [dostęp 2.02.2014].
- DSC (2012a), *Indywidualny program rozwoju zawodowego członka korpusu służby cywilnej*, www.dsc.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/ [dostęp 2.02.2014].

- DSC (2012b), *Wytyczne dotyczące polityki szkoleniowej w służbie cywilnej*, www.dsc.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/ [dostęp 2.02.2014].
- DSC (2012c), *Zatrudnienie i wynagrodzenia w Służbie Cywilnej w 2012 r.*, www.dsc.kprm.gov.pl [dostęp 2.02.2014].
- Filipowicz G. (2004), *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa.
- Frąckiewicz-Wronka A., red. (2009), *Zarządzanie publiczne – elementy teorii i praktyki*, Wyd. AE w Katowicach, Katowice.
- GUS (2010), *Rocznik Statystyczny Pracy 2010*, Warszawa.
- Hancewicz R. (2012), *Jak podnieść efektywność szkoleń w administracji?*, „KSAP. Biuletyn Informacyjny”, nr 5.
- Itrich-Drabarek J., Mroczka K. (2011), *Administracja rządowa XXI wieku. Szanse, wyzwania, zagrożenia*, Mazowiecki Urząd Wojewódzki, Warszawa.
- Jawor-Joniewicz A. (2011), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w administracji rządowej – studium przypadku*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3–4.
- Kaliński M. (2011), *Rozwój zasobów ludzkich w administracji podatkowej*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 5.
- Lisiecka K., Papaj T. (2010), *Modele kompetencyjne instrumentem zarządzania personelem w urzędach administracji publicznej*, „Współczesne Zarządzanie”, nr 2.
- Listwan T. (2006), *Zarządzanie kadrami*, C.H. Beck, Warszawa.
- Marciniak J. (2006), *Standaryzacja procesów zarządzania personelem*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Pawlak Z. (2011), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Poltext, Warszawa.
- Radwan A. (2011), *Urząd bez złych urzędników*, „Dziennik. Gazeta Prawna” z 15–17 kwietnia.
- Radwan A. (2013), *Urzędnicze zarobki spadają do minimum*, „Dziennik. Gazeta Prawna” z 5 grudnia.
- Podniesienie jakości procesów decyzyjnych w administracji rządowej przez wykorzystanie potencjału środowisk naukowych i eksperckich. Raport* (2011), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Rostkowski T. (2012), *Strategiczne ZZZ w administracji publicznej*, Oficyna a Wolters Kluwer, Warszawa.
- Rybak A. (2012), *Wygaszanie kuźni elit*, „Rzeczpospolita” z 21–22 kwietnia.
- Sobocka-Szczapa H. (2011), *Determinanty instytucjonalne tworzenia miejsc pracy w podmiotach woj. mazowieckiego*, w: Kryńska E. (red.), *Rozwój zasobów i miejsc pracy na Mazowszu. Uwarunkowania społeczno-gospodarcze*, IPISS, Warszawa.
- Staruchowicz W. (2003), *Najważniejsi są pracownicy*, „Rzeczpospolita”, dodatek „Moja Kariera” z 22 stycznia.
- Zieliński W. (2011), *Efektywność ZZZ w sektorze publicznym*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3–4.

SUMMARY

The aim of article is opinion on program of professional development members of civil services corps in government administration. Rules and procedures of development describe act of civil services corps and Council of Ministers decree. Members of civil services corps have two possibility of professional development – horizontal, on the job, which depend on broaden and deepen of competences, and vertical, in promotion to higher job. Professional development is connected with strategy of human resources. For new employee professional development to start with “preparatory service”. After end of this service, superior, department manager and general manager describe individual program of professional development for two years (to next employee performance appraisal). Employee with two years of experience can have applied for a status “nominate civil servant”. His further professional development is measuring in 1–9 degree. To obtain next degree depend on individual performance appraisal. Result from research conducted in 2011 y. and information from Civil Service Department is, that in majority of government administration departments programs of professional development so far didn't initiate.

Keywords: Professional development, civil service corps, development of human resources, training.

ZAWODY PRAWNICZE W OBOWIĄZUJĄCYCH REGULACJACH PRAWNYCH

Gertruda Uścińska

Instytut Polityki Społecznej UW
Instytut Pracy i Spraw Socjalnych

Konrad Kijewski

Doktorant Uniwersytetu Warszawskiego

WSTĘP

W polskim systemie prawnym zawarto liczne regulacje dotyczące wymagań formalnych wykonywania różnych zawodów prawniczych. Proces edukacji akademickiej także uwzględnia te wymagania formalne. Do ich wykonywania jest wymagane wykształcenie wyższe prawnicze, które jest realizowane na podstawie ustawodawstwa dotyczącego szkolnictwa wyższego¹. Realizacja przez Polskę Deklaracji Bolońskiej² doprowadziła do podziału jednolitych studiów magisterskich na studia I i II stopnia. W efekcie reformy, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów³, wprowadzono zasadę, iż wszystkie kierunki studiów będą prowadzone jako studia I i II stopnia. W § 2 tego rozporządzenia zawarto enumeratywny katalog kierunków, które zostały wyłączone z powyższej zasady. Wśród nich znajduje się prawo, które obligatoryjnie prowadzone jest w formie jednolitych studiów magisterskich. Na podstawie polskiego porządku prawnego daje się wyodrębnić następujące zawody prawnicze.

ADWOKAT I RADCA PRAWNY

Ustawowe definicje adwokata i radcy prawnego są tożsame. Zgodnie z art. 6 ustawy z 1982 r. o radcach prawnych⁴ oraz art. 4 ustawy z 1982 r. – Prawo o adwokaturze⁵ zawód adwokata/radcy

prawnego polega na świadczeniu pomocy prawnej, a w szczególności na udzielaniu porad prawnych, sporządzaniu opinii prawnych, opracowywaniu projektów aktów prawnych oraz występowaniu przed sądami i urzędami.

Definicje te są zbieżne, gdyż w praktyce bardzo często praca adwokata i radcy prawnego nie różni się znacząco. Mimo to należy przedstawić cechy szczególne, pozwalające odróżnić zawód adwokata od radcy prawnego. Zawodów adwokata oraz radcy prawnego nie można zrównywać, gdyż należą one do odrębnych samorządów zawodowych oraz posiadają odrębne zasady etyki zawodowej, których złamanie może grozić nawet zakazem wykonywania zawodu. Zawody te wykonywane są na podstawie różnych ustaw: ustawa z dnia 26 maja 1982 r. – Prawo o adwokaturze oraz ustawa z dnia 6 lipca 1982 r. o radcach prawnych. Ponadto w obecnym stanie prawnym radca prawny nie może być obrońcą w postępowaniu karnym, natomiast w przeciwieństwie do adwokata – może pozostawać w stosunku pracy⁶. Pomimo opisanych różnic, przesłanki konieczne do wpisania na listę adwokatów/radców prawnych są bardzo podobne, dlatego zostaną one przedstawione razem. Należy przy tym pamiętać, iż spełnienie warunków do wpisania na listę radców prawnych nie oznacza spełnienia przesłanek związanych z wpisaniem na listę adwokatów⁷.

Zgodnie z art. 65 ustawy z 1982 r. Prawo o adwokaturze oraz odpowiednio art. 24 ustawy z 1982 r. o radcach prawnych na listę adwokatów/radców prawnych może być wpisany ten, kto:

1) jest nieskazitelnego charakteru i swym dotychczasowym zachowaniem daje rękojmię prawidłowego wykonywania zawodu⁸;

2) korzysta z praw publicznych oraz ma pełną zdolność do czynności prawnych;

3) ukończył wyższe studia prawnicze w Rzeczypospolitej Polskiej i uzyskał tytuł magistra lub zagraniczne studia prawnicze uznane w Rzeczypospolitej Polskiej;

4) odbył w Rzeczypospolitej Polskiej aplikację adwokacką/radcowską i złożył egzamin adwokacki/radcowski.

Wymóg odbycia aplikacji adwokackiej/radcowskiej oraz złożenia egzaminu adwokackiego/radcowskiego nie dotyczy:

1) profesorów i doktorów habilitowanych nauk prawnych;

2) osób, które przez okres co najmniej 3 lat zajmowały stanowisko radcy lub starszego radcy Prokuraturii Generalnej Skarbu Państwa albo wykonywały zawód komornika;

3) osób, które zajmowały stanowisko sędziego, prokuratora lub wykonywały zawód radcy prawnego/adwokata albo notariusza⁹;

4) osób, które zdały egzamin sędziowski lub prokuratorski po dniu 1 stycznia 1991 r. lub egzamin notarialny po dniu 22 kwietnia 1991 r. oraz w okresie 5 lat przed złożeniem wniosku o wpis na listę adwokatów, łącznie przez okres co najmniej 3 lat:

a) zajmowały stanowisko asesora sądowego, asesora prokuratorskiego, referendarza sądowego, starszego referendarza sądowego, aplikanta sądowego, aplikanta prokuratorskiego, asystenta prokuratora, asystenta sędziego lub były zatrudnione w Sądzie Najwyższym, Trybunale Konstytucyjnym lub w międzynarodowym organie sądowym, w szczególności w Trybunale Sprawiedliwości Unii Europejskiej lub Europejskim Trybunale Praw Człowieka i wykonywały zadania odpowiadające czynnościom asystenta sędziego lub

b) wykonywały na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane ze świadczeniem pomocy prawnej przez adwokata lub radcę prawnego w kancelarii adwokackiej, zespole adwokackim, spółce cywilnej, jawnej, partnerskiej, komandytowej lub komandytowo-akcyjnej lub

c) były zatrudnione w urzędach organów władzy publicznej lub w państwowych jednostkach organizacyjnych i wykonywały wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane z tworzeniem projektów ustaw, rozporządzeń lub aktów prawa miejscowego;

5) osób, które posiadają stopień naukowy doktora nauk prawnych oraz w okresie 5 lat przed złożeniem wniosku o wpis na listę adwokatów/radców prawnych, łącznie przez okres co najmniej 3 lat:

a) zajmowały stanowisko referendarza sądowego, starszego referendarza sądowego, aplikanta sądowego, aplikanta prokuratorskiego, asystenta sędziego, asystenta prokuratora lub

b) wykonywały wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane ze świadczeniem pomocy prawnej przez adwokata lub radcę prawnego na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej w kancelarii adwokackiej, zespole adwokackim, spółce cywilnej, jawnej, partnerskiej, komandytowej lub komandytowo-akcyjnej¹⁰, lub

c) były zatrudnione w urzędach organów władzy publicznej lub w państwowych jednostkach organizacyjnych i wykonywały wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane z tworzeniem projektów ustaw, rozporządzeń lub aktów prawa miejscowego.

Kolejną kategorię stanowią osoby, które zwolnione są wyłącznie z obowiązku odbycia aplikacji adwokackiej/radcowskiej. Są to:

1) doktorzy nauk prawnych;

2) osoby, które przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu były zatrudnione na stanowisku referendarza sądowego, starszego referendarza sądowego, asystenta prokuratora, asystenta sędziego lub były zatrudnione w Sądzie Najwyższym, Trybunale Konstytucyjnym lub w międzynarodowym organie sądowym, w szczególności w Trybunale Sprawiedliwości Unii Europejskiej lub Europejskim Trybunale Praw Człowieka i wykonywały zadania odpowiadające czynnościom asystenta sędziego;

3) osoby, które po ukończeniu wyższych studiów prawniczych przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu wykonywały na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane ze świadczeniem pomocy prawnej przez adwokata lub radcę prawnego w kancelarii adwokackiej, zespole adwokackim, spółce cywilnej, jawnej, partnerskiej, komandytowej lub komandytowo-akcyjnej;

4) osoby, które po ukończeniu wyższych studiów prawniczych przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu były zatrudnione w urzędach organów władzy publicznej i wykonywały wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane ze świadczeniem pomocy prawnej na rzecz tych urzędów;

5) osoby, które po ukończeniu aplikacji legislacyjnej przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu były zatrudnione w urzędach organów władzy publicznej lub w państwowych jednostkach organizacyjnych i wykonywały wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane z tworzeniem projektów ustaw, rozporządzeń lub aktów prawa miejscowego;

6) osoby, które zdały egzamin sędziowski, prokuratorski, notarialny lub komorniczy;

7) osoby, które zajmują stanowisko radcy lub starszego radcy Prokuraturii Generalnej Skarbu Państwa.

Konstatując, zawód adwokata/radcy prawnego może wykonywać osoba, która jest nieskazitelnego charakteru, posiada pełnię praw publicznych, uzyskała tytuł magistra nauk prawnych oraz odbyła egzamin adwokacki/radcowski i złożyła egzamin adwokacki/radcowski.

Ponadto ustawodawca zdecydował się na wprowadzenie zwolnień dotyczących ostatniej przesłanki, tj. odbycia aplikacji adwokackiej/radcowskiej lub złożenia egzaminu adwokackiego/radcowskiego. Zwolnienia te zależą od dotychczas zajmowanego stanowiska oraz doświadczenia osoby ubiegającej się o wpis na listę adwokatów/radców prawnych. Należą do nich w szczególności profesorowie oraz doktorzy nauk prawnych, pracownicy Trybunału Konstytucyjnego, Sądu Najwyższego, Prokuraturii Generalnej itd.

Nowelizacja z dnia 13 czerwca 2013 r.¹¹ zmieniła przepisy m.in. ustawy Prawo o adwokaturze oraz ustawy o radcach prawnych, wprowadzając możliwość złożenia egzaminu adwokackiego/radcowskiego bez odbycia aplikacji przez osoby, które w ciągu 6 ostatnich lat pracowały w kancelarii adwokackiej/radcowskiej na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej przez okres co najmniej 4 lat i bezpośrednio wykonywały czynności związane ze świadczeniem usług prawnych.

Każdorazowo uchwałę o wpisaniu kandydata na listę adwokatów podejmuje Okręgowa Rada Adwokacka, co potwierdza wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 3 marca 2010 r.: *zarówno organy samorządu adwokackiego, rozstrzygając sprawę wniosku o dokonanie wpisu na listę adwokatów, jak i Minister Sprawiedliwości, kontrolując uchwały tych organów podjęte we wskazanym zakresie, są uprawnieni do dokonania samodzielnej oceny w oparciu o zebrany w sprawie materiał dowodowy, czy ubiegający się o wpis kandydat do zawodu adwokata spełnia wszystkie przesłanki z art. 65 pkt 1 Prawa o adwokaturze, w tym, czy jest on nieskazitelnego charakteru i swym dotychczasowym zachowaniem daje rękojmię prawidłowego wykonywania zawodu adwokata*¹².

Według danych z Krajowego Rejestru Adwokatów i Aplikantów Adwokackich w Polsce jest 12 561 adwokatów czynnych zawodowo oraz 6799 aplikantów adwokackich.

SĘDZIA

Sędzia powoływany jest przez Prezydenta RP, na wniosek Krajowej Rady Sądownictwa. Zgodnie z art. 61 ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. – Prawo o ustroju sądów powszechnych¹³ na stanowisko sędziego sądu rejonowego może być powołany ten, kto:

1) posiada obywatelstwo polskie i korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich;

2) jest nieskazitelnego charakteru¹⁴;

3) ukończył wyższe studia prawnicze w Rzeczypospolitej Polskiej i uzyskał tytuł zawodowy magistra lub zagraniczne studia prawnicze uznane w Rzeczypospolitej Polskiej;

4) jest zdolny, ze względu na stan zdrowia, do pełnienia obowiązków sędziego;

5) ukończył 29 lat;

6) złożył egzamin sędziowski lub prokuratorski;

7) ukończył aplikację sędziowską w Krajowej Szkole Sądownictwa i Prokuratury lub pracował w charakterze asesora prokuratorskiego – co najmniej przez trzy lata przed wystąpieniem o powołanie na stanowisko sędziego.

Należy przy tym zaznaczyć, iż są to wymagania minimalne, bowiem ich spełnienie nie gwarantuje osobie ubiegającej się o stanowisko sędziego powołania na to stanowisko. Ponadto poddanie osób ubiegających się o stanowisko sędziego sądu okręgowego surowszym wymaganiom od przewidzianych dla kandydatów na stanowisko sędziego okręgowego, na przykład w zakresie stażu pracy, nie oznacza, że kandydaci na stanowisko sędziego sądu rejonowego, którzy równocześnie spełniają wymagania dla objęcia stanowiska sędziego sądu okręgowego, mają automatycznie wyższe kwalifikacje i większą przydatność w porównaniu z kandydatami, którzy spełniają wyłącznie warunki do powołania na stanowisko sędziego sądu rejonowego. W konsekwencji adwokat, który wykonywał zawód przez co najmniej sześć lat, nie korzysta z domniemania wyższych kwalifikacji w porównaniu z asystentem sędziego, który spełnia przesłanki do powołania na stanowisko sędziego sądu rejonowego¹⁵. Potwierdza to uchwała Sądu Najwyższego z dnia 7 lutego 2002 r., zgodnie z którą: *wymagania stawiane sędziemu (art. 61 § 1 pkt 2, art. 82 § 1 i 2 u.s.p.) są wyjątkowo wysokie i obejmują również zachowania nie wynikające bezpośrednio z czynności służbowych*¹⁶.

Wymóg ukończenia aplikacji sędziowskiej oraz złożenia egzaminu sędziowskiego nie dotyczy osób, które przed powołaniem:

1) zajmowały stanowisko sędziego sądu administracyjnego lub sądu wojskowego;

2) zajmowały stanowisko prokuratora;

3) pracowały w polskiej szkole wyższej, w Polskiej Akademii Nauk, w instytucie badawczym lub innej placówce naukowej i mają tytuł naukowy profesora albo stopień naukowy doktora habilitowanego nauk prawnych;

4) wykonywały zawód adwokata, radcy prawnego lub notariusza – co najmniej przez trzy lata;

5) zajmowały stanowisko prezesa, wiceprezesa, starszego radcy lub radcy w Prokuraturii Generalnej Skarbu Państwa – co najmniej przez trzy lata.

Wymóg ukończenia aplikacji sędziowskiej lub 3-letniego doświadczenia na stanowisku asesora prokuratorskiego nie dotyczy:

1) osób, które ukończyły aplikację ogólną prowadzoną przez Krajową Szkołę Sądownictwa i Prokuratury, aplikację notarialną, adwokacką lub radcowską i złożyły odpowiedni egzamin oraz przez okres co najmniej pięciu lat były zatrudnione na stanowisku referendarza sądowego w pełnym wymiarze czasu pracy.

2) ukończyły aplikację ogólną prowadzoną przez Krajową Szkołę Sądownictwa i Prokuratury, aplikację notarialną, adwokacką lub radcowską i złożyły odpowiedni egzamin oraz przez okres co najmniej pięciu lat były zatrudnione na stanowisku asystenta sędziego w pełnym wymiarze czasu pracy albo

3) przez okres co najmniej sześciu lat były zatrudnione na stanowisku asystenta sędziego w pełnym wymiarze czasu pracy.

Na stanowisko sędziego sądu rejonowego może również być powołana osoba, która zajmowała stanowisko asesora prokuratorskiego przez okres co najmniej trzech lat lub jedno ze stanowisk (prokuratora, pracownika w polskiej szkole wyższej, w Polskiej Akademii Nauk, w instytucie badawczym lub innej placówce naukowej i ma tytuł naukowy profesora albo stopień naukowy doktora habilitowanego nauk prawnych) lub wykonywała zawód adwokata, radcy prawnego lub notariusza – przez co najmniej trzy lata.

Powaga oraz niezawisłość sędziowska powoduje szczególne wymogi dotyczące nieskazitelnego charakteru sędziego. Potwierdzają to wyroki sądów, zgodnie z którymi: *popętnienie przez sędziego umyślnego przestępstwa, będące wyrazem rażącego lekceważenia porządku prawnego skutkuje utratą kwalifikacji do sprawowania urzędu sędziego,*

*niezależnie od oceny jego wcześniejszej służby*¹⁷. Natomiast *sędzia nagminnie dopuszczający się rażących naruszeń obowiązków służbowych, których należyte wykonywanie ma zasadnicze znaczenie dla zachowania dobra i powagi wymiaru sprawiedliwości, traci przymiot „nieskazitelnego” charakteru i musi liczyć się – biorąc w szczególności pod uwagę stopień zawinięcia oraz społecznej szkodliwości dokonanych czynów – z najsurowszą karą złożenia z urzędu*¹⁸.

ASYSTENT SĘDZIEGO

Przepisy dotyczące zawodu asystenta sędziego uregulowane są w ustawie o ustroju sądów powszechnych. Zgodnie z nimi asystent sędziego wykonuje czynności zmierzające do przygotowania spraw sądowych do rozpoznania oraz czynności z zakresu działalności administracyjnej sądów. Kandydat na stanowisko asystenta sędziego musi:

1) posiadać obywatelstwo Rzeczypospolitej Polskiej i korzystać z pełni praw cywilnych i obywatelskich;

2) być nieskazitelnego charakteru;

3) ukończyć wyższe studia prawnicze w Polsce i uzyskać tytuł magistra lub zagraniczne uznane w Polsce;

4) mieć ukończone 24 lata.

Nabór na stanowisko asystenta sędziego odbywa się w drodze konkursu organizowanego przez właściwego prezesa sądu.

REFERENDARZ SĄDOWY

Instytucja referendarza sądowego została uregulowana w ustawie o ustroju sądów powszechnych. Referendarz sądowy jest urzędnikiem sądowym wyposażonym w prawo wykonywania czynności z zakresu ochrony prawnej, który, działając w zakresie swoich kompetencji, wykonuje czynności sądów¹⁹. Zgodnie z ustawą o ustroju sądów powszechnych na stanowisko referendarza sądowego może być mianowany ten, kto:

1) posiada obywatelstwo polskie i korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich;

2) jest nieskazitelnego charakteru;

3) ukończył wyższe studia prawnicze w Polsce i uzyskał tytuł magistra prawa lub zagraniczne uznane w Polsce;

4) ukończył 24 lata;

5) ukończył aplikację ogólną prowadzoną przez Krajową Szkołę Sądownictwa i Prokuratury lub zdał egzamin sędziowski, prokuratorski, notarialny, adwokacki lub radcowski.

Referendarz sądowy, podobnie jak asystent sędziego – wybierany jest w drodze konkursu organizowanego przez właściwego prezesa sądu. Po 10 latach pracy referendarz sądowy może zostać mianowany starszym referendarzem sądowym.

KURATOR SĄDOWY

Artykuł 1 ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych²⁰ stanowi, iż kuratorzy sądowi realizują określone przez prawo zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym i kontrolnym związane z wykonywaniem orzeczeń sądu. W praktyce praca kuratora sądowego w dużej mierze opiera się na pracy w terenie. Kurator sądowy zobowiązany jest do przeprowadzania wywiadów środowiskowych oraz współpracy z instytucjami publicznymi. Zawód kuratora dzieli się na kuratora sądowego oraz społecznego.

Kuratorem zawodowym zgodnie z art. 5 ustawy o kuratorach sądowych może być mianowany ten, kto:

1) posiada obywatelstwo polskie i korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich,

2) jest nieskazitelnego charakteru²¹,

3) jest zdolny ze względu na stan zdrowia do pełnienia obowiązków kuratora zawodowego,

4) ukończył wyższe studia magisterskie z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych albo inne wyższe studia magisterskie i studia podyplomowe z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych,

5) odbył aplikację kuratorską,

6) zdał egzamin kuratorski.

W szczególnie uzasadnionych wypadkach minister sprawiedliwości, na wniosek prezesa sądu okręgowego, może zwolnić z obowiązku odbycia aplikacji kuratorskiej i złożenia egzaminu kuratorskiego.

Wymogi stawiane przed kuratorem społecznym są mniej wymagające. Zgodnie z art. 84 ustawy o kuratorach sądowych kuratorem społecznym może zostać osoba, która:

- 1) posiada obywatelstwo polskie i korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich,
- 2) jest nieskazitelnego charakteru,
- 3) jest zdolna ze względu na stan zdrowia do pełnienia obowiązków kuratora zawodowego,
- 4) posiada co najmniej wykształcenie średnie i doświadczenie w prowadzeniu działalności resocjalizacyjnej, opiekuńczej lub wychowawczej,
- 5) złożyła informację z Krajowego Rejestru Karnego, która jego dotyczy.

PROKURATOR

Zadaniem prokuratury jest strzeżenie praworządności oraz czuwanie nad ściganiem przestępstw. Podstawą prawną jest ustawa z dnia 20 czerwca 1985 r. o prokuraturze²². Prokuratorem może zostać osoba, która:

- 1) posiada obywatelstwo polskie i korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich;
- 2) jest nieskazitelnego charakteru²³;
- 3) ukończyła wyższe studia prawnicze w Polsce i uzyskała tytuł magistra lub zagraniczne uznane w Polsce;
- 4) jest zdolna, ze względu na stan zdrowia, do pełnienia obowiązków prokuratora²⁴;
- 5) ukończyła 26 lat;
- 6) złożyła egzamin prokuratorski lub sędziowski;
- 7) pracowała w charakterze asesora prokuratorskiego lub sędowego co najmniej rok albo odbyła w wojskowych jednostkach organizacyjnych prokuratury okres służby przewidziany w przepisach o służbie wojskowej żołnierzy zawodowych (nie dotyczy notariusza).

Wymogi określone w punktach 6 i 7 nie dotyczą:

- 1) osób, które pracowały w polskiej szkole wyższej, w Polskiej Akademii Nauk, w instytucie badawczym lub innej placówce naukowej i mają tytuł naukowy profesora albo stopień naukowy doktora habilitowanego nauk prawnych;
- 2) sędziów;
- 3) adwokatów, radców prawnych oraz prezesa, wiceprezesa, starszych radców lub radców Prokuratury Generalnej Skarbu Państwa, którzy wykonywali ten zawód lub zajmowali takie stanowisko przez co najmniej trzy lata.

NOTARIUSZ

Kwestie związane z wykonywaniem zawodu notariusza określone zostały w ustawie z dnia 14 lutego 1991 r. – Prawo o notariacie²⁵. Zgodnie z art. 1 ustawy notariusz jest powołany do dokonywania czynności w formie aktu notarialnego (czynności notarialnych).

Zawód notariusza może wykonywać osoba, która:

- 1) posiada obywatelstwo polskie lub obywatelstwo innego państwa, jeżeli ustawa tak stanowi;
- 2) korzysta w pełni z praw publicznych i ma pełną zdolność do czynności prawnych;
- 3) jest nieskazitelnego charakteru i daje rękojmię prawidłowego wykonywania zawodu notariusza²⁶;
- 4) ukończył wyższe studia prawnicze w Rzeczypospolitej Polskiej i uzyskał tytuł magistra lub zagraniczne studia prawnicze uznane w Rzeczypospolitej Polskiej;
- 5) odbył aplikację notarialną w Rzeczypospolitej Polskiej;
- 6) złożył egzamin notarialny w Rzeczypospolitej Polskiej;
- 7) ukończył 26 lat.

Z wymogu odbycia aplikacji i złożenia egzaminu notarialnego zwolnione są osoby, które:

- 1) uzyskały tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego nauk prawnych;
- 2) zajmowały stanowisko sędziego lub prokuratora;

3) wykonywały zawód adwokata lub radcy prawnego przez okres co najmniej 3 lat²⁷;

4) zajmowały stanowisko radcy lub starszego radcy Prokuratury Generalnej Skarbu Państwa przez okres co najmniej 3 lat²⁸.

Natomiast do egzaminu notarialnego bez odbycia aplikacji mogą przystąpić osoby, które:

- 1) posiadają stopień naukowy doktora nauk prawnych;
- 2) przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu były zatrudnione na stanowisku referendarza sądowego, starszego referendarza sądowego, asystenta prokuratora, asystenta sędziego lub były zatrudnione w Sądzie Najwyższym lub w Trybunale Konstytucyjnym i wykonywały zadania odpowiadające czynnościom asystenta sędziego;

3) po ukończeniu wyższych studiów prawniczych przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu wykonywały na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane z czynnościami wykonywanymi przez notariusza w kancelarii notarialnej;

4) po ukończeniu wyższych studiów prawniczych przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu były zatrudnione w urzędach organów władzy publicznej i wykonywały wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane ze świadczeniem pomocy prawnej na rzecz tych urzędów;

5) po ukończeniu aplikacji legislacyjnej przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu były zatrudnione w urzędach organów władzy publicznej lub w państwowych jednostkach organizacyjnych i wykonywały wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane z tworzeniem projektów ustaw, rozporządzeń lub aktów prawa miejscowego;

6) zajmują stanowisko radcy lub starszego radcy Prokuratury Generalnej Skarbu Państwa;

7) zdały egzamin sędziowski, prokuratorski, adwokacki, radcowski lub komorniczy;

8) przez okres co najmniej 4 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed złożeniem wniosku o dopuszczenie do egzaminu były zatrudnione w międzynarodowym organie sądowym, w szczególności w Trybunale Sprawiedliwości Unii Europejskiej lub Europejskim Trybunale Praw Człowieka i wykonywały zadania odpowiadające czynnościom asystenta sędziego.

KOMORNIK

Zgodnie z ustawą z dnia 29 sierpnia 1997 r. o komornikach sądowych i egzekucji²⁹ komornik sądowy jest funkcjonariuszem publicznym działającym przy sądzie rejonowym. Obszar właściwości sądu rejonowego nazywany jest rewirem komorniczym i co do zasady komornik wykonuje czynności egzekucyjne na obszarze swojego rewiru³⁰. Komornik posiada wyłączność na podemowanie czynności egzekucyjnych w sprawach cywilnych oraz może podejmować czynności określone w odrębnych przepisach. Specyfika wykonywania zawodu komornika polega na na stanowisko komornika może zostać powołana osoba, która:

- 1) posiada obywatelstwo polskie,
- 2) ma pełną zdolność do czynności prawnych,
- 3) posiada nieopozłakowaną opinię,
- 4) nie była karana za przestępstwo lub przestępstwo skarbowe,
- 5) nie jest podejrzana o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub przestępstwo skarbowe,
- 6) ukończyła wyższe studia prawnicze w Rzeczypospolitej Polskiej i uzyskała tytuł magistra prawa lub zagraniczne studia prawnicze uznane w Rzeczypospolitej Polskiej,
- 7) posiada zdolność psychiczną i fizyczną pozwalającą na pełnienie obowiązków komornika, którą ustala lekarz medycyny pracy,
- 8) odbyła aplikację komorniczą,
- 9) złożyła egzamin komorniczy,
- 10) pracowała w charakterze asesora komorniczego co najmniej 2 lata³¹;
- 11) ukończyła 26 lat.

Z wymogu odbycia i złożenia egzaminu komorniczego zwolnione są osoby, które ukończyły aplikację sądową, prokuratorską, adwokacką, radcowską lub notarialną i zdały wymagany egzamin oraz osoby, które w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed dniem złożenia wniosku o powołanie na stanowisko asesora komorniczego były zatrudnione co najmniej 3 lata na stanowisku referendarza sądowego, starszego referendarza sądowego, aplikanta sądowego, aplikanta prokuratorskiego, asystenta prokuratora, asystenta sędziego lub były zatrudnione w Sądzie Najwyższym, Trybunale Konstytucyjnym lub w międzynarodowym organie sądowym, w szczególności w Trybunale Sprawiedliwości Unii Europejskiej lub Europejskim Trybunale Praw Człowieka i wykonywały zadania odpowiadające czynnościom asystenta sędziego.

Ponadto wymóg odbycia aplikacji komorniczej, złożenia egzaminu komorniczego, 2-letniego doświadczenia w pracy na stanowisku asesora komorniczego oraz ukończenia 26 lat nie dotyczy sędziów, prokuratorów, adwokatów, radców prawnych, notariuszy, radców lub starszych radców Prokuratury Generalnej Skarbu Państwa oraz osób posiadających stopień doktora nauk prawnych.

Do egzaminu komorniczego bez odbycia aplikacji komorniczej mogą przystąpić osoby, które:

1) po ukończeniu wyższych studiów prawnych przez okres co najmniej 3 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed dniem złożenia wniosku o dopuszczenie do egzaminu komorniczego wykonywały na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane ze świadczeniem pomocy prawnej przez adwokata lub radcę prawnego w kancelarii adwokackiej lub radcy prawnego;

2) po ukończeniu wyższych studiów prawnych przez okres co najmniej 3 lat w okresie nie dłuższym niż 6 lat przed dniem złożenia wniosku o dopuszczenie do egzaminu komorniczego wykonywały na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane z czynnościami wykonywanymi przez notariusza w kancelarii notarialnej.

ASESOR KOMORNICZY

Zawód asesora komorniczego został uregulowany w ustawie z dnia 29 sierpnia 1997 r. o komornikach sądowych i egzekucji. Zgodnie z art. 26 ustawy asesor komorniczy może pełnić funkcję zastępcy komornika, w tym m.in. samodzielnie podejmować niektóre czynności w imieniu komornika.

Na podstawie art. 32 ustawy asesorem komorniczym może zostać osoba, która spełnia wymogi do objęcia stanowiska komornika (art. 10 ustawy o komornikach sądowych i egzekucji), bez wymogu ukończenia 26 lat oraz oczywiście bez wymogu doświadczenia w pracy na stanowisku asesora komorniczego.

Asesorem komorniczym może również zostać osoba, która spełnia wymogi potrzebne do objęcia stanowiska komornika (art. 10 ustawy o komornikach sądowych i egzekucji) bez wymogu: odbycia aplikacji komorniczej, złożenia egzaminu komorniczego, posiadania 2-letniego doświadczenia w pracy na stanowisku asesora komorniczego oraz ukończenia 26 lat, jeżeli w okresie nie dłuższym niż 8 lat przed złożeniem wniosku o powołanie na stanowisko asesora komorniczego osoba ta pracowała co najmniej 5 lat na stanowisku referendarza sądowego.

RZECZNIK PATENTOWY

Zawód rzecznika patentowego reguluje ustawa z dnia 11 kwietnia 2001 r. o rzecznikach patentowych³². Rzecznik patentowy świadczy pomoc w sprawach własności przemysłowej. Należy również pamiętać, iż zgodnie z art. 236 ustawy z dnia 30 czerwca 2000 r. – Prawo własności przemysłowej³³ wyłącznie rzecznik patentowy może być profesjonalnym pełnomocnikiem w większości postępowań przed Urzędem Patentowym. Prawa takiego nie ma np. adwokat oraz radca prawny.

Na podstawie art. 19 ustawy o rzecznikach patentowych rzecznikiem patentowym może zostać osoba, która:

1) posiada obywatelstwo państwa członkowskiego;

2) ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych;

3) jest nieskazitelnego charakteru i swym dotychczasowym zachowaniem daje rękojmię prawidłowego wykonywania zawodu rzecznika patentowego;

4) ukończyła magisterskie studia wyższe o kierunku przydatnym do wykonywania zawodu rzecznika patentowego, w szczególności techniczne lub prawnicze;

5) odbyła aplikację rzecznikowską;

6) złożyła z wynikiem pozytywnym egzamin kwalifikacyjny.

Rzecznikiem patentowym może również zostać obywatel państwa członkowskiego, który:

1) ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta w pełni z praw publicznych;

2) jest nieskazitelnego charakteru i swym dotychczasowym zachowaniem daje rękojmię prawidłowego wykonywania zawodu rzecznika patentowego;

3) nabył kwalifikacje zawodowe uznane w Rzeczypospolitej Polskiej;

4) posługuje się językiem polskim w stopniu niezbędnym do wykonywania zawodu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, w szczególności umożliwiającym w ramach wykonywania zawodu występowanie w charakterze pełnomocnika w postępowaniach przed Urzędem Patentowym, a także w postępowaniu sądowym i sądowno-administracyjnym.

RZECZOZNAWCA MAJĄTKOWY

Zawód rzeczoznawcy majątkowego został określony w ustawie z dnia 21 sierpnia 1997 r. o gospodarce nieruchomościami³⁴. Zgodnie z tą ustawą rzeczoznawca majątkowy posiada uprawnienia do szacowania wartości nieruchomości. Artykuł 177 ustawy stanowi, że uprawnienia zawodowe w zakresie szacowania nieruchomości nadaje się osobie fizycznej, która:

1) posiada pełną zdolność do czynności prawnych;

2) nie była karana za przestępstwo przeciwko działalności instytucji państwowych oraz samorządu terytorialnego, za przestępstwo przeciwko wymiarowi sprawiedliwości, za przestępstwo przeciwko wiarygodności dokumentów, za przestępstwo przeciwko mieniu, za przestępstwo przeciwko obrotowi gospodarczemu, za przestępstwo przeciwko obrotowi pieniędzmi i papierami wartościowymi lub za przestępstwo skarbowe;

3) posiada wyższe wykształcenie;

4) ukończyła studia podyplomowe w zakresie wyceny nieruchomości (lub nabyła taką wiedzę i umiejętności w toku studiów);

5) odbyła co najmniej 6-miesięczną praktykę zawodową w zakresie wyceny nieruchomości (nie dotyczy osoby, która odbyła praktykę w zakresie wyceny nieruchomości objętą programem studiów w wymiarze jednego semestru, pod warunkiem że praktyka była realizowana na podstawie umowy dotyczącej praktyki zawartej między uczelnia a organizacją zawodową rzeczoznawców majątkowych lub posiada udokumentowane dwuletnie doświadczenie zawodowe na stanowisku związanym z wyceną nieruchomości);

6) przeszła z wynikiem pozytywnym postępowanie kwalifikacyjne, w tym złożyła egzamin dający uprawnienia w zakresie szacowania nieruchomości.

Powyższy katalog ma charakter zamknięty. Oznacza to, iż organ nadający uprawnienia rzeczoznawcy majątkowego *nie może żądać spełnienia dodatkowych wymagań ani nie może odmówić nadania uprawnień zawodowych w razie spełnienia wszystkich podanych w przepisach wymogów*³⁵.

SYNDYK

Syndykiem, nadzorcą sądowym albo zarządcą może być według art. 157 ustawy z dnia 28 lutego 2003 r. – Prawo upadłościowe i naprawcze³⁶ osoba fizyczna posiadająca licencję syndyka. Licencję tę zgodnie z art. 3 ustawy z dnia 15 czerwca 2007 r. o licencji syndyka może otrzymać osoba, która:

1) ma obywatelstwo państwa członkowskiego Unii Europejskiej, Konfederacji Szwajcarskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego

Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym;

2) zna język polski w zakresie niezbędnym do wykonywania czynności syndyka;

3) ma pełną zdolność do czynności prawnych;

4) ukończyła wyższe studia i uzyskała tytuł magistra lub równorzędny w państwie, o którym mowa w pkt. 1;

5) posiada nieposzlakowaną opinię;

6) w okresie 15 lat przed złożeniem wniosku o licencję syndyka przez co najmniej 3 lata zarządzała majątkiem upadłego, przedsiębiorstwem lub jego wyodrębnioną częścią w Rzeczypospolitej Polskiej lub państwie, o którym mowa w pkt. 1;

7) nie była karana za przestępstwo lub przestępstwo skarbowe;

8) nie jest podejrzana albo oskarżona o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub przestępstwo skarbowe;

9) nie jest wpisana do rejestru dłużników niewypłacalnych Krajowego Rejestru Sądowego;

10) złożyła z pozytywnym wynikiem egzamin przed Komisją Egzaminacyjną, powołaną przez ministra sprawiedliwości³⁷.

Warto również wspomnieć, iż syndykiem, nadzorcą sądowym albo zarządcą może być również spółka handlowa, której wspólnicy ponoszący odpowiedzialność za zobowiązania spółki bez ograniczenia całym swoim majątkiem albo członkowie zarządu reprezentujący spółkę posiadają taką licencję.

DORADCA PODATKOWY

Doradca podatkowy uprawniony jest do udzielania porad, opinii i wyjaśnień z zakresu prawa podatkowego, prowadzenia ksiąg podatkowych i innych ewidencji, sporządzania zeznań i deklaracji podatkowych oraz reprezentowania podatników przed organami administracyjnymi w zakresie prawa podatkowego.

Opierając się na art. 6 ustawy z dnia 5 lipca 1996 r. o doradztwie podatkowym³⁸, doradcą podatkowym może zostać osoba, która spełnia następujące warunki:

1) ma pełną zdolność do czynności prawnych;

2) korzysta z pełni praw publicznych;

3) jest nieskazitelnego charakteru i swoim dotychczasowym postępowaniem daje rękojmię prawidłowego wykonywania zawodu doradcy podatkowego;

4) posiada wyższe wykształcenie;

5) odbyła w Polsce dwuletnią praktykę zawodową;

6) złożyła z wynikiem pozytywnym egzamin na doradcę podatkowego;

7) wystąpiła z wnioskiem o wpis na listę, nie później niż w okresie 3 lat od spełnienia warunku określonego w pkt. 6.

Na listę doradców podatkowych wpisuje się również osoby, które spełniają warunki określone w pkt. 1–4 oraz:

1) są członkami Państwowej Komisji Egzaminacyjnej ds. Doradztwa Podatkowego lub

2) posiadają stopień naukowy doktora habilitowanego nauk prawnych lub nauk ekonomicznych w zakresie prawa finansowego lub finansów.

Zawód doradcy podatkowego może pełnić również osoba, która uzyskała za granicą kwalifikacje zawodowe uznane w Rzeczypospolitej Polskiej, jeżeli: spełnia warunki określone w pkt. 1 i 2 oraz wystąpi z wnioskiem o wpis na listę, nie później niż w terminie 12 miesięcy od dnia doręczenia decyzji o uznaniu kwalifikacji, wydanej na podstawie art. 7 ust. 3 ustawy o uznawaniu kwalifikacji.

LEGISLATOR

Rządowe Centrum Legislacji jest państwową jednostką organizacyjną podległą Prezesowi Rady Ministrów. Zgodnie z art. 14b ustawy z dnia 8 sierpnia 1996 r. o Radzie Ministrów³⁹ Centrum zapewnia koordynację działalności legislacyjnej Rady Ministrów, Prezesa Rady Ministrów i innych organów administracji rządowej. W ramach Rządowego Centrum Legislacji wchodzi wiele stanowisk zawodowych. Są to zarówno stanowiska, dla których wymagalne jest wykształcenie prawnicze (młodszy legislator, referent prawny) oraz stanowiska, dla których brak jest takiego wymogu (sekretarz, referent starszy księgowy)⁴⁰.

PRZEWIDYWANE ZMIANY PRAWNE

Najbardziej znaczącą zmianą prawną wprowadzoną ustawą z dnia 27 września 2013 r. o zmianie ustawy – Kodeks postępowania karnego oraz niektórych innych ustaw⁴¹ jest nadanie uprawnień radcom prawnym do występowania w postępowaniu karnym w charakterze obrońcy. Zgodnie z art. 94 ustawy z 1982 r. – Prawo o adwokaturze: *obwiniony ma prawo do ustanowienia obrońcy, którym może być wyłącznie adwokat lub radca prawny*. Planowane zmiany dotyczą również ustawy z 1982 r. o radcach prawnych. Zgodnie z planowanym brzmieniem art. 6 ust. 1: *Świadczenie pomocy prawnej przez radcę prawnego polega w szczególności na udzielaniu porad i konsultacji prawnych, sporządzaniu opinii prawnych, opracowywaniu projektów aktów prawnych oraz występowaniu przed urzędami i sądami w charakterze pełnomocnika lub obrońcy*. Natomiast radca prawny, który będzie chciał występować w sprawach karnych lub karonoskarbowych w charakterze obrońcy, nie może pozostawać w stosunku pracy (chyba że prowadzi działalność naukową lub naukowo-dydaktyczną). Radcowie prawni będą również mogli być obrońcami w postępowaniu dyscyplinarnym wobec notariuszy. Przedstawione zmiany wejdą w życie 1 lipca 2015 r.

W dyskursie publicznym pojawiła się również kwestia przywrócenia zawodu asesora sędziowskiego. Instytucja ta została zniesiona w wyniku wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 24 października 2007 r.⁴² Co ciekawe, Trybunał w omawianym wyroku nie zakwestionował istnienia zawodu asesora sędziego *a priori*. Uznał on, iż zawód asesora sędziowskiego w jego ówczesnym kształcie pozbawiony był niezawisłości i niezależności typowych dla zawodu sędziego. Przepisy te pozwalały Prokuratorowi Generalnemu odwołać asesora sędziowskiego, przez co zdaniem Trybunału egzekutywa posiadała zbyt duży wpływ na karierę i awans asesora sędziowskiego. Zgodnie z aktualnym brzmieniem projektu ustawy na stanowisko asesora sędziowskiego może być powołana osoba, która:

– posiada obywatelstwo polskie i korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich,

– jest nieskazitelnego charakteru,

– posiada tytuł magistra prawa,

– jest zdolna ze względu na stan zdrowia,

– złożyła egzamin sędziowski,

– ukończyła aplikację sędziowską w Krajowej Szkole Sądownictwa i Prokuratury,

– łącznie przez okres co najmniej 18 miesięcy wykonywała wymagające wiedzy prawniczej czynności bezpośrednio związane ze świadczeniem pomocy prawnej, stosowaniem lub tworzeniem prawa.

Asesor sędziowski będzie powoływany przez prezydenta na wniosek Krajowej Rady Sądownictwa. Projekt wyklucza również ingerencję ministra sprawiedliwości w zadania i przebieg kariery asesora sędziowskiego.

Kontrowersje budzą zapisy dotyczące ubiegania się o zawód asesora sędziowskiego osób, które w latach 2007–2010 ukończyły aplikację na starych zasadach, natomiast w obecnym brzmieniu projektu ustawy mogą zostać asesorami dopiero po odbyciu 5-letniej praktyki na stanowisku referendarza sądowego lub asystenta sędziego⁴³.

WNIOSKI

1. Zawody prawnicze możemy podzielić na zawody prawnicze *sensu stricto* oraz *sensu largo*. Do pierwszej grupy zaliczamy zawody: adwokata, radcy prawnego, notariusza, sędziego, asystenta sędziego, referendarza sądowego, komornika, asesora komorniczego, legislatora oraz referenta prawnego w Rządowym Centrum Legislacyjnym. Do ich pełnienia wymagane jest posiadanie wykształcenia wyższego prawniczego. Drugą grupę stanowią zawody, do pełnienia których wymagane jest wykształcenie wyższe, ale niekoniecznie o profilu prawniczym. Zaliczamy do nich: kuratora sądowego, rzeczoznawcę majątkowego, rzeczownika patentowego, doradcę podatkowego, syndyka. Istnieją również inne zawody, w których wykształcenie prawnicze jest dodatkowym atutem w procesie rekrutacji, np. w policji.

2. Cechą charakterystyczną zawodów prawniczych *sensu stricto* jest stosunkowo duża swoboda przechodzenia między nimi. Dzieje się tak dzięki licznym zwolnieniom zwartym w przepisach prawnych, np.

zwolnienie z wymogu odbycia aplikacji lub złożenia egzaminu. Ustawą z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustaw regulujących wykonywanie niektórych zawodów został wprowadzony przepis, który pozwala przystąpić do egzaminu bez odbycia aplikacji, jeżeli wnioskodawca posiada paroletnią praktykę w zawodzie.

3. Wszystkie zawody prawnicze, oprócz odpowiedniego wykształcenia, wymagają od kandydata pewnych cech psychofizycznych. Należą do nich w szczególności nieskazitelną charakter dający rękojmię należyte wykonywanego zawodu, niekaralność, korzystanie z pełni praw publicznych, pełna zdolność do czynności prawnych, a także zdolność do pełnienia zawodu (prokurator, komornik). Trzeba dodać, że są to zawody zaufania publicznego.

4. Zgodnie z wyrokiem Naczelny Sąd Administracyjny z dnia 20 stycznia 2010 r. o nieskazitelności charakteru świadczą takie przymioty osobiste, jak: uczciwość w życiu prywatnym i zawodowym, uczynność, pracowitość, poczucie odpowiedzialności za własne słowa i czyny, stanowczość, odwaga cywilna, samokrytycyzm, umiejętność zgodnego współżycia z otoczeniem. [...] Oznacza to, że ocena zachowania/postępowania osoby ubiegającej się o wpis na listę adwokatów winna mieć charakter oceny moralnej, etycznej, dokonanej w oparciu o ustawowe przesłanki i uwzględniającej cały dotychczasowy okres życia kandydata na adwokata. Obowiązkiem organu jest branie pod uwagę i ocenianie wszelkich dostępnych danych dotyczących osoby ubiegającej się o wpis na listę adwokatów, a nie tylko jednej okoliczności⁴⁴. Natomiast zachowanie osoby ubiegającej się o wpis na listę aplikantów notarialnych skutkujące warunkowym umorzeniem postępowania karnego, a więc stwierdzeniem jej winy zaistniałego czynu, które było też odosobnione, nie może, pomimo swojej naganności, samo przez się prowadzić do jej oceny jako osoby niebędącej nieskazitelnego charakteru⁴⁵.

5. W zależności od wykonywania zawodów prawniczych oprócz tytułu magistra prawa wymagane są również dodatkowe kwalifikacje (odbycie aplikacji oraz zdanie egzaminu). Pozwala to wysnuć wniosek, iż tytuł magistra prawa nie daje specjalnych uprawnień na rynku pracy z chwilą jego uzyskania. Dlatego pożądane jest dalsze podnoszenie kwalifikacji zawodowych w tej dziedzinie.

6. Zgodnie z przepisami ustawy z dnia 27 września 2013 r. o zmianie ustawy – Kodeks postępowania karnego oraz niektórych innych ustaw od 1 lipca 2015 r. zmianie ulegnie status zawodowy radcy prawnego. Osoby wykonujące ten zawód będą mogły, podobnie jak adwokaci, występować w charakterze obrońcy w sprawach karnych. Jednakże w ramach wykonywanych czynności nie będą mogły pozostawać w stosunku pracy.

7. Planowane jest również przywrócenie zawodu asesora sędziowskiego. Zgodnie z projektem ustawy asesor będzie powoływany przez prezydenta na wniosek Krajowej Rady Sądownictwa oraz pozostanie niezależny od władzy wykonawczej. Warunkiem koniecznym do nabycia uprawnień będzie złożenie egzaminu sędziowskiego, ukończenie aplikacji sędziowskiej w Krajowej Szkole Sądownictwa i Prokuratury oraz posiadanie 18-miesięcznego doświadczenia w wykonywaniu czynności związanych bezpośrednio ze świadczeniem pomocy prawnej, stosowaniem lub tworzeniem prawa.

Na zakończenie trzeba podkreślić, że wykształcenie prawnicze daje gruntowną wiedzę teoretyczną i praktyczną przydatną do wykonywania różnych innych zawodów w sektorze publicznym i prywatnym, zwłaszcza w zakresie czynności organizacyjnych, administracyjnych czy zarządzających.

¹ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU nr 164, poz. 1365 z późn. zm.).

² Deklaracja Bolońska została przyjęta w Bolonii w dniach 18–19 czerwca 1999 r. przez przedstawicieli 29 ministrów ds. szkolnictwa wyższego. Zawiera ona 6 głównych celów, jakie miały zostać osiągnięte do końca 2010 r., wśród których znajduje się m.in.: przyjęcie systemu oparte go zasadniczo na dwóch głównych cyklach: niższym – „undergraduate” i wyższym – „graduate”. Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego etapu cyklu studiów, trwającego minimum trzy lata. Stopień nadany po pierwszym cyklu będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap powinien prowadzić do tytułu stopnia „master” i/lub „doktorate degree” jak to jest w wielu państwach Europy.

³ DzU 2006, nr 121, poz. 838.

⁴ T.j. DzU 2010, nr 10, poz. 65 z późn. zm.

⁵ T.j. DzU 2009, nr 146, poz. 1188 z późn. zm.

⁶ Zakaz pozostawania w stosunku pracy nie dotyczy adwokatów, którzy są równocześnie pracownikami naukowymi lub pracownikami naukowo-dydaktycznymi.

⁷ Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 8 lipca 2007 r. (sygn. akt VI SA/Wa 603/08).

⁸ Zgodnie z wyrokiem Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 12 lutego 2007 r. (sygn. akt VI SA/Wa 2084/06): przez rękojmię prawidłowego wykonywania zawodu radcy prawnego w rozumieniu art. 24 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 6 lipca 1982 r. o radcach prawnych (tekst jedn. Dz.U. z 2002 r. Nr 123, poz. 1059 z późn. zm.) należy rozumieć wykazanie się umiejętnością porównywalną z tą, jaką posiadają osoby będące radcami prawnymi. Natomiast Naczelny Sąd Administracyjny w wyroku z dnia 14 października 1991 r. (sygn. akt II SA 559/91) orzekł, iż przy ocenie dotychczasowego zachowania się osoby ubiegającej się o wpis na listę radców prawnych bierze się pod uwagę takie kryteria, jak: szlachetność, prawość, uczciwość, przestrzeganie zasad etycznych. Powyższe elementy są punktem wyjścia do prognozowania jej zachowań jako radcy prawnego przy wykonywaniu obsługi prawnej w zakresie objętym art. 2 ustawy o radcach prawnych. Potwierdza to również wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego z dnia 23 stycznia 2007 r. (sygn. akt VI SA/Wa 2087/06): Ocena rękojmiowa wniosków wpisowych powinna uwzględniać stopień praktycznego przygotowania wnioskodawców do świadczenia pomocy prawnej w rozumieniu ustaw korporacyjnych, zaś dowodami na spełnienie powyższej przesłanki gwarancyjnej są wykazane przez kandydata okresy faktycznie wykonywanej pracy (świadczonej usług) na polu „obsługi” lub „pomocy prawnej” pozostające przy tym w nieodległym związku czasowym z datą złożonego wniosku.

⁹ Regulacja zawarta w art. 25 ust. 1 pkt 3 i 4 u.r.p. wyraźnie rozróżnia zajmowanie stanowiska sędziego od stanowiska asesora sądowego i wiąże z tymi stanowiskami odmienne wymagania, jakie muszą spełnić kandydaci ubiegający się o wpis na listę radców prawnych. (Wyrok Naczelny Sąd Administracyjny z dnia 20 czerwca 2012 r., sygn. akt II GSK 1113/11).

¹⁰ Zgodnie z wyrokiem Naczelny Sąd Administracyjny z dnia 22 sierpnia 2012 r. (sygn. akt II GSK 1779/11): należy widzieć istotną i mającą głębszy sens różnicę pomiędzy wykonywaniem określonych czynności „w kancelarii prawniczej” a wykonywaniem takich czynności dla albo na rzecz kancelarii prawniczej. W tym pierwszym bowiem przypadku mamy do czynienia z włączeniem wykonującego czynności do określonego organizmu, struktury tworzonej przez osoby posiadające status zawodowy, do którego wykonujący czynności aspiruje, ze wszystkimi konsekwencjami wspólnego działania w tej strukturze. W drugim zaś kandydat na radcę prawnego jest niezależnym, działającym samodzielnie „podmiotem gospodarczym”, którego relacje ze zleceniodawcą sprowadzają się, tak jak w stosunkach prawnych tego rodzaju, do rozliczania się z wykonanych zadań. Określenie w tych warunkach roli zleceniodawcy jako patronatu nad zleceniobiorcą nie jest więc właściwe, chociaż w istocie o patronat tutaj chodzi.

¹¹ Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustaw regulujących wykonywanie niektórych zawodów (DzU 2013, poz. 829).

¹² Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 3 marca 2010 r. (sygn. akt VI SA/Wa 2109/09).

¹³ DzU 2013, poz. 427 z późn. zm.

¹⁴ Na podstawie wyroku Sądu Najwyższego z 10 września 2002 r. (sygn. akt SNO 27/02): popełnienie przez sędziego umyślnego przestępstwa, będące wyrazem rażącego lekceważenia porządku prawnego skutkuje utratą kwalifikacji do sprawowania urzędu sędziego, niezależnie od oceny jego wcześniejszej służby. Podobnie wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 czerwca 2005 r. (sygn. akt SNO 28/05): sędzia nagminnie dopuszczający się rażących naruszeń obowiązków służbowych, których należyte wykonywanie ma zasadnicze znaczenie dla zachowania dobra i powagi wymiaru sprawiedliwości, traci przymiot „nieskazitelnosci” charakteru i musi liczyć się – biorąc w szczególności pod uwagę stopień zawinienia oraz społecznej szkodliwości dokonanych czynów – z najsurowszą karą złożenia z urzędu.

¹⁵ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 13 grudnia 2010 r. (sygn. akt III KRS 18/10).

¹⁶ Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 7 lutego 2002 r. (sygn. akt SNO 1/01).

¹⁷ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 października 2002 r. (sygn. akt SNO 27/02).

¹⁸ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 czerwca 2005 r. (sygn. akt SNO 28/05).

¹⁹ G. Ott, Komentarz do art. 149 ustawy – Prawo o ustroju sądów powszechnych, w: Prawo ustroju sądów powszechnych. Komentarz, A. Górski (red.), LEX 2013.

- ²⁰ DzU nr 98, poz. 1071 z późn. zm.
- ²¹ Zgodnie z wyrokiem Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 18 maja 2004 r. (sygn. akt OSK 101/04): *nie ma podstaw do przyjęcia, aby kurator zawodowy mógł być pociągnięty do odpowiedzialności dyscyplinarnej za postępowanie, które jest poza zakresem wykonywania przez niego obowiązków służbowych.*
- ²² T.j. DzU 2011, nr 270, poz. 1599 z późn. zm.
- ²³ Wymóg nieskazitelności charakteru jest szczególnie istotny w wykonywaniu zawodu prokuratora. Potwierdza to wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 8 lipca 2010 r., (sygn. akt II SA/Wa 674/10), zgodnie z którym: *Dokonując wykładni pojęcia „nieskazitelności”, odnieść się należy do rangi i charakteru zawodu wykonywanego przez prokuratora. Jest to mianowicie zawód szczególnego zaufania publicznego. Osoba, która go wykonuje, musi pozostawać poza sferą jakichkolwiek podejrzeń o łamanie przepisów prawa. Jeśli natomiast przeciwko takiej osobie zostanie wszczęte postępowanie karne, a zwłaszcza w sytuacji, gdy materiał dowodowy zgromadzony w tym postępowaniu umożliwi skierowanie go na drogę postępowania sądowego, to powoduje to powstanie wątpliwości co do zgodności z prawem postępowania konkretnej osoby. Powyższe zaś sprawa, iż osoba taka traci przymiot nieskazitelności charakteru.*
- ²⁴ Zgodnie z wyrokiem Sądu Najwyższego z dnia 12 kwietnia 2012 r. (sygn. akt II PK 218/11): *ocena, czy niepełnosprawny prokurator jest zdolny do wykonywania obowiązków, zależy od okoliczności konkretnego przypadku, w którym istotną rolę odgrywa stopień niepełnosprawności (ograniczenie sprawności organizmu) oraz zakres zadań prokuratora. Stan zdrowia na poziomie pozwalającym na wykonywanie wszystkich czynności prokuratorских, bezwarunkowo w nienormowanym czasie pracy, jest istotnym i determinującym wymaganiem zawodowym prokuratora prokuratury rejonowej (asesora prokuratorского).*
- ²⁵ T.j. DzU 2008, nr 189, poz. 1158 z późn. zm.
- ²⁶ Zgodnie z wyrokiem Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 8 czerwca 2011 r. (sygn. Akt II GSK 610/10): *Na pojęcie „dawania rękąmi należytego wykonywania zawodu” składają się dwa elementy, tj. cechy charakteru i dotychczasowe zachowanie osoby pragnącej wykonywać zawód prawniczy. O nieskazitelności charakteru świadczą takie przymioty osobiste jak: uczciwość w życiu prywatnym i zawodowym, uczynność, pracowitość, poczucie odpowiedzialności za własne słowa i czyny, stanowczość, odwaga cywilna, samokrytycyzm, umiejętność zgodnego współżycia z otoczeniem, natomiast mówiąc o umiejętnościach zawodowych należy mieć na uwadze jedynie te, które kandydat prezentował wykonując dotychczasowy zawód prawniczy. Sądy również przyjmują pewne domniemanie polegające na tym, iż w stosunku do osoby, która przez czas określony w art. 12 § 1 pkt 3 Prawa o notariacie nienagannie wykonywała inny zawód prawniczy istnieje domniemanie, że osoba ta daje rękąmi prawidłowego wykonywania zawodu notariusza. (Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 9 października 2007 r., sygn. akt VI SA/Wa 1405/07)*
- ²⁷ Na podstawie wyroku Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 13 listopada 2000 r. (sygn. akt II SA 2236/99) należy stwierdzić, iż: *wykładnia językowa art. 12 pkt 2 ustawy z 1991 r. Prawo o notariacie prowadzi do wniosku, iż adwokat, który pracował w tym zawodzie przez okres co najmniej 3 lat, spełnia wymagania kwalifikacyjne niezbędne do powołania na stanowisko notariusza. Przepis ten jest jednoznaczny i nie został obwarowany warunkiem określonym przez Ministra Sprawiedliwości, by w dacie składania wniosku niezbędnym było faktyczne wykonywanie zawodu adwokata. Podobnie wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 4 grudnia 1995 r., sygn. akt II SA 1413/94): żaden organ nie może sprawdzać przygotowania profesorów i doktorów habilitowanych nauk prawnych oraz sędziów, prokuratorów, adwokatów i radców prawnych z trzyletnim stażem w tych zawodach do wykonywania zawodu notariusza (art. 12 ustawy z dnia 14 lutego 1991 r. – Prawo o notariacie – DzU nr 22, poz. 91).*
- ²⁸ Zgodnie z wyrokiem Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 14 lutego 2007 r. (sygn. akt II GSK 294/06): *stwierdzenie przesłanki rękąmi prawidłowego wykonywania zawodu notariusza, przewidzianej w art. 11 pkt 2 ustawy z dnia 14 lutego 1991 r. – Prawo o notariacie (DzU z 2002 r. Nr 42, poz. 369 ze zm.), w stosunku do osób, o których mowa w art. 12 § 1 pkt 1–4 tej ustawy, następuje w wyniku oceny dotychczasowej pracy*
- zawodowej, a nie przez weryfikację wiedzy prawniczej w drodze dodatkowego egzaminu przeprowadzonego przez samorząd notarialny. Dlatego „Rozmowa kwalifikacyjna” z kandydatem pochodzącym z innego zawodu prawniczego, który ubiega się o powołanie na stanowisko notariusza na podstawie art. 12 § 1 ust. 3 ustawy z 1991 r. – Prawo o notariacie, jest niecelowa w zakresie sprawdzenia jego wiadomości specjalistycznych. (Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 22 listopada 2011 r. sygn. akt VI SA/Wa 1759/11).*
- ²⁹ DzU 1997, nr 133, poz. 882 z późn. zm.
- ³⁰ Zgodnie z wyrokiem Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 9 listopada 1999 r. (sygn. akt II SA 1015/99): *ustawa z 1997 r. o komornikach sądowych i egzekucji nie przewiduje możliwości przenoszenia przez Ministra komornika z jednego rewiru do drugiego. W sytuacji, kiedy komornik chce objąć inny rewir, to obowiązany jest do zrzeczenia się swego dotychczasowego stanowiska i do wystąpienia do Ministra Sprawiedliwości z wnioskiem o powołanie go na stanowisko komornika w innym rewirze. Natomiast w przypadku istnienia jednego wolnego stanowiska komornika mamy do czynienia z jedną sprawą administracyjną w znaczeniu materialnym, której przedmiotem jest obsadzenie tego stanowiska. Uczestnikami postępowania w sprawie są wszystkie osoby, które złożyły stosowne wnioski, a ich procesowa pozycja jest równorzędna. W sprawie zapada jedno rozstrzygnięcie, które obejmuje wszystkich kandydatów – uczestników postępowania, przy czym dla jednego z nich jest pozytywne, zaś dla pozostałych negatywne (Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 5 kwietnia 2013 r.). W takiej sytuacji niezbędne jest rozważenie całokształtu sytuacji oraz różnych okoliczności, przy czym zawsze należy rozważyć te, które pozwolą na podjęcie decyzji uwzględniającej optymalny interes społeczny i słuszny interes strony (Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 24 maja 2011 r., sygn. akt VI SA/Wa 2670/10).*
- ³¹ Zgodnie z wyrokiem Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 22 października 2013 r. (sygn. akt II GSK 292/12): *nie budzi wątpliwości, że kandydat na stanowisko komornika powinien spełniać wszystkie wymogi do powołania na stanowisko komornika, o jakich mowa w art. 10 ust. 1 pkt 1 do 11 ustawy z 1997 r. o komornikach sądowych i egzekucji, a więc również legitymować się pracą w charakterze asesora komorniczego przez co najmniej 2 lata na dzień złożenia wniosku do właściwego prezesa sądu apelacyjnego.*
- ³² T.j. DzU 2011, nr 155, poz. 925.
- ³³ T.j. DzU 2013, poz. 1410.
- ³⁴ T.j. DzU 2010, nr 102, poz. 651.
- ³⁵ E. Bończak-Kucharczyk, *Komentarz do art. 177 ustawy o gospodarce nieruchomościami*, w: *Ustawa o gospodarce nieruchomościami. Komentarz*, E. Bończak-Kucharczyk (red.), LEX 2013.
- ³⁶ T.j. DzU 2012, poz. 1112 z późn. zm.
- ³⁷ Zgodnie z wyrokiem Naczelnego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 8 listopada 2011 r. (sygn. akt II GSK 1121/10): *ustanowienie wymogu egzaminu specjalnego przewidzianego w art. 3 ust. 1 pkt 10 ustawy o licencji syndyka i brak możliwości zwolnienia z tego egzaminu niektórych osób wykonujących zawody wymagające wysokich kwalifikacji, jak np. biegli rewidenci, adwokaci, radcowie prawni i inne temu podobne, które były wpisane na listę syndyków według dawnych przepisów, na pewno nie stanowi naruszenia przepisów Konstytucji RP, w tym przepisu art. 65 ust. 1 Konstytucji, gdyż ograniczenie wolności wyboru i wykonywanie zawodu przez ustanowienie określonych dodatkowych wymogów w ustawie bez wyjątków dozwolone jest właśnie ww. przepisem Konstytucji.*
- ³⁸ T.j. DzU 2011, nr 41, poz. 213.
- ³⁹ T.j. DzU 2012, poz. 392.
- ⁴⁰ Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 29 grudnia 1999 r. w sprawie zasad wynagradzania oraz wymagań kwalifikacyjnych pracowników Rządowego Centrum Legislacji.
- ⁴¹ DzU 2013, poz. 1247.
- ⁴² Sygn. akt SK 7/06.
- ⁴³ M. Kryszkiewicz, *Urząd sędziego po dwóch latach asesury*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 21–23 lutego 2014 r., nr (36) 3677, s. B8.
- ⁴⁴ Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 20 stycznia 2010 r. (sygn. akt II GSK 324/09).
- ⁴⁵ Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 9 listopada 2010 r. (sygn. akt VI SA/Wa1548/10).

SUMMARY

The Polish legal system contains regulations concerning the formal requirements of the various legal professions. The process of academic education also takes into account these formal requirements. Their execution is required education to a higher law, which is realized on the basis of regulations concerning higher education. The paper presents the legal professions are performed on the basis of Polish law.

WSTĘP

Rzemiosło powinno być pojmowane jako kategoria działalności gospodarczej, polegająca na udziale pracy właściciela; pracy rozumianej jako zaangażowanie własnych rąk w usługi lub drobną wytwórczość, ale także wkład intelektualny w prowadzoną działalność.

Celem niniejszych rozważań jest przedstawienie podstawowych kwestii związanych z istotą i specyfiką pracy rzemieślnika oraz możliwościami doskonalenia jego kompetencji i rozwoju zawodowego na tle zadań rzemiosła i rzemieślnika. Przedstawiony cel ma tło użyteczne, pozwalając kwalifikować rzemieślnika nie tylko do roli organizatora i realizatora działań gospodarczych w sektorze usługowym czy przemysłowym, ale też organizatora i prowadzącego praktyczną naukę zawodu młodocianych pracowników* w ramach kształcenia zawodowego w systemie dualnym.

RZEMIOSŁO I RZEMIEŚNIK – PODSTAWOWE ZADANIA

Ustawowa definicja rzemiosła zawarta w art. 2 pkt 1 ustawy o rzemiosle z dnia 22 marca 1989 r.** brzmi: *Rzemiosłem jest zawodowe wykonywanie działalności gospodarczej przez osobę fizyczną, z udziałem kwalifikowanej pracy własnej, w imieniu własnym tej osoby i na jej rachunek, przy zatrudnieniu do 50 pracowników – zwaną dalej rzemieślnikiem.*

Z definicji tej wynika kilka podstawowych kwestii związanych z wykonywaniem działalności określanej mianem „rzemiosła”, a mianowicie praca kwalifikowana oraz stan zatrudnienia. Dla naszych rozważań istotne jest zwłaszcza ustawowe wymaganie osobistej pracy kwalifikowanej, czyli posiadania kompetencji zawodowych.

Spróbujemy przyrzeć się zadaniom rzemieślnika, związanym z prowadzoną przez niego działalnością gospodarczą. Są nimi: koncepcja tej działalności, organizacja firmy, wyposażenie w maszyny, urządzenia i narzędzia, organizacja pracy w firmie, zaangażowanie pracowników (polityka kadrowa), określenie potrzeb materiałowych firmy, wybór dostawców materiałów i surowców pod kątem jakości i ceny, wybór rynku zbytu na usługi i produkty, kalkulacja ceny, zobowiązania podatkowe, zobowiązania z tytułu ubezpieczeń społecznych, ochrona pracy osób zatrudnionych, ochrona środowiska. Nie są to zapewne wszystkie obciążenia właściciela kilkuosobowego przedsiębiorstwa. Wszyscy gdzieś pracujemy i warto uświadomić sobie, kto i ile osób zajmuje się wskazaną wyżej działalnością w naszym instytucie, uczelni czy firmie. Warto uczynić to po to, żeby mieć właściwe spojrzenie na naszego sąsiada – rzemieślnika.

Przedstawiony art. 2 ustawy o rzemiosle w zasadzie nie definiuje pojęcia „rzemiosło”. Określa raczej warunki, jakie trzeba spełnić, aby być uznanym za rzemieślnika. W Niemczech istnieje np. lista rzemiosł, co wywołuje automatyzm prawny w klasyfikowaniu działalności. W Polsce nie ma takiej listy (była do 1988 r.), a uogólniając – być „rzemieślnikiem” z formalnego punktu widzenia można, ale nie jest to konieczne przy prowadzeniu działalności gospodarczej.

Członkostwo w organizacji rzemiosła jest dobrowolne i z formalnego punktu widzenia łączy się z kwalifikacjami zawodowymi. Dowodami kwalifikacji zawodowych rzemieślnika są:

- 1) dyplom lub świadectwo ukończenia wyższej lub ponadgimnazjalnej szkoły o profilu technicznym lub artystycznym w zawodzie (kierunku) odpowiadającym dziedzinie wykonywanego rzemiosła,
- 2) dyplom mistrza w zawodzie odpowiadającym danemu rodzajowi rzemiosła,
- 3) świadectwo czeladnicze albo tytuł robotnika wykwalifikowanego w zawodzie odpowiadającym danemu rodzajowi rzemiosła,

* Pracownikiem młodocianym – w rozumieniu art. 190 Kodeksu pracy (DzU 1998, nr 21, poz. 94 z późn. zm.) – jest osoba, która ukończyła co najmniej gimnazjum i 16 lat, a nie przekroczyła 18. roku życia.

** DzU 1999, nr 17, poz. 92 z późn. zm.

4) zaświadczenie potwierdzające posiadanie wybranych kwalifikacji zawodowych w zakresie zawodu odpowiadającego danemu rodzajowi rzemiosła.

Istnieją organizacje – cechy rzemiosł – które uwarunkowały przyjęcie nowych członków od spełniania przez nich tego wymogu, ale ekonomia (składki jako podstawa bytu organizacji) ma, niestety, wpływ na konsekwentne przestrzeganie takich decyzji. Trzeba dodać, że polski system prawny nie wymaga wykazania przez osobę zamierzającą prowadzić działalność gospodarczą udokumentowania swoich kwalifikacji zawodowych. A taki właśnie postulat środowiska rzemieślników jest od lat konsekwentnie wysuwany.

Takie rozwiązania formalne obowiązywały do 1988 r. Obecnie próby wprowadzenia wymogu kwalifikacji są ośmieszane i odrzucane przez polityków i prasę. Zwykle jako kontrargument podaje się przykład „wykwalifikowanego” garncarza czy wikliniarza, pomijając mechanika pojazdowego czy optyka. Decyzję o odstąpieniu od żądania dokumentów kwalifikacyjnych podjęto w 1988 r., czyli jeszcze przed obecnym procesem deregulacji zawodów. A więc każdy może prowadzić firmę, bo jest wolny rynek.

Szkoda, że państwo nie dba z równą mocą o interes klienta. Można oczywiście iść do sądu z powództwem o wadliwe wykonawstwo, ale trzeba mieć na to bardzo czasu, pieniędzy i entuzjastyczne bądź romantyczne przekonanie o skuteczności wymiaru sprawiedliwości. A przy tym, kto pójdzie do sądu, aby uzyskać zwrot pieniędzy za źle naprawione buty czy inne mienie podobnej wartości? Pytanie ma charakter retoryczny.

Warunek liczebności zatrudnienia do 50 pracowników jest traktowany dość liberalnie, gdyż zatrudnienie w zdecydowanej większości firm nie jest stałe; zależy od koniunktury rynkowej, a jego rozmiary od wykonywanego zawodu. Ilustracją może być zegarmistrz (zazwyczaj firma jednoosobowa), jubiler (kilka osób) i firma budowlana (od kilku do kilkudziesięciu osób).

Czy zatem można w sposób jednoznaczny odpowiedzieć na pytanie: co to jest rzemiosło? Otóż nie, bowiem ustawa o rzemiosle nie precyzuje tego pojęcia, posługując się definicją negatywną, czyli określając co rzemiosłem nie jest. Do rzemiosła nie zalicza się działalności: handlowej, gastronomicznej, transportowej, usług hotelarskich, usług świadczonych w wykonywaniu wolnych zawodów, usług leczniczych oraz działalności wytwórczej i usługowej artystów plastyków i fotografików. Ustawa o rzemiosle (art. 2 pkt 4) wykluczyła z tego pojęcia niektóre rodzaje działalności gospodarczej, ale jednocześnie nie określiła, co jest rzemiosłem. Efektem takich zapisów jest brak listy rzemiosł.

Taka forma klasyfikacji prawnej nie jest precyzyjna i rodzi różnorodne komplikacje. Przykładem klasycznym są zawody przetwórstwa spożywczego, w których piekarz, cukiernik, młynarz mogą być rzemieślnikami, a kucharz już nie. Inny przykład z tej samej dziedziny zawodowej: czy cukiernik prowadzący sprzedaż swoich wyrobów w sklepie przy pracowni jest nadal rzemieślnikiem, czy też staje się kupcem? Są to dylematy formalne, mające jakieś znaczenie dla osób zainteresowanych, ale na szczęście nie dotyczące osób jedzących ciastka.

Ustawa o rzemiosle z 1989 r. jest kontynuacją wcześniejszych aktów prawnych. Zaczęło się w Polsce od prawa przemysłowego z 1927 r., a następnie rozporządzenia Prezydenta RP z 1933 r. o izbach rzemieślniczych i ich związku. Obecna organizacja, będąca następcą prawnym i kontynuatorem ówczesnej działalności, obchodzi 80-lecie istnienia, ale są w niej cechy legitymujące się aktami założycielskimi sprzed kilkuset lat.

Ustawa z 1989 r. reguluje także ustrój organizacji samorządu gospodarczego rzemiosła, tworząc strukturę trójszczeblową: 1) cechy, 2) izby rzemieślnicze, 3) Związek Rzemiosła Polskiego oraz ustalając niezależność i samorządność organizacji wszystkich szczebli. Zatem w polskim systemie prawnym istnieje zasada dobrowolnego zrzeszania, a nie system podległości. Ma to znaczenie w procesie funkcjonowania, bowiem nie ma zależności natury administracyjnej pomiędzy zrzeszonymi organizacjami.

KARIERA ZAWODOWA RZEMIEŚNIKA

Dalsze rozważania poświęcimy karierze zawodowej, bo to są cechy indywidualne każdego człowieka, w zasadzie niezależne od systemu edukacyjnego.

Początek kariery w rzemiośle to nauka zawodu. Nauka zawodu u pracodawców będących rzemieślnikami może odbywać się także w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła, nieujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określonych w klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy. W założeniu można wybrać jeden ze 114 zawodów, ale to tylko teoria, bowiem nie wszędzie są firmy prowadzące wybraną działalność, nie wszyscy właściciele rzemieślnicy chcą kształcić młodocianych, nie wszyscy prowadzący firmy spełniają warunki formalne (poziom wykształcenia oraz wyposażenie i zakres działalności), aby zatrudnić młodocianego w celu przygotowania zawodowego. W istocie wybór zamyka się w kilkudziesięciu zawodach.

W tym miejscu można wymienić tylko przykładowo grupy zawodów, w jakich istnieje możliwość podjęcia nauki. Niezmiennie zainteresowanie od lat towarzyszy zawodom: spożywczym związanym z przetwórstwem żywności, związanym z motoryzacją, związanym z pielęgnacją ciała (fryzjerstwo), związanym z obróbką drewna i związanym z budownictwem. Na przeciwnym biegunie są zawody związane z obróbką skóry i futer oraz zawody odzieżowe i włókiennicze, w których od lat w skali kraju spisywane są tylko pojedyncze umowy o przygotowanie zawodowe.

Jak już wspomniano, pracodawca zamierzający zatrudnić młodocianego pracownika w celu przygotowania zawodowego musi spełnić pewne warunki formalne. Istnieje wymóg legitymowania się dyplomem mistrza – bądź przynajmniej równorzędnym – w wykonywanym i nauczanym zawodzie oraz odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym. Organizacja rzemiosła sprawująca – na mocy ustawowych uprawnień – nadzór nad procesem kształcenia w przedsiębiorstwach rzemieślniczych konsekwentnie przestrzega formalnej strony umów o przygotowanie zawodowe zawieranych w cechu.

Kandydatami na „uczniów rzemieślniczych” mogą być absolwenci gimnazjów (warunek bezwzględny), którzy uzyskali pozytywną opinię lekarza odnośnie do możliwości pracy w określonym zawodzie.

Kto obecnie wybiera naukę zawodu w tej formie? Jest to zwykle młodzież ze środowisk robotniczych lub rolniczych, z reguły bez sukcesów w procesie edukacji szkolnej i bez rodzinnych tradycji w robieniu potocznie pojmowanej kariery, związanej w opinii społecznej najczęściej z uzyskaniem wysokiego poziomu wykształcenia formalnego. W naszym społeczeństwie prestiż samodzielnej działalności typu rzemiośle nie jest wysoki. Nadal funkcjonuje w obiegu pojęcie „prywaciarz”, używane w rozumieniu pejoratywnym, a na człowieka prowadzącego piekarnię czy warsztat samochodowy i budującego domek z ogródkiem, a przy tym jeżdżącego samochodem renomowanej marki patrzy się jak na oszusta podatkowego.

Oto przykładowe opinie: *samochód czeskiej produkcji, wysokiej jakości i ceny jest akceptowany i nie budzi negatywnych ocen, chociaż jest droższy od pojazdów renomowanych marek* – stwierdza rzemieślnik. Opinia druga potwierdza fakt niskiego prestiżu społecznego rzemieślnika: *rzemieślnik, który po uzyskaniu sukcesu zawodowego, a więc stabilności ekonomicznej, uczył się, skończył studia, a teraz jest nauczycielem akademickim na renomowanej uczelni stwierdza, że dopiero obecnie odczuwa akceptację społeczną, nawiązując przy tym do początków swojej drogi zawodowej, kiedy zdobył wicemistrzostwo świata.*

Nauka zawodu na podstawie umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego odbywa się według uregulowań określonych w kodeksie pracy w rozdziale „Zatrudnianie młodocianych”. Nauka zawodu trwa trzy lata. Są one przeznaczone na naukę w szkole zawodowej i równoległe na naukę praktyczną u pracodawcy będącego rzemieślnikiem. Umowa taka ma cechy formalne umowy o pracę: urlop wypoczynkowy, wynagrodzenie, normy czasu pracy, ochrona pracy młodocianych, ubezpieczenie społeczne, zaliczenie do emerytury.

Uczeń zasadniczej szkoły zawodowej, który odbywa praktyczną naukę zawodu na podstawie umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego, ma podwójny status prawny – ucznia i pracownika mło-

docianego. Tak więc przenikają się tutaj przepisy ustawy – kodeks pracy i ustawy o systemie oświaty. W konsekwencji okres nauki młodocianego jest stażem zaliczanym do wszelkich uprawnień wynikających z kodeksu. Podstawą zatrudnienia młodocianego pracownika jest umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego zawierana pomiędzy młodocianym a pracodawcą, która określa warunki wypłaty wynagrodzenia i obowiązki ciążące na obu stronach. I tak, na przykład przedsiębiorca (rzemieślnik) musi zapewnić realizację programu nauczania, zaopatrzyć młodocianego w wymagany na danym stanowisku sprzęt ochrony osobistej, odzież roboczą, kierować młodocianego na badania lekarskie, opłacać koszty pierwszego egzaminu czeladniczego itp.

W skali rocznej zawiera się do 30 tys. nowych umów o naukę zawodu, ale liczba ta zmniejsza się systematycznie od trzech lat, czego przyczyną jest niż demograficzny, oferta szkolna i oceny społeczne. W mniejszych miejscowościach ten proces nie jest tak odczuwalny, jak w dużych miastach. Tam chyba bardziej widoczny jest status majątkowy cukiernika, u którego dzieci kupują lody, idąc ze szkoły, i to daje do myślenia i rodzicom, i uczniom.

Do cech nauki zawodu u pracodawcy będącego rzemieślnikiem zalicza się: indywidualny tok nauki, indywidualny nadzór ze strony mistrza szkolącego lub wyznaczonego pracownika. W przeciętnym zakładzie rzemieślniczym zawodu uczy się dwóch lub trzech młodocianych. Kolejny walor tej formy edukacji to bezpośrednie poznanie zakładu pracy i stosunków tam panujących – nie da tego najlepsza szkoła. Praca i nauka odbywają się w rzeczywistości, a nie w wirtualnym świecie pozorowanego procesu wytwarzania czy usługi. Istotnym walorem procesu przygotowania zawodowego w rzemiośle jest to, iż uczeń doznaje relacji z klientem, ma świadomość odpowiedzialności i skutków własnych poczynań.

Bez nadmiernej gloryfikacji, ten system nauki zawodu ma także wady, ale zalet ma więcej.

Finalem nauki jest zawsze egzamin czeladniczy przed komisją izby rzemieślniczej, co reguluje ustawa o rzemiośle i rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. Tak więc egzamin czeladniczy jest elementem państwowego systemu walidacji kompetencji zawodowych, co potwierdza ustawowe uprawnienie izb rzemieślniczych do opatrywania pieczęcią z godłem wystawianych dokumentów – świadectw czeladniczych.

Warunki powoływania komisji egzaminacyjnych przez izby rzemieślnicze, tryb dopuszczania kandydatów (absolwentów nauki zawodu w rzemiośle i osób, które w inny sposób nabyły umiejętności zawodowe), sposób przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich oraz wszelkie procedury z tym związane określił minister edukacji narodowej.

Pierwszym tytułem zawodowym uzyskiwanym w opisanej drodze edukacyjno-zawodowej jest **czeladnik**, co oznacza absolwenta nauki zawodu w rzemiośle, który wchodzi na rynek pracy z dokumentem potwierdzającym posiadanie kwalifikacji zawodowych. Świadectwo czeladnicze cieszy się zasłużoną renomą wśród przedsiębiorców, bowiem oznacza nabywanie kompetencji w drodze praktycznej, a nie tylko szkolnej edukacji. Można stwierdzić z pewną dozą ironii, że o wartości świadectw czeladniczych i dyplomów mistrzowskich świadczy ujawnianie podrabianych dokumentów. Na straży ich jakości stoi system legalizacji, polegający na potwierdzaniu przez Związek Rzemiosła Polskiego prawidłowości wystawienia przez izbę rzemieślniczą, a kolejno akceptacji w Ministerstwie Spraw Zagranicznych.

Nauka zawodu u pracodawcy przygotowuje do podjęcia samodzielnej pracy gdziekolwiek, ale najczęściej w rzemiośle – firma rodzinna, firma znajomych – i otwiera drogę wszędzie, zwłaszcza do drobnej wytwórczości, usług, a także handlu (np. zawody spożywcze). Jednak nabyte doświadczenia z okresu nauki zawodu składają do poszukiwania drogi do własnej firmy.

Wydaje się, że na założenie własnej firmy po egzaminie czeladniczym jest zbyt wcześnie, trzeba mieć bowiem jeszcze środki finansowe, chyba że w grę wchodzić koneksje rodzinne. Obecnie w większości zawodów postęp techniczny ogranicza możliwości dorabiania się od przystawki zera i samodzielnego startu. Dlatego osoby ze świadectwem czeladnika pracują najczęściej za granicą, bowiem tam ludzie wykształceni zawodowo są poszukiwani i cenieni, cieszą się społeczną

renomą i zarabiają pieniądze, o których w kraju mogą tylko marzyć. My nadal, mimo werbalnych zapewnień, traktujemy kształcenie zawodowe jako gorszą gałąź edukacji. Szkoła zawodowa jest podporządkowana systemowi kształcenia ogólnego, czego ilustracją jest koncepcja lansowana przed kilku laty, aby w trzyletniej szkole zawodowej pierwszy rok odbywał się bez nauki zawodu, jako swoiste przedłużenie programowe nauki w gimnazjum. Na szczęście nie doszło do takiego rozwiązania, a głównym i w pewnym okresie jedynym oponentem była organizacja rzemiosła.

Kolejnym etapem drogi w rzemieślniczej karierze zawodowej jest **egzamin mistrzowski** przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej. Przystępuje do niego 10–15% czeladników. Dlaczego ludzie przystępują do tego egzaminu, pomimo braku formalnych wymagań przedstawienia dowodów posiadania kwalifikacji do prowadzenia działalności gospodarczej? Na tak postawione pytanie kandydaci na mistrzów odpowiadają w sposób zróżnicowany: tytuł mistrzowski daje formalną możliwość zatrudnienia i kształcenia młodocianych w swoim przedsiębiorstwie, chęć sprawdzenia się, dążenie do podniesienia prestiżu w swoim środowisku zawodowym i koleżeńskim, budowa autorytetu wśród swoich pracowników, chęć awansowania w swoim miejscu pracy (w przypadku pracowników), poszukiwanie lepszego miejsca zatrudnienia i planowanie wyjazdu za granicę.

Zasady organizowania i przeprowadzania egzaminów mistrzowskich ustala w drodze rozporządzenia minister edukacji narodowej. Uogólniając można stwierdzić, że do tego egzaminu kandydat może przystąpić, wykazując przynajmniej trzy lata pracy w zawodzie po uzyskaniu tytułu czeladnika. Są także inne – prawnie określone – możliwości przystąpienia do tego egzaminu.

Egzamin mistrzowski składa się z dwóch części – teoretycznej i praktycznej. Na podkreślenie zasługuje to, że kandydaci zarówno do egzaminu czeladniczego, jak i mistrzowskiego zawsze muszą wykazać posiadanie umiejętności, co objawia się w rzeczywistym wykonaniu określonego zadania praktycznego. Rocznie około 3–4 tys. osób przystępuje do takich egzaminów mistrzowskich.

Od kilku lat można zaobserwować ciekawe i pozytywne zjawisko społeczne w tej grupie zawodowej. Po zawodowym i materialnym usamodzielnieniu następuje podjęcie dalszej nauki – matura, studia na kierunkach technicznych odpowiadających wykonywanemu zawodowi, ekonomicznych lub humanistycznych bez powiązania z prowadzoną działalnością – dla satysfakcji, dla prestiżu.

Warto dodać, iż rzemieślnikowi posiadającemu znaczący i uznany dorobek zawodowy w zakresie wytwarzania lub odtwarzania przedmiotów o charakterze artystycznym lub zabytkowym, naprawy i konserwa-

cji takich przedmiotów, naprawy i konserwacji zabytkowych obiektów budowlanych oraz świadczenia usług związanych z artystycznym zdobieniem obiektów budowlanych może zostać nadany przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego tytuł honorowy „Mistrz Rzemiosła Artystycznych”.

PODSUMOWANIE

Kształcenie w rzemiośle jest alternatywą dla systemu szkolnego, ale nie może być traktowane jako konkurencja dla szkoły, bo nią nie jest. To system równoległy nauki teoretycznej i praktycznej, ściśle ze sobą powiązany, w którym młodzież uczy się teorii w szkołach zawodowych, a zajęcia praktyczne odbywa u pracodawców.

Pomimo możliwości formalnych tylko 5–7% młodzieży rzemieślniczej nie uczy się równoległe w szkołach zawodowych. Dbają o to i mistrzowie szkolący i organizacja rzemiosła sprawująca nadzór nad nauką u pracodawcy będącego rzemieślnikiem.

To pewien fenomen społeczny, że młodzież mająca często istotne problemy wychowawcze i edukacyjne w ramach systemu szkolnego, odnajduje swoje miejsce w procesie nauki zawodu u pracodawcy, kończy tę naukę pomyślnie, składa egzaminy, uzyskuje dobre konotacje w pracy, rozpoczyna wreszcie swoje samodzielne życie zawodowe, uzyskując efekty gospodarcze. Mało tego, ci ludzie podejmują trud przygotowywania następców.

Droga od młodocianego pracownika zatrudnionego w celu przygotowania zawodowego do mistrza w zawodzie jest trudna, ale daje pełną satysfakcję z sukcesu odniesionego w wybranej profesji. I co ważne przy podejmowaniu indywidualnych decyzji – to nie jest droga zamknięta dla dalszego kształcenia, także na poziomie uniwersyteckim. Przykładów wyboru takiej właśnie linii postępowania jest na tyle dużo, że można mówić o racjonalizmie postępowania osób wybierających taką właśnie drogę życia.

Czy jest to kariera zawodowa? Na tak postawione pytanie odpowiadamy także pytaniem, chociaż jest to mało eleganckie. Czy karierę zawodową zrobił wiejski kowal – w trzecim pokoleniu – który wykonywał kraty ozdobne na zamówienie właściciela zamku w południowej Francji, a z rąk ministra kultury i dziedzictwa narodowego odebrał podczas uroczystości w Zamku Warszawskim tytuł Mistrza Rzemiosła Artystycznego? W moim – i nie tylko – przekonaniu tak. Takie przykłady można mnożyć i jest to ilustracja procesu zachodzącego wśród ludzi, którzy wybrali swój zawód świadomie, wykonują go z przekonaniem, chęcią i zaangażowaniem, czyli są rzemieślnikami.

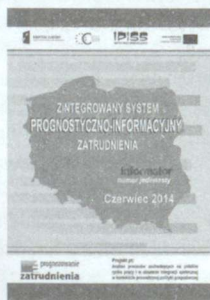
SUMMARY

This article presents of signs economic activity included to of craft and of organization structure craft. This article introduces of specific process vocational prepare in craft and the two of qualification levels of craftsman: journeyman and master. This article introduces education-professional way from learning profession in craft works to master qualification level.

Keywords: craftsman, craft.

NOWOŚCI WYDAWNICZE IPISS

ZINTEGROWANY SYSTEM PROGNOSTYCZNO-INFORMACYJNY ZATRUDNIENIA. Informator: numer jedenasty – czerwiec 2014. Biuletyn w wersji papierowej dostępny bezpłatnie oraz w wersji elektronicznej na stronie www.prognozowaniezatrudnienia.pl



W numerze jedenastym Informatora zamieszczono krótką informację o projekcie *Analiza procesów zachodzących na polskim rynku pracy i w obszarze integracji społecznej w kontekście prowadzonej polityki gospodarczej* realizowanym przez CRZL w partnerstwie z IPISS, wykonawcach Zadania 2 **Opracowanie zintegrowanego systemu prognostyczno-informacyjnego umożliwiającego prognozowanie zatrudnienia**, etapach tego przedsięwzięcia badawczego oraz o działaniach Rady Programowej. Zaprezentowano wszystkie opublikowane w Zadaniu raporty i suplementy. Szczególną uwagę poświęcono ostatecznemu efektowi podjętych prac. Chodzi o narzędzie prognostyczne, które na podstawie modeli ekonometrycznych i danych statystycznych, zgromadzonych w komputerowym banku danych umożliwi wizualizację wyników prognoz i prowadzenie analiz scenariuszowych. Narzędzie to jest dostępne na portalu internetowym, zawierającym informacje dotyczące prognozowania popytu na pracę w Polsce. Dostęp do narzędzia prognostycznego możliwy jest z każdego miejsca portalu poprzez kliknięcie w link **Narzędzie prognostyczne**.

Opracowała: Beata Kaczyńska

RYNEK PRACY I WYKORZYSTANIE POTENCJAŁU PRACY W POLSCE. KSIĘGA JUBILEUSZOWA Z OKAZJI 80-LECIA PROFESORA MIECZYŚLAWA KABAJA. Redakcja naukowa Antoni Rajkiewicz i Józef Orczyk, Seria „Studia i Monografie”, IPISS, Warszawa 2014, stron 242.



Prezentujemy Państwu książkę, do napisania której inspiracją był jubileusz 80-lecia prof. Mieczysława Kabaja, wybitnego eksperta w dziedzinie rynku pracy, zatrudnienia, przeciwdziałania bezrobociu i edukacji zawodowej. Wyrazem uznania i podziękowania środowiska naukowego, w którym Profesor działa, jest ta publikacja. Inicjatywa jej powstania zrodziła się w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych, placówce badawczej, z którą Profesor był związany przez większość lat swej aktywności naukowej. Zyskała ona wsparcie w opracowaniu autorów nie tylko z Warszawy, lecz również z innych ośrodków naukowych, takich jak Kraków, Łódź, Poznań i Toruń.

Na książkę składa się piętnaście opracowań dotyczących różnych zagadnień związanych z przygotowaniem zawodowym, alokacją oraz wykorzystaniem pracy. Prezentowane teksty cechuje nie tylko odmiennosc tematyki, ale też różne jej ujęcie. Dlatego pogrupowano je w trzy odrębne działy. Po ich przeczytaniu można stwierdzić, że są pisane w aksjologii kategorii pracy, którą prezentował w opracowaniach Profesor Mieczysław Kabaj, a która zakłada dostrzeganie czy wręcz akcentowanie społecznych aspektów pracy i potrzebę różnych form interwencji w sferę czy fazy jej realizacji.



REHABILITACJA ZAWODOWA – STAN AKTUALNY I PROPONOWANE ZMIANY. Redakcja naukowa Gertruda Uścińska i Anna Wilmowska-Pietruszyńska, Seria „Studia i Monografie”, IPISS–PFRON, Warszawa 2014, stron 388.

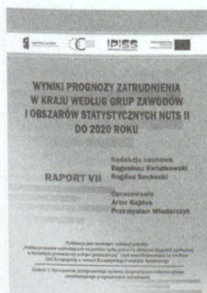


Publikacja jest pokłosiem projektu badawczego o tym samym tytule co książka. Projekt miał na celu zwrócenie uwagi na rolę kompleksowej rehabilitacji, zwłaszcza zawodowej (tzw. przed rentą) w zachowaniu bądź odzyskaniu zdolności do pracy lub istotnym opóźnieniu utraty zdolności do pracy osób objętych ubezpieczeniem społecznym realizowanym przez ZUS i KRUS. Projekt koncentrował się na analizie rehabilitacji zawodowej osób pobierających rentę szkoleniową ze względu na niezdolność do pracy w dotychczasowym zawodzie i orzeczoną celowość przekwalifikowania zawodowego. Dla zmniejszenia liczby osób niezdolnych do pracy i zwiększenia ich udziału na rynku pracy kluczowe jest stworzenie możliwości ich kompleksowej rehabilitacji: społecznej, medycznej i zawodowej.

Ekspertki projektu podjęły się analizy rozwiązań funkcjonujących w Polsce oraz szerokich studiów porównawczych. Poddali analizie istniejące krajowe rozwiązania dotyczące rehabilitacji zawodowej osób pobierających rentę szkoleniową, zestawili je z rozwiązaniami dotyczącymi rehabilitacji zawodowej funkcjonującymi w wybranych krajach europejskich oraz z regulacjami ponadnarodowymi z zakresu ochrony skutków ryzyka inwalidztwa i rehabilitacji zawodowej. Obok analiz porównawczych zrealizowano również badania empiryczne, których celem była ocena funkcjonowania rehabilitacji zawodowej w praktyce oraz charakterystyka osób pobierających rentę szkoleniową w latach 2007–2012. Podejmowane zadania miały się przyczynić do opracowania założeń powstania i funkcjonowania modelowego ośrodka rehabilitacji zawodowej w Polsce. Opracowanie jego teoretycznej koncepcji – według założeń wykonawców projektu – stanowić będzie asumpt do późniejszych działań na rzecz utworzenia takiej placówki w przyszłości.

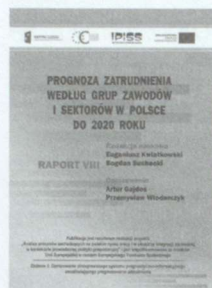


Redakcja naukowa Eugeniusz Kwiatkowski, Bogdan Suchecki. Opracowanie Artur Gajdos, Przemysław Włodarczyk, RAPORT VII. WYNIKI PROGNOZY ZATRUDNIENIA W KRAJU WEDŁUG GRUP ZAWODÓW I OBSZARÓW STATYSTYCZNYCH NUTS II DO 2020 ROKU, seria „Studia i Monografie”, CRZL–IPISS, Warszawa 2013, stron 304.
Publikacja dostępna bezpłatnie.



Raport przedstawia następujące zagadnienia: podstawowe kwestie metodologiczne związane z modelowaniem i prognozowaniem liczby pracujących według zawodów w przekroju województw; tendencje podstawowych zmiennych makroekonomicznych w poszczególnych województwach w latach 1995–2011, w szczególności tendencje liczby pracujących ogółem w latach 2000–2010 oraz tendencje zmian PKB w latach 1995–2011; modele rynku pracy wykorzystane w analizach prognostycznych; wyniki wstępnej prognozy zatrudnienia według grup zawodów i województw na lata 2012–2020; korektę ekspercką do wstępnych prognoz zatrudnienia według grup zawodów i województw oraz ostateczne wyniki prognoz zatrudnienia według grup zawodów i województw przyjęte po dokonaniu korekt.

Redakcja naukowa Eugeniusz Kwiatkowski, Bogdan Suchecki. Opracowanie Artur Gajdos, Przemysław Włodarczyk, *RAPORT VIII. PROGNOZA ZATRUDNIENIA WEDŁUG GRUP ZAWODÓW I SEKTORÓW W POLSCE DO 2020 ROKU*, seria „Studia i Monografie”, CRZL-IPiSS, Warszawa 2014, stron 122. Publikacja dostępna bezpłatnie.



W raporcie zamieszczono: podstawowe kwestie metodologiczne związane z modelowaniem i prognozowaniem liczby pracujących w przekroju sektorów ekonomicznych; wyniki wstępnej prognozy zatrudnienia według grup zawodów i sektorów na lata 2012–2020; korektę ekspercką do wstępnych prognoz zatrudnienia według grup zawodów i sektorów przedstawionych oraz ostateczne wyniki prognoz zatrudnienia według grup zawodów i sektorów przyjęte po dokonaniu korekt.

Najważniejsze wnioski wynikające z przeprowadzonych analiz zostały zestawione i skomentowane w podsumowaniu.

Opracowała: Beata Kaczyńska

PUBLIKACJE WYDANE PRZEZ INSTYTUT PRACY I SPRAW SOCJALNYCH W LATACH 2013–2014

2013 ROK

1. **Iwona Kukulak-Dolata, Halina Sobocka-Szczapa**, *Raport zawierający syntetyczne wyniki i wnioski z badania przeprowadzonego wśród pracodawców w kraju. Raport V*, publikacja bezpłatna
2. **Eugeniusz Kwiatkowski, Bogdan Suchecki, red.**, *Prognozy zatrudnienia według grup zawodów, podregionów i sektorów dla województwa łódzkiego. Raport X*, publikacja bezpłatna
3. **Halina Sobocka-Szczapa, red., Iwona Kukulak-Dolata, Iwona Poliwczak, Agnieszka Smoder**, *Rynek pracy i prognozowanie popytu na pracę. Świat i Polska. Kwerenda biblioteczna. Suplement pierwszy, Raport I*, publikacja bezpłatna
4. **Paweł Kubiak, Leszek Kucharski, Sylwia Roszkowska**, *Prace badawcze w zakresie prognozowania zatrudnienia według zawodów w Polsce. Suplement drugi, Raport I*, publikacja bezpłatna
5. **Anna Burdziak, Ewa Gałęcka-Burdziak, Paweł Kubiak, Przemysław Włodarczyk**, *Prognozowanie zatrudnienia według zawodów w świecie – synteza. Suplement trzeci, Raport I*, publikacja bezpłatna
6. **Iwona Kukulak-Dolata, red., Joanna Mirosław, Iwona Poliwczak, Halina Sobocka-Szczapa**, *Projekty rządowe i samorządowe w zakresie prognozowania zatrudnienia według zawodów w Polsce. Suplement czwarty, Raport I*, publikacja bezpłatna
7. **Eugeniusz Kwiatkowski, Bogdan Suchecki, red., Artur Gajdos, Przemysław Włodarczyk, oprac.**, *Prognoza zatrudnienia w Polsce według grup zawodów do 2020 roku. Raport VI*, publikacja bezpłatna
8. **Elżbieta Kryńska, red.**, *Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy a aktywność zawodowa osób starszych*
9. **Anna Organiściak-Krzykowska, red.**, *Współczesne aspekty rynku pracy*
10. **Anna Organiściak-Krzykowska, Joanna Bak, red.**, *Problematyka współczesnych ubezpieczeń*
11. **Anna Organiściak-Krzykowska, Marcin Janusz, red.**, *Dylematy rynku pracy*
12. **Elżbieta Kryńska, red.**, *Instrumenty wspierające kształcenie ustawiczne pracowników. Regulacje i ich wykorzystanie w podmiotach gospodarczych*
13. **Elżbieta Kryńska, red.**, *Instruments supporting continuing education of employees. Regulations and their application in business entities*
14. **Bożena Balcerzak-Paradowska, red.**, *Praca i polityka społeczna. Współczesne tendencje i wyzwania*
15. **Gertruda Uścińska, red.**, *Prawo pracy. Refleksje i poszukiwania. Księga jubileuszowa prof. Jerzego Wrątnego*

2014 ROK

1. **Eugeniusz Kwiatkowski, Bogdan Suchecki, red., Artur Gajdos, Przemysław Włodarczyk, oprac.**, *Prognoza zatrudnienia według grup zawodów i sektorów w Polsce do 2020 roku. Raport VIII*, publikacja bezpłatna
2. **Antoni Rajkiewicz, Józef Orczyk, red.**, *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce. Księga jubileuszowa z okazji 80-lecia profesora Mieczysława Kabaja*
3. **Gertruda Uścińska, Anna Wilmowska-Pietruszyńska, red. nauk.**, *Rehabilitacja zawodowa – stan aktualny i proponowane zmiany*
4. **Bożena Balcerzak-Paradowska, red.**, *Samotne rodzicielstwo a zagrożenie wykluczeniem społecznym*

Te oraz inne publikacje IPiSS można kupić w siedzibie Instytutu, 01-022 Warszawa, ul. Bellottiego 3B albo nabyć drogą wysyłkową: listownie, faksem 22 636-13-20, za pośrednictwem Internetu: e-mail: wydawnictwa@ipiss.com.pl; www.ipiss.com.pl/ksiazki.

DIARIUSZ POLITYKI SPOŁECZNEJ

- 13 II – Odszedł Zbigniew Romaszewski – założyciel i kierownik Biura Interwencji KSS „KOR”, organizator pomocy dla robotników Ursusa i Radomia po protestach w 1976 roku, założyciel Komitetu Helsińskiego. W latach 1980–1981 kierował Komisją Interwencji i Praworządności NSZZ „Solidarność”, a w okresie stanu wojennego zakładał Radio Solidarność. Wieloletni senator w wolnej Polsce.
- 28 II – GUS opublikował dane o rynku pracy z badania BAEL za IV kwartał 2013 r. W porównaniu z IV kwartałem 2012 r. nastąpił wzrost liczby pracujących o 77 tys. i spadek bezrobotnych o 57 tys.; wskaźnik zatrudnienia wzrósł o 0,2%, a stopa bezrobocia zmalała o 0,3%.
- 11 III – W budynku Biblioteki UW przy ul. Dobrej 55/56 odbyła się konferencja „Opening Science to Meet Future Challenges”, zorganizowana przez Centrum Otwartej Nauki UW działające w ramach Interdyscyplinarnego Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego UW. Konferencja była poświęcona komunikacji naukowej i otwartemu dostępowi do wiedzy. Udział w niej wzięli m.in. prof. Marek Ratajczak (wiceminister nauki i szkolnictwa wyższego) oraz prof. Marcin Pałys (rektor Uniwersytetu Warszawskiego).
- Instytut Nauk Politycznych UW oraz Wydawnictwo ELIPSA zorganizowały debatę w Teatrze Polskim w Warszawie pt. „Jak i po co internacjonalizować polskie szkolnictwo wyższe”. W spotkaniu udział wzięli m.in. prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow (honorowa przewodnicząca KRASP, b. rektor Uniwersytetu Warszawskiego), prof. Michał Kleiber (prezes Polskiej Akademii Nauk) oraz prof. Andrzej Koźmiński (prezydent Akademii Leona Koźmińskiego). Więcej informacji o tym wydarzeniu na stronie <http://www.uniwersytetponadgranicami.pl>
- 13 III – W Ministerstwie Infrastruktury i Rozwoju odbyło się seminarium, na którym omówiono główne wnioski wynikające z zrealizowanego wspólnie przez MIR i OECD projektu badawczego pt. „Umiejętności i kompetencje w zakresie przedsiębiorczości”. Badanie koncentrowało się na wskazaniu przykładów praktyk podejmowanych przez uczelnie wyższe dotyczące nauczania przedsiębiorczości w różnych krajach. Celem analiz było wskazanie działań, które przyczyniają się do lepszej współpracy świata akademickiego z rynkiem pracy. W efekcie podkreślono konieczność położenia większego nacisku na komercjalizację działalności B+R, zwrócono uwagę na sprawy związane z zakładaniem firm typu *spin-off* i *spin-out* oraz omówiono możliwości w zakresie wprowadzenia do zajęć akademickich tematyki przedsiębiorczości.
- 14 III – W Centrum Partnerstwa Społecznego „Dialog” odbyła się konferencja „Rodzice na rynku pracy – różne wyzwania, wspólne perspektywy” z udziałem m.in. ministra Władysława Kosiniaka-Kamysza, ekspertów z IPISS, przedstawicieli Stowarzyszenia Matek Pierwszego Kwartału, które urozmaiciły spotkanie, przybывая z niecodziennymi gośćmi – swoimi dziećmi.
- 18 III – Odbyły się Inżynierskie Targi Pracy na Politechnice Warszawskiej, organizowane przez Stowarzyszenie Studentów BEST. W czasie targów zaprezentowało się kilkudziesięciu pracodawców, a studenci mieli możliwość zapoznania się z ofertami staży i praktyk oraz wzięcia udziału w licznych warsztatach.
- 19 III – W Sejmie rozpoczął się strajk okupacyjny rodziców i opiekunów dzieci niepełnosprawnych, którzy domagają się podwyższenia zasiłków.
- W Sejmie odbyła się konferencja „Rynek pracy wobec zmian demograficznych” z udziałem ministra Władysława Kosiniaka-Kamysza i wiceministra Jacka Męciny. Konferencja została zorganizowana przez Instytut Obywatelski, który przygotował raport „Rynek pracy wobec zmian demograficznych”.
- 20 III – Rozpoczął się Kongres Kultury Akademickiej w Krakowie. Celem Kongresu jest wskazanie miejsca uniwersytetu w XXI wieku oraz określenie roli uczelni wyższych we współczesnym świecie.
- 21 III – Na Uniwersytecie Warszawskim odbyła się konferencja podsumowująca program stypendialny „Doktoraty dla Mazowsza II” z udziałem laureatów konkursu oraz przedstawicieli przedsiębiorców. Doktoranci mieli możliwość zaprezentowania wyników swoich badań, które są istotne dla rozwoju Mazowsza.
- 24 III – Odbyła się VI konferencja z cyklu „Kobiety w nauce i biznesie”, organizowana przez Centrum Transferu Technologii Politechniki Krakowskiej. Gościem honorowym była prof. Agnieszka Zalewska (przewodnicząca Rady CERN).
- 26 III – Prezydent RP Bronisław Komorowski podpisał ustawę nowelizującą Prawo zamówień publicznych. Jedną z istotniejszych zmian dotyczy podniesienia progu zobowiązującego do prowadzenia zamówień publicznych z 14 do 30 tys. euro.
- 28 III – Zostało podpisane porozumienie między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Związku Australijskiego w sprawie wydawania wiz uczestnikom Programu „Zwiedzaj i Pracuj”. Dzięki niemu osoby w wieku od 18 do 30 lat będą mogły wyjechać na rok do Australii celem nauki języka, poznania kultury tego kraju oraz podjęcia pracy zarobkowej.

UWAGA CZYTELNICY!

WARUNKI PRENUMERATY „POLITYKI SPOŁECZNEJ” NA 2014 r.

Cena prenumeraty kwartalnej: **I kwartał – 32,10 zł, II kwartał – 21,40 zł, III kwartał – 32,10 zł, IV kwartał – 21,40 zł** (ceny zawierają VAT)

Cena jednego egzemplarza w sprzedaży archiwalnej **10,50 zł** (w tym 5% VAT)

Należność z tytułu opłaty za prenumeratę przyjmują:

- POCZTA POLSKA – urzędy pocztowe do 25 listopada na I kwartał, do 24 lutego na II kwartał, do 25 maja na III kwartał, do 24 sierpnia na IV kwartał,
- RUCH SA – oddziały terenowe do 5 grudnia na I kwartał, do 5 marca na II kwartał, do 5 czerwca na III kwartał, do 5 września na IV kwartał,
- GARMOND PRESS SA – do 5 grudnia na I kwartał, do 5 marca na II kwartał, do 5 czerwca na III kwartał, do 20 września na IV kwartał,
- Zakład Wydawniczo-Poligraficzny MPiPS, „KOLPORTER Spółka z ograniczoną odpowiedzialnością” S.K.A. – w każdej chwili.

Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest o 100% wyższa od krajowej.

Numery archiwalne można nabyć w Zakładzie Wydawniczo-Poligraficznym MPiPS, ul. Usypiskowa 2, 02-386 Warszawa, w pokoju 5 w godz. 8÷16, tel. 22 622-46-18, 22 621-64-81; fax wew. 231; tel./fax 22 628-00-57.

Ogłoszenia przyjmuje Zakład Wydawniczo-Poligraficzny MPiPS, tel. 22 622-46-18, 22 621-64-81; fax wew. 231; tel./fax 22 628-00-57.

Redakcja nie odpowiada za treść ogłoszeń.

Zapraszamy na strony internetowe:

<http://politykaspoleczna.ipiss.com.pl>, www.ipiss.com.pl oraz www.zwp.gov.pl

KOLEGIUM REDAKCYJNE: Bożenna Balcerzak-Paradowska, Marek Bednarski, Stanisława Borkowska, Kazimierz W. Frieske (redaktor naczelny), Stanisława Golinowska, Aleksandra Jawornicka-Nowosad, Mieczysław Kabaj, Beata Kaczyńska (sekretarz redakcji), Jacek Męcina, Józef Orczyk, Antoni Rajkiewicz. REDAKTOR STATYSTYCZNY: Zofia Szweda-Lewandowska.

Redakcja prosi o nadsyłanie **dwóch egzemplarzy wersji papierowej artykułu** (tekst w formacie *.doc, **wykresy edytowalne w formacie *.xls tylko w kolorze czarno-białym nie jako obraz**) z oryginalnym podpisem wraz z **plytą CD** podpisaną imieniem i nazwiskiem autora, na której nagrany będzie **TYLKO JEDEN PLIK** zapisany nazwiskiem i imieniem autora/autorów, zawierający **wszystkie wymagane materiały: artykuł; pismo do redakcji**, w którym autor zwraca się do redakcji o wydrukowanie pracy w czasopiśmie (jest to formalna zgoda autora na publikację), podaje pełne imię i nazwisko, tytuł naukowy (zawodowy) lub stopień naukowy, miejsce pracy (afiliacji) z dokładnym adresem i telefonem, **dokładny adres i telefon do korespondencji, adres e-mailowy** oraz krótką notkę o sobie; **oświadczenie, że praca nie była dotąd ogłoszona drukiem i nie została złożona w innej redakcji oraz dane osobowe dla celów podatkowych i ubezpieczeniowych wg wzoru redakcji. Dokładne formalne wymagania dotyczące składania tekstów znajdują się na stronie: <http://politykaspoleczna.ipiss.com.pl>.** Redakcja prosi o zapoznanie się z nimi przed wysłaniem tekstu do redakcji **Wszystkie nadesłane teksty są recenzowane zgodnie z modelem double-blind review proces (autorzy i recenzenci nie znają swoich tożsamości).** **Warunkiem opublikowania tekstu jest pozytywna opinia recenzentów potwierdzona decyzją redaktora naczelnego oraz uwzględnienie zgłoszonych przez recenzentów uwag i poprawek.** Artykuł powinien zawierać imię i nazwisko autora/autorów, miejsce pracy (afiliację), tytuł po polsku i angielsku, streszczenie w języku polskim i angielskim (po ok. 700 zn.), zawierające główne tezy opracowania i być zrozumiałe bez czytania artykułu, oraz słowa kluczowe po polsku i angielsku. W przypadku współautorstwa należy podać procentowy wkład poszczególnych autorów w powstanie tekstu. **Tekst powinien spełniać standardy artykułu naukowego, tzn. zawierać wstęp, cel pracy, stosowane metody i rozwiązania, wyniki badań i analiz, podsumowanie/wnioski, wykorzystaną literaturę wg wzoru zamieszczonego na stronie internetowej.** W przypadku recenzji publikacji podajemy tytuł polski oraz jego brzmienie w jęz. angielskim (w przypadku publikacji zagranicznych prosimy o podanie oryginalnego tytułu dzieła). Objętość artykułu naukowego, pisanego Arielem 12 pkt. z półtora odstępem i wcięciami akapitowymi, łącznie z tabelami, wykresami literaturą itp. nie powinna przekraczać 15–17 stron. Śródtytuły użyte w tekście powinny mieć zróżnicowany stopień i wyróżnienie. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania w nadesłanych materiałach niezbędnych skrótów, poprawek redakcyjnych, zmian tytułu i innych zgodnych z wymaganiami czasopisma. **Prace przygotowane niezgodnie z zamieszczonymi warunkami publikacji nie będą przyjmowane do redakcji.** Redakcja nie zwraca przesłanych tekstów. *Ghostwriting i guest authorship* są przejawem nierzetelności i wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. **Wersja papierowa pisma jest wersją pierwotną. Na liście czasopism Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Polityka Społeczna” ma 7 pkt.**

Właściciel tytułu: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, ul. Nowogrodzka 1/3/5, 00-513 Warszawa

Wydawca: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, ul. J. Bellottiego 3B, 01-022 Warszawa

Adres Redakcji: ul. J. Bellottiego 3B, 01-022 Warszawa, tel. 22 536-75-34; fax 22 536-75-35

e-mail: polityka.spoleczna@ipiss.com.pl, <http://politykaspoleczna.ipiss.com.pl>

Powielanie, przedrukowywanie oraz rozpowszechnianie bez wiedzy i zgody Redakcji jest zabronione.

Łamanie: Zakład Wydawniczo-Poligraficzny MPiPS

Druk: Zakład Wydawniczo-Poligraficzny MPiPS. Zamówienie 171/2014. Nakład 900 egz.