



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek - najlepsza inwestycja



zrozumieć seniora

kompedium metod i narzędzi
efektywnego doradztwa i edukacji
dla osób w wieku +50



METODYKA NAUCZANIA OSÓB 50+ PORADNIK DLA INSTYTUCJI SZKOLENIOWEJ



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Człowiek - najlepsza inwestycja

Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007 – 2013
Priorytet VI Rynek pracy otwarty dla wszystkich.

Działanie 6.1. Poprawa dostępu do zatrudnienia
oraz wspierania aktywności zawodowej w regionie.

Poddziałanie 6.1.1 Wsparcie osób pozostających
bez zatrudnienia na regionalnym rynku pracy.

Temat innowacyjny:

**Poszukiwanie nowych, skutecznych metod aktywizacji zawodowej
i społecznej grup docelowych wymagających szczególnego wsparcia.**

Publikacja opracowana została w ramach projektu innowacyjnego

**„PI - Zrozumieć seniora – kompendium metod i narzędzi efektywnego
doradztwa i edukacji osób w wieku 50+”,**

realizowanego na podstawie umowy
z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Kielcach,
pełniącym rolę Instytucji Pośredniczącej II stopnia
w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Realizator projektu:
Grupa Doradcza Projekt spółka z o.o.

ul. Sokołowskiego 6
31 - 436 Kraków

tel./fax +48 12 412 13 00

biuro@gdp-krakow.pl
www.gdp-krakow.pl



Projekt realizowany na podstawie umowy
z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Kielcach,
pełniącym rolę Instytucji Pośredniczącej 2 stopnia
w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki



Autorka: dr Beata Mazurek-Kucharska - Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Clark University; psycholog, specjalizuje się w zagadnieniach zastosowania psychologii w biznesie, metodologii badań, zarządzaniu kapitałem ludzkim, badaniach nad kompetencjami społecznymi; kierownik, ekspert i recenzent polskich i międzynarodowych projektów badawczych.

Dwukrotna laureatka listy najlepszych wykładowców Szkoły Głównej Handlowej (Top 10); dwukrotna laureatka zespołowej nagrody Pierwszego Stopnia JM Rektora Szkoły Głównej Handlowej za najlepsze publikacje (2008, 2010).

Wieloletni współpracownik kilku polskich uczelni (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Szkoła Główna Handlowa, Akademia Leona Koźmińskiego); wykładowca i koordynator modułu Managerial Skills na studiach MBA (University of Central Lancashire, Lubelska Szkoła Biznesu). Wykładowca na studiach podyplomowych i doktoranckich w Szkole Głównej Handlowej oraz w Polskim Uniwersytecie na Obczyźnie w Londynie.

Spis treści

Wstęp	6
1. Oczekiwania, bariery i potrzeby edukacyjne osób 50+	9
1.1 Charakterystyka psychologiczna i społeczna osób dojrzałych – tzw. pokolenia 50+	9
1.2. Bariery edukacyjne osób 50+	17
1.3. Oczekiwania i potrzeby osób 50+	24
2. Uczenie się przez całe życie, jako jeden z priorytetów polityki Unii Europejskiej	27
3. Wybrane aspekty metodyki nauczania i uczenia się osób 50+	30
3.1. Kompetencje, emocje, postawy, osobowość i inne czynniki warunkujące udział w szkoleniach osób 50+	30
3.2 Szkolenia i inne formy rozwoju potencjału osób dorosłych i dojrzałych	44
3.2.1 Metody i rodzaje szkoleń oraz ich techniki	49
3.2.2 Specyfika nauczania osób 50+ i wybrane aspekty organizacji szkoleń	59
4. Zalecenia Rady Unii Europejskiej w zakresie polityki uczenia się przez całe życie, w kontekście Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego	66
5. Problematyka uczenia się przez całe życie a założenia Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji	70
Bibliografia	72

Wstęp

Niniejsza publikacja została opracowana w ramach Projektu: „PI – Zrozumieć seniora – kompendium metod i narzędzi efektywnego doradztwa i edukacji dla osób w wieku +50” realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007 – 2013 i stanowi część „Kompendium doradztwa i edukacji osób w wieku 50+”.

Projekt jest realizowany pod nadzorem Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Kielcach, pełniącego rolę Instytucji Pośredniczącej II stopnia w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytetu VI Rynek pracy otwarty dla wszystkich, Działania 6.1 Poprawa dostępu do zatrudnienia oraz wspieranie aktywności zawodowej w regionie, Poddziałania 6.1.1. Wsparcie osób pozostających bez zatrudnienia na regionalnym rynku pracy.

Realizowany Projekt wpisuje się w ogólne potrzeby społeczne, powiązane z ideą budowania społeczeństwa wiedzy, aktywnie podejmującego działania kreatywnego wykorzystania zasobów wiedzy i doświadczeń w budowaniu coraz lepszej jakości życia. Promowanie zasad i celów edukacji ustawicznej oraz wspieranie instytucji szkoleniowych, zajmujących się profesjonalnym wsparciem edukacyjnym jest także zgodne z politykami społecznymi Unii Europejskiej i Polski. Działania tych instytucji są na ogół ukierunkowane na świadczenie usług edukacyjnych, skierowanych do osób dojrzałych, o różnej aktualnej sytuacji zawodowej. Niektóre z tych osób osiągnęły sukces zawodowy, realizują się w aktualnej pracy, są kierowane na szkolenia i inne formy rozwoju wsparcia ich potencjału kompetencyjnego przez pracodawców, którzy chcą nadal inwestować w dynamiczny rozwój kapitału ludzkiego organizacji. Inne z kolei osoby są indywidualnymi klientami instytucji szkoleniowych, którzy poszukują wsparcia w dalszym rozwoju zawodowym, planując zmianę pracodawcy lub pragnąc uzyskać jeszcze lepszą pozycję w aktualnej strukturze zatrudniającej ich organizacji. Są jednak i takie osoby, które w wieku dojrzałym zmuszone są zmienić dotychczasową ścieżkę rozwoju zawodowego, niekiedy przekwalifikować się lub poszukać nowego pracodawcy. Zdarzają się, niestety coraz częściej, i takie osoby, które utraciły pracę, a wraz z tym faktem utraciły zdolność zarobkowania i bezpieczną egzystencję. Osoby te często kierowane są na szkolenia przez instytucje rynku pracy.

Środowisko dojrzałych klientów korzystających z różnych form wsparcia proponowanych przez instytucje szkoleniowe jest niezwykle zróżnicowane. Jest to środowisko klientów, które nie jest jednorodne zarówno pod względem posiadanego poziomu kwalifikacji i kompetencji, jak również reprezentowanych postaw, poglądów i pomysłów na własną przyszłość. Zdaniem psychologów rozwojowych jest to grupa, która w najmniejszym stopniu jest rozpoznana pod względem potencjału, postaw i możliwości rozwojowych. Trudne jest więc stworzenie jednolitego standardu obsługi tego segmentu klienta w zakresie usług edukacyjnych i doradczych. Aktualne badania - prowadzone zarówno w Europie, jak i na świecie - pokazują, że fałszywe są pokutujące często stereotypy, traktujące osoby dojrzałe jako grupę o gwałtownie obniżającym się potencjale poznawczym, emocjonalnym i zawodowym. Warto fakty te przytoczyć, aby zmienić nastawienie do tych osób i proponować im w dalszym ciągu rozwojowe, a nie jedynie zachowawcze i korekcyjne plany działania.

Chcąc wspierać w działaniach instytucje szkoleniowe świadczące swe usługi także dla klientów dojrzałych, warto jest wskazać na kilka reguł, faktów, wyników badań i sformułować rekomendacje w zakresie metodyki opracowywania i realizacji oferty edukacyjnej, przygotowywanej i wdrażanej przez te podmioty. Rekomendacje takie towarzyszą poszczególnym wnioskom z prezentowanych analiz, badań i przeglądu literatury przedmiotu.

Badania przeprowadzone w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego” pokazują, że rynek usług szkoleniowych w Polsce jest silnie zróżnicowany i rozdrobniony. Wśród firm i instytucji szkoleniowych dominują podmioty małe i mikro, stanowiące 85% w przebadanej próbie. Zaledwie 13% to podmioty średnie, zatrudniające w jakiejkolwiek formie od 50 do 249 pracowników i tylko 2% to instytucje duże – o zatrudnieniu przekraczającym 250 osób. Firmy i instytucje szkoleniowe to podmioty względ-

nie młode. Połowa z nich istnieje na rynku mniej niż osiem lat.¹

Niniejsza publikacja nie powinna być traktowana jako wykładnia metodyczna, albowiem nie ma dotychczas w Polsce powszechnie obowiązującej metodyki kształcenia i wspierania rozwoju osób dojrzałych. Publikacja ta nie rości sobie w żadnym przypadku takiej pozycji. Jest głosem w dyskusji, propozycją skierowaną do instytucji szkoleniowych. Została opracowana przez doktora psychologii, dydaktyka, trenera i doradcę z prawie trzydziestoletnim stażem pracy, diagnostę, doradcę, konsultanta biznesowego, który pragnie zwrócić Państwa uwagę na niezwykle skomplikowany, barwny i interesujący świat osób dojrzałych oraz na niezwykle trudny przedmiot oddziaływań edukacyjnych wspierających tę grupę, jaki jest przedmiotem realizacji zadań wytyczonych sobie przez instytucje szkoleniowe, które funkcjonują w świecie stale dokonujących się przemian społecznych, zmieniających się postaw, rosnących wymagań klienta i coraz większej odpowiedzialności za jakość świadczonych usług.

Poradnik składa się z kilku części. Pierwsza z nich opisuje grupę osób po 50. roku życia, zwracając szczególną uwagę na ich funkcjonowanie w świecie zawodowym i edukacyjnym. Część ta umożliwia czytelnikowi uzyskanie wyobrażenia o takiej osobie, jej postawach i zachowaniach oraz powodach, dla których postępuje tak, a nie inaczej. Uzyskanie takiego obrazu jest znacznym ułatwieniem dla instytucji szkoleniowych i osób organizujących szkolenia.

Najwięcej miejsca poświęcono informacjom o znaczeniu praktycznym. W rozdziale trzecim można znaleźć liczne rekomendacje dotyczące przygotowania, organizacji i realizacji szkoleń dla osób 50+. Są one poprzedzone uzasadnieniem wynikającym z różnych badań i doświadczeń zebranych zarówno przez teoretyków, jak i praktyków zajmujących się andragogiką oraz dziedzinami pokrewnymi. Takie podejście umożliwia czytelnikowi nie tylko uzyskanie konkretnej wskazówki, ale też zrozumienie, skąd to wynika, dzięki czemu powinna ona być skutecznie stosowana. W rozdziale tym znajdują się też opisy różnych metod i form szkoleniowych. Wydawałoby się, że w takim poradniku pisanie o czasami podstawowych kwestiach odnośnie organizacji szkoleń mija się z celem. Jest to jednak uzasadnione z co najmniej dwóch powodów. Na rynku działają przeważnie firmy szkoleniowe, które mają wypracowany określony schemat działania. Często są to podmioty o dość krótkim, kilkuletnim okresie funkcjonowania. Stąd też nie próbują stosować innych form i metod nauczania niż te, do których albo się przyzwyczaiły, albo są „proste” w zastosowaniu. W rozdziale tym chcemy przypomnieć o innych formach i metodach szkolenia, niż tylko tradycyjne grupowe, z tzw. prezentacją multimedialną i ćwiczeniami oraz zachęcić do ich stosowania. Znajdują się tu także bardzo konkretne wskazówki z zakresu organizacji i realizacji szkoleń, kierowane nie tylko do instytucji szkoleniowych, ale także do trenerów.

Pewną część poradnika poświęcono polityce Unii Europejskiej i Polski w zakresie kształcenia ustawicznego. Instytucje szkoleniowe powinny brać pod uwagę nie tylko oczekiwania uczestników szkoleń, ale też otoczenie instytucjonalne i polityczne, w jakim muszą funkcjonować. A otoczenie to, w postaci różnego rodzaju programów nakierowanych na rozwój kształcenia ustawicznego, wspiera te podmioty, które swoją działalność edukacyjną starają się realizować według nowoczesnych zasad. Warto się z tymi zasadami chociażby wstępnie zapoznać i obserwować zmiany w kształceniu ustawicznym.

¹ Projekt „Bilans Kapitału Ludzkiego” jest realizowany przez zespół badawczy z Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie oraz ekspertów z Departamentu Rozwoju Kapitału Ludzkiego Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości; szczegółowe informacje na temat wyników badań polskich instytucji szkoleniowych, zwłaszcza firm szkoleniowych, zostały zamieszczone m.in. w publikacji: B. Worek, K. Stec D. Szklarczyk K. Keler, *Kto nas kształci po zakończeniu szkoły? Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych wzbogacony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński, Warszawa 2011.

W poradniku skorzystano między innymi z opracowań powstałych w ramach tego Projektu:

- ▶ „Raportu z Badań Zrozumieć seniora – kompendium metod i narzędzi efektywnego doradztwa i edukacji osób w wieku 50+”,
- ▶ wersji testowej „Poradnika dla Instytucji Szkoleniowych” (autor: Renata Wąs).
- ▶ wersji testowej „Poradnika dla Przedsiębiorców (autor: Renata Wąs).

... Kształcenie dorosłych staje się więcej niż prawem, jest kluczem do XXI wieku...
Zapis z Deklaracji Hamburskiej, 1997 rok.

1. Oczekiwania, potrzeby i bariery edukacyjne osób 50+

1.1. Charakterystyka psychologiczna i społeczna osób dojrzałych - tzw. pokolenia 50+

Jak podaje A. Walulik: „Dorosłość mierzona wiekiem stanowi przeciętnie $\frac{3}{4}$ całego ludzkiego życia. W społeczeństwach, w których średnia wieku życia coraz bardziej rośnie, wzrasta również zainteresowanie dorosłym. Badania prowadzone nad dorosłością zwracają uwagę na olbrzymi obszar do zagospodarowania. Może on być postrzegany jedynie jako stan społeczny i wtedy, trwający przez wiele lat w świadomości społecznej podział życia ludzkiego na okres nauki oraz pracy, nie wymaga od dorosłego wzięcia osobistej odpowiedzialności za ten okres życia. Jednak coraz mocniej akcentuje się bogactwo i możliwości, jakie niesie ze sobą dorosłość, co kryje się w przeświadczeniu, że jest to proces, a nie stan. Opis tego procesu podejmowany jest z różnych perspektyw. Zwykle odnaleźć w nich można podziały na trzy etapy dorosłości (wczesną, średnią i późną) oraz charakterystyczne dla nich zadania lub postawy”.²

Potocznie dorosłością określamy tę fazę życia, w którą wkracza człowiek po gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji, oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych, podejmowaniem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a przede wszystkim w autonomicznym kierowaniu własnym życiem.

Dorosłość uznawana jest za okres największej żywotności i największego spiętrzenia wielu zadań.

Okres późnej dorosłości wiąże się z zakończeniem pracy zawodowej i nową sytuacją życiową, jaką jest rola emeryta. Jednocześnie dorosły doświadcza osłabienia niektórych funkcji życiowych. Główne zadanie tego okresu polega na wypracowaniu nowego stanu równowagi pomiędzy tym, co młode i sprawne, a tym, co osłabione i nadwyżężone. Wiąże się to również z poszukiwaniem równowagi między przywiązaniem do świata i wycofywaniem się z niego.

Coraz wyraźniej pojawia się problem śmierci, w tym także najbliższych. Konfrontacja ze śmiercią jawi się zatem jako kolejne ważne zadanie rozwojowe tego okresu. Rozwiązanie tego problemu może przebiegać różnie w zależności od kręgów kulturowych, cech charakteru i stosunku do wiary. W radzeniu sobie z tym dylematem egzystencjalnym istotną rolę może odegrać religia.

Miarą dorosłości jest sposób realizacji tych zadań, który według Ch. Cogginsa uwidacznia się w postawach: wobec siebie, wobec innych, wobec życia i wobec wiedzy oraz procesów jej zdobywania.³

Dorosłość jako proces rozwojowy jest, według Ch. Cogginsa, kompleksem czterech grup postaw:

- ▶ postawy wobec siebie – świadomość siebie samego (kim jestem, jakie mam cele, dążenia, samoocenę, tendencje do rozwijania samego siebie);
- ▶ postawy wobec innych – obejmuje szacunek do innych, zdolność do ich rozumienia, umiejętność koncentrowania się na innych, poczucie wspólnego losu;
- ▶ postawy wobec wiedzy – umiejętność rozwiązywania problemów i zadań, które stoją przed człowiekiem. Powodują, że potrafimy radzić sobie ze wszystkimi problemami;
- ▶ postawy wobec życia – zdolność zaangażowania w sprawy codzienności, świadomość niepowodzenia.

Według M. S. Knowlesa, żeby zaistniała dorosłość, powinno zaistnieć piętnaście wymiarów zmian i przekształceń:

- ▶ od zależności do autonomii (zależność psychiczna i fizyczna)
- ▶ od bierności do aktywności (bierność dot. działania)
- ▶ od subiektywizmu do obiektywizmu (wymiar oceny)
- ▶ od ignorancji do erudycji (dojrzałość to wiedza)
- ▶ od niskiej do wysokiej sprawności (sprawność w działaniu)

² A. Walulik, *Dorosłość kształtowana przez Biblię*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2009, 1(64), s. 1-21.

³ Za: M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Prace Pedagogiczne LXXXVI, Wrocław 1990, str. 27.

- ▶ od wąskiego do szerokiego zakresu odpowiedzialności
- ▶ od wąskich do szerokich zainteresowań
- ▶ od egoizmu do altruizmu
- ▶ od braku samoakceptacji do samoakceptacji
- ▶ od amorficznego do zintegrowanego poczucia własnej osobowości
- ▶ od koncentracji na szczegółach do koncentracji na zasadach
- ▶ od powierzchowności do trwałych związków
- ▶ od odtwórczości do oryginalności
- ▶ od potrzeby pewności do dania sobie prawa, że może być coś nieokreślonego
- ▶ od afektywności do racjonalności

Psychologowie są na ogół zgodni co do umownej granicy dorosłości. Zaczyna się ona po 30. roku życia i trwa, dzieląc się, aż do starości.

Okres życia dorosłego można podzielić na trzy podstawowe fazy:

1. Realizacja planu życiowego: okres ten cechuje zwiększony wysiłek, ogólna koncentracja, ukierunkowanie sił oraz dążenie do osiągnięcia celu, poznanie nowych dziedzin, tworzenie i doskonalenie siebie
2. Okres progresywnej ekspansji dzieła życiowego u szczytu: jest to okres od ustabilizowania planu życiowego do osiągnięcia szczytu jego realizacji. W okresie tym występuje nastawienie przyszłościowe, dokonywanie dzieła jest przeżywane jako samorealizacja, powołanie, jako spełnienie przeznaczenia
3. Okres starzenia się: jest to punkt przełomowy w życiu dorosłego człowieka. Coraz wyraźniej zaznacza się spadek, zaczyna dominować w życiu kategoria przeszłości. Obniżające się tempo zależy w dużym stopniu od ogólnego stanu organizmu, jak również od wewnętrznej odporności człowieka. Schyłek jest przeżywany od wewnątrz i od zewnątrz. Nasila się bilansowanie własnego życia. Na podstawie własnej oceny i innych ludzi kształtuje się ostateczny rezultat życia: udane lub nie.

Po przekroczeniu 40. roku życia człowiek wchodzi w tzw. wiek średni. Jest to okres ugruntowanej pozycji zawodowej, rodzinnej i społecznej. Często następuje w niej rozwój zaangażowania w pracę i odkrywanie siebie w nowych rolach społecznych oraz czerpanie najpełniej z wypracowanej pozycji zawodowej. W tym jednak okresie najczęściej zdarzają się też kryzysy zawodowe, wynikające z rozbieżności dążeń i oczekiwań związanych z zawodem a wykonywaną pracą. Następuje wypalenie zawodowe. Ludzie właśnie w tym wieku podejmują decyzję o zmianie pracy. W rozwoju osobowości następuje czas autonomii i koniec fazy indywidualizacji, poprawia się wewnętrzna integracja i podnosi poziom samoakceptacji.

Późna dorosłość rozpoczyna się po 50. roku życia. W społeczeństwach przemysłowych jest to wiek pełnej aktywności zawodowej i społecznej. Coraz bardziej wzrasta odsetek osób po 60. roku życia prowadzących bardzo aktywny tryb życia, uprawiających sporty i angażujących się w nowe przedsięwzięcia lub związki. Nowoczesny aktywny 50- czy 60-latek w rozwiniętym społeczeństwie w wielu przypadkach nie wygląda wcale na swój wiek i się na tyle nie czuje. Dostęp do opieki zdrowotnej, promocja zdrowia i zdrowego trybu życia powoduje wydłużenie okresu braku jakichkolwiek dolegliwości związanych z wiekiem.

Badania dowodzą, że ludzie 50+ podejmujący formy aktywności (praca twórcza, naukowa, odkrywcza), realizujący się, podejmujący i podtrzymujący więzi przyjacielskie, posiadający hobby, realizujący w minimalnym choć stopniu rekreację, stosujący zasady zdrowego życia, są zdecydowanie mniej narażeni na syndrom starości, poczucie osamotnienia, izolacji społecznej i psychicznej. Ponadto ich sprawność intelektualna jest wciąż bardzo często na wysokim poziomie. Daje to zatem poczucie wolności i przynależności zarazem do społeczeństwa, samowystarczalności w jakimś zakresie oraz przydatności i pozwala postrzegać siebie jako jednostkę wartościową społecznie. Praca postrzegana jest przez osoby po pięćdziesiątym roku życia jako wartość, przez którą są definiowani. Konsekwencją

wykonywania pracy jest również komfort psychiczny, płynący zarówno z poczucia bycia potrzebnym, jak i możliwości zaspakajania potrzeb osób bliskich, co w dużym stopniu przyczynia się do uniknięcia konfliktów rodzinnych (dla kobiet – uniezależnienie od męża, dla mężczyzn – umiejętność utrzymania rodziny, dla wszystkich – pozwolenie sobie na przyjemności, także w postaci prezentów dla osób bliskich). W przypadku kobiet występuje motywacja do zadbania o siebie, a wyjście do pracy daje im możliwość podziału obowiązków domowych pomiędzy innych domowników. Mężczyźni natomiast wskazują na możliwość wyjścia z domu i spędzenie pożytecznie czasu poza nim, co daje im okazję do nie angażowania się w prace domowe.

Podając charakterystykę osób po 50. roku życia, źródła medyczne wskazują na ogół, iż w tym okresie rozwojowym następują:

- ▶ zmiany fizyczne - dopiero po 60. roku życia widać wyraźne oznaki starzenia się organizmu na poziomie komórkowym, coraz więcej zmian widzianych na zewnątrz,
- ▶ pogarsza się zdolność koncentracji i refleks (w różnym czasie i stopniu, w zależności od predyspozycji osobniczych),
- ▶ pojawia się większa selektywność uwagi,
- ▶ im bliżej 60. roku życia, to stopniowo pogarsza się pamięć, zwłaszcza krótkoterminowa (lepiej pamięta się daleką przeszłość niż coś, co wykonało się chwilę temu),
- ▶ jednocześnie jest to na ogół dobry okres w relacjach partnerskich, zarówno w trwałych i stabilnych, jak i w nowych - ludzie nie boją się wchodzić w nowe związki i nowe kręgi znajomych, odnajdując przyjemność w pielęgnowaniu relacji partnerskich, koleżeńskich i podtrzymywaniu przyjaźni,
- ▶ nie są im jednak obce kryzysy, które związane są ze stresem wywodzącym się z poczucia straty: zdrowia, kondycji i atrakcyjności fizycznej, kogoś z bliskich, statusu społecznego i pozycji ekonomicznej, na koniec utraty własnego życia w coraz bardziej skracającej się perspektywie⁴,
- ▶ po 65. roku życia następuje czas osiągania integracji i harmonii pomiędzy sferami logiczno-rozumową i intuicyjno-emocjonalną. Inteligencja skryształizowana (społeczna) związana z doświadczeniem życiowym utrzymuje się na stałym poziomie lub wzrasta, natomiast stopniowo spada inteligencja płynna (zdeteterminowana biologicznie) odpowiedzialna za przetwarzanie informacji i nabywanie nowych sprawności.

Wyniki badań wskazują z jednej strony na spadek wydajności organizmu, obniżanie się wrażliwości sensorycznej i psychomotorycznej, problemy zdrowotne i niepokój o zdrowie, z drugiej – na potencjał rozwojowy, zwłaszcza w zakresie rozwoju osobowego. Wiek średni to czas rosnącej refleksyjności i dystansu do siebie i świata (dystans do własnych emocji, planów, pragnień, uczuć oraz do oczekiwań i nacisków zewnętrznych) i niezależności⁵. Poczucie wewnętrznej i zewnętrznej stabilności sprzyja podejmowaniu działań niezależnie od aprobowania ich przez otoczenie społeczne. Podejmowane są działania na rzecz przyszłych pokoleń: troszczenie się o dobrostan przyszłych generacji oraz dzielenie się swoim doświadczeniem, zdolnościami.⁶ Druga połowa wieku średniego (50-65 lat) to czas największego skomplikowania sieci relacji rodzinnych oraz społecznych.⁷ Znaczącym przemianom podlegają relacje z dorastającymi dziećmi (syndrom opuszczonego lub pełnego gniazda). O charakterze doświadczeń decydują jakość więzi, akceptacja wyborów dzieci, relacje

4 P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

5 L.L. Carstensen, M. Pasupathi, U. Mayer, J.R. Nesselroade, *Emotional experience in everyday life across the adult life span.*, „*Journal of Personality and Social Psychology*”, 2000, 79 (4), s. 644-655; M. R. Levenson, C.A. Crumpler C. A., *Three models of adult development*, „*Human Development*”, 1996, 39, s. 135-149; S.K. Whitbourne, J.L., A. Sayer, *Psychosocial development from college through midlife: A 34-year sequential study*, „*Developmental Psychology*”, 2009, 45 (5), s. 1328-1340.

6 E.H. Erikson E. H. (1982). *The Life Cycle Completed: A Review*, Horton, New York 1982; D.P. McAdams, *Generativity in midlife*, w: *Handbook of midlife development*, ed. M. E. Lachman, John Wiley Sons, Inc., New York 2001, s. 394-443; A. Schoklitsch, U. Baumann, *Measuring generativity in older adults. The development of new scales*. „*Gerontological Psychology*”, 2011, 24(1), 31-43.

7 *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005

z innymi ludźmi.⁸

Specjaliści wskazując na specyficzne zadania rozwojowe, charakterystyczne dla okresu późnej dorosłości, wymieniają następujące:

- ▶ podjęcie większej odpowiedzialności społecznej
- ▶ rozwiązywanie dylematu: praca dla przyszłych pokoleń czy stagnacja
- ▶ poszukiwanie głębszego sensu życia
- ▶ wspieranie partnerów i dzieci

Amerykański psycholog D. Levinson podkreśla, że szczególnym wydarzeniem dla każdej osoby jest moment wkraczania w kolejną fazę życia, więc i w przypadku osób powyżej 50. roku życia dokonywać się będą pewne zmiany osobowości, zachowań, poglądów i postaw. Zdarza się, że zmiany te zachodzą płynnie i harmonijnie. Niestety niezmiernie często objawiają się w postaci stanów lękowych, zmiany potrzeb, poszukiwania sensu życia oraz transformacji priorytetów.

Na wszelkie zmiany w tym okresie wpływają zarówno czynniki zewnętrzne (utrata pracy, emerytura, śmierć małżonka), jak i czynniki wewnętrzne, czyli decyzje i działania świadomie podjęte przez jednostkę (ponowne małżeństwo, podjęcie nowej pracy, podjęcie nauki). Charakterystyczne dla tego etapu życia jest również nastawienie się na świat wewnętrzny, a to niesie inną percepcję teraźniejszości i przyszłości. Świadomość własnego przemijania i szybkiego upływu czasu staje się jasna, wyraźna, pobudzając do mądrzejszego korzystania zeń tych, którzy nadal widzą przed sobą wartości i cele godne specjalnych zabiegów. Wiedza o przemianach w życiu osób po 50. roku życia będzie miała olbrzymie znaczenie dla ludzi zajmujących się ich edukacją.

Wchodzenie w okres średniej dorosłości utożsamiane jest z tym, co nazywane bywa „kryzysem wieku średniego”. Pomimo że istnieje wiele badań poświęconych temu zagadnieniu, nie wszyscy specjaliści podzielają pogląd, że w ogóle takie zjawisko istnieje. Niektórzy badacze uważają je za jeden z mitów, który funkcjonuje w zbiorowej świadomości.⁹

Zwolennicy koncepcji kryzysu wskazują, że można wskazać na wyraźne zmiany, jakie zachodzą w tym okresie. Są one, zdaniem tych badaczy, związane ze zmianą koncepcji siebie, przewartościowaniem celów, zmianą priorytetów, które przypominają niekiedy nawet depresję i zagubienie w wyborze dalszej drogi życiowej. Subiektywnie stan ten jest odczuwany jako poczucie dyskomfortu psychicznego objawiające się napięciem, rozdrażnieniem, poczuciem zagubienia i przekonaniem o konieczności wprowadzenia zmian w życiu.¹⁰

Niewątpliwie najtrudniejszą grupę klientów instytucji szkoleniowej będą stanowiły osoby, u których kryzys objął kilka sfer życia jednocześnie. Zgodnie z założeniami koncepcji kryzysu wieku średniego, jaka została przedstawiona np. przez D. Sheka, objawy kryzysu mogą obejmować kilka sfer, np. mogą dotyczyć negatywnego poglądu co do własnej przeszłości, niezdolności do cieszenia się wolnym czasem, utrzymującego się poczucia pogarszającego się zdrowia i kondycji fizycznej, negatywnej oceny małżeństwa, kariery zawodowej i relacji z dziećmi, zachwiania poczucia sensu życia i nasilającej się obawy przed dalszym losem. Jak można łatwo przewidzieć, **niezwykle trudno będzie prowadzić usługę edukacyjną skierowaną do tej grupy klientów, którzy - będąc w takiej sytuacji - często nie wybierają tej usługi z własnej woli i nie poszukują jej w celu dokonania zmiany w życiu, ale są na nią kierowani**, np. będąc klientami urzędu pracy lub pracownikami, których na szkolenie kieruje pracodawca zaniepokojony spadkiem ich efektywności w pracy. **Szczególnie w takich projektach usługa edukacyjna powinna być wsparta usługami o charakterze diagnostycznym, terapeutycznym**

⁸ D. Becełewska D., *Repetitorium z rozwoju człowieka, Introligatorstwo- Mała poligrafia, Jelenia Góra 2006; P.K. Oleś, Psychologia przełomu połowy życia, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.*

⁹ J. Heckhausen, *Adaptation and resilience in midlife*, w: *Handbook of midlife development*, red. M.E. Lachman, John Wiley & Sons, Inc., New York 2001, s. 345-394.

¹⁰ H. Sęk, *Kryzys wieku średniego a funkcjonowanie w społecznych rolach rodzinnych*, w: *Rodzina a rozwój jednostki*, red. M. Tyszkowa, CPBP 0902, Poznań 1990 – za: P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

i doradczym.

Przeciwnicy koncepcji kryzysu dowodzą, że okres między 35. a 50. rokiem życia jest często okresem wielu zmian życiowych, zarówno w sferze osobistej jak i zawodowej, ale nie upoważnia to do nazwania go wyborami w sytuacji kryzysu.

Oprócz wspomnianego zagadnienia osobowości osób dojrzałych oraz emocjonalnego i społecznego podłoża tej dojrzałości, niewątpliwie ważnym aspektem jest zagadnienie funkcjonowania poznawczego osób 50+. W powszechnym mniemaniu u osób po 50. roku życia spada sprawność intelektualna, pojawiają się poważne kłopoty z pamięcią, spostrzeganiem, logicznym myśleniem i tempem pracy. Powyższy stereotyp obalają jednak rzetelne badania przeprowadzone w grupie tych samych osób na dłuższej przestrzeni czasu. Wykazały one, że inteligencja z wiekiem nie zmienia się. Znaczne obniżenie sprawności intelektualnej w tym wieku możliwe jest w przypadku osób chorych lub bliskich śmierci.

Analizy prowadzone na przestrzeni ostatnich lat przez psychologów dostarczają danych, które przeczą wyobrażeniom o zmniejszającej się wraz z wiekiem wydajności intelektualnej.¹¹ Badania psychologów nad zmianami w zakresie poziomu inteligencji wykazały, że wraz z wiekiem, jeszcze w młodości, następuje indywidualne zróżnicowanie wyników. W porównaniu z ludźmi młodymi, wyniki osób dojrzałych w sposób istotny odbiegają od wyników przeciętnych dla całej grupy, zarówno są o wiele niższe, jak i wyższe. Do niedawna nie przywiązywano do tego wagi, że średni obraz poziomu inteligencji grupy jest uwarunkowany takimi rozbieżnościami. W ostatnich latach zwrócono szczególną uwagę na źródła tego zróżnicowania.¹²

Podkreśla się, **że o starzeniu się możemy mówić jedynie w odniesieniu do tzw. inteligencji płynnej, ale też dopiero pod koniec wieku średniego (około 55-60 roku życia), przy czym regresja ta przyjmuje znaczące rozmiary dopiero w okresie późnej starości (po 80. roku życia).**

Wykazano, że podstawową przyczyną warunkującą zróżnicowanie wyników inteligencji nie jest w okresie późnej dorosłości wiek, ale różnice generacyjne.¹³

Udowodniono ponadto, że wraz z wiekiem coraz bardziej wzrasta indywidualne zróżnicowanie wyników, następujące przede wszystkim z powodu takich czynników, jak: stan zdrowia badanych, cechy ich osobowości oraz preferowany przez nich typ aktywności. Utrzymaniu przez długie lata sprawności intelektualnej sprzyja aktywny tryb życia, ciekawość świata, ćwiczenie i utrzymywanie sprawności, zarówno ruchowej jak i intelektualnej, dobre zdrowie oraz otwartość i gotowość do zdobywania nowych doświadczeń i pogłębiania wiedzy.

Zwraca się także m.in. uwagę na fakt, iż narzędzia stosowane do pomiaru wydajności intelektualnej (np. popularne testy inteligencji) nie były w badaniach trafne, ponieważ są metodami, które pozwalają diagnozować zmiany rozwojowe funkcji poznawczych w okresie adolescencji, a nie w okresie zmian po 50. roku życia. Wnioski wyciągane z badań prowadzonych z wykorzystaniem tych metod nie były więc trafne. Faktem jest, iż w wieku średnim stopniowo obniża się szybkość, wydajność oraz zakres przetwarzania informacji, przy (w zasadzie niezmiennej) strukturze procesów przetwarzania zarówno w zadaniach prostych, jak i skomplikowanych. Dostrzegalne są niekorzystne zmiany w procesie przetwarzania informacji, ale ubytki pojawiają się przede wszystkim w warunkach utrudnienia przetwarzania informacji wzrokowej i słuchowej. Jednocześnie jednak wykazano, że czynnik doświadczenia i wiedzy praktycznej skutecznie niweluje różnice związane z wiekiem w ten sposób, że zautomatyzowane i rutynowe procesy nie podlegają w tak dużym stopniu zmianom, jak skompli-

11 Szczegółowo na ten temat pisze np. M. Olejnik w pracy: M. Olejnik, *Średnia dorosłość. Wiek średni*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 234-262.

12 Por. np. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

13 Oznacza to, że różnice są wynikiem tzw. względnego starzenia się inteligencji – przeciętny poziom inteligencji dla określonej generacji zostaje na przestrzeni życia w zasadzie niezmienny, przy coraz wyższym przeciętnym poziomie inteligencji w każdej następnej generacji.

kowane procesy kontrolne, wymagające udziału świadomości i uwagi. Mówiąc językiem obrazowym, to, co zostało w trakcie doświadczenia zautomatyzowane i uległo rutynie, nie ulega szybkiemu osłabieniu wraz z wiekiem. Podobnie dzieje się w przypadku procesów pamięciowych, które co prawda podlegają zmianom, dochodzi np. do spadku wydolności i gorszego zapamiętywania nowego materiału, ale jednocześnie dowiedziono, że osoby starsze kompensują ten proces poprzez wprowadzanie kontroli nad przebiegiem swoich procesów pamięciowych (tzw. metapamięci). Badania psychologów ujawniają m.in., że:

- ▶ **przeciętny poziom ukrytych możliwości rozwojowych cechuje stabilizacja aż do późnych lat życia,**
- ▶ **obserwuje się w wielu przypadkach rozwój zdolności intelektualnych aż do późnej starości (np. u osób ćwiczących swoją inteligencję i regularnie stymulujących funkcje intelektualne, choćby przez rozwiązywanie krzyżówek, rebusów i łamigłówek),**
- ▶ **zmienia się struktura i treść umiejętności – kompetencje przydatne na etapie rozwoju szkolnego zostają zastąpione przez umiejętności bardziej pragmatyczne, wynikające z nabytego doświadczenia i wprawy w rozwiązywaniu różnorodnych problemów zawodowych i osobistych,**
- ▶ **wraz z wiekiem następuje coraz silniejsze zróżnicowanie między poszczególnymi osobami poziomu ich funkcji intelektualnych, co wynika z różnego ich kształcenia, wykorzystywania i ćwiczenia w różnych kontekstach sytuacyjnych, co powoduje, że nie wiek mierzony latami jest determinantą obserwowalnych różnic między ludźmi, ale czynniki o charakterze społecznym, środowiskowym i generacyjnym,**
- ▶ **czynnikiem mającym znaczny wpływ na poziom funkcjonowania intelektualnego osób dojrzałych jest ich własna aktywność, świadomie podejmowany wysiłek stymulacyjny i motywacja do utrzymania kondycji poznawczej.**

Te wszystkie czynniki powodują, że **występują znaczne różnice między poszczególnymi osobami w tym samym wieku. I to nie wiek mierzony datą urodzenia, ale kondycja osobnicza i świadoma stymulacja intelektualna wyznaczają poziom funkcjonowania poznawczego osób dojrzałych.**

W grupie 50+ znajdują się osoby o bardzo zróżnicowanych możliwościach i preferencjach przyswajania wiedzy i umiejętności. Jest to uzależnione od ich wykształcenia, osobowości, zdolności, posiadanych doświadczeń życiowych i zawodowych oraz aktywności w sferze uczenia się.

Niezwykle istotnym czynnikiem sprzyjającym utrzymaniu jak najdłużej sprawności intelektualnej jest własna aktywność - podejmowanie nieustannego uczenia się i potrzeba stałego doskonalenia i rozwoju. Ważną informacją jest fakt, że osoby starsze uczą się efektywnie, gdy same mogą decydować o tempie swojej pracy, a pomimo pewnych problemów wynikających z wieku i barier, jakie mogą wystąpić w uczeniu się, świetnie radzą sobie z zadaniami bazującymi na ich doświadczeniu.

W obecnych czasach zmieniło się postrzeganie społeczne ludzi starszych. Wcześniej poprzez swoje doświadczenie życiowe cieszyli się szacunkiem i mieli z reguły wysoką pozycję rodzinną oraz byli poważani w społeczeństwie. Niestety na tym polu dla ludzi starszych zaszły niekorzystne zmiany, polegające na ich dyskryminowaniu, jawnym bądź ukrytym, kreowaniu stereotypów i hodowaniu uprzedzeń przez młodszą część społeczeństwa. Zjawisko to przybrało na sile w skali światowej tak bardzo, że w roku 1996 amerykański gerontolog Robert Butler w jednej ze swoich prac zaproponował dla niego nazwę ageizm (ang. ageism, od age - wiek). Dyskryminacja została przez niego określona jako niekorzystny trend przejawiający się we wszystkich dziedzinach życia - oświacie, kulturze, służbie zdrowia i na rynku pracy. Istotą problemu jest tutaj brak świadomości osób starszych na temat swoich praw i postrzeganie przez seniorów niewłaściwych wobec nich zachowań nie jako aktu dyskryminacji, ale raczej konieczności, czy normy społecznej. Są to stereotypowe założenia na temat fizycznych lub umysłowych cech ludzi z określonej grupy wiekowej, które wyrażane są zwykle w sposób poniżający. Założenia te, jako powszechnie uznawane za racjonalne i prawdziwe, prowadzić mogą do akceptacji zachowań dyskryminacyjnych. Pozytywną reakcją na tego typu zachowania społeczne są projekty promujące zatrudnianie pracowników ze względu na ich zdolności, umiejętno-

ści i potencjał, a nie wiek, oraz wskazujące na korzyści różnicowania wiekowego i zatrudniania osób starszych. Badania przeprowadzone na tej grupie docelowej w województwie mazowieckim w roku 2010 potwierdzają fakt, że osoby po 50. roku życia nie zauważają nawet lub nie umieją nazwać zachowań wobec nich dyskryminujących. „Niewielki odsetek badanych spotkał się w pracy z dyskryminacją związaną z ich wiekiem, natomiast dosyć często dostrzegają problemy podczas poszukiwania pracy: faworyzowanie młodszych – brak ofert pracy dla starszych pracowników, negatywny stosunek pracodawców lub współpracowników do starszych pracowników”. A to właśnie typowe objawy dyskryminacji. Wszechogarniający i promowany w mediach kult młodości, który wręcz nie dopuszcza do świadomości starości jako naturalnej konsekwencji zmian fizjologicznych i psychicznych w życiu człowieka, oraz wciąż aktualny „wyścig szczurów”, przyspieszenie tempa życia, zmiany w dostępie do nowych technologii, powstanie nowych mediów, z których starsze osoby często nie korzystały, konieczność szybkiego i elastycznego reagowania na zmiany i informacje, przyczyniły się najpierw do tworzenia dystansu wobec nich, który zmienił się w obojętność. Zauważalna powolna marginalizacja osób starszych powoduje nasilanie się lęków przed samotnością, izolacją społeczno-zawodową, zniechęceniem, chorobą i uzależnieniem od innych. Powoduje to często obniżenie nastroju, spadek motywacji i chęci do życia w czasie, gdy osoby te powinny cieszyć się jeszcze zdrowiem i aktywnością i doprowadza do wycofywania się z ról społecznych, zawężenia kontaktów międzyludzkich, rezygnacji z wielu dóbr i usług a na końcu do całkowitego wycofania się z życia społecznego.

W Polsce w grupie osób w wieku od 50. do 64. roku życia zaledwie 30% prowadzi stabilne życie zawodowe. Pozostała część stwarza trudności w aktywizowaniu ich na polu zawodowym. Trudność dotyczy przekonania osoby starszej co do konieczności stałego rozwoju lub przekwalifikowania na drodze kursów i szkoleń oraz podjęcia własnej działalności gospodarczej. Wynikać to może z efektów zachowań dyskryminacyjnych i stereotypów na temat zatrudniania osób starszych. Osoby, które uczestniczyły w badaniach 50+ przeprowadzonych w województwie mazowieckim wykazały, że pracując są bardziej zadowolone z życia i bardziej szczęśliwe, lepiej oceniają swoją ogólną sytuację życiową. Są one jednak mało mobilne, skłonne bardziej do zmiany pracy (zakładu pracy lub stanowiska w ramach tej samej firmy) niż do przeprowadzki lub dalekich dojazdów do pracy.

Liczne badania wskazują, że w Polsce, niezależnie od trudności w określeniu skali dyskryminacji ze względu na wiek, można wskazać na jej przejawy, m.in.:

- ▶ krzywdzące stereotypy nt. możliwości i umiejętności osób starszych, np. *A po co Pani w tym wieku specjalizacja? Po co Pani w tym wieku znajomość obsługi komputera?*,
- ▶ odmowa zatrudnienia tylko ze względu na wiek, w tym zaznaczanie pożądanego wieku w ogłoszeniach o pracę, stosowanie ukrytych ograniczeń wiekowych w trakcie rekrutacji, naruszanie godności i upokarzanie kandydatów do pracy poprzez przykre komentarze, np.: *Oferujemy tę pracę tylko osobom młodym*,
- ▶ nie awansowanie starszych pracowników i nie kierowanie ich na szkolenia,
- ▶ podejmowanie decyzji o zwolnieniach w firmie w grupie wyłącznie starszych pracowników,
- ▶ czteroletni okres ochronny,
- ▶ automatyczne zwalnianie pracowników lub sugestywne namawianie ich, aby wraz z osiągnięciem wieku emerytalnego zrezygnowali z dalszego świadczenia pracy.

Udział osób w wieku 50+ w całej populacji ulega stałemu zwiększeniu. Oznacza to, że grupa ta będzie musiała odgrywać coraz bardziej istotną rolę także na rynku pracy. Trzeba więc zrobić wszystko, by wypromować wśród tych osób świadomość konieczności samorozwoju i uczenia się przez całe życie oraz na tyle je zmotywować, aby same chciały się poddać procesowi stałego rozwoju. Nie wolno zapominać o badaniu i dostosowywaniu systemu szkoleń do oczekiwań pracodawców. W tym kontekście fakt, że jedynie co piąty pracownik w wieku 50+ w ostatnim czasie uczestniczył w dowolnej formie kształcenia ustawicznego, powinien być sygnałem alarmowym. Także wysoki poziom bezrobocia w analizowanej grupie wiekowej (często jest to bezrobocie o charakterze długotrwałym), wskazuje na pilną konieczność bezpośredniego włączenia osób 50+ w działania związane z kształceniem ustawicznym.

Badania odnoszą się też do oceny i różnic w podejściu do życia między kobietami i mężczyznami. Kobiety bardziej niż mężczyźni cieszą się z tego, co osiągnęły i bardziej pozytywnie patrzą na świat. Najbardziej widać to wśród kobiet pracujących. Kobiety oceniają sukcesy w życiu nie tylko przez pryzmat pracy ale także i życia rodzinnego. Mężczyźni dużo bardziej krytycznie oceniają swoje życie i wykazują bardziej negatywne podejście do niego. Częściej charakteryzuje ich postawa roszczeniowa, chcieliby móc więcej wymagać od państwa, a za brak sukcesów w życiu skłonni są obwiniać innych. Wśród mężczyzn częściej też występuje niechęć do osób młodych, które na wstępie zarabiają więcej pomimo braku doświadczenia. Chcieliby też najchętniej wrócić do poprzedniego systemu, który do końca aktywności zawodowej gwarantował im stabilizację i pracę.

Niezwykle interesujące badania dotyczące potencjału rozwojowego osób dojrzałych są prowadzone od kilku lat przez E. Rzechowską z zespołem pracowników i doktorantów w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.¹⁴ Należy podkreślić, iż dotychczasowe wyniki badań ujawniły m.in., że istnieje duże zróżnicowanie sposobów funkcjonowania osób dojrzałych z punktu widzenia potrzeb wynikających z ich potencjału rozwojowego.

To, co szczególnie charakterystyczne dla tej grupy, to:

- ▶ generatywność (potrzeba dzielenia się doświadczeniem z młodszym pokoleniem),
- ▶ autonomia,
- ▶ mądrość życiowa
- ▶ dystans.¹⁵

Biorąc pod uwagę kontekst historyczno-gospodarczy, E. Rzechowska wskazuje na kilka charakterystycznych cech badanej grupy osób:

- ▶ 50-latkowie są specyficzną grupą konsumentów: skoncentrowani są w większym stopniu na zaspokajaniu potrzeb innych osób (szczególnie dzieci) niż własnych¹⁶,
- ▶ motywacja zawodowa tych osób rzadko bywa ukierunkowana na potrzeby egocentryczne (takie np., jak samorealizacja itp.), satysfakcję często daje praca rozumiana jako wartość sama w sobie; praca traktowana jest jako miejsce nawiązywania relacji społecznych¹⁷.

14 Przegląd koncepcji, metodologii badań, wyniki, wnioski i rekomendacje są dostępne m.in. w pracach: *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Jak zabezpieczyć przed wykluczeniem społecznym osoby 50+?* Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2010; *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Perspektywa rozwojowa i perspektywa pracowników służb społecznych (raport z badań)* red. E. Rzechowska, Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2010; *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Rekomendacje i narzędzia diagnostyczne*, red. E. Rzechowska, Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2011; *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Kompendium Projektu*, Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2011 (e-book).

15 E. Rzechowska., M. Kajda, A. Garbac, Kim są 50-latkowie? Charakterystyki rozwojowe dojrzałych osób, w: *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Jak zabezpieczyć przed wykluczeniem społecznym osoby 50+?* Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2010, rozdz. II; Rzechowska E., Kajda M., Garbac A. Rekomendacje (II): Potrzeby osób 50+ a działania pomocowe proponowane przez pracowników służb społecznych, w: *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Jak zabezpieczyć przed wykluczeniem społecznym osoby 50+?* Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2010, rozdz. XI.

16 E. Rzechowska, A. Garbac, A mature person in the world of consumption. Constructing life activity and the sense of life quality of Polish 50 year olds in the context of changes on a labour market, "Journal of Social Research and Policy", w druku (2013).

17 A. Garbac A., Zadowolenie z życia w wieku średnim w sytuacji wczesnej dezaktywizacji zawodowej. Rozprawa doktorska przygotowywana pod kierunkiem dr hab. E. Rzechowskiej, prof. KUL (w przygotowaniu).

1.2. Bariery edukacyjne osób 50+

Problem zbyt niskiej aktywności zawodowej osób powyżej 50. roku życia został dostrzeżony w Strategii Lizbońskiej, która zakłada zwiększenie do 50% wskaźnika zatrudnienia osób w wieku 56- 64 lat do 2010 roku. W Polsce celem programu rządowego Solidarność Pokoleń jest także osiągnięcie takiego wskaźnika do 2020 roku. Podobnie jak w wielu krajach Unii Europejskiej, tak i u nas w niedalekiej przyszłości zaobserwujemy poważne zmiany w strukturze wiekowej ludności i przeobrażenia te w istotny sposób wpłyną na sytuację na rynku pracy. Prognozy wskazują, że do 2035 roku struktura wiekowa ludności znacząco się zmieni, a udział osób w wieku przedprodukcyjnym w ogólnej liczbie ludności kraju zmniejszy się do 15,7%, przy spadku odsetka ludności w wieku produkcyjnym do 57,6% i wzroście udziału osób w wieku poprodukcyjnym do 26,7%. Wskazuje to na konieczność podejmowania intensywnych działań, zmierzających do zwiększenia aktywności zawodowej Polaków, tym bardziej, że wskaźnik zatrudnienia osób po pięćdziesiątce ciągle pozostaje zdecydowanie na zbyt niskim poziomie.

Angażowanie osób po 50. roku życia w aktywność zawodową, biznesową czy powrót na rynek pracy stawia zarówno przed nimi, jak i przed wszystkimi instytucjami tego rynku poważne wyzwania. Składają się na nie: promocja idei uczenia się przez całe życie (life long learning), walka ze stereotypami, takimi jak ten, że pracownicy w pewnym wieku nie rozwijają się i bezcelowe staje się ich szkolenie i utrzymywanie na stanowisku pracy oraz walka z nastawieniem samych pracowników, którym w świecie zalanym kultem młodości wydaje się, że w ich wieku już nic nie można ze sobą zrobić. Ważna staje się też zmiana świadomości ludzi co do pewnego rodzaju sztywnego programowania się na aktywność od okresu wejścia na rynek pracy do roku osiągnięcia świadczeń emerytalnych. Podejście takie już na wiele lat przed emeryturą wyzwała całą falę pasywnych zachowań, w tym niechęci do zdobywania nowych umiejętności. W przypadku wspierania rozwoju zawodowego wyzwania sprowadzają się do najważniejszych kwestii, jakimi są podejście organizacyjne, metodyczne i merytoryczne działalności szkoleniowej. Największe wymagania w tym zakresie będą stawiane instytucjom szkoleniowym, które w bezpośredni sposób wpływać będą na jakość i efektywność prowadzonych działań szkoleniowych wobec tej jakże wymagającej grupy docelowej, jak również będą zmuszone do spełnienia pokładanych w nich nadziei i oczekiwań ze strony państwa i pracodawców.

Występuje szereg innych czynników, które mogą utrudniać lub blokować dostęp osób dojrzałych do usług edukacyjnych.

Należą do nich przede wszystkim takie uwarunkowania, jak:

- ▶ **czynniki demograficzne,**
- ▶ **czynniki psychologiczne, związane z osobowością, postawami i preferencjami osób dojrzałych,**
- ▶ **czynniki związane z brakiem lub nieefektywnym całonocnym doradztwem kariery,**
- ▶ **czynniki związane z zarządzaniem kapitałem ludzkim w organizacjach oraz postawy i przekonania pracodawców na temat dojrzałych pracowników,**
- ▶ **brak efektywnych metod wdrażania programów wsparcia integracji międzypokoleniowej w różnych sytuacjach i kontekstach społecznych, poczynając od modeli funkcjonowania współczesnej rodziny aż po modele relacji w przedsiębiorstwach,**
- ▶ **postawy osób dorosłych i dojrzałych wobec alternatywnych, tzw. elastycznych form zatrudnienia,**
- ▶ **ograniczenia w dostępie do usług doradczych i szkoleniowych dla osób dojrzałych,**
- ▶ **brak specjalistycznych szkoleń, superwizji i wsparcia metodycznego dla osób świadczących usługi edukacyjne i wyspecjalizowane usługi z zakresu doradztwa zawodowego i doradztwa edukacyjnego, ukierunkowane metodycznie na odbiorców dojrzałych i w okresie starości,**
- ▶ **ograniczenia w dostępie do profilaktyki zdrowotnej, zabezpieczającej lepszy poziom funkcjonowania somatycznego,**
- ▶ **znaczne ograniczenia i całkowity brak refundacji usług w zakresie wsparcia rozwojowego**

- ▶ i psychoterapii dla grupy tzw. zdrowych osób dorosłych,
- ▶ stale pogarszająca się sytuacja finansowa i nasilający się proces pauperyzacji osób dojrzałych w niektórych państwach, w tym w Polsce.

Zwracając uwagę na wymienione, wybrane bariery, należy przytoczyć kilka związanych z nimi faktów.

W Polsce, podobnie jak w całej Europie, zmienia się struktura populacji ze względu na czynnik wieku, co zostało określone w wielu publikacjach, jako tzw. czynnik starzejącej się Europy. W Europie okres do 2011 roku charakteryzuje się relatywnie szybkim wzrostem populacji osób w wieku produkcyjnym i skorelowanym z tym wzrostem zatrudnienia, co sprzyjało rozwojowi ekonomicznemu. Jednakże prognozy na lata 2012-2017 wskazują, że nastąpi spadek populacji osób w wieku produkcyjnym, ale z nadal utrzymującą się, choć znacznie wolniejszą niż obecnie, tendencją do wzrostu zatrudnienia. W okresie tym będą wzrastały wymagania rynku pracy przy jednoczesnym jego zawężaniu się. W roku 2018 rozpocznie się spadek zatrudnienia przy jednoczesnym spadku wielkości populacji osób w wieku produkcyjnym. Coraz wolniej będzie rosła stopa zatrudnienia. Zatrudnienie, które wzrosło od 2004 roku do 2017 roku o prawie 20 mln, będzie spadać i zmniejszy się o ponad 30 mln do roku 2050.¹⁸

Dołącza się do tego niski tzw. czynnik reprodukcyjności, co powoduje, że nie występuje i nie wystąpi w najbliższych kilkunastu latach zjawisko prostej zastępowalności pokoleń, także na rynku pracy. Liczba dzieci w wieku do 17 lat zmniejszy się w Polsce do roku 2035 do około 5,6 mln, czyli o około 1,5 mln w stosunku do aktualnego stanu. Stale podnosi się tzw. mediana wieku ludności, także w Polsce. Mediana ta w Polsce w 2000 roku wynosiła bowiem 35,4 lat, w 2008 roku wynosiła już 37,5 lat i jeśli tempo zmian nadal się utrzyma, to w roku 2020 wyniesie ona 40,6 lat, a w 2050 roku około 48,5 lat. Oznacza to, że nasza populacja staje się coraz szybciej populacją ludzi dojrzałych, przy jednoczesnym towarzyszącym temu spadku grupy osób w wieku przedprodukcyjnym. Notuje się słabnące tempo przyrostu ludności w wieku produkcyjnym, wzmacniane zjawiskiem migracji zarobkowej osób w tym wieku poza granice Polski. Wzrasta liczba osób w wieku poprodukcyjnym i jeśli takie tempo zachowa się, to w roku 2020 odsetek osób w wieku poprodukcyjnym będzie wynosił 18,6% (przy 16,5% w 2009 roku i niecałych 15% w roku 2000). Przeciętny wiek życia kobiet i mężczyzn około roku 2035 ma wynosić dla kobiet prawie 83 lata i około 77 lat dla mężczyzn, czyli być dłuższy o prawie pięć lat niż obecnie. Towarzyszą temu w Polsce inne niekorzystne zjawiska, np. zmniejszanie ogólnej liczby ludności, co przy jednoczesnym wzroście populacji osób dojrzałych jest niekorzystnym czynnikiem, który będzie miał znaczenie dla jakości życia osób dojrzałych, które coraz częściej i coraz powszechniej będą musiały utrzymać się z innych źródeł niż aktywne zarabkowanie. Inwestowanie w edukację własną powinno być więc podjęte przez te osoby jak najszybciej, ponieważ za kilka lat będzie to jeszcze trudniejsze, nie tylko organizacyjnie, ale i finansowo, oraz będzie zmniejszało szanse na uzyskanie dochodów w zupełnie nowym dla tych osób sposobie, np. poprzez rozpoczynanie pracy w innym zawodzie lub podejmowanie dopiero wtedy decyzji o samozatrudnieniu.

W nawiązaniu do zachodzących zmian demograficznych i zmian na rynku pracy w całej Europie i w Polsce, eksperci zwracają uwagę na fakt konieczności poszerzenia oferty z zakresu tzw. całonocnego doradztwa kariery, które w chwili obecnej w Polsce nie jest w pełni dostępne, co stanowi niewątpliwą barierę w rozwoju zawodowym osób dorosłych, a brak tego wsparcia będzie znacznym utrudnieniem, kiedy obecne osoby dorosłe w wieku produkcyjnym w nieodległej przyszłości dołączą do populacji osób dojrzałych.¹⁹

Przez całonocne doradztwo zawodowe rozumie się system usług i działalności, które za cel stawiają pomoc osobom w każdym wieku i na każdym etapie ich życia w celu wsparcia ich wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych, a także pomocy w rozwoju ich kariery zawodowej.

¹⁸ Dane szczegółowe są dostępne m.in. na stronach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju - Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD <http://www.oecd.org/>

¹⁹ Lifelong guidance for lifelong learning. Comments, Concepts, Conclusions of the Joint Actions Project "European Guidance Forum", red. P. Härtel, Z. Freibergova, H. Kasurinen, Ch. Schiersmann, Cz. Noworol, Styrian Association for Education and Economics, Jagiellonian University, Kraków, Graz 2007.

W Polsce w ostatnich latach, także dzięki realizowanym projektom, wspieranym częściowo ze środków Unii Europejskiej (np. Europejskiego Funduszu Społecznego), poszerzył się dostęp Polaków do usług doradztwa zawodowego, a ostatnio także doradztwa edukacyjnego. Niemniej jednak nie jest to oferta stale dostępna i obejmuje jedynie uczestników wsparcia w ramach realizowanych projektów oraz osoby, które korzystają z takiego doradztwa, jako np. klienci instytucji rynku pracy (np. urzędów pracy). W związku z tym, że projekty te są ukierunkowane na wsparcie określonych grup, zwłaszcza zagrożonych dyskryminacją lub wykluczeniem społecznym (np. osób bezrobotnych, zagrożonych utratą pracy, powracających na rynek pracy, itp.) oraz określonych grup docelowych (np. pracowników mikro- i małych przedsiębiorstw), usługi te nie są powszechnie świadczone bez przerwy i w sposób ogólnie dostępny dla wszystkich osób dorosłych, które uznają, że w danym momencie życia potrzebują rozmowy z doradcą i wsparcia w wyborach zawodowych. Korzystanie z komercyjnych usług doradczych nie jest realizowane w systemie refundacji, przez co zaledwie znikoma część osób dorosłych może pozwolić sobie na sfinansowanie płatnych usług doradczych w zakresie rozwoju dalszej kariery oraz poprawy aktualnej sytuacji osobistej i zawodowej. Towarzyszy temu nadal niski poziom świadomości społecznej i stereotypy odnoszące się do klientów usług psychologicznych i terapeutycznych. Nie sprzyja to gotowości do korzystania przez osoby dorosłe z form wsparcia psychologicznego oraz doradztwa, zwłaszcza komercyjnego, w procesie dokonywania wyborów edukacyjnych, zawodowych a także osobistych.

**Barierami psychologicznymi, które mogą utrudniać podjęcie decyzji o kształceniu się lub powo-
dować problemy z realizowaniem zadań edukacyjnych w życiu dojrzałym są czynniki związane z
osobowością, postawami i preferencjami osób dojrzałych.**

Niewątpliwie problemem jest nakłonienie do korzystania z usług edukacyjnych tych klientów, których można określić jako osoby z niedojrzałą osobowością. Osoby takie cechuje niski poziom sumienności, niski poziom ugodowości i niski poziom otwartości na nowe doświadczenia oraz niski poziom empatii i niski poziom otwartości na kooperację.

**Należy podkreślić, iż cechy niedojrzałej osobowości często są wykorzystywane w procesie budo-
wania niekorzystnego stereotypu osób, które przekroczyły magiczną liczbę 50+.**

Obiektywne badania z wykorzystaniem wystandaryzowanych metod psychometrycznych,²⁰ służących do pomiaru osobowości i wybranych kompetencji społecznych, ujawniły inną, sprzeczną z tym stereotypem rzeczywistość.²¹ Badania przeprowadzono wśród 380 menedżerów oraz 7416 osób bezrobotnych (w tym 2945 mężczyzn i 4471 kobiet) o różnym poziomie wykształcenia, a także 328 osób – bezrobotnych absolwentów szkół wyższych (w tym 164 kobiety i tyle samo mężczyzn). Wyniki przeprowadzonych badań dowodzą, że **dojrzałe osoby bezrobotne są tak samo (a nawet nieco bardziej) sumienne jak menedżerowie**, zaś najmniej sumienni są absolwenci szkół wyższych. Najbardziej ekstrawertywni (co nie dziwi) są menedżerowie, a najmniej bezrobotni. Za to **dojrzałym wiekowo bezrobotni są najbardziej ugodowi**; najmniejsze tendencje do zachowań ugodowych przejawiają natomiast bezrobotni absolwenci.

20 W prezentowanych badaniach diagnostycznych wykorzystywano szereg metod badawczych do diagnozy inteligencji, osobowości i funkcjonowania społecznego. W niniejszym opracowaniu zostają wspomniane tylko fragmentarycznie wyniki analiz porównawczych z zastosowania dwóch metod diagnostycznych: Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa Anny Matczak (A. Matczak, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001) i Kwestionariusza NEO – FFI, którego autorami są: P.T. Costa i R.R. McCrae, autorami adaptacji polskiej: B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak i M. Śliwińska (B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, Inwentarz Osobowości NEO – FFI Costy i McCrae, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1998).

21 Przegląd wyników badań i omówienie procedury zawarto w pracy: B. Mazurek-Kucharska, Diagnoza psychologiczna w programach wspierających aktywizację zawodową, w: Praca, kształcenie, partnerstwo, red. M. Kubisz, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2004, s. 9-44 (publikacja dostępna także na stronie: www.parp.gov.pl) oraz w pracy: B. Mazurek – Kucharska, Edukacja ustawiczna i poradnictwo zawodowe w ramach programów pomocowych dla osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem. Z punktu widzenia psychologa, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, styczeń 2005, nr 1, s. 13-33.

Osoby bezrobotne, w tym także osoby dojrzałe wiekiem, są w zasadzie sumienne i ekstrawertywne. Jest to grupa osób o obniżonej odporności na stres i frustrację, przy czym jest to jednocześnie grupa raczej sumienna, choć zdarzają się osoby o skłonnościach do rywalizacji i agresywnego zachowania się.²²

Ze względu na duże zróżnicowanie psychologiczne populacji osób dojrzałych, nie można wskazać zestawu cech, które miałyby charakter powszechnie występujących w tym środowisku barier. Każda tego rodzaju próba może prowadzić bowiem do stwarzania zbyt uproszczonego, schematycznego, nawet stereotypowego opisu tej grupy. Należy podkreślić, iż różnice w mentalności, poziomie inteligencji, wybranych cechach osobowości i zestawie kompetencji występują między wszystkimi ludźmi, a **czynnik wieku nie jest zmienną, która w sposób jednoznaczny różnicuje ludzi.** Codzienne obserwacje dostarczają jedynie podtrzymujących tę tezę argumentów.

Co więcej, stopień zróżnicowania psychologicznego osób w wieku dojrzałym jest o wiele większy niż dzieci, czy osób w okresie późnej starości. Jednocześnie jednak analiza czynników dyskryminacji na rynku pracy ujawnia, iż czynnik wieku jest jedną z ważniejszych zmiennych warunkujących dostęp do miejsca pracy i może stać się przyczyną dyskryminacji w środowisku pracy.²³

Jedną z koniecznych do przekroczenia barier w trakcie tego procesu jest pokonanie subiektywnych nastawień i stereotypów związanych z percepcją potencjału kompetencyjnego i poziomu zaangażowania dojrzałych osób.

Kolejną z barier w rozwoju zawodowym dojrzałych osób i w ich udziale w rynku usług edukacyjnych zdaje się być nadal niski poziom zarządzania organizacjami, zwłaszcza mniejszymi przedsiębiorstwami, które nie mają opracowanej strategii działania, a przez to nie są w stanie efektywnie planować rozwoju swoich pracowników, mają poważne problemy z zarządzaniem kapitałem wiedzy i doświadczenia tych najbardziej z nich dojrzałych.

Warto bowiem pamiętać, iż pracownik 50+ był kiedyś pracownikiem 20+, 30+ i 40+ a jego obecny potencjał w dużym stopniu wynika z inwestycji, jaką poczynił pracodawca, angażując owego pracownika i planując jego karierę przez szereg lat w tym przedsiębiorstwie. Nie jest bowiem tak, iż wiek człowieka jest zmienną skokową, która wywołuje gwałtowne zmiany w jego funkcjonowaniu po przekroczeniu magicznego progu 50. rocznicy urodzin. To, w jaki sposób funkcjonuje jednostka w tym okresie zależy od tego, jak dbano o nią i jak ona sama dbała o swój rozwój, zdrowie, potencjał intelektualny i relacje w otaczającym ją środowisku. Jak już wcześniej wspomniano, wyniki przeprowadzonych badań²⁴ wśród osób bezrobotnych (2945 mężczyzn i 4471 kobiet) oraz innych grup o odmiennym statu-

22 Warto wspomnieć, że doświadczenia doradców zawodowych, pracujących z osobami bezrobotnymi i zagrożonymi bezrobociem, zwłaszcza dojrzałszymi, niepracującymi dłużej niż dwa lata, wskazują, iż analizowana grupa zawodowa jest jedną z trudniejszych grup zadaniowych, do pracy z którą oddelegowano psychologów z uprawnieniami terapeutycznymi i specjalistę w zakresie terapii systemowej rodzin, ponieważ okazało się, iż wiele osób spośród analizowanej grupy ma problemy nie tylko zawodowe, ale także poważne problemy rodzinne.

Dla porównania - doświadczenia doradców i psychologów wskazują jednocześnie, iż w grupie najmłodszych bezrobotnych (absolwentów) jednym z trudniejszych działań bywa nakłonienie tych osób do cierpliwego wykonywania długotrwałych zadań oraz ujawnianie się postawy roszczeniowej, połączonej często z oznakami zawyżonej samooceny i tendencją do łamania reguł pracy w grupie (koresponduje to z niskimi wynikami w skali ugodowości).

23 Rynek pracy a osoby bezrobotne 50+. Bariery i szanse, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, Zgorzelec 2011; Raport z analizy programów skierowanych do osób 50+ zrealizowanych w Polsce w latach 2004-2009, red. B. Urbaniak, J. Wiktorowicz, Łódź 2011.

24 Szczegółowa prezentacja cytowanych badań znajduje się w opracowaniach: B. Mazurek-Kucharska, *Diagnoza psychologiczna w programach wspierających aktywizację zawodową*, w: *Praca, kształcenie, partnerstwo*, red. M. Kubisz, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2004, s. 9-44 (publikacja dostępna także na stronie: www.parp.gov.pl) oraz w pracy: B. Mazurek – Kucharska, *Edukacja ustawiczna i poradnictwo zawodowe w ramach programów pomocowych dla osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem. Z punktu widzenia psychologa*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, styczeń 2005, nr 1, s. 13-33.

Prezentowane badania nigdy nie były planowane jako badania porównawcze, powstawały jako rezultat wieloletniej pracy konsultingowej i zmian zakresu prowadzonego przez autorkę konsultingu. Jako pierwsze (prowadzone w latach 1996 – 2004) powstawały indywidualne, wielowymiarowe diagnozy menedżerów, które miały wspomagać proces ich edukacji

sie zawodowym (m.in. menedżerów, absolwentów uczelni, przedstawicieli wybranych zawodów itd.) dostarczyły informacji o strukturze osobowości tej grupy, w ramach której można scharakteryzować kompetencje społeczne: otwartość na doświadczenie i sumienność. Dojrzałe osoby bezrobotne wykazują taką samą sumienność, jak menedżerowie, a nawet czasami większą, natomiast absolwenci charakteryzują się najmniejszą sumiennością w porównaniu z pozostałymi badanymi grupami osób. Największymi ekstrawertykami okazali się menedżerowie, choć ta cecha jest akurat dla nich charakterystyczna i nie dziwi jej występowanie u osób, które są z natury dominujące. Najmniej dojrzałymi osobami okazali się bezrobotni, za to byli oni najbardziej ugodowi. Natomiast bezrobotni absolwenci wykazywali się najmniejszą zdolnością do poszukiwania ugody i kompromisu.

Osoby bezrobotne są w zasadzie sumienne i ekstrawertyczne, choć zdarzają się osoby o skłonnościach do rywalizacji i agresywnego zachowania się. Mają jednak często obniżoną odporność na stres i frustrację.

Część istniejących barier w procesie edukacji osób dorosłych nie wynika ze specyfiki tego środowiska, ale z procesu organizacji edukacji, przede wszystkim pozaformalnej.

Warto w tym kontekście wspomnieć, że wyniki analiz, jakie były przeprowadzone przez analityków rynku pracy oraz ekspertów w zakresie monitorowania efektów szkoleń²⁵ pokazują, że **ocena efektywności działań edukacyjnych prowadzonych przez różne instytucje szkoleniowe w Polsce ujawnia istniejące w tym zakresie problemy.**

Przede wszystkim **brak jest jednolitego, zintegrowanego systemu premiowania najlepszych instytucji szkoleniowych i innych wykonawców projektów edukacyjnych.** Ujawniane są różne nieprawidłowości i zaburzenia mechanizmu rynkowego, które mogą prowadzić do **pogorszenia poziomu szkoleń.** Jest to fakt ugruntowany zarówno w literaturze przedmiotu, o czym pisał już w klasycznej pracy np. Akerlof²⁶, jak i potwierdzony empirycznie dla polskiego systemu kształcenia ustawicznego, m.in. w badaniach prowadzonych przez PSDB (2008)²⁷. Zjawisko to jest pogłębione przez wypieranie kursów komercyjnych przez niskopłatne lub bezpłatne szkolenia, dofinansowane ze środków EFS.

Zdaniem ekspertów jednym z wymiarów tego procesu jest **niskie dopasowanie oferty szkoleniowej do wymogów rynku pracy. Dotyczy to nie tylko treści przedmiotowej, ale również formy – niewielka część oferty dotyczy szkoleń w miejscu pracy (zgodnie z literaturą przedmiotu skutecznego sposobu nabywania kwalifikacji).** Zjawisko to obserwowalne jest już na etapie planowania projektów edukacyjnych – w wielu przypadkach badanie potrzeb ograniczało się do statystyk rynku pracy i

lub proces restrukturyzacji i rozwoju konsultowanych firm. Prezentowane wyniki badań diagnostycznych obejmują m.in.: A) wybrane losowo indywidualne profile diagnostyczne, jakie powstawały w ramach diagnozy menedżerów, szkolonych i konsultowanych w ramach studiów MBA we współpracy między Lubelską Szkołą Biznesu sp. z o.o. w Lublinie a University of Central Lancashire w Preston (Wielka Brytania), gdzie autorka była koordynatorem modułu Managerial Skills i psychologiem odpowiedzialnym za rekrutację psychologiczną kandydatów na studia, B) wybrane losowo indywidualne profile diagnostyczne, jakie powstawały w ramach diagnozy menedżerów, szkolonych i konsultowanych w ramach Podyplomowych Studiów Menedżerskich i Podyplomowego Studium Menedżerskiego menedżerów ochrony zdrowia (w ramach współpracy z Centrum Edukacji i Doradztwa Służby Zdrowia ETOS w Warszawie), C) wybrane losowo indywidualne profile diagnostyczne, jakie powstawały w ramach diagnozy menedżerów, szkolonych i konsultowanych w ramach współpracy z Polskim Centrum Edukacji w Warszawie, D) wybrane losowo indywidualne profile diagnostyczne, jakie powstawały w ramach diagnozy menedżerów, szkolonych i konsultowanych w ramach współpracy z Lubelską Szkołą Wyższą im. Króla Władysława Jagiełły w Lublinie, E) wybrane losowo indywidualne profile diagnostyczne, jakie powstawały w ramach diagnozy menedżerów, szkolonych i konsultowanych w ramach realizacji szkoleń i zadań konsultingowych dla banków, firm farmaceutycznych, medycznych, handlowych, przemysłowych i transportowych. Do niniejszej prezentacji wybrano losowo wyniki badań 380 menedżerów oraz 7416 osób bezrobotnych (w tym 2945 mężczyzn i 4471 kobiet) o różnym poziomie wykształcenia, a także 328 osób – bezrobotnych absolwentów szkół wyższych (w tym 164 kobiety i tyle samo mężczyzn)

²⁵ Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich. Podsumowanie i wybrane wnioski dla XII I spotkania Grupy Roboczej ds. adaptacyjności i transferu wiedzy, 30 maja 2011 [link do pełnego tekstu ekspertyzy: http://konfederacjalewiatan.pl/_files/2011_07/IBS_kapita_ludzki_EFS.pdf]

²⁶ G. Akerlof G., The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism, The Quarterly Journal of Economics, 1970, Vol. 84, 3.

²⁷ Ocena wpływu funduszy strukturalnych na zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw, PSDB, Warszawa 2008.

ankiet wśród bezrobotnych, z pominięciem pracodawców.

Do niskiej oceny merytorycznej szkoleń mogły przyczyniać się także **zbyt małe rozmiary projektów edukacyjnych** – często oceniane są jako zbyt krótkie czy niedostatecznie promowane. Wraz z niskim poziomem merytorycznym sugeruje to **niedostateczne przygotowanie instytucjonalne** przynajmniej części firm realizujących projekty współfinansowane ze środków EFS.

W każdej grupie wiekowej występują pewne bariery w uczeniu się i są w większości przypadków specyficzne dla danej grupy. W przypadku osób 50+ występuje wiele barier, które mogą negatywnie wpływać na proces kształcenia lub też w skrajnych wypadkach go całkowicie uniemożliwiać. Identyfikacja konkretnych barier umożliwia ich usunięcie i zaangażowanie osoby 50+ w szkolenie. Poniżej wymieniono te, które trener czy instytucja szkoleniowa ma możliwość zidentyfikować i zmienić.

Brak pewności siebie - osoby starsze cechuje często mała wiara w swoje możliwości. Obawiają się, że podejmując naukę poniosą porażkę lub ośmieszą się przed grupą lub współpracownikami.

Brak motywacji - seniorzy nie wiedzą, czego mogą się spodziewać uczestnicząc w szkoleniu. Wielokrotnie sami nie zdają sobie sprawy, jaka wiedza i umiejętności są im niezbędne, by powrócić na rynek pracy. Często też nie zależy im w ogóle na dokonaniu jakiegokolwiek zmiany w życiu osobistym i zawodowym. Trudno im dostrzec zyski z podjęcia działań edukacyjnych.

Zaniżona samoocena - osoby starsze popadają nierzadko w kompleks niższości, spowodowany brakiem aktywności zawodowej, trudnościami ze znalezieniem pracy i odczuciem osamotnienia. Z tego powodu tracą wiarę w swoje możliwości i są przekonane, że podejmując naukę, na pewno nie dadzą sobie rady, nie będą w stanie przyswoić nowych wiadomości.

Zawyżona samoocena - wśród seniorów zdarzają się również osoby, które posiadają bogate doświadczenie zawodowe i z tego powodu są przeświadczone, że nie potrzebują już jakichkolwiek zmian w zakresie swoich kompetencji zawodowych i osobowościowych. Są pewne, że to wystarczy im do realizowania swoich zamierzeń na rynku pracy.

Duma - w grupie osób starszych będą takie, które dziś nie pracują, ale w przeszłości zajmowały prestiżowe stanowiska i funkcje społeczne, cieszyły się powszechnym szacunkiem i uznaniem. Właśnie one mogą żyć w przekonaniu o swojej wyższości i lękać się zburzenia wizerunku osoby poważnej i statecznej. Wielokrotnie starają się przekonywać same siebie, że osoby z ich statusem nie muszą podejmować nauki, narażając się na ośmieszenie.

Złe wcześniejsze doświadczenia szkoleniowe - może się zdarzyć sytuacja, że uczestnicy szkolenia są nastawieni negatywnie do wszelkich działań, głównie z powodu przykrych doświadczeń wyniesionych z wcześniejszych form edukacji. Trudno zachęcić do nauki osobę, która podczas ostatniego szkolenia przekonała się, że jej trud nie został doceniony lub szkolenie nie przyniosło pożądanych rezultatów. Takie osoby mogą myśleć, że i tym razem zaangażowanie nie ma sensu.

Stan zdrowia - naturalnym zjawiskiem u osób po 50. roku życia jest pojawianie się chorób związanych z wiekiem, osłabienie ogólnej kondycji i konieczność stałego leczenia. Coraz powszechniej występują zaburzenia wzroku, słuchu czy choroby układu krążenia. Zły stan zdrowia może być więc jednym z powodów rezygnacji z podejmowania zadań edukacyjnych, a wręcz przeciwwskazaniem do niektórych szkoleń zawodowych.

Brak czasu - wydaje się, że osoby 50+, zwłaszcza nieaktywne zawodowo, powinny dysponować wolnym czasem, który mogłyby z powodzeniem poświęcić na uczestniczenie np. w szkoleniu zawodowym. Często ich dzieci założyły już własne rodziny lub wyjechały na studia. Zdarzają się też osoby samotne i wdowcy. Jednak mimo takiego spojrzenia, należy dostrzec i takich seniorów, którzy zajmują się wnukami lub swoimi żyjącymi jeszcze rodzicami. Im właśnie najtrudniej będzie zdecydować się na aktywny proces uczenia się.

Rozbieżności treści szkolenia z posiadaną wiedzą - osoby starsze najchętniej uczą się treści już sobie

znanych, które potwierdzają posiadaną wiedzę i wykorzystywane wcześniej umiejętności. Obawiają się rzeczy nowych, sprzecznych z ich postrzeganiem rzeczywistości i wobec nich przejawiają niechęć i opór. Taka wiedza może szybko ulec zapomnieniu.

Bezsilność wobec zmian - wszyscy obserwujemy nieustanne zmiany zachodzące w świecie pracy, rozwój technologii informatycznej, zmiany w przemyśle i gospodarce. Osoby starsze mogą czuć się wobec tych przemian zagubione i przekonane, że cokolwiek by nie zrobiły, nie nadążą. Wobec takiego przekonania często wycofują się i pozostają bierni.

Wszelkie bariery tzw. środowiskowe - niewłaściwie dobrane miejsce szkolenia, słabe oświetlenie, słabe nagłośnienie, zbyt wysoka lub zbyt niska temperatura, oślepiające słońce, hałas i inne.

Największym jednak problemem dostrzeganym przez uczestników jest to, że szkolenia często nie przynoszą efektu w postaci poprawy położenia osób 50+ na rynku pracy. Idealna byłaby sytuacja, gdyby szkolenia mogły kończyć się stażem lub inną formą wejścia na rynek pracy, w ramach której można by przeciwiczyć w praktyce nabyte umiejętności.

1.3. Oczekiwania i potrzeby osób 50+

Jak już powiedziano wcześniej, 50+ to bardzo szeroko zdefiniowana grupa docelowa, którą można podzielić na liczne segmenty. Zdecydowanie nie jest to grupa jednorodna. Można ją podzielić pod względem płci, wykształcenia, miejsca zamieszkania itp., co wielokrotnie było poruszane w tym opracowaniu. W tym miejscu trzeba wspomnieć o jeszcze jednym bardzo istotnym kryterium, które można nazwać „epoką narodzin”. Inaczej postrzegają i dostosowują się do świata pięćdziesięciolatek, a inaczej osoby po sześćdziesiątym roku życia. Osoby, które obecnie przekroczyły sześćdziesiąty rok życia to pokolenie, które przyszło na świat w pierwszych latach po II wojnie światowej. Można powiedzieć, że w rozkwicie systemu socjalistycznego/totalitarnego. Państwo decydowało za obywateli i sterowało ich życiem w zamian za dostarczenie im podstawowych środków do życia i przetrwania. Obywatele zaś umieli się tak wpasować w ten system, żeby czerpać z niego możliwie najwięcej korzyści. Rzeczywistość ta nie była może atrakcyjna i różowa ale bardzo poukładana i w znakomitej większości przypadków przewidywalna. Zjawiska takie jak bezrobocie, bezdomność, skrajna bieda nie istniały lub nie były nasilone tak, jak teraz. Pokolenie dzisiejszych sześćdziesięciolatek wychowywało się i kształtowało właśnie w takim świecie, stąd wielu z nich to osoby bezradne w stosunku do obecnego systemu polityczno- ekonomicznego (tzw. bezradność wyuczona). Zmiana systemu, która nastąpiła na początku lat 90-tych, zaskoczyła te osoby już w wieku dojrzałym. Zmienił się system. Kapitał prywatny, który do tej pory był piętnowany i stygmatyzowany mianem „podejrzanego”, „prywaciarza- spryciarza- kanciarza”, przejął właściwie całą gospodarkę. Prawa gospodarki rynkowej raz na zawsze zmieniły układ sił rzeczywistości społeczno- ekonomicznej w naszym kraju. Pojawiły się nieznane dotąd zjawiska, takie jak bezrobocie i bezdomność. Wiele osób do dzisiaj nie pogodziło się z tak dramatyczną zmianą rzeczywistości i ciągle jeszcze się buntuje i przeżywa silne frustracje z tego powodu. Takie osoby mogą mieć szczególne problemy w znalezieniu motywacji do uczestniczenia w procesie edukacyjnym. Z drugiej jednak strony należy pamiętać, że osoby te chcą zdobywać rzetelną wiedzę, co obserwujemy przyglądając się rozwojowi Uniwersytetów Trzeciego Wieku, więc uzyskanie motywacji jest jak najbardziej możliwe. Doświadczenia wykładowców akademickich w tym zakresie wykazują, że osoby, które zdecydowały się na wejście w rolę studenta, są niejednokrotnie entuzjastycznie nastawione do zdobywania wiedzy, chętnie się uczą, osiągają znaczące sukcesy edukacyjne, nie zgłaszają szczególnych trudności z nabywaniem wiedzy i mają blisko 80% zdawalność egzaminów. Należy jednak mieć świadomość, dlaczego osoby dorosłe decydują się na dalsze kształcenie. Wśród powodów podejmowania nauki seniorzy wymieniają:

- ▶ **podniesienie kwalifikacji zawodowych** w celu poprawy swojej atrakcyjności na rynku pracy,
- ▶ **poprawę swojego stanu zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego** - nowe kontakty z ludźmi i zawierane przyjaźnie powodują lepsze samopoczucie, zwiększają zadowolenie i radość z życia, wpływają również na zwiększenie aktywności fizycznej, dbałość o swój wygląd i pozytywne emocje,
- ▶ **poprawę jakości życia** – zdobycie nowej wiedzy i umiejętności pozwala podejmować wyzwania, zwiększyć pewność siebie na rynku pracy, wyzbyć się niskiej samooceny i zachować na dłużej sprawność intelektualną,
- ▶ **powrót do pasji i zainteresowań**, na które wcześniej w natłoku obowiązków zawodowych, małżeńskich i macierzyńskich trudno było znaleźć czas,
- ▶ **zdobycie kwalifikacji zawodowych** - wiele osób nie posiada żadnego zawodu wyuczonego lub jego kompetencje zawodowe są dziś zdezaktualizowane, a uzupełnienie tych deficytów zwiększy szanse na podjęcie interesującej pracy,
- ▶ **doskonalenie zawodowe** - możliwość uzyskania nowych lub bardziej specjalistycznych umiejętności zawodowych,
- ▶ **skierowanie przez urząd pracy** - osoba bezrobotna obawia się odmówić wzięcia udziału w szkoleniu pod groźbą wykreślenia z ewidencji lub po ukończeniu szkolenia otrzyma ofertę pracy,
- ▶ **uzyskanie zaświadczenia lub certyfikatu**, który potwierdzi formalnie posiadaną już wiedzę i umiejętności seniora,

- ▶ **zdobycie wiedzy i umiejętności**, które będą pomocne przy podjęciu i prowadzeniu własnej działalności gospodarczej.

Wymienione oczekiwania i potrzeby można wyrazić poprzez **funkcje edukacji dorosłych**:

- ▶ umożliwienie osobom starszym zdobycia kwalifikacji, jeśli takich wcześniej nie miały
- ▶ uzupełnienie kompetencji zawodowych, wyrównanie różnic między wiedzą i umiejętnościami posiadanymi, a oczekiwanymi na rynku pracy
- ▶ dostarczenie praktycznych umiejętności radzenia sobie z urządzeniami technicznymi i obsługą komputera
- ▶ działanie ogólnorozwojowe i kulturotwórcze, kształtowanie umiejętności interpersonalnych i rozwój procesów poznawczych (ćwiczenie pamięci, logicznego myślenia, kreatywności, asertywności i komunikacji).

Warto też znać inne ważne czynniki, które mają wpływ na podejmowanie przez osoby dorosłe szkoleń zawodowych:

- ▶ uczą się wtedy, kiedy same tego chcą,
- ▶ uczą się pod warunkiem, że zdobytą wiedzę będą miały okazję wykorzystać w praktyce,
- ▶ są zdyscyplinowane,
- ▶ ich motywacja do uczenia się uzależniona jest od spodziewanych zysków, które przyniesie nauka,
- ▶ czynnikiem motywującym jest m.in. szansa podniesienia poczucia własnej wartości,
- ▶ chcą być postrzegane jako osoby dorosłe, niezależne i mające prawo do podejmowania decyzji w procesie uczenia się,
- ▶ chcą mieć wpływ na przebieg zajęć,
- ▶ chętnie angażują się w zajęcia praktyczne,
- ▶ chcą czuć się podczas szkolenia bezpiecznie i komfortowo,
- ▶ lubią otrzymywać jasne komunikaty, do których ściśle się stosują,
- ▶ uczenie się stymulowane jest przez kontakty społeczne i zadania grupowe,
- ▶ odnoszą nową wiedzę do posiadanych zasobów i doświadczenia,
- ▶ opornie przyjmują wiedzę sprzeczną z już posiadaną,
- ▶ wymagają więcej czasu i dostosowania tempa do ich możliwości percepcyjnych,
- ▶ zadania wykonują bardzo dokładnie, z zaangażowaniem, nie lubią popełniać błędów,
- ▶ błędy popełniane w procesie uczenia się odbierają bardzo osobiście, mogą powodować zanieżenie samooceny,
- ▶ są wymagające w stosunku do trenera, oczekują od niego wysokich kompetencji.

Osoby uczestniczące w szkoleniach mają następujące potrzeby ogólne:

- ▶ Chcą być niezależne
- ▶ Chcą się czuć bezpieczne
- ▶ Chcą, by ich potrzeby fizyczne zostały zaspokojone
- ▶ Chcą być użyteczne
- ▶ Chcą być produktywne
- ▶ Chcą się uczyć
- ▶ Chcą zaspakajać swoją ciekawość
- ▶ Chcą uzyskać pozytywne wzmocnienie i aprobatę od innych uczestników edukacji

* * *

Zasadę edukacji osób 50+ można ująć w sposób prosty, określając zadanie nauczania osób dojrzałych jako przygotowanie do stworzenia sobie obrazu własnego ja. Wynikiem wszelkich działań ma być odkrycie i zdefiniowanie swoich uczuć, motywów, poglądów i potrzeb, które sprawiają, że działamy w taki, a nie inny sposób.

Niezwykle ważnym jest przełamanie stereotypu mówiącego o niemożności przekwalifikowania osób starszych, rozumianego zarówno w odniesieniu do zdolności opanowania nowej wiedzy i umiejęt-

ności, jak i niskiej motywacji do podejmowania nowych wyzwań edukacyjno – szkoleniowych. Jak wskazują badania przeprowadzone w województwie świętokrzyskim na przestrzeni lat 2007 – 2010, spośród ogółu osób bezrobotnych tylko 14 do 18% zostało skierowanych na szkolenia, a jedynie co piąty pracownik w wieku 50+ w ostatnim czasie uczestniczył w dowolnej formie kształcenia ustawicznego. Stąd ważne zadanie stojące przed instytucjami rynku pracy, polegające na propagowaniu idei kształcenia ustawicznego, stwarzającego szansę na zawodowe aktywizowanie seniorów.

Dydaktyka nauczania osób dorosłych to ogólne normy postępowania, określające, jak realizować i osiągać założone cele dydaktyczne. Jest to norma wytyczająca instytucjom szkoleniowym i trenerom metody pracy dydaktycznej.

Skuteczność działań edukacyjnych zależy od chęci uczestniczenia w nich i świadomego poddania się procesowi kształcenia. Zależy też w ogromnej mierze od nastawienia, przygotowania zawodowego i podejścia trenera. Jakkolwiek w naszym kraju zdrowie i kondycja ogólna osób w okresie późnej dojrzałości poprawia się, niemniej jednak zawsze trzeba pamiętać, że czynniki takie jak inteligencja, pamięć, uwaga, zdolności językowe czy poziom postrzegania zmysłowego w ciągu życia człowieka ulegają różnym przeobrażeniom w różnym stopniu u różnych osób. Niestety nie ma na to uniwersalnej reguły, więc organizatorzy szkoleń dla osób 50+ muszą być szczególnie na to wyczuleni i przygotowani na fakt, że w jednej grupie w miarę jednorodnej wiekowo mogą znaleźć się osoby o bardzo różnych możliwościach percepcyjnych, oczekiwaniach, zahamowaniach i podejściu do kształcenia ustawicznego.

2. Uczenie się przez całe życie jako jeden z priorytetów polityki Unii Europejskiej

Znane jest określenie, mówiące, że kształcenie ustawiczne to imperatyw demokracji i realizacja zasady równych szans edukacyjnych.²⁸

Jak pisze K. Lubryczyńska: „Kształcenie ustawiczne posiadające wielowiekowe tradycje, które stało się przedmiotem badań i analiz naukowych dopiero w XX wieku, jest niezwykle ważnym, a zarazem podstawowym determinantem edukacji osób dorosłych. Współcześnie idea kształcenia ustawicznego stała się nie tylko zagadnieniem teoretycznym, rozpatrywanym przez pedagogów, ale przede wszystkim sposobem życia i zarazem ważną częścią polityki edukacyjnej krajów zachodnich. Szybko zmieniający się rynek pracy, wielość docierających do nas informacji, a także potrzeba poznawania świata i ciągłego odkrywania jego tajemnic powodują, że całożyciowa edukacja stała się niezbędnym elementem w życiu każdego z nas”.²⁹

Jako pomoc w rozwoju polityk edukacyjnych, Komisja Europejska opracowała sześć zaleceń:

- ▶ nowe kwalifikacje podstawowe dla wszystkich: to znaczy zagwarantowanie powszechnego i ciągłego dostępu do kształcenia, żeby uzyskać i odnowić kompetencje i umiejętności potrzebne do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy;
- ▶ innowacje w nauczaniu: takie jak rozwinięcie nowych i skutecznych metod oraz kontekstów edukacyjnych tak, aby uzyskać kształcenie zawodowe mogące trwać całe życie;
- ▶ wprowadzenie edukacji do „domów”: oferując alternatywne rozwiązania i możliwości zorientowane na samych zainteresowanych i opartych na odpowiednich narzędziach, w tym przypadku na nowych technologiach;
- ▶ docenianie uczenia się nieformalnego i pozaformalnego;
- ▶ sprecyzowanie nowych zadań doradztwa zawodowego oraz stworzenie możliwości łatwego dostępu do specjalistycznych serwisów informacyjnych o możliwościach zatrudnienia,
- ▶ inwestowanie w zasoby ludzkie, żeby wzbogacić najważniejszy „kapitał” Europy – jej obywateli.

Istotę kształcenia ustawicznego najpełniej wyraża pogląd mówiący, iż edukacja trwa przez całe życie człowieka i służy jego permanentnemu rozwojowi. Koncepcja edukacji ustawicznej podważa tradycyjny pogląd o podziale życia na okres szkolny oraz okres dojrzałej aktywności zawodowej i społecznej, w którym wykorzystuje się efekty wcześniejszej nauki. Zgodnie z koncepcją kształcenia ustawicznego szkoła jest jedynie pierwszym ogniwem procesu edukacji, przygotowującym jednostkę do dalszej, stałej aktywności poznawczej i ciągłego poszukiwania stymulacji do dalszego rozwoju.³⁰

Od kilkunastu lat podejmowana jest w Europie dyskusja na temat zmieniającej się roli kształcenia, zwłaszcza zawodowego, w związku z rozwojem nowego modelu rynku pracy, wymagającego mobilności, elastycznego podejścia do warunków zatrudnienia oraz konieczności ustawicznego podnoszenia kwalifikacji i poziomu kompetencji zawodowych i społecznych. Postulowane są zmiany w systemach edukacyjnych, które akcentują konieczność aktywnej współpracy systemu edukacji z rynkiem pracy. Podejmowane działania mają na celu realizację kluczowych postulatów Unii Europejskiej, ukierunkowanych na zwalczanie przyczyn ubóstwa, nierówności społecznej i dyskryminacji oraz zwiększenie aktywności partnerów rynku pracy i instytucji edukacyjnych w celu dynamicznego rozwoju potencjału kreatywnego zarówno młodzieży, jak i osób dorosłych, zapewnieniu jak najlepszych standardów rozwoju, w tym także rozwoju zawodowego.

28 J. Półturzycki, Wskazania dla edukacji ustawicznej w Raporcie Komisji Delorse’a: *Learning: The treasure within – Uczenie się – Nasz ukryty skarb*, [w]: Kruszewski Z. P., Półturzycki J., Wesołowska A. E. (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*. NOVUM, Płock 2003, s. 75.

29 K. Lubryczyńska, *Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego odpowiedzi na potrzeby osób dorosłych w zakresie kształcenia ustawicznego „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1(64) /2009, str. 7-10.*

30 A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „E-mentor”, Wyd. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2005, 5, s. 65 – 69; D. Korzan, *W poszukiwaniu istoty edukacji permanentnej*, „E-mentor”, Wyd. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2005, 2, s. 83 – 86; J. Półturzycki, *Niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, w: *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, red. R. Górska, J. Półturzycki, Wyd. ITE, Płock–Toruń 2004.

Dokumentami, w których silnie akcentowane są związki pomiędzy edukacją a rynkiem pracy, są analizy zawarte m.in. w Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia.³¹ Nakreślono w nich ważne strategiczne cele:

- a. zachęcanie do zdobywania wiedzy i umiejętności poprzez edukację permanentną,
- b. zbliżenie obszarów edukacji i pracy,
- c. angażowanie młodzieży w życie publiczne.

Dla realizacji wytyczonych celów została sformułowana Europejska Strategia Zatrudnienia, w której za priorytet uznano rozwój edukacji zawodowej oraz ustawicznego kształcenia zawodowego. Odgrywają one zasadniczą rolę w procesie budowania gospodarki opartej na wiedzy.³²

Problemom kształcenia zawodowego i ustawicznego poświęcono obrady podczas konferencji w Kopenhadze (2002 rok)³³ oraz w Maastricht (2004 rok).³⁴

Warto wspomnieć, iż wyniki kompleksowych badań nad „Bilansem kapitału ludzkiego” dostarczają danych świadczących o tym, że kształcenie pozaformalne jest w Polsce nadal mało popularne i dodatkowo ma selektywny charakter, głównie ze względu na miejsce zamieszkania, wiek, wykształcenie oraz sytuację zawodową potencjalnych uczestników procesu doksztalcenia się. Postulowana wartość tego wskaźnika w UE do 2010 r. wynosiła co najmniej 12,5%, a do 2020 r. co najmniej 15%. Według danych na 2009 r. w Polsce procent osób w wieku 25-64 lat uczestniczących w kształceniu lub szkoleniu (w ciągu czterech tygodni przed badaniem) wynosił 4,7%. Poziom wskaźnika w przypadku omawianych badań wyniósł około 4%. Natomiast na kształcenie pozaformalne w ciągu 12 miesięcy przed badaniami zdecydowało się 13% osób w wieku 25-64 lat (N=2311), co w porównaniu z poziomem uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym w 2006 – zgodnie z wynikami badań GUS „Kształcenie dorosłych” – jest niższe o ponad 5 punktów procentowych. Nieco mniej badanych (10,5%) zdecydowało się w ciągu 12 ostatnich miesięcy na samodzielne doksztalcenie (N=1873). Poziom uczestnictwa w kształceniu nieformalnym w odniesieniu do badań GUS z 2006 r. spadł aż o 15 punktów procentowych. Biorąc pod uwagę deklarację badanych, w ciągu ostatnich 12 miesięcy 19% osób brało udział przynajmniej w jednej z dwóch form kształcenia (pozaformalnego lub nieformalnego). Jednak zdecydowana większość nie uczestniczy w żadnej z form doksztalcenia się (ponad 80%), w tym odsetek biernych szkoleniowo osób jest wyższy na wsi (86%) niż w mieście (77%). Cechą charakteryzującą poziom doksztalcenia się w Polsce jest również jego zróżnicowanie według wieku. Największą aktywność, biorąc pod uwagę udział w jakiejkolwiek formie doksztalcenia, obserwujemy w najmłodszej grupie wiekowej (18-24) (27%), najmniejszą - w najstarszej grupie wiekowej, powyżej 60. roku życia (7%). Generalnie możemy zauważyć, że wraz ze wzrostem wieku poziom uczestnictwa zarówno w kształceniu pozaformalnym jak i nieformalnym maleje. Im wyższy poziom wykształcenia, tym większe uczestnictwo w procesie doksztalcenia. Najwyższy odsetek osób podejmujących naukę zarówno w systemie kształcenia pozaformalnego, jak i nieformalnego zaobserwowano wśród

31 E. Cresson, P. Flynn (red.), *The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning - Towards the Learning Society*, European Communities, The Office for Official Publications of the European Office for Official Publications of the European Luxembourg 1995; E. Cresson, P. Flynn (red.), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997; patrz także opracowania; *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*, Komisja Europejska, 1995 (streszczenie celów na stronie: http://pl.wikipedia.org/wiki/Biała_Księga_Komisji_Europejskiej; *Biała Księga: Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej*, Komisja Europejska, 2002. Omówienie podstawowych założeń i kierunków działań w zakresie tzw. polityki młodzieżowej Unii Europejskiej można znaleźć m.in. w broszurze Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej (2007) na stronie: [http://archiwumukie.polskawue.gov.pl/HLP/files.nsf/0/B075C64AEC007769C125726C005D9D54/\\$file/broszura_mlodziuz_Q.indd.pdf](http://archiwumukie.polskawue.gov.pl/HLP/files.nsf/0/B075C64AEC007769C125726C005D9D54/$file/broszura_mlodziuz_Q.indd.pdf)

32 Zgodnie ze strategią „Europa 2020”, Europejska Strategia Zatrudnienia ma na celu stworzenie większej liczby lepszych miejsc pracy w całej UE, poprzez tzw. „otwartą metodę koordynacji” umożliwiającą krajom UE wymianę informacji, prowadzenie dyskusji i koordynowanie polityki zatrudnienia. Więcej informacji na temat strategii udostępniono np. na stronie: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=pl>

33 Dyskutowano m.in. nad problematyką rozwoju kształcenia zawodowego i współpracy międzynarodowej w zakresie zwiększania mobilności pracowników i niwelowania barier utrudniających ich swobodny przepływ, uznawania kwalifikacji uzyskanych za granicą, informacji oraz eurodoradztwa zawodowego.

34 Przedmiotem obrad była m.in. problematyka efektywnego wdrażania postanowień Deklaracji Kopenhaskiej, a także wzmacniania powiązań kształcenia zawodowego z kształceniem ogólnym i systemem szkolnictwa wyższego.

osób legitymujących się wykształceniem wyższym (42%). Z kształcenia pozaformalnego najrzadziej korzystają osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (6%) oraz gimnazjalnym i niższym (8%). Podobną tendencję można zauważyć w przypadku samodzielnego uczenia się. Na dokończanie decydują się najczęściej osoby nadal uczące się oraz pracujące. W kształceniu pozaformalnym bierze udział 17% osób pracujących w pełnym wymiarze godzin oraz 16% osób uczących się. Podobnie samodzielne kształcenie jest domeną osób uczących się (19%). Nie jest to wynik zaskakujący, osoby uczące się z samej definicji swojej sytuacji zawodowej koncentrują się bowiem na uzupełnianiu i pogłębianiu wiedzy. Najrzadziej szkolą się osoby będące na emeryturze lub rencie (nieco ponad 1%) oraz te, które zajmują się domem (4%).³⁵

Coraz częściej mówi się o tym, że permanentna edukacja, samodoskonalenie oraz ukierunkowane wspieranie rozwoju dojrzałych osób powinno służyć maksymalnemu wykorzystaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji, które powinny być możliwe do przetransferowania na inne stanowisko pracy w obrębie danej organizacji lub poza nią, np. do organizacji w ramach tego samego sektora gospodarki.

35

B. Worek, K. Stec D. Szklarczyk K. Keler, *Kto nas kształci po zakończeniu szkoły? Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych wzbogacony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński, Warszawa 2011, str. 86-88.

3. Wybrane aspekty metodyki nauczania i uczenia się osób 50+

Kompetencje, emocje, postawy, osobowość i inne czynniki warunkujące udział w szkoleniach osób 50+.

Andragogika, czyli subdyscyplina pedagogiki zajmująca się **kształceniem dorosłych**, postrzega człowieka dorosłego m.in. przez pryzmat kształcenia ustawicznego, a zatem jego przygotowania w każdym wymiarze do ciągłej edukacji i samokształcenia w realizowaniu swojej osobowości. Badania dowodzą, że człowiek dorosły w nie mniejszym stopniu potrafi przyswajać wiedzę, niż człowiek młody. Co więcej, posiada potencjał, jakim nie dysponują dzieci i młodzież. Jest nim m.in. doświadczenie życiowe i zawodowe, które wpływa na osobowość i motywów ludzi dorosłych w podejmowaniu wysiłku do poszerzania swoich horyzontów myślowych, podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Psychologowie podkreślają jednak zgodnie, że jest to okres, kiedy człowiek uświadamia sobie, że wiek w jakim się znalazł to moment, kiedy więcej lat życia już minęło, niż pozostało. Do smutnych refleksji skłania zarówno obserwacja swego organizmu, jak i zdarzenia w otoczeniu, na przykład śmierć osób bliskich w podobnym wieku. Człowiek zaczyna stawiać sobie pytania o sens dotychczasowego życia i wartość przeżytych doświadczeń, jak i o to, jakich wyborów dokonywać, aby sensownie przeżyć pozostałe lata, czy wybrać np. stabilizację i pielęgnowanie już zdobytej pozycji i relacji, czy zaważczyć jeszcze i zmotywować się do następnych zmian w życiu, np. zawodowym. **Ma to niewątpliwie wpływ na motywów podejmowanych działań, w tym także motywów związane z działaniami edukacyjnymi i rozwojowymi. Należy podkreślić, iż jest to jedno z zagadnień, które niezwykle różnicuje grupę osób dojrzałych. Stosunek do własnej przeszłości, jak i wizja własnej przyszłości, są niezwykle osobistą sferą doznań, co powoduje, że nie można ustanowić jednej skutecznej metody motywowania ludzi do podejmowania aktywności zawodowej czy edukacyjnej w tym okresie.**

Dla części osób w tym wieku motywem może być **potrzeba samorozwoju, samodoskonalenia i samo-realizacji**. Dla innych takim motywem będzie **chęć pozostania „na fali”, udowodnienia swej dobrej kondycji (także przed młodszym pokoleniem, np. własnymi dziećmi)**. Dla jeszcze innych motywem podejmowanych działań rozwojowych będzie **lęk przed utratą** (np. stanowiska, źródła zarobkowania, pozycji społecznej, uznania itp.). **W każdym z tych przypadków konieczna jest inna metoda oddziaływania motywującego, pobudzającego te osoby do podjęcia i kontynuowania działań edukacyjnych. W procesie tym powinni uczestniczyć zarówno trenerzy, jak i wspierający ich doradcy zawodowi, psychologowie, czy doradcy edukacyjni, a niekiedy także członkowie rodziny i przyjaciele uczestników szkolenia (tzw. osoby znaczące, z których zdaniem liczy się dana osoba).** Taki sposób podejścia do procesu edukacji wynika z faktu, iż **w przypadku części klientów konieczna będzie usługa kompleksowa, wykraczająca poza rutynową usługę czysto edukacyjną.** Doświadczenia psychologów, doradców zawodowych, trenerów i coachów pokazują bowiem, że **w wielu sytuacjach współpracy z osobami dojrzałymi konieczna staje się interwencja ukierunkowana na zmianę przekonań, preferencji, sposobu myślenia, a niekiedy również odczuwania.** Niektóre osoby dopiero w tym momencie życia uświadamiają sobie bowiem, iż nadszedł czas na zmiany, ponieważ, być może, jest to ostatnia taka szansa na samorealizację i na inną jakość życia, jaka przed nimi staje.³⁶

REKOMENDACJA

Przygotowując działania edukacyjne dla osób dojrzałych należy opracować założenia do procesu efektywnego rekrutowania oraz skutecznego motywowania uczestników zarówno na etapie zapraszania do tych działań, jak i w trakcie ich trwania, pamiętając przy tym o konieczności trafnego zdiagnozowania motywów, jakimi kieruje się dana osoba, zainteresowana udziałem w procesie kształcenia. W tym celu do zespołu realizującego proces edukacji należy włączyć także psychologów, doradców zawodowych i edukacyjnych, a w razie konieczności także coachów i terapeutów, aby osiągnąć zamierzony cel i długotrwały efekt – nie tylko zachęcić i skutecznie

36 A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000; P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2011.

zrekrutować osoby dojrzałe na szkolenie, ale utrzymać ich gotowość do utrzymania aktywności w trakcie całego szkolenia oraz zmotywować je do utrzymania aktywności i dalszego samokształcenia i samorozwoju po ustaniu świadczonej usługi edukacyjnej.

Na podstawie cytowanych już badań E. Rzechowskiej należy stwierdzić i rekomendować konkretne wskazania metodyczne dla instytucji projektujących szkolenia dla osób 50+.

REKOMENDACJA

Przed przystąpieniem do szkolenia występuje potrzeba autodiagnozy sposobu postrzegania klientów 50+ przez pracowników firm szkoleniowych.

Postrzeganie osób 50+ może odzwierciedlać się bowiem w sposobie projektowania szkolenia, jak i w doborze narzędzi.³⁷

O występowaniu wpływu czynnika nastawień wobec grupy docelowej u osób organizujących szkolenie mogą świadczyć wyniki badania pracowników służb społecznych (urzędów pracy, ośrodków pomocy rodzinie, pracowników firm szkoleniowych, trenerów).

Na podstawie sposobu opisu klientów 50+ przez pracowników służb społecznych oraz stosowanych narzędzi w pracy z 50-latkami wyłoniono trzy grupy pracowników służb społecznych ze względu na ich sposób podejścia do potrzeb i analizy sytuacji klientów 50+. Wyróżniono więc:

- ▶ grupę pracowników instytucji, uwzględniających tylko potrzeby osób 50+ (tu wystąpiły trzy podgrupy: pracownicy oceniający 50-latków jako kompetentnych i niezależnych; jako niewykwalifikowanych, ale zmotywowanych; biernych z trudnymi doświadczeniami życiowymi),
- ▶ grupę pracowników uwzględniających tylko potrzeby rynku pracy (oceniający 50-latków jako osoby niekompetentne i roszczeniowe oraz kompetentne, krótkotrwale bezrobotne)
- ▶ grupę pracowników, którzy podczas podejmowania decyzji uwzględniali zarówno potrzeby osób 50+, jak i rynku pracy.

Jak wynika ze szczegółowych analiz wykonywanych w ramach cytowanego projektu, ze sposobem postrzegania pracowników 50+ wiąże się **preferowanie określonych rozwiązań wspierających. Pracownicy biorący pod uwagę głównie perspektywę osób 50+** poszukują rozwiązań systemowych (gospodarczych i prawnych) oraz zmian w mentalności pracodawców. Pomijają potrzeby pracodawców, co w efekcie nie przyczyni się do wzbogacenia sieci relacji osób 50+ i pracodawców. Podobnie dzieje się z nastawieniami pracowników **oceniających sytuację osób 50+ z perspektywy rynku pracy**. Ich rozwiązania wspierające ukierunkowane są na zaistnienie wewnętrznej przemiany 50-latków, z pominięciem potencjału dojrzałych wiekiem pracowników. **Jedynie osoby biorące pod uwagę obydwie perspektywy wskazują na wartość takich rozwiązań, jak np. zarządzanie wiekiem pracowników.** Pracownicy firm szkoleniowych w większości prezentują trzeci sposób postrzegania osób 50+ (55%). Pozostali (38%) biorą pod uwagę tylko rynek pracy oraz (7%) jedynie potrzeby osób 50+.³⁸

Należy ponadto **uwzględnić także dodatkowe założenia, które powinny być brane pod uwagę na etapie badania potrzeb szkoleniowych osób 50+.**

Konieczne wydaje się być, jak wskazują na to wyniki badań E. Rzechowskiej, uzupełnienie osobistego sposobu postrzegania osób 50+ przez pracowników odpowiedzialnych za proces kształcenia o wiadomości z zakresu prawidłowości rozwojowych oraz charakterystyk 50- 60-latków, będących

37 A. Garbacz, E. Rzechowska, Autodiagnoza pracownika służb społecznych, w: *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Rekomendacje i narzędzia diagnostyczne*, red. E. Rzechowska, Wydawnictwo Lubelskiej szkoły Biznesu, Lublin 2011, s. 93-105; E. Rzechowska, A. Garbacz, Wiedza pracowników służb społecznych o funkcjonowaniu osób 50+ i ich zapotrzebowaniu na działania pomocowe, w: *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Jak zabezpieczyć przed wykluczeniem społecznym osoby 50+?* red. E. Rzechowska, Wydawnictwo Lubelskiej szkoły Biznesu, Lublin 2010, rozdz. X.

38 E. Rzechowska, A. Garbacz, Wiedza pracowników służb społecznych o funkcjonowaniu osób 50+ ich zapotrzebowaniu na działania pomocowe, w: *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Jak zabezpieczyć przed wykluczeniem społecznym osoby 50+?* red. E. Rzechowska, Wydawnictwo Lubelskiej szkoły Biznesu, Lublin 2010, s. 109.

rezultatem życia tych osób w konkretnym kontekście historyczno - gospodarczym (tu: kontekście przemian społeczno-ekonomicznych i kulturowych).

REKOMENDACJA

Trzeba poszerzać wiedzę pracowników instytucji szkoleniowych na temat prawidłowości rozwojowych oraz charakterystyk 50- 60-latków, wynikających z życia tych osób w konkretnym kontekście historyczno - gospodarczym.

Jak twierdzi E. Rzechowska, wiedza o 50-latkach nie powinna się ograniczać do podręcznikowych uogólnionych charakterystyk tzw. rozwoju człowieka w okresie średniej dorosłości. Powinna raczej obejmować informacje dotyczące zróżnicowań w przebiegach życia zawodowego i pozazawodowego (małżeństwo, rodzina, krąg znajomych i przyjaciół - oraz rozmaitych konstelacji tych charakterystyk), a dodatkowo – modyfikacji sposobów funkcjonowania 50-latków ze względu na bieżącą charakterystykę sytuacji życiowo-zawodowej (takich, jak np.: zagrożenie utratą pracy, brak pracy, wcześniejsza emerytura).

REKOMENDACJA

Biorąc pod uwagę fakt, iż istnieje zauważalna tendencja do stereotypowego postrzegania poziomu poznawczego i poziomu kompetencji osób dojrzałych, należy proponować i propagować wiedzę z zakresu fizjologii i psychologii rozwoju człowieka, co przyczynić się może do stopniowej, systematycznej zmiany percepcji potencjału osób dojrzałych i starzejących się.

Konkretyzując, można wskazać na bardziej szczegółowe zalecenie:

REKOMENDACJA

Zdaniem psychologów należy włączyć do zagadnień poruszanych na szkoleniach wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej (rozwój człowieka w biegu życia – ogólny zarys zmian rozwojowych).

Ważnym zagadnieniem, na które należy skierować uwagę instytucji szkoleniowych, jest ponadto problem rozpoznania i zrozumienia indywidualnego kontekstu rozwoju potencjału konkretnego człowieka w wieku dojrzałym. **Indywidualizacja podejścia do osób edukowanych wymaga zrozumienia ich indywidualnej historii życia i indywidualnego kontekstu sytuacyjnego, w jakim znajdowała się i znajduje w danym momencie ta osoba.**

Budując potencjał relacji w grupie szkoleniowej, zwłaszcza zróżnicowanej wiekowo, należy uwzględnić fakt, iż występują różnice między osobami dojrzałymi ze względu na styl nawiązywania przez te osoby relacji z młodymi ludźmi.³⁹ Z badań wynika, że osoby 50+ nawiązują różnego rodzaju relacje z młodszymi ludźmi. Niektóre osoby nawiązują relacje, które mogą być nazwane jako **relacje partnerskie** (pozytywnie oceniają siebie i młodych), inne osoby zaś preferują styl relacji **quasi-partnerskich** a niektórzy preferują relacje niesymetryczne. Jest także grupa osób, która **wycofuje się z relacji**. W każdej z grup wyróżnić można podgrupy. I tak:

- ▶ w ramach grupy osób **proponujących relacje partnerskie**, wyróżnić można model zachowań eksponujący zasoby rynku pracy, prezentujący postawę rozumiejącą wobec młodych lub motywujący młodych do nauki;
- ▶ w ramach grupy osób **promujących relacje quasi-partnerskie** można wskazać na tych, którzy rywalizują z młodymi; na tych, których charakteryzuje początek procesu deprecjacji siebie; tych, u których zaczynają dominować początki ochrony młodych; oraz tych, którzy oceniają młodych jako wymagających;

39 A. Garbacz, K. Zaborek, A. Gucwa, *Młodzi z perspektywy osób w wieku średnim: implikacje do intermentoringu transgeneracyjnego*, w: *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, Wydawnictwo Diffin, Bydgoszcz 2012.

- ▶ w ramach grupy osób **stosujących relacje niesymetryczne** wyróżnić można kilka grup zachowań: stereotypowe traktowanie młodych, oznajmujących brak zasobów, stosujących ochronę młodych; a także tych, którzy przejawiają negatywną ocenę młodych, spostrzeganych jako roszczeniowych; oraz takich, którzy koncentrują się na nakłanianiu młodych do nauki;
- ▶ w ramach grupy osób **wycofujących się z relacji** są zaś tacy, których charakteryzuje deprecjacja siebie i deprecjacja młodych lub deprecjacja siebie i aprecjacja młodych.

Jest zatem oczywiste, że w każdej z podgrup potencjał, który powinien być wzmacniany przez szkolenie – jest odmienny.

REKOMENDACJA

W trakcie realizacji szkoleń należy brać pod uwagę różne preferowane przez osoby dojrzałe style komunikowania się z młodszymi uczestnikami szkolenia. Ze względu na wybierany i stosowany styl komunikacji należy proponować różne metody szkolenia, ukierunkowane na wypracowanie efektywnego stylu komunikacji, opartego na współdziałaniu i współpracy w zespole.

Kształtując umiejętności komunikacyjne i **modelując styl komunikacji oparty na współdziałaniu**, trenerzy stwarzają szansę wypracowania dojrzałego stylu współpracy w zróżnicowanym wiekowo zespole, co zaowocuje transferem tego stylu do naturalnych warunków pracy i współpracy tych osób w zespołach pracowniczych, grupach społecznych, środowisku rodzinnym i innych kontekstach kulturowych. Dzięki temu stanie się możliwe i realne tworzenie zróżnicowanej sieci wsparcia, charakteryzującej się relacjami opartymi na wzajemności. Warto brać to pod uwagę także ze względu na fakt, że przeprowadzone przez psychologów badania ujawniły, że zadowolenie z życia osób 50+ żyjących w kontekście wczesnej dezaktywizacji zawodowej, powiązane jest z siecią relacji społecznych, jakie współtworzą.⁴⁰

Psychologowie zajmujący się analizą różnorodnych czynników, jakie stoją na przeszkodzie w dalszym rozwijaniu własnej aktywności osób dojrzałych, w tym także aktywności edukacyjnej, zwracają uwagę na skomplikowany proces prowadzący do kształtowania się dojrzałej osobowości oraz okrzepnięcia doświadczenia, przejawiającego się tym, co nazywamy potocznie mądrością, a co nie jest tożsame ze zdobytą wiedzą i poziomem wykształcenia. Proces dojrzewania, nabywania doświadczenia i mądrości życiowej jest procesem ewolucyjnym, w czasie którego zachodzą procesy adaptacji, ekspansji i przetrwania. W wyniku zachodzących zmian powiększają się zasoby i sfery wpływów, następuje reprodukcja i optymalizacja rozwoju kolejnych pokoleń, zachodzą zmiany środowiskowe, osiągane są porozumienia i zachodzą działania rywalizacyjne⁴¹ Człowiek podejmuje, co oczywiste, nie tylko działania mające zabezpieczać jego byt biologiczny, ale czynności wynikające z potrzeb społecznych i jego intencjonalnego działania, które charakteryzuje zdolność do refleksji i potrzeba nadawania życiu znaczenia. W wyniku dojrzewania kształtuje się osobowość człowieka, która ujawnia się w jego zachowaniu w różnych kontekstach społecznych. O tym, jak dojrzały jest człowiek, dowiadujemy się, obserwując jego zachowania w różnych sytuacjach, poznając jego motyw i styl działania m.in. po tym, w jaki sposób kontaktuje się z innymi ludźmi, jak zdobywa popularność i władzę, jaki ma stosunek do siebie samego, do swoich podwładnych, do ludzi w tym samym co on i w innym wieku, jak podchodzi do spraw własnego rozwoju, w tym także do spraw własnej edukacji ogólnorozwojowej i zawodowej.

Dojrzałość, także w sferze podejmowania decyzji zawodowych i edukacyjnych, wymaga od dorosłego człowieka posiadania wielu różnych kompetencji i umiejętności, na przykład: chęci do podejmowania aktywności, możliwości wzbudzenia w sobie samomotywacji do wysiłku i jednoczesnym tolerowaniem założenia, że nagroda będzie odroczone w czasie (np. akceptacja konieczności uczęszczania na ponad sto godzin zajęć, aby za pół roku uzyskać certyfikat, który za kilka kolejnych miesięcy może

40 E. Rzechowska, M. Kajda, A. Garbacz, *Rekomendacje (I): Potrzeby osób 50+ a działania pomocowe proponowane przez pracowników służb społecznych*, w: *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Jak zabezpieczyć przed wykluczeniem społecznym osoby 50+*, red. E. Rzechowska, Lublin 2010, rozdz. XI.

41 E.O. Wilson, *Socjobiologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.

potencjalnie mieć wpływ na uzyskanie awansu w pracy). Ważna jest ponadto zdolność do antycypacji, czyli umiejętność przewidywania i wyobrażenia sobie siebie w innej, niż obecna, sytuacji w czasie przyszłym (np. w sytuacji możliwej restrukturyzacji zakładu pracy i konieczności przekwalifikowania siebie lub nawet zmiany miejsca zatrudnienia i konieczności zamieszkania w innym mieście lub nawet w innym państwie). Wiadome jest, że dojrzałość przejawia się między innymi w umiejętności godzenia i nadawania właściwych proporcji zarówno sferze dążeń kompetencyjnych i zawodowych, jak i harmonijnemu pielęgnowaniu relacji międzyludzkich (znajduje to odzwierciedlenie chociażby w formule godzenia życia zawodowego i osobistego).

Dojrzały człowiek jest w stanie wyważyć pragnienie osiągania coraz wyższych kompetencji i doskonalenia zawodowego, zdobywania prestiżu, pozycji finansowej i towarzyskiej oraz serdecznego i bezpośredniego podtrzymywania więzi rodzinnych, przyjacielskich, koleżeńskich, czy w ramach szerszych społeczności. Osoby dojrzałe są w stanie zintegrować te dwa kierunki działań, osiągają na ogół stabilizację zawodową i są jednocześnie lubiani i szanowani, a nawet podziwiani. Dobrze funkcjonują w zespole (zarówno pracowniczym, jak i w zespole zadaniowym np. podczas szkoleń), są zrównoważeni, odpowiedzialni, przestrzegają zasad i preferują styl współpracy.

Natomiast osoby niedojrzałe przejawiają problemy w funkcjonowaniu społecznym, mają niski poziom umiejętności pracy w zespole zadaniowym, są krytykanckie, skłonne do wykorzystywania i manipulowania innymi dla osiągnięcia własnych korzyści (lub powstrzymania rozwoju i osiągnięć innych), bywają poirytowane lub przygnębione, co nie sprzyja budowaniu atmosfery współpracy. Zdarza się, że (w innej konfiguracji przyczyn niedojrzałości) są zbyt samokrytyczne, wycofują się z kontaktów, izolują, poddając się lękom i stresowi. Mogą przejawiać (z powodu jeszcze innych przyczyn braku dojrzałości) egoizm, egocentryzm, brak empatii (brak rozumienia swoich i cudzych emocji), co skutkuje obniżoną otwartością na nowe doświadczenia, niezdolnością do uczenia się poprzez występowanie u nich trudności w wyciąganiu wniosków z dotychczasowych doświadczeń, niskimi predyspozycjami do podejmowania i odpowiedzialnego pełnienia ról (np. roli przełożonego, czy rodzica).⁴²

REKOMENDACJA

Planując i realizując szkolenia należy pamiętać, że osoby dorosłe reprezentują różny poziom dojrzałości, zarówno poznawczej, intelektualnej, jak i osobowościowej. Nie mogą więc być traktowane jako jednolita grupa. Wymagają zindywidualizowanego podejścia, które w niektórych projektach edukacyjnych powinno być wsparte wcześniej przeprowadzoną diagnozą wybranych kompetencji i umiejętności uczestników szkolenia (ważnych z punktu widzenia celu szkolenia i doboru odpowiednich metod i form pracy z grupą szkoleniową), aby możliwe było osiągnięcie jak najlepszych rezultatów w pracy zespołowej danej grupy szkoleniowej.

Psychologowie, analizując potencjał ludzi w dojrzałym wieku, zwracają uwagę nie tylko na **aspekt dojrzałej osobowości**, ale także na **zagadnienie mądrości**, która, jak mawiają ludzie: „przychodzi z wiekiem”.⁴³ Badacze wskazują, iż uznajemy za osobę mądrą taką, która przejawia pogłębioną refleksję nad codziennymi doświadczeniami, potrafi je rozumieć wnikając w istotę rzeczy i ujmując ją we właściwym kontekście, jest w stanie spojrzeć na daną sprawę z różnych punktów widzenia oraz potrafi trafnie przewidywać konsekwencje różnych działań. Nie jest ponadto skoncentrowana na sobie, lecz jest otwarta na problemy, jest tolerancyjna i nie osądza innych. Osoby szczególnie dojrzałe w tym zakresie cechuje to, co stanowi właściwość osiowa – tzw. wiedza ekspercka. Wiedza ekspercka jest, zdaniem cytowanych badaczy, wiedzą rozległą, ogólną, a zarazem szczegółową w tym znaczeniu, że daje się odnieść do konkretnych problemów. Jest giętka i pozwala na jej aplikację w postaci najlepiej dopasowanej do danych okoliczności, ponieważ była wielokrotnie weryfikowana w zmieniających się warunkach, dzięki czemu pozwala dobrać i weryfikować reguły działania ade-

⁴² Patrz np.: P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2011.

⁴³ P. B. Bates, J. Smith, *Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism*, „Research in Human Development”, 2004, 1, s. 123-143; P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

kwatnie do wymogów zadania i jego kontekstu. Jest więc wiedzą żywą, która pozwala przewidywać fakty i dobierać środki do okoliczności, które dopiero się pojawiają.

Aby mówić o skutecznym zarządzaniu kompetencjami, muszą być one spójne z całą koncepcją dotyczącą zarządzania zasobami ludzkimi, jak również z ogólnie przyjętą koncepcją zarządzania organizacją oraz jej celami. Samo pojęcie: „kompetencje” jest terminem różnie definiowanym, złożonym i różnie operacjonalizowanym, na wiele sposobów kategoryzowanym w grupy.

We współczesnych realiach gospodarczych szczególnie ważne są te warsztaty i szkolenia, które umożliwiają doskonalenie i rozwijanie tzw. umiejętności miękkich, zwłaszcza kompetencji społecznych.⁴⁴

REKOMENDACJA

W trakcie realizacji szkolenia należy nawiązywać dialog z jego uczestnikami, prosząc osoby dojrzałe o podawanie przykładów różnych problemów, z jakimi zetknęły się przy realizacji konkretnych zadań i zachęcając te osoby do wskazywania sposobów rozwiązania tych problemów, jakie wybrały wówczas i jakie zaproponowałyby dzisiaj, mając za sobą kolejne doświadczenia.

Osoby 50+ to szczególnie interesujący, a zarazem wymagający, trudny do jednoznacznego scharakteryzowania klient. Do jego obsługi należy więc oddelegować najlepiej przygotowanych merytorycznie, najbardziej doświadczonych i najbardziej twórczych trenerów, obdarzonych wysoką inteligencją i wysokim poziomem kompetencji społecznych.

Analiza satysfakcji ze szkoleń odbywanych przez osoby dojrzałe⁴⁵ pokazuje, że osoby te oczekują (zarówno od pracowników obsługi, jak i trenerów) postawy otwartości na komunikację, życzliwości, gotowości do udzielania odpowiedzi na pytania, okazywania pomocy w przypadku wątpliwości i prośb o wskazanie materiałów do dalszej pracy własnej słuchaczy, cierpliwości, a nade wszystko wysokiej kultury osobistej i doświadczenia. Osoby dojrzałe cenią sobie możliwość nieograniczonego czasowo dostępu do informacji o terminach, zmianach harmonogramu szkoleń, dostępu do systemu ocen i wyników ewaluacji szkolenia (co zapewniają na ogół informacje umieszczane na stronach internetowych instytucji szkoleniowej lub konkretnego projektu edukacyjnego). Wysoko oceniają możliwość korzystania z bezpłatnej infolinii (0-800) oraz modułu FAQ na portalu szkoleniowym. Szczególnie zadowoleni są z zajęć, podczas których mogli tworzyć zespoły zadaniowe, często zróżnicowane ze względu na wiek członków zespołu), a także z tych modułów edukacyjnych, podczas których brali udział w grach, symulacjach (np. symulacji konkretnych sytuacji zadaniowych z miejsca pracy) oraz realizacji ćwiczeń z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (np. blended-learning, m-learning, moduł porad multimedialnych w postaci filmów lub miniwykładów zamieszczonych na portalu dla uczestników szkolenia).

W przypadku osób dorosłych, zwłaszcza dojrzałych, trening kompetencji społecznych i umiejętności interpersonalnych dotyczy głównie modelowania specyficznych zachowań społecznych i adekwatności wyboru strategii wykonania zadania w różnych sytuacjach (np. pełnienie roli przywódcy czy lidera w grupie formalnej i nieformalnej, preferowanie stylu współpracy lub rywalizacji w zespole zadaniowym, przyjmowanie roli kozła ofiarnego w zespole, skłonność do ulegania wpływom społecznym w trakcie rozwiązywania zadań heurystycznych, radzenie sobie z rozwiązywaniem zadań i podejmowaniem decyzji w sytuacjach permanentnego stresu lub przeciążenia funkcjonalnego itp.). Dlatego też ten właśnie wymiar kompetencji społecznych podlega szczególnemu modelowaniu w trakcie szkoleń, warsztatów, coachingu, czy mentoringu skierowanych do osób dorosłych i dojrzałych. To

44 H. Bieniok, T. Kraśnicka, *Gospodarowanie kapitałem ludzkim z uwzględnieniem elastycznych form zatrudnienia*, w: *Innowacje zarządcze w biznesie i sektorze publicznym*, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2008, str. 134; T. Cavell, *Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence*, „*Journal of Clinical Child Psychology*”, 1990, Volume 19, 2, str. 111-122; K.A. Dodge, *Facets of social interpretation and the assessment of social competence in children*, w: *Children's peer relation. Issues in assessment and intervention*, red. B. H. Schneider, K. H. Rubin, J. E. Ledingham, Springer-Verlag, New York 1985, str. 3-22.

45 Dane z badań własnych oraz analizy zasobów internetowych i wymiany doświadczeń między organizatorami szkoleń i trenerami w latach 2010-2014.

właśnie korekta zachowań grupowych, relacyjnych i interakcyjnych, zwłaszcza w sytuacjach wykonywania zadań i podejmowania decyzji, podlega szczególnemu oddziaływaniu trenerów lub coachów.

Istnieje wiele klasyfikacji kompetencji społecznych, które są wykorzystywane w różnorodnych programach edukacji, wsparcia i rozwoju osób dorosłych. Kategorie tych kompetencji wywodzą się z przyjętych modeli kompetencyjnych, jakich jest wiele, i które powstają w mniej lub bardziej rygorystycznym nawiązaniu do przyjętych koncepcji lub modeli kompetencji.

W wielu przypadkach kompetencje społeczne są utożsamiane m.in. z kompetencjami emocjonalnymi, dojrzałością emocjonalną i tzw. inteligencją emocjonalną.

Przykładem łączenia kompetencji społecznych ze sferą dojrzałości emocjonalnej i wrażliwości na emocjonalne komponenty środowiska jest model Amy Halberstadt, Suzanne A. Denham, Julie C. Dunsmore, znany jako model ASC - *Affective Social Competence*.⁴⁶

Autorki zakładają istnienie trzech zintegrowanych i dynamicznych komponentów, składających się na tzw. afektywną kompetencję społeczną. Są to następujące wymiary: zapisywanie informacji afektywnych (ang. *sending affective messages*), odtwarzanie informacji afektywnych (ang. *receiving affective messages*) i doświadczanie afektu (ang. *experiencing affect*). Dzięki udziałowi świadomości i skomplikowanym analizom, powstałym w wyniku połączeń między tymi wymiarami, możliwa jest identyfikacja sytuacji afektywnych, ich analiza i dokonywanie zmian kontekstu społecznego, rozwój emocjonalny i - jak to nazywają autorki, „zarządzanie własną osobą w wymiarze emocjonalnym” (ang. *emotional management*). Pierwszy z wymiarów (zapis) jest tożsamy z nabywaniem doświadczeń społecznych w trakcie rozwoju osobniczego jednostki i podlega silnym wpływom zewnętrznego otoczenia (m.in. treningowi społecznemu ze strony rodziców, wpływom prezentowanych przez rodziców stylów przekazywania dziecku nastrojów i własnych potrzeb emocjonalnych). W późniejszym okresie rozwojowym coraz większe jest znaczenie oddziaływania grup rówieśniczych i tzw. osób znaczących, np. przełożonych i liderów. Ważne znaczenie w procesie kodowania informacji afektywnych ma świadomość oraz procesy identyfikacji i kategoryzacji bodźców emocjonalnych, dzięki którym człowiek uczy się rozpoznawać intencje i nastawienia społeczne. Drugi z wymiarów (odtwarzanie) uaktywnia się dzięki istnieniu sprzężenia zwrotnego między informacjami, których źródło tkwi w naszym własnym zachowaniu, a informacjami pochodzącymi z otoczenia społecznego, które dostarcza nam sygnałów o ocenie naszego zachowania (źródłem takich informacji w przypadku pracowników jest choćby system okresowych ocen pracowniczych, czy też opinie uzyskiwane od przełożonego lub współpracowników w kolejnych etapach kariery zawodowej). Współpraca między dwoma pierwszymi wymiarami koresponduje z trzecim z wymiarów – doświadczaniem afektu. Polega ono nie tylko na świadomym rozpoznawaniu poszczególnych emocji, ale na, jak to określają autorki: „regulacji ekspresji w kontekście społecznych integracji”.⁴⁷ Twórcy modelu podkreślają, iż istnieje wiele różnorodnych czynników mających wpływ na funkcjonowanie kompetencji społecznych, m.in. ogólny pogląd na świat i życie (czyli schematy poznawcze dotyczące ważnych wymiarów społecznych, takich, jak role społeczne, sprawiedliwość społeczna, porządek wszechświata, przyczynowość zjawisk, hierarchia wartości i inne), poczucie tożsamości i własnej wartości, temperament, postawy, procesy orientacji i przetwarzania informacji. Kompetencje społeczne są więc, według propozycji tego modelu, wypadkową (interakcją) trzech różnych wymiarów, łączących w sobie różne umiejętności społeczne, kształtujące się pod wpływem środowiska społecznego i wewnętrznej kontroli jednostki.

Wielu badaczy i trenerów zajmujących się problematyką kompetencji społecznych łączy je także ściśle ze sferą emocjonalną. W niektórych opracowaniach można spotkać sformułowania utożsamiające wprost określenia: „*social competencies*” i „*social skills*” z określeniem „*emotional competence*” czy „*emotional intelligence*”⁴⁸.

46 A. G. Halberstadt, S. A. Denham, J. C. Dunsmore, *Affective Social Competence*, „*Social Development*”, January 2001, Volume 10, Issue 1, pp. 79-119.

47 Ibidem, p. 101. Oryginał: „*Regulation of one's emotional expression in the context of an ongoing social interaction*”.

48 E. Engelberg, L. Sjöberg, *Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment*, „*Personality & Individual Differences*”, August 2004, Volume 37, Issue 3, pp. 533-542; R. Abraham, *Emotional competence as antecedent to per-*

W pracy z osobami dojrzałymi trenerzy powinni koncentrować się na wzmacnianiu określonych wymiarów inteligencji emocjonalnej, na które zwracają uwagę w swoich opracowaniach psychologowie.⁴⁹ Jest to, przede wszystkim, pięć podstawowych kompetencji, składających się na ogólną inteligencję emocjonalną. Są nimi:

- ▶ **znajomość własnych emocji** (samoświadomość, czyli rozpoznawanie uczucia w chwili, kiedy nas ogarnia),
- ▶ **kierowanie emocjami** (kontrola emocjonalna, czyli panowanie nad własnymi emocjami),
- ▶ **zdolność motywowania się** (automotywacja, czyli podporządkowanie emocji obranym celom),
- ▶ **rozpoznawanie emocji u innych** (empatia) oraz
- ▶ **nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi** (w tym także umiejętność kierowania emocjami innych osób).

Warto przy tym pamiętać, że wspomniani specjaliści od badania inteligencji emocjonalnej są zgodni co do tego, że ludzie różnią się poziomem zdolności w zakresie poszczególnych kompetencji, a ich poziom zależy w dużym stopniu od treningu i nastawienia poznawczego każdego z nas. Kompetencje te można więc stale doskonalić i kształtować, o czym obszerniej pisze w swej popularnej książce D. Goleman.⁵⁰

Szczególnie ważne jest trenowanie u osób zdolności do spostrzegania i wyrażania emocji. Celowe są więc ćwiczenia praktyczne w zakresie:

- ▶ rozpoznawania i nazywania emocji we własnych doznaniach i myślach,
- ▶ rozpoznawania i nazywania emocji u innych osób,
- ▶ rozpoznawania i nazywania własnych przeżyć emocjonalnych w kontaktach społecznych, np. podczas obcowania z dziełami sztuki.

Po tego typu treningu można przejść do ćwiczeń w zakresie dalszego doskonalenia wrażliwości emocjonalnej, np. w zakresie:

- ▶ zdolności do wiernego wyrażania emocji i związanych z nimi potrzeb,
- ▶ umiejętności rozróżnienia adekwatnych i nieszczerých wyrazów uczuć.

Kolejnym krokiem w trenowaniu inteligencji emocjonalnej są ćwiczenia w zakresie emocjonalnego wspomagania myślenia. Trenuje się wtedy przede wszystkim takie umiejętności, jak:

- ▶ zdolność do sterowania uwagą w różnych stanach emocjonalnych,
- ▶ wywoływania w sobie określonych emocji,
- ▶ przyjmowania różnych punktów widzenia i dostosowania emocjonalnego w zależności od kontekstu sytuacyjnego.

formance: A contingency framework, „Genetic, Social & General Psychology Monographs”, May 2004, Volume 130, Issue 2, str. 117-143; C. D. Coob, J.D. Mayer, „Educational Leadership”, November 2000, Volume 58, Issue 3, str. 111-126; P. Salovey, J. D. Mayer, Emotional intelligence, „Imagination, Cognition and Personality”, 1990, No 9, str. 185-211; J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications, „Psychological Inquiry”, 2004, Volume 15, Issue 3, pp. 197-215; Psychologia. Podręcznik akademicki, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000; J. Segal, Jak pogłębić inteligencję emocjonalną, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 1997; J. Warwick, T. Nettelbeck, Emotional intelligence is...? , „Personality & Individual Differences”, October 2004, Volume 37, Issue 5, str. 1091-1100.

49 E. Engelberg, L. Sjöberg, Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment, „Personality & Individual Differences”, August 2004, Volume 37, Issue 3, pp. 533-542; M. L. Maynard, op. cit.; C. D. Cobb, J. D. Mayer, „Educational Leadership”, November 2000, Volume 58, Issue 3, str. 111-126. Por. także: D. Grewal, P. Salovey, Feeling smart: The science of emotional intelligence, „American Scientist”, July/August 2005, Volume 93 Issue 4, pp. 330-339; H. D. Gardner, On the three faces of intelligence, „Daedalus”, Winter 2002, Volume 131, Issue 1, str. 139-143; H.D. Gardner, Audiences for the theory of multiple intelligences „Teachers College Record”, January 2004, Volume 106, Issue 1, str. 212-220.

50 Goleman D., Inteligencja emocjonalna, Media Rodzina, Poznań 1997.

Kolejnym celem treningów staje się ćwiczenie zdolności rozumienia i analizowania emocji oraz wykorzystywania wiedzy emocjonalnej przy rozumieniu różnych sytuacji społecznych i w różnych kontekstach. Najpierw ćwiczy się umiejętność identyfikowania i etykietowania (nazywania) emocji. Następnie doskonalą się zdolność do interpretowania znaczenia emocji – ich związku z relacjami międzyludzkimi. Później następuje rozumienie złożonych stanów emocjonalnych i uczuć, które można ćwiczyć i modelować w różnych kontekstach zadaniowych, aby wzmacniać zdolność do rozumienia i przewidywania zmian w przebiegu emocji.

Trenerzy koncentrują się ponadto na kształtowaniu i wzmacnianiu zdolności kontrolowania i regulowania emocji własnych i cudzych. Przede wszystkim wprowadzając różne ćwiczenia w zakresie takich umiejętności, jak np.:

- ▶ zdolność do „otwierania się” na emocje,
- ▶ angażowanie się (lub powstrzymywanie zaangażowania emocjonalnego),
- ▶ zdolność do śledzenia emocji i oceniania ich, oraz
- ▶ świadome kierowanie emocjami własnymi i cudzymi.

Opracowując założenia metodyczne do treningów w zakresie wzmacniania inteligencji emocjonalnej, można odwołać się choćby np. do koncepcji Bar-On’a.⁵¹ Nawiązując do założeń wskazanych przez tego autora, można opracować zestaw ćwiczeń nawiązujących do piętnastu komponentów tworzących pięć grup kompetencji:

- ▶ kompetencje intrapersonalne (emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoakceptacja, szacunek wobec siebie, samoaktualizacja i niezależność),
- ▶ kompetencje interpersonalne (empatia, zdolność do utrzymywania więzi, odpowiedzialność),
- ▶ kompetencje przystosowawcze (zdolność rozwiązywania problemów, konfrontowania subiektywnych doświadczeń z rzeczywistością, elastyczność przystosowawcza),
- ▶ kompetencje związane z radzeniem sobie ze stresem (tolerancja na stres i kontrola impulsów) oraz
- ▶ kompetencje związane z ogólnym nastrojem (poczucie szczęścia i optymizm).

Opracowując założenia do treningów osób dojrzałych powinniśmy wiedzieć, że występują różnice w rozumieniu istoty kompetencji społecznych u dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych. Różny jest także sposób pozyskiwania informacji o funkcjonowaniu tych różnych grup wiekowych w różnych sytuacjach społecznych.

Warto ponadto wspomnieć, iż **istnieją różne, często niepokrywające się ze sobą, obszary ujmowania zakresu i struktury kompetencji społecznych u dzieci i młodzieży oraz u osób dorosłych, dojrzałych.** Należy podkreślić, że w przypadku oddziaływań edukacyjnych i szkoleniowych skierowanych do dzieci i młodzieży, trenerzy, psychologowie, terapeuci mają na ogół możliwość korzystania z różnych źródeł informacji o poziomie kompetencji społecznych w różnych sytuacjach społecznych, w jakich dana osoba funkcjonuje (np. mogą uzyskać oceny danej osoby badanej, pochodzące od jej licznych rówieśników, nauczycieli, rodziców), wykorzystując w tym celu nawet proste techniki pomiarowe (np. skale lub narzędzia socjometryczne). Rzetelność pomiaru w tym wypadku jest wzmacniana przez różne jego źródła, często niemożliwe do pozyskania w przypadku badania dorosłych.

W przypadku osób dojrzałych najczęściej mamy do czynienia z wypowiedziami tych osób, ich opiniami i sędziami na własny temat, a więc z opiniami, które nie są zobiektywizowanym pomiarem poziomu ich funkcjonowania, ale subiektywnym poczuciem tych osób na temat swoich własnych umiejętności w tym zakresie. Są więc w dużym stopniu uzależnione od różnych czynników, m.in. od dojrzałości w zakresie wglądu w siebie, umiejętności dokonywania samoopisu, stopnia adekwatności samooceny, doświadczeń w zakresie własnego funkcjonowania w sytuacjach społecznych, podczas których oczekuje się skuteczności działania itp.

⁵¹ R. Bar-On, *Emotional and social intelligence. Insight from the Emotional Quotient Inventory*, w: *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in workplace*, red. R. Bar-On, D. A. Parker, Jossey-Bass, San Francisco 2000, str. 363-388.

Czynnikami mającymi wpływ na te opinie są, niewątpliwie, takie wymiary, jak choćby: facylitacja społeczna, poziom zapotrzebowania na aprobatę społeczną czy poczucie umiejscowienia samokontroli.

Facylitacja jest powszechnie występującym zjawiskiem, polegającym na tym, iż w sytuacji rozwiązywania jakichś zadań w obecności innych osób (zwłaszcza takich, których opinia jest dla nas znacząca) pojawia się szczególne napięcie, które ma wpływ na efektywność realizacji zadania.⁵² Napięcie takie powstaje, ponieważ osoba wykonująca to zadanie zakłada, że występuje możliwość oceny przez osoby obserwujące poziomu wykonania tego zadania, a nawet oceny kompetencji, jakie są wykorzystywane przy jego realizacji. Jest więc to sytuacja typowa np. dla realizacji zadań w środowisku pracy, kiedy zespół współpracowników jest zróżnicowany pod względem wielu cech (np. wieku, poziomu wykształcenia, płci, pozycji danego członka zespołu w tym środowisku, zakresu władzy sprawowanej przez poszczególnych obserwatorów itp.). **Realizacja ćwiczeń w trakcie treningów powinna być więc ukierunkowana m. in. na zwiększenie samoświadomości uczestników w zakresie wpływu tego czynnika i wskazanie efektywnych metod sprzyjających redukcji zbyt wysokiego napięcia, utrudniającego efektywne wykonywanie zadań** (zwłaszcza trudnych i nowych).

Poziom zapotrzebowania na aprobatę społeczną pokazuje natomiast, jak duży wpływ na funkcjonowanie człowieka wywiera jego potrzeba znaczenia i zajmowania korzystnej pozycji w grupie. Jak podają psychologowie społeczni, człowiekowi zależy nie tylko na tym, aby móc funkcjonować w grupie społecznej, ale ma dla niego znaczenie także to, jaką pozycję w tej grupie zajmuje i jaka jest jego sfera wpływu na innych. Liczy się dla niego także to, jak oceniają tę jego pozycję inni ludzie, czy darzą go np. należnym szacunkiem i uznaniem, a także, czy jest lubiany i popularny wśród członków tej społeczności. Ten wymiar funkcjonowania zdaje się odgrywać znaczącą rolę w funkcjonowaniu osób dojrzałych, które przywiązują dużą rolę do posiadania dobrych relacji z innymi ludźmi, mają wysokie zapotrzebowanie na poczucie bezpieczeństwa, szacunku i stabilizacji w środowisku. Treningi prowadzone dla tej grupy powinny więc umożliwiać rozwijanie kompetencji wzmacniających status społeczny w grupie oraz dających uczestnikom szansę na pogłębioną analizę swojej sytuacji, umożliwiając im jednocześnie wyzwolenie się z nadmiernego poczucia uzależnienia od opinii innych osób.

Poczucie umiejscowienia kontroli (ang. locus of control) jest wymiarem, który wskazuje różnice między ludźmi w zakresie spostrzegania przez nich sprawczości zdarzeń. Osoby, które mają poczucie zewnętrznej kontroli (ang. external locus of control) mają skłonność do przypisywania odpowiedzialności za powstanie oraz skutki zaistniałych zdarzeń czynnikom zewnętrznym (np. losowi, przeznaczeniu, wpływowi innych osób, działaniu grup interesów itd.). Natomiast osoby, które charakteryzuje wewnętrzne poczucie kontroli (ang. internal locus of control) mają większe poczucie osobistej odpowiedzialności za zaistniałe w swoim życiu zdarzenia i ich konsekwencje (uwarunkowane np. ich osobistym wyborem, poziomem kompetencji, preferencjami, wiedzą itd.). Ten drugi sposób widzenia sprawstwa jest, w opinii psychologów, bardziej dojrzały i oczekiwany od osób, które są odpowiedzialne za podejmowanie działań i kierowanie działaniami innych osób. W trakcie treningów wzmacnia się więc wewnętrzne poczucie kontroli, stosując takie ćwiczenia, które mają pobudzić ich uczestników do myślenia o celowości i konsekwencjach własnych działań, zarówno w stosunku do nich samych, jak i innych osób zaangażowanych w ten proces. W ten sposób oddziałuje się także na budowanie wśród uczestników tak ukierunkowanych treningów poczucia własnej skuteczności i możliwości wywierania zmian w otoczeniu i w sobie samym.⁵³

52 Bardziej szczegółowy opis zjawiska facylitacji społecznej występuje w wielu pozycjach z zakresu psychologii społecznej, np. w takich pracach, jak: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997; W. Dmachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1998; P.G. Zimbardo, M.R. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1991.

53 R.Ł. Drwał, *Poczucie kontroli, jako wymiar osobowości-podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, „Materiały do nauczania psychologii”, seria III, Tom 3, Warszawa 1972, str. 307-345.

REKOMENDACJA

Ważne staje się włączenie procesu diagnozy kompetencji, zwłaszcza kompetencji społecznych, w proces wsparcia edukacyjnego i doskonalenia tego potencjału. Zalecane jest dokonanie pomiaru poziomu kompetencji osób dorosłych, dojrzałych, przed i po wprowadzeniu działań korekcyjnych, np. przed i po zakończeniu szkolenia, przed i po zakończeniu warsztatu, przed i po zakończeniu coachingu lub mentoringu.

Zarówno współczesne organizacje, jak i instytucje szkoleniowe zajmujące się szkoleniami na terenie organizacji (in-company) zdają sobie sprawę, iż oprócz olbrzymiego znaczenia potencjału kompetencji i umiejętności dojrzałych pracowników, wielką rolę odgrywa ich wiedza i doświadczenie zawodowe oraz życiowe.

Siła przetargowa wiedzy pracowników danej firmy może wzrastać wraz z faktem zawiązywania „wspólnot wiedzy”, będących sieciowo powiązanymi zespołami specjalistów wspólnie rozwiązujących problemy zadaniowe organizacji, wskazane przez przełożonych lub dostrzegane przez doświadczone osoby z własnej inicjatywy, wynikającej z kreatywności, ambicji i zamiłowań. W porównaniu do tej grupy pracowników przestaje funkcjonować, jak wskazuje M. Juchnowicz, tradycyjnie rozumiana lojalność wobec firmy. Zastępuje ją chęć osiągnięcia sukcesu i zbudowania kariery. Dlatego przedsiębiorstwa proponują swoim pracownikom możliwości osiągnięcia sukcesu osobistego oraz kształcenia i rozwoju⁵⁴.

Możliwość rozwoju osobistego i zawodowego stała się we współczesnych czasach bardzo ważnym motywatorem oraz źródłem budowania zaangażowania pracowników i ich satysfakcji z pracy. Czynniki te stają się prawie tak samo ważne, jak motywacja finansowa.

REKOMENDACJA

Instytucje szkoleniowe, proponując działania edukacyjne dla pracowników przedsiębiorstw oraz indywidualnych klientów, powinny w swej ofercie podkreślać znaczenie rozwoju zawodowego i osobistego, jako ważnego czynnika budującego satysfakcję z życia zawodowego i możliwość zdobycia dobrej pozycji w zakładzie pracy oraz na otwartym rynku pracy.

Jest powszechnie wiadome, że główną siłą stojącą za działaniami dojrzałych pracowników i samej organizacji jest umiejętność stosowania posiadanej wiedzy.⁵⁵

Powszechne staje się traktowanie szkoleń i innych form edukacji i rozwoju jako ciągłego procesu, który zaspokaja potrzebę samorealizacji, integruje pracownika z organizacją oraz kreuje możliwość realizacji zaplanowanej ścieżki kariery na otwartym rynku pracy.

REKOMENDACJA

Planując działania edukacyjne ukierunkowane na dojrzałych klientów, warto pamiętać o tym, aby w taki sposób wzmacniać potencjał kompetencyjny tych osób, by był on możliwy do wykorzystania nie tylko w danym, aktualnym miejscu pracy i na danym stanowisku, ale stawał się możliwy do transferowania i efektywnego wykorzystania w innych warunkach, np. na innym stanowisku, w innym przedsiębiorstwie, a nawet w innym sektorze gospodarki.

Warto zasygnalizować, że wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Bilans kapitału ludzkiego” pokazują, niestety, że raczej nieliczna grupa przedsiębiorstw podchodzi do doskonalenia zawodowego pracowników w sposób strategiczny i długofalowy, o czym świadczy m.in. brak zgodności pomiędzy tematyką szkoleń a umiejętnościami i kwalifikacjami potrzebnymi, zdaniem pracodawców, ich pracownikom. Nie udało się m.in. stwierdzić (na poziomie pozadeklaratywnym) istnienia związku

54 B. Mikuła, *Organizacje oparte na wiedzy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2006, str. 205.

55 J. Szaban, *Miękkie zarządzania, ze współczesnych problemów zarządzania ludźmi*, wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2003, s. 55.

między prowadzoną przez pracodawców polityką zatrudnienia a podejściem do doskonalenia zawodowego. Zdaniem autorów badania wydaje się, że wciąż ujawnienie się takiego związku stanowi poważne wyzwanie w dziedzinie doskonalenia zawodowego.⁵⁶

REKOMENDACJA

Planując działania edukacyjne dla osób dojrzałych można z całą odpowiedzialnością założyć, iż zarówno poziom kompetencji społecznych, jak i niektóre wymiary osobowości są podatne na zmianę. Aby mierzyć efekt tej zmiany i skuteczność oddziaływania szkoleń oraz innych form wsparcia i rozwoju społecznego osób korzystających ze szkoleń i innych form wsparcia rozwoju, zaleca się wprowadzenie diagnozy psychologicznej poziomu kompetencji i wybranych wymiarów osobowości, które będą poddawane stymulacji. Można w tym celu wykorzystać metodologię badania typu pre-test/post-test. Uzyskane wskaźniki pomiaru mogą jednocześnie służyć jako wskaźniki efektywności oddziaływania efektu szkoleniowego lub konsultingowego.

Zestaw kompetencji, które podlegają modelowaniu w trakcie działań edukacyjnych i treningowych jest powiązany z obowiązującym w danej organizacji (dla której prowadzone są takie działania) zintegrowanym systemem zarządzania kompetencjami lub też z zestawem kompetencji, które są aktualnie poszukiwane na rynku pracy (w przypadku działań skierowanych do osób dojrzałych, poszukujących pracy lub zagrożonych jej utratą, a także w przypadku oferty kierowanej do osób bezrobotnych).

W kontekście wsparcia merytorycznego instytucji szkoleniowych, warto zwrócić uwagę na problem rozróżnienia dwóch terminów: kwalifikacje i kompetencje.

Początkowo **kompetencje** były rozumiane w dużo węższym zakresie niż obecnie i były najczęściej kojarzone z posiadaniem formalnego prawa do zajmowania się określonymi sprawami w imieniu danego przedsiębiorstwa oraz z podejmowaniem decyzji w określonym zakresie. Natomiast **kwalifikacje** rozumiano jako zdolność do efektywnego i sprawnego działania, dlatego też mówiono o niskich lub wysokich kwalifikacjach, które były wystarczające lub nie do pracy na konkretnym stanowisku.

Według Polskiej Ramy Kwalifikacji, kwalifikacje to certyfikowane kompetencje, „...w ramach tego systemu pojęć kwalifikacją jest tylko taki zestaw efektów uczenia się (kompetencji), który jest wpisany do krajowego rejestru kwalifikacji i tym samym przyporządkowany do odpowiedniego poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji. Formalne potwierdzenie osiągniętych kompetencji polega na wydaniu przez uprawnioną instytucję odpowiedniego dokumentu (dyplomu, świadectwa, certyfikatu itp.) po dokonaniu oceny efektów uczenia się i stwierdzeniu, że odpowiadają one wymaganiom dla danej kwalifikacji.”⁵⁷

REKOMENDACJA

Instytucje szkoleniowe, przed rozpoczęciem działań edukacyjnych i wspierających rozwój dojrzałych klientów, powinny opracować program wsparcia z uwzględnieniem zakładanych efektów takiego oddziaływania, wyróżniając zakładane zmiany w trzech wymiarach efektów (np. kształcenia), to jest w zakresie:

- ▶ wiedzy
- ▶ kompetencji
- ▶ umiejętności,

*zgodnie z wymogami, przyjętymi przez Krajowe Ramy Kwalifikacji, Polską Ramę Kwalifikacji oraz, tworzone aktualnie, sektorowe ramy kwalifikacji.*⁵⁸

⁵⁶ B. Worek, K. Stec D. Szklarczyk K. Keler, Kto nas kształci po zakończeniu szkoły? Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych wzbogacony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński, Warszawa 2011, str. 87.

⁵⁷ <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik/60-kwalifikacja>

⁵⁸ W tym celu należy śledzić i aktualizować wiedzę, z jakiej można skorzystać w ramach portalu Projektu KRK: www.kwalifikacje.edu.pl

W warunkach współczesnych organizacji można przedstawić dwa silnie zarysowujące się trendy. Po pierwsze – w podejściu ogólnym - rola szkolenia i doskonalenia w zarządzaniu firmami wzrasta, rosną chociażby wydatki przeznaczane na szkolenia, oceniane jako procent rocznego funduszu płac. Po drugie – zwiększa się luka pomiędzy wydatkami na szkolenia ponoszonymi przez firmy mające pozytywną filozofię szkoleniową oraz tymi, które sądzą, że pracownicy sami będą wiedzieli co mają zrobić, lub dowiedzą się tego obserwując innych⁵⁹.

Pojawiający się dystans dzielący organizacje, które inwestują w rozwój pracowników od tych, które tego nie robią, znajduje najczęściej odbicie również w ich pozycji rynkowej.

Organizacje mające pozytywną filozofię szkoleniową, rozumieją i akceptują fakt, że funkcjonują w świecie, w którym przewagę konkurencyjną zyskuje się dzięki zatrudnianiu lepszych pracowników oraz że nie osiągną tego bez inwestowania w rozwój kompetencji dojrzałych pracowników⁶⁰.

Ogromne znaczenie czynnika rozwoju zatrudnionych dla kreowania sukcesu organizacji powoduje, że:

- ▶ nadaje się należną rangę rozwojowi pracownika, przez wprowadzenie go w strategię firmy,
- ▶ stale tworzy się wizerunek przedsiębiorstwa jako organizacji uczącej się, inwestującej w ludzi,
- ▶ sukcesy pracowników w zakresie rozwoju są zauważane i doceniane, traktuje się je jako element konieczny, warunkujący powodzenie firmy,
- ▶ aktywnie pomaga się pracownikom w ich rozwoju, zapewniając również pomoc finansową.

Firmy zdają sobie coraz dobitniej sprawę z faktu, że kompetencje pracowników, należyte rozwijane, kształcone i zarządzane, stanowią jeden z ważniejszych elementów ogólnych kompetencji organizacji.

Zdaniem T. Oleksyna, przykładowo, we współczesnych realiach biznesowych ważne stają się czynniki przewagi kompetencyjnej takie, jak:

- ▶ kompetencje zarządcze,
- ▶ kompetencje pracowników i współpracowników,
- ▶ wiedza i pamięć zbiorowa,
- ▶ kompetencje przyjęte z zewnątrz (licencje, patenty itp.),
- ▶ kompetencje w sferze produktów i technologii,
- ▶ kompetencje społeczne związane ze współpracą w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym oraz etyka.⁶¹

Aktualnie bardzo często spotykamy się z opiniami, iż kompetencje są czymś więcej niż kwalifikacje. T. Oleksyn uważa, iż pojęcie kompetencji jest dużo szerszym i lepszym terminem od pojęcia kwalifikacji, gdyż kompetencje (w przeciwieństwie do kwalifikacji) zawierają w sobie zdolności do skutecznego działania. M. Sidor-Rządkowska przeprowadzając analizę podejść prezentowanych przez różnych autorów do tego tematu, zwraca uwagę na dwa kluczowe czynniki różnicujące pojęcie kwalifikacji i kompetencji, a mianowicie:

- ▶ kompetencje ujawniają się w trakcie wykonywania określonej pracy.
- ▶ kompetencje są strukturą dynamiczną, podlegającą zmianom pod wpływem czynników zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych.⁶²

Praktyka realizacji działań konsultingowych i szkoleniowych dla osób dojrzałych pokazuje, że osoby te często w trakcie swego całego życia zawodowego nie miały wykonywanej żadnej diagnozy potencjału kompetencyjnego, a większość z nich nigdy nie korzystała z poradnictwa zawodowego lub psychologicznego, w ramach którego prowadzone byłoby wsparcie rozwoju osobistego i zawodowego.

59 G. Dessler, *Human Resource Management*, Prentice-Hall, New Jersey 2000.

60 O. Lundy, A. Cowling, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000, str. 281.

61 T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami...*, op. cit, str. 22.

62 M. Sidor-Rządkowska, *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*, Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer, Kraków 2006, str.20.

REKOMENDACJA

Przygotowując pakiet usług edukacyjnych dla osób dorosłych warto jest w ramach usługi zaplanować kontakt klienta z psychologiem, doradcą zawodowym i doradcą edukacyjnym. Dla wielu dorosłych klientów może to być bowiem pierwsza okazja do takiego kontaktu i pierwsza możliwość odbycia profesjonalnych rozmów doradczych na temat dotychczasowego i dalszego przebiegu kariery zawodowej.

Współpraca instytucji szkoleniowej z grupą ekspertów będących psychologami, doradcami zawodowymi i edukacyjnymi pomoże opracować bardziej efektywną i zindywidualizowaną ofertę edukacyjną dla dojrzałych klientów.

Rezygnacja z tej formy wsparcia procesu kształcenia jest pozorną oszczędnością, ponieważ brak aktualnej analizy sytuacji osobistej i zawodowej klienta będzie skutkował zwiększeniem ryzyka rezygnacji z udziału w procesie kształcenia, także w trakcie jego realizacji, kiedy trudne lub wręcz niemożliwe jest zapewnienie zwolnionego miejsca w grupie szkoleniowej. W niektórych rodzajach szkoleń ma to wpływ na jakość zajęć oraz może utrudniać ich realizację w oparciu o wybraną metodę kształcenia (np. pracę w zespole, udział w kilkietapowych grach, przygotowanie zespołowego projektu zaliczeniowego itp.).

Korzystanie z zasobów wiedzy ludzi dojrzałych ma więc kolosalne znaczenie podczas realizacji szkoleń, umożliwia bowiem uczestnikom korzystanie z wiedzy żywej, wiarygodnej i zweryfikowanej, która nie jest wiedzą akademicką, ale pochodzi od uczestników szkolenia, którzy w trakcie jego realizacji mogą podawać przykłady z własnego doświadczenia, wskazując np., w jaki sposób osobiście lub w zespole rozwiązyali problem, który jest przedstawiany przez trenera w trakcie szkolenia.

3.2. Szkolenia i inne formy rozwoju potencjału osób dorosłych i dojrzałych

Najbardziej popularnym narzędziem rozwoju kompetencji są nadal szkolenia, choć zwraca się coraz częściej uwagę na to, iż o wiele wyższą efektywność zapewniają inne formy rozwijania kompetencji, jak choćby coaching, czy mentoring.

W planowaniu permanentnego rozwoju człowieka, a także w koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi i tworzenia podstaw rozwoju kapitału ludzkiego organizacji, szkolenie jest rozumiane jako element systemu kadrowego, skierowane na poprawę efektywności pracowników, na zmianę ich zachowań, uzyskanie nowych umiejętności oraz utrzymanie pracowników w firmie.

M. Armstrong w książce *Zarządzanie zasobami ludzkimi* podaje, że szkolenie jest zaplanowanym procesem zmieniania postaw, wiedzy lub umiejętności poprzez uczenie się i osiągnięcie właściwych efektów w zakresie jednego lub kilku zadań. Jego celem jest rozwijanie umiejętności pracowników, aby zaspokoić obecne i przyszłe potrzeby personalne organizacji.⁶³ Bywa ono też definiowane jako szereg systematycznych i celowych procedur zapoczątkowanych przez organizację, wspomagających proces uczenia się pracowników oraz zwiększenia ich wkładu w podnoszenie efektywności pracy i konkurencyjności organizacji.⁶⁴

Najczęściej stosowane metody i techniki to:

- ▶ dyskusja moderowana,
- ▶ wykład połączony z prezentacją,
- ▶ ćwiczenia praktyczne pobudzające kreatywność i twórcze myślenie,
- ▶ analiza studiów przypadków,
- ▶ ćwiczenia praktyczne bazujące na realnych zadaniach zawodowych uczestników szkolenia,
- ▶ ćwiczenia nagrywane przy pomocy kamery cyfrowej,
- ▶ praca w zespołach zadaniowych,
- ▶ burza mózgów,
- ▶ praca warsztatowa,
- ▶ testy psychometryczne wspomagające proces szkolenia w zakresie pomiaru poziomu kompetencji (stosowana często na początku i na końcu cyklu szkoleniowego, zgodnie z metodą: pre-test/ post-test),
- ▶ symulacje i gry zespołowe,
- ▶ indywidualne konsultacje⁶⁵.

Szkolenia kierowane do osób dojrzałych, zwłaszcza pracujących, pełnią funkcję ważnego elementu systemu motywacyjnego, który wykorzystuje wszystkie składniki motywacyjne, czyli potrzebę uznania i korzystnej samooceny, potrzebę osiągnięć, samodoskonalenia i zdobywania coraz silniejszej pozycji w gronie innych pracowników i znajomych. W efekcie pozwala na ogół także na zdobycie dodatkowych argumentów w ubieganiu się o awans i wyższą pozycję na rynku pracy, a przez to zwiększa szanse na podniesienie poziomu życia. Czynniki te motywują pracowników do bycia kreatywnym i otwartym na nowe propozycje przez dłuższy okres, już po zakończeniu szkolenia. Wpływają decydująco na polepszenie jakości wykonywanych zadań, podniesienie efektywności oraz większe zaangażowanie i kreatywną atmosferę w pracy⁶⁶.

Szkolenia są:

- ▶ jednym z najlepszych sposobów podnoszenia kwalifikacji zawodowych, rozwijania umiejętności niezbędnych w życiu osobistym;

63 M. Armstrong *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych Sp. z o.o., Kraków, 2004 r., Wydanie II, str. 448.

64 *Elastyczne zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji wiedzy*, red. M. Juchnowicz, Diffin, Warszawa 2007, str.199.

65 A. Stabryła, *Koncepcje zarządzania współczesnym przedsiębiorstwem*, Mfiles, Kraków 2010, str. 244-245.

66 M. Juchnowicz, *Motywowanie do rozwoju*, w: *Zarządzanie talentami*, red. S. Borkowska, IPiSS, Warszawa 2005, str. 102.

- ▶ stwarzają możliwość wykorzystania pełnego potencjału pracowników, podniesienia jakości wykonywanej pracy;
- ▶ pozwalają pracownikom spojrzeć krytycznie i innowacyjnie na swoją pracę, stanowisko;
- ▶ wzbogacają kompetencje;
- ▶ rozbudzają inwencję i prowokują do podejmowania trudniejszych wyzwań.

Planowanie karier wspólnie z tworzeniem indywidualnych ścieżek kariery dla pracowników obdarzonych wysokim zawodowym potencjałem prowadzi do tego, że pracownicy - widząc ustaloną przyszłość - skupiają się na celach, które są gwarancją realizacji tej ścieżki.

Ważne znaczenie motywacyjne mają w ostatnich latach szkolenia tworzone przez program staży międzynarodowych. Zdobyćcie miejsca w takim programie jest bardzo trudne, ale związany z nim jest wysoki prestiż. Pracownik, który zdobędzie miejsce w takim programie wyjeżdża na rok lub pół roku poza granice kraju i osiąga wiedzę w obszarze reprezentowanym albo wybranym przez niego w sieciach korporacji. Z reguły program kończy się awansem zawodowym⁶⁷.

Efektywność przebiegu szkolenia i osiągnięcie zakładanych rezultatów w dużym stopniu zależy od kompetencji, wiedzy i zaangażowania osoby nauczającej – wykładowcy, coacha, mentora lub trenera⁶⁸.

Plan szkoleniowy musi być dokładnie przygotowany, aby uzyskać właściwy efekt. W firmie często jest zatrudniona osoba nauczająca, trener, która poprzednio sporządza plan szkoleniowy z kierownikami poszczególnych działów. Trener decyduje, jakie problemy występujące w przedsiębiorstwie mogą być rozwiązane dzięki odpowiedniemu programowi szkolenia⁶⁹.

Cykl szkoleniowy

Cykl szkoleniowy zaczyna się w momencie, kiedy decydujemy się, aby go przeprowadzić. W tym momencie należy uświadomić sobie, kto ma przeprowadzać szkolenia, kto i w jakiej kolejności musi się szkolić, jaka ma być tematyka szkoleń, jaka jest przydatność takich szkoleń, czy takie szkolenia są dobrą decyzją na rozwiązanie zaistniałych potrzeb, jakie koszty będą wydane na szkolenia oraz czy będą one adekwatne do osiągniętych korzyści. Decyzja o przeprowadzeniu szkoleń może nawet zapaść od samych pracowników. Największym błędem jest chaotyczność podejmowania zadań w polityce szkoleniowej. Szkolenia muszą być uporządkowane i prowadzone zgodnie z planem. Dzięki szkoleniom pracownicy zwiększają swoje kompetencje, innowacyjność, pomysłowość, zaspokajają swoje potrzeby przez własny rozwój i doskonalenie się a tym samym manager zapewni firmie fachową kadrę oraz zwiększy jej zyski⁷⁰.

Model szkolenia

Proces szkolenia powinien mieścić się w ramach przyjętego i uzgodnionego modelu szkolenia. Wybór modelu zależy od: wielkości organizacji, stopnia centralizacji, panującej w niej kultury. Można wymienić wiele teoretycznych modeli szkolenia, jak np. systematyczny, przejściowy, planowy, konsultacyjny (charakteryzują wyodrębniony obszar aktywności firmy, ograniczone do pewnego wycinka czasu), rozwojowy, organizacji uczącej się (najważniejsza funkcja gospodarowania zasobami ludzkimi, która zaspokaja potrzeby firmy w dłuższym czasie). Najpopularniejszym jest model systematyczny, który traktuje szkolenie jako proces następujących po sobie etapów: analizy i identyfikacji potrzeb szkoleniowych, planu i programu szkolenia, realizacji szkolenia, oceny efektywności szkolenia.⁷¹

Najczęściej przywoływanym w literaturze z zakresu andragogiki modelem kształcenia osób dorosłych

67 M.W. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników, teoria i praktyka*, PLACET, Warszawa 2009, str. 237.

68 A. Andrzejczak, *Projektowanie i realizacja szkoleń*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010, str. 13 – 16.

69 M. Łaguna, P. Fortuna, *Przygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu*, GWP, Gdańsk 2009, str. 11 – 14.

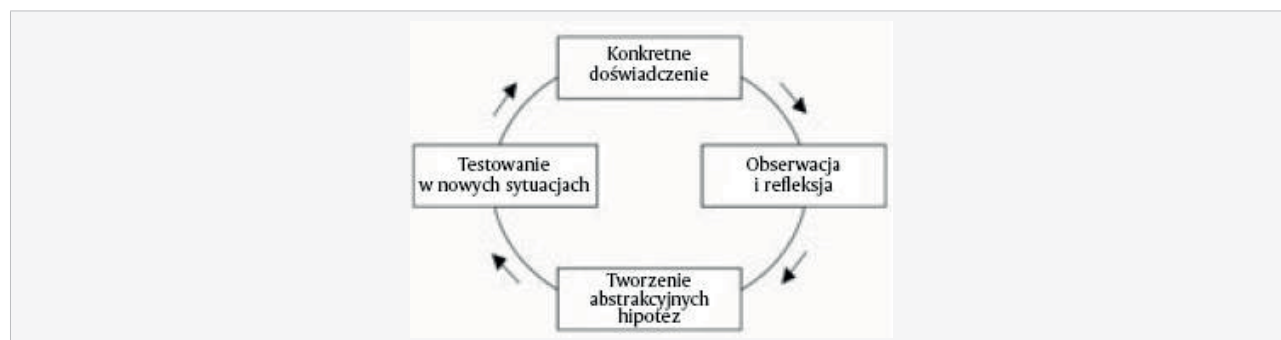
70 A. Andrzejczak, *Projektowanie i realizacja szkoleń*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010, str. 96 – 98.

71 Wprowadzenie do zarządzania personelem, A. Szałkowski (red.), Akademia Ekonomiczna, Kraków 2000, str. 112.

jest model Davida A. Kolba.⁷²

David A. Kolb, amerykański teoretyk metod nauczania, opracował teorię eksperymentalnego nauczania, która daje wgląd w model rozwoju praktyki. Nazywa się ona Cyklem Kolba, lub Cyklem Eksperymentalnego Ucznia (David Kolb's Learning Styles Model and Experimental Learning Theory - ELT). Cykl zawiera w sobie cztery różne stadia uczenia się z doświadczenia i może być rozpoczęty w dowolnym momencie cyku, pod warunkiem przestrzegania wskazanej kolejności.

Cykl D. Kolba można zilustrować jako cztery różne stadia uczenia się:



Proces uczenia się oraz kształcenia innych osób, zwłaszcza dorosłych, polega na umiejętnym łączeniu teorii z praktyką. Osoby uczestniczące w szkoleniu w trakcie zetknięcia się z nowym materiałem odwołują się do już zdobytych doświadczeń, poznają nowe teorie, kojarzą wiedzę teoretyczną z praktycznym doświadczeniem, analizując i snując refleksje na temat powiązań, jakie łączy teoria z praktyką. W tak rozumianym cyklu przyswajania wiedzy szczególnie cenne są osobiste doświadczenia uczestników procesu edukacyjnego, ponieważ ilustrują one, wzbogacają i weryfikują fakty, o których mowa jest w poznawanej teorii. Przyswajana z kolei teoria pozwala słuchaczom systematycznie i metodycznie uporządkować świat dotychczasowych doświadczeń, odnaleźć i nazwać reguły, które rządzą napotkanymi zdarzeniami, sytuacjami, relacjami i interakcjami. W trakcie zajęć możliwe jest odniesienie się do dotychczasowych doświadczeń, nazwanie spontanicznie dotychczas obserwowanej rzeczywistości, wskazanie reguł, operacji i powiązań istniejących między faktami, które składają się na dotychczasowe doświadczenia i praktykę. W trakcie poznawania i pogłębiania wiedzy szczególnie cenne jest wprowadzanie atmosfery refleksji nad wiedzą i doświadczeniem, odnoszenie nowo zdobywanej wiedzy do już istniejących w umyśle konkretnych schematów, przykładów, zdarzeń, sądów i ocen. Na bazie dotychczasowych doświadczeń tworzone są warunki do zapoznawania się, przyswajania i kategoryzowania nowych treści. Proces zdobywania wiedzy teoretycznej jest jednak przez cały cykl szkolenia silnie powiązany z osobistym doświadczeniem i dotychczasową praktyką oraz spontaniczną obserwacją rzeczywistości, w jakiej funkcjonowała osoba ucząca się. Ważne przy tym jest to, aby osoba przekazująca wiedzę sama dysponowała bogatym doświadczeniem, które umożliwi jej np. dokonanie właściwej, trafnej oceny wstępnego poziomu merytorycznego słuchaczy, pozwoli jej wybrać właściwe metody nawiązania relacji z uczestnikami szkolenia, wzbudzenia w nich ciekawości i takiej motywacji, która zachęci ich do wyłożonej pracy nad poznawaniem nowych treści, porządkowania własnego systemu wiedzy, dzielenia się refleksjami z innymi uczestnikami szkolenia i wyciągania wniosków na temat możliwości zastosowania zdobytej wiedzy w aktualnych i przyszłych sytuacjach zadaniowych.

Skuteczność i efektywność tego podejścia została udowodniona między innymi przy realizacji szkoleń przeznaczonych dla menedżerów i pracowników, w trakcie których poszukiwano zastosowań dotychczasowych doświadczeń i generowania nowych pomysłów w oparciu o wiedzę praktyczną, łączoną z nowymi koncepcjami i podejściami teoretycznymi. D. Kolb określa swoją metodę jako holistyczną (całościową), podkreślając, że proces uczenia się jest ważnym procesem adaptacji człowieka do życia. Uczenie się jest, jego zdaniem, procesem, w którym wiedza powstaje poprzez przekształcenie

72 D.A. Kolb, *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York 1984.

doświadczenia. Jest więc procesem, a nie tylko rezultatem.

Ludzie, zgodnie z omawianym modelem, preferują różne style poznawania rzeczywistości, przyswajania wiedzy i korzystania z doświadczenia. Można wymienić cztery podstawowe style poznawcze:

- ▶ styl akomodacyjny
- ▶ styl dywergencyjny
- ▶ styl asymilacyjny
- ▶ styl konwergencyjny.⁷³

Styl akomodacyjny jest typowy dla osób, które lubią czerpać wnioski z już przeżytych doświadczeń, ceniąc je sobie bardziej niż wiedzę teoretyczną (wykonawca, empiryk). Lubią angażować się w rozwiązywanie nowych zadań, nawet ryzykownych. Mają skłonność do ryzyka i lubią znajdować się w centrum uwagi. Preferują współpracę w zespole. Może irytować je nadmiar teorii i abstrakcyjny poziom wykładów.

Styl dywergencyjny jest typowy dla osób, które preferują analizę danego zjawiska z różnych punktów widzenia, podejmując decyzje w oparciu o zebrane informacje i ich dogłębną analizę (analityk). Mają bogatą wyobraźnię i łatwo generują pomysły. Nie lubią improwizowania i szybkiego przystosowywania się do zmiany. Nie potrafią skupić się w chaosie i w warunkach presji czasowej. Dobrze funkcjonują w zadaniach związanych z kulturą i sztuką.

Styl asymilacyjny charakteryzuje natomiast osoby, które mają zdolność do tworzenia modeli teoretycznych i integrowania obserwacji w spójne systemy (teoretyk, myśliciel). Są mniej skupieni na ludziach, a bardziej zainteresowani ideami i abstrakcyjnymi konceptami. Podczas nauki preferują czytanie, wykłady i badanie analitycznych modeli. Na szkoleniach oczekują dużej dawki wiedzy teoretycznej. Mogą przeszkadzać im sytuacje wymagające uzewnętrzniania emocji, takie jak gry i symulacje. Styl ten ważny jest w dziedzinach związanych z informacją i teorią nauki.

Plan i program szkolenia

Każde planowane i realizowane szkolenie powinno mieć przemyślany cel, wyznaczony zakres, wskazany sposób realizacji i metody oraz formy kształcenia. Przykładowo, plan szkolenia powinien szczegółowo opisywać:⁷⁴

- ▶ cel szkolenia
- ▶ przedmiot szkolenia
- ▶ czas trwania szkoleń
- ▶ miejsce szkoleń
- ▶ podmiot uczący, realizujący szkolenia
- ▶ liczbę uczestników szkolenia
- ▶ koszty szkolenia.

Realizacja szkolenia

Ważny jest przemyślany wybór stosowanych metod szkoleniowych, które będą zależeć od celu i zakładanych efektów szkolenia. Efekty szkolenia są opisywane poprzez zmiany w zakresie wiedzy, kompetencji i umiejętności uczestników szkolenia. W przypadku bardziej szczegółowych wymagań wskazywane są konkretne poziomy, na jakich nastąpi przyrost wiedzy, kompetencji i umiejętności dla każdego z realizowanych przedmiotów lub modułów szkoleniowych.

73 A.C. Baker, P.J. Jensen, D.A. Kolb, *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*, Quorum Books, Westport 2002.

74 M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2000, s. 457.

Najczęściej przy wyborze technik szkolenia stosowane są następujące kryteria:⁷⁵

- ▶ liczba uczestników szkolenia – szkolenia indywidualne lub grupowe.
- ▶ związek z procesami pracy – szkolenia na stanowisku lub poza stanowiskiem pracy (dla osób pracujących), ewentualnie kształcenie zgodnie z przewidywanym zakresem obowiązków i wymaganiami odnośnie wiedzy, kompetencji i umiejętności na danym stanowisku, do objęcia, którego przygotowawana jest dana osoba
- ▶ stopień zaangażowania uczącego się – techniki aktywnego lub pasywnego uczenia się.
- ▶ stopień wzbogacania kwalifikacji - techniki symulacyjne, informacyjno-pokazowe, doskonalenia w działaniu itp.

Natomiast najczęściej stosowane kryteria przy wyborze adekwatnych form szkolenia są następujące:

- ▶ dobór ze względu na realizację celów szkolenia – rozwijanie kompetencji, przyuczanie do zawodu, przekwalifikowywanie, doskonalenie umiejętności.
- ▶ wybór ze względu na miejsce prowadzenia szkolenia – szkolenia eksternistyczne (poza instytucją szkoleniową), internistyczne (na terenie instytucji szkoleniowej lub w miejscu pracy, np. na stanowisku pracy).

⁷⁵ Wprowadzenie do zarządzania personelem, A. Szatkowski (red.), Akademia Ekonomiczna, Kraków 2000, str. 116 – 117.

3.2.1. Metody i rodzaje szkoleń oraz ich techniki

Metoda szkolenia – jest to określone działanie, przeprowadzane w celu wzbogacania wiedzy, podnoszenia kompetencji, doświadczenia pracowników, niezbędnych do poprawnego i efektywnego wykonania zadań. Obecnie menadżerowie mają duży wybór metod szkoleń personelu i doskonalenia kadry kierowniczej. Metody szkolenia różnią się w zależności od rodzajów szkoleń, wewnętrznych czy zewnętrznych.⁷⁶

Proces szkolenia przeprowadzanego w danej organizacji powinien składać się z następujących etapów:

- ▶ **określenie (analiza) potrzeb szkoleniowych** – jest to proces mający na celu dokonanie głębokiej analizy całej organizacji, a w szczególności w zakresie umiejętności i kompetencji pracownika. Dokonujemy jej poprzez przegląd stanowisk pracy i dopasowanych do nich zakresów obowiązków. Pozwala to stwierdzić, jakie cechy musi posiadać dany pracownik, aby jak najlepiej wykonywać obowiązki związane z zajmowanym stanowiskiem. Analizy tej dokonujemy na podstawie dokładnego zbadania: biznesplanu firmy, planu rozwoju zasobów ludzkich, stanowisk pracy, wyników okresowych ocen pracowniczych oraz badań nad efektywnością szkoleń;
- ▶ **planowanie (przygotowanie) programów szkolenia** – powinno ono zakładać połączenie następujących elementów: określenie celów (czyli zdefiniowanie standardów lub zmian w zachowaniu pracownika, które powinny być osiągnięte, aby szkolenie było uznane za skuteczne. To znalezienie odpowiedzi na pytanie „Co pracownik – uczestnik szkolenia – powinien wiedzieć po jego ukończeniu i jakie zadania będzie umiał wykonać?”; treść – zakres – szkolenia (która powinna zostać określona na podstawie analizy potrzeb kształcenia oraz oceny tego, co musi być zrealizowane, aby osiągnąć ustalone wcześniej cele); czas trwania (czyli określenie – na podstawie zakresu szkolenia – ile czasu zajmie jego przeprowadzenie. Przy planowaniu czasu trwania szkolenia, winno się także wziąć pod uwagę możliwości pracowników w tym zakresie, np. czy będą mogli i chcieli poświęcić na naukę tyle czasu, ile potrzeba, aby opanować przygotowany materiał);
- ▶ **miejsce przeprowadzenia szkolenia** – biorąc pod uwagę miejsce przeprowadzenia szkolenia, możemy tu wyróżnić szkolenia odbywane na stanowisku pracy, szkolenia odbywane w miejscu pracy, ale poza stanowiskiem oraz szkolenia odbywane poza miejscem pracy (poza firmą), choć prowadzone na zlecenie tej konkretnej organizacji.

Szkolenie odbywające się na stanowisku pracy jest przeprowadzone (jak sama jego nazwa wskazuje) „przy biurku/przy maszynie pracownika”, w trakcie wykonywania przez niego obowiązków służbowych. Przeprowadzają je głównie menedżerowie, liderzy zespołów i szkoleniowcy (przy współudziale tzw. mentorów) w formie indywidualnych lub grupowych projektów. Jego zaletą jest aktualność i bezpośredniość, gdyż pozwala pracownikowi na jednoczesne wykonywanie swoich obowiązków służbowych i nabycie nowej wiedzy. Jego główną wadą jest zaś to, że jego skuteczność w dużej mierze zależy od jakości i precyzji dostarczanych wskazówek.

Szkolenie odbywające się w miejscu pracy, ale poza stanowiskiem polega na przeprowadzeniu kursów, które mają miejsce np. w salach konferencyjnych, mieszczących się w budynku firmy. Pozwala ono uzyskać specjalistyczne umiejętności manualne i biurowe, związane z obsługą klienta, a także znajomości wewnętrznych procedur firmy. Pozwala na szybkie opanowanie materiału i nabycie potrzebnych umiejętności, gdyż percepcja pracownika nastawiona jest tylko i wyłącznie na udział w szkoleniu. Przeprowadzenie takiego szkolenia, oderwanego od naturalnego środowiska pracy, utrudnia jednak zastosowanie (przeniesienie) nabytych umiejętności na konkretną sytuację zawodową. Stanowi to główną przeszkodę w popularyzacji tego typu szkoleń.

Szkolenie poza miejscem pracy (poza jednostką) to szkolenie przeprowadzane np. w specjalnych ośrodkach szkoleniowych. Proponowane są szczególnie przy szkoleniach przeprowadzanych w celu

⁷⁶ A. Andrzejczak, *Projektowanie i realizacja szkoleń*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010, str. 131; 134 – 135.

zdobycia wiedzy z zakresu przywództwa w organizacji. Uczestniczą w nim menedżerowie najwyższego szczebla z różnych organizacji, co umożliwia szeroką wymianę doświadczeń. Jego wadami są niemożność natychmiastowego zastosowania zdobytej wiedzy w swoim środowisku pracy oraz trudności z wyborem właściwej firmy i szkolenia w sytuacji, gdy mamy do czynienia z bogatą ofertą rynku szkoleniowego.

Prawidłowe opracowanie procesu szkoleniowego pozwala organizacji określić, jakie ma wymagania i priorytety szkoleniowe, do których zaliczamy: udoskonalenie procesu komunikacji interpersonalnej (zwłaszcza na linii przekazujący – odbierający informacje), kształtowanie kreatywności oraz doskonalenie pracy zespołowej. W procesie tym jest to szczególnie istotne w dzisiejszych czasach, gdy większa część szkoleń jest realizowana przez zewnętrzne firmy szkoleniowe. Ścisłe poznanie potrzeb i celów szkoleniowych pozwala na jasne sprecyzowanie wymagań pracodawcy i jest pomocne przy typowaniu firmy, która ma je przeprowadzić. Na proces ten składają się 3 podstawowe etapy:

- ▶ **przeprowadzanie programów szkoleniowych** – etap ten koncentruje się na samym procesie szkolenia. Jest to przeprowadzenie zajęć, których celem będzie przekazanie uczestnikom, przez trenera, potrzebnej im wiedzy i doświadczenia. W etapie tym duży nacisk kładzie się na kontrolę procesu szkoleniowego i przygotowanie raportów z jego realizacji;
- ▶ **odpowiedzialność za szkolenie** – etap ten, do tej pory, koncentrował się na wyznaczaniu osób (np. menedżerów) lub całych działów (np. działów szkoleń), których rolą było przygotowanie procesu szkoleniowego i wzięcie odpowiedzialności za jego realizację. Obecnie, ze względów głównie oszczędnościowych, rolę tę przejęły zewnętrzne firmy szkoleniowe;
- ▶ **ocena szkolenia** – to ostatni etap realizacji procesu szkoleniowego. Pozwala on porównać założenia szkoleniowe (cele i potrzeby) z wynikami. Proces oceny szkolenia to próba uzyskania informacji na temat wyników programu szkoleniowego oraz oceny wartości szkolenia w świetle tych informacji⁷⁷. Wyróżniamy cztery etapy procesu oceniania wartości merytorycznej szkolenia: ocena reakcji (czyli jak uczestnicy zareagowali na szkolenie), ocena uczenia się (czyli ocena realizacji celów szkolenia), ocena zachowań (czyli w jakim zakresie zmieniło się zachowanie pracowników – uczestników szkolenia po ich powrocie do pracy) oraz ocena efektów (czyli określenie bilansu kosztów szkolenia do osiągniętych korzyści).

W dzisiejszych czasach o wyborze instytucji szkoleniowej decyduje nie tylko całkowity koszt szkolenia. Jest on tylko jednym z czynników branych pod uwagę, który decyduje o wyborze firmy szkoleniowej. Zleceniodawcy coraz uważniej jednak przypatrują się analizie poziomu oferowanych usług, badają renomę i rekomendacje firmy szkoleniowej, posiadane przez nią uznanie i opinię na rynku, jej dostęp do profesjonalnej i dobrze wyszkolonej kadry czy też oferowanie atrakcyjnych technik szkolenia (zróżnicowane programy).

Szkolenia wewnętrzne

Szkolenia wewnętrzne (ang. on the job) albo trening poprzez pracę organizowane są przez własną kadrę szkoleniową firmy, na ogół przez doświadczonych, dojrzałych pracowników. Najczęściej stosowane są następujące techniki szkolenia wewnętrznego:

- ▶ **wzorowanie się** – jest to naśladowanie zachowania i słów innej osoby oraz powtarzanie tych czynności; czasami osoba, którą naśladują, nie wie, że jest wzorowana;
- ▶ **specjalistyczny instruktaż** – na początku techniki ustala się cele instruktażu, przygotowuje się materiały szkoleniowe oraz sprawdza się poziom posiadanej wiedzy szkolonego pracownika. Następnie demonstruje się i wyjaśnia sposoby wykonywania określonej pracy z akcentacją najważniejszych momentów. Następnym etapem jest wykonanie i powtarzanie tych czynności przez szkolonego pracownika, aż do pełnego opanowania. Kolejnym etapem jest sprawdzian opanowanej wiedzy, połączony z pomocą i poradą. Specjalistycznego instruktażu można również dokonywać w formie pisemnej;
- ▶ **powierzanie zadań zleconych** – jest to wykonywanie przez pracownika powierzonych zadań,

⁷⁷ M. Armstrong Zarządzanie ..., tamże, s. 467.

przekraczających jego obowiązki. Ustala się cel, termin, realizację, dostępne środki. Technika pozwala pracownikowi sprawdzić się w pracy, z kolei przełożony dysponuje informacją o możliwościach podwładnego i jego dalszym rozwoju;

- ▶ **powierzenie zastępstwa** – jest to sprawdzenie pracownika w nowych warunkach na takim samym poziomie lub o szczebel wyżej. Przez określony czas pracownik obejmuje inne stanowisko, które zostało opuszczone z powodu choroby, urlopu lub specjalnie dla techniki powierzenia zastępstwa;
- ▶ **rotacja na stanowiskach pracy** – jest to planowa zmiana stanowisk przez wybranych pracowników, polegająca na poznaniu organizacji i zadań innych pracowników. Należy dokładnie określić, jakie to będą stanowiska i na jak długo zostaną one poddane rotacji. Taka technika daje możliwość wzrostu kompetencji pracowników, poszerzenia wiedzy i doświadczenia, poznania różnych aspektów firmy;
- ▶ **konsultacje z przełożonym** – jest to przekazywanie informacji, wiedzy, doświadczenia zawodowego przez kierowników o długim stażu. Zaletą w konsultacjach z przełożonymi jest niski koszt realizacji. Z kolei taka technika wymaga od kierowników cierpliwości, umiejętności oceniania czyli zdolności pedagogicznych⁷⁸.

Na ogół wymienia się następujące zalety szkoleń wewnętrznych:

- ▶ możliwość dostosowania szkolenia do określonej osoby i stylu jej pracy
- ▶ przeprowadzenie w lepszych warunkach, sprzyjających poznaniu
- ▶ możliwość rozwiązania problemów na bieżąco
- ▶ niskie koszty i czas realizacji szkoleń.

Wady szkoleń wewnętrznych, na jakie zwraca się jednocześnie uwagę, to przede wszystkim:

- ▶ niska możliwość wykorzystania zdobytych umiejętności i wiedzy (niski transfer wiedzy)
- ▶ niska ocena wartości takich szkoleń na otwartym rynku pracy
- ▶ zagrożenie przekazania niedobrych wzorców lub sposobów działania
- ▶ obserwacja i obecność przełożonych podczas szkolenia, co może obniżać wskaźniki efektywności szkolenia
- ▶ nieefektywne szkolenia wynikające z braku umiejętności pedagogicznych osób wykładających, często jedynie specjalistów branżowych.

Przedsiębiorcy coraz częściej sięgają po pośrednictwo instytucji szkoleniowych, organizując szkolenia dla doświadczonych pracowników w innych, podobnych jak ta, organizacjach, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Głównymi zaletami tego typu szkoleń są:

- ▶ możliwość zdobycia ściśle ukierunkowanej wiedzy;
- ▶ możliwość zdobycia nowych lub też poszerzenie już posiadanych umiejętności;
- ▶ analiza posiadanego doświadczenia, dokonana przy udziale ekspertów instytucji szkoleniowej;
- ▶ znalezienie lepszego wykorzystania przyszłych doświadczeń w środowisku zlecającej szkolenie organizacji;
- ▶ wymiana doświadczeń i opinii z pracownikami z innych firm i instytucji (w przypadku, gdy szkolenie odbywa się poza macierzystą firmą i jest ogólnodostępne) - przy udziale ekspertów instytucji szkoleniowej.

Najbardziej popularnymi szkoleniami proponowanymi dla dojrzałych i doświadczonych pracowników były w ostatnich latach przede wszystkim szkolenia z zakresu tzw. kompetencji miękkich oraz tematy ukierunkowane na doskonalenie kompetencji w zarządzaniu organizacją. Oferta firm szkoleniowych od roku 2011 do 2013 obejmowała przede wszystkim takie tematy, jak:

- ▶ podstawy zarządzania;
- ▶ zarządzanie personelem;
- ▶ marketing;
- ▶ sprzedaż (w tym zarządzanie sprzedażą);

⁷⁸ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, st. 320-324.

- ▶ prawo;
- ▶ finanse (np. „Zarządzanie finansami dla nie finansistów”);
- ▶ inne – szkolenia z pozostałych dziedzin, nieuwjęte w pozostałych blokach (np. zarządzanie emocjami).

Warto w tym miejscu jednak zwrócić uwagę na wyniki analiz, jakie były przeprowadzone przez analityków rynku pracy oraz ekspertów w zakresie monitorowania efektów szkoleń.⁷⁹

Z badań omówionych w raporcie wynika, że efektywnym narzędziem wspierania zdobywania kwalifikacji są szkolenia twarde, to jest pozwalające na zdobywanie umiejętności związanych z konkretnym zawodem. Jednocześnie stanowią one jednak niewielką część całego wsparcia szkoleniowego, gdyż w ofertach instytucji szkoleniowych dominują szkolenia dotyczące tzw. umiejętności miękkich.

Znaczne rozbudowanie oferty szkoleniowej w wymiarze ilościowym przyczynia się do utrudniania podejmowania decyzji przez uczestników. Szczególnie w przypadku niepoddających się łatwym, wymiernym ocenom umiejętności miękkich, może to skutkować zniechęcaniem do uczestnictwa w systemie szkoleń.

Instytucje szkoleniowe powinny zwrócić większą uwagę na rynkowe znaczenie szkoleń tzw. twarde, zwłaszcza tych, które kończą się uzyskaniem przez uczestników certyfikatów i innych zaświadczeń uprawniających uczestnika szkolenia do wykonywania nowego zawodu lub poszerzenia certyfikowanych kompetencji (kwalifikacji) zawodowych. Te szkolenia mają bowiem największe znaczenie dla podnoszenia jakości potencjału kompetencyjnego. Szkolenia te są bardzo ważne z punktu widzenia dojrzałych pracowników (pozwalają im poszerzyć i odnowić posiadane kwalifikacje). Mają one także realne znaczenie dla usprawniania funkcjonowania rynku pracy (wpływają na aktualizację dostępnych na rynku kompetencji oraz umożliwiają transfer tych kompetencji).

Mentoring

Mentoring (wychowywanie) – polega na przekazaniu przez mentora wzoru do naśladowania pożądanых zachowań. Zdarza się i tak, że podczas stosowania tej metody uczeń stara się jak najbardziej być podobny do swego mentora, nie tylko w pracy, ale poza nią (wyglądać jak on, kupować ubrania takiej samej marki, zachowywać się podobnie do niego, upodabniać swe poglądy), czyli „wejść w skórę”. Chce odkryć sukcesy mentora i stosować je do siebie. Mentor ma ogromny wpływ na wszystkie poczynania swego ucznia. Rodzaj więzi i jakość wsparcia ma ogromny wpływ na rezultaty w pracy oraz dalszą karierę szkolącego się. Dlatego ważna jest pogłębiona analiza, aby współpraca między mentorem a uczniem była dobra, oparta na współpracy i wzajemnym zrozumieniu tych relacji.⁸⁰

Rolą mentora jest:

- ▶ udzielanie rad w zakresie opracowania planów osobistego rozwoju;
- ▶ udzielanie wskazówek dot. sposobów zdobywania wiedzy i umiejętności, niezbędnych np. do podjęcia nowych wyzwań zawodowych;
- ▶ udzielanie pomocy w zakresie rozwiązania konkretnych problemów, np. prawnych, administracyjnych, technicznych i społecznych, z którymi może się spotkać klient na różnych etapach rozwoju kariery i w różnych sytuacjach zawodowych i społecznych, np. podejmując współpracę w nowym zespole, zróżnicowanym wiekowo;
- ▶ udzielanie pomocy podczas realizacji projektów (nie poprzez wykonanie zadań, ale poprzez wskazanie klientowi właściwego kierunku działania).

Coaching

⁷⁹ Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich. Podsumowanie i wybrane wnioski dla XII I spotkania Grupy Roboczej ds. adaptacyjności i transferu wiedzy, 30 maja 2011 [link do pełnego tekstu ekspertyzy: http://konfederacjalewiatan.pl/_files/2011_07/IBS_kapital_ludzki_EFS.pdf]

⁸⁰ Wprowadzenie do zarządzania personelem, red. A. Szałkowski, AE, Kraków 2000, st.116-122.

Coaching – czyli partnerskie dzielenie się wiedzą pomiędzy kierownikiem a podwładnym. Bardzo ważnym aspektem w tej technice jest relacja pomiędzy szkolonym a szkolącym, czyli rozwiązanie problemów komunikacyjnych (np. wspólnie ustala się cele i sposoby wykonywania pracy). Przełożony ciągle obserwuje podwładnego, pomaga mu i wspiera radą. W języku angielskim słowo „coach” oznacza „autokar”, „powóz” lub „wagon kolejowy”. Termin „coach” można również nazywać osobą, która wywiera wpływ, kierując i wspierając. Według M. Downey nie jest to technika, jest to sztuka, partnerstwo i harmonia, całkowite zaangażowanie się trenera w przekazaniu wiedzy dla podopiecznego, a relacje między nimi – jak taniec „dwojga ludzi”. Coaching polega na regularnych rozmowach i spotkaniach przełożonego z podwładnym. Pominięcie jednego z etapów tej metody prowadzi do marnych wyników⁸¹.

Od lat 70. XX w. coaching określało się w Stanach Zjednoczonych jako styl kierowania nastawiony na rozwój. Podobno do osobistego trenera w sporcie „coach” został przywieziony z USA do Europy i początkowo służył jako „tajna broń” na wyższych szczeblach zarządzania, a w końcu dotarł także na szczeble średnie i niższe. W latach 90. XX w. coaching stał się osobną usługą. W wyniku błyskawicznego rozprzestrzenienia się pojęcia, jego promocji w szerokiej skali, nastąpiła duża dezorientacja dotycząca tego terminu, przez co klienci mogli go kojarzyć z szerokim zakresem znaczeniowym, sięgającym od terapii po doradztwo. Coaching asystuje w obszarze napięć między rolą, osobą, otoczeniem a organizacją. Często coaching obejmuje wsparciem kadrę kierowniczą, specjalistów lub doradców, dla których komunikacja i relacje międzyludzkie stanowią istotną część pracy.

Tak więc coaching jest procesem interwencji w różnych obszarach napięć między rolą, osobą, organizacją a otoczeniem istotnym z punktu widzenia klienta⁸²

Na ogół wyróżnia się cztery podstawowe zasady coachingu:⁸³

- ▶ myślenie holistyczne - problemy, zjawiska i cele można wyjaśnić jedynie na tle ich kontekstu,
- ▶ nastawienie na proces - struktury wynikają z procesów i odwrotnie - coach postrzega struktury jako wzory stabilnych procesów, a klienta można jedynie stymulować, a nie instruować jego systemu odniesienia,
- ▶ uwaga skierowana na skutki - coach próbuje działać w sposób pobudzający i stanowiący impuls do dalszego samodzielnego działania klienta,
- ▶ nastawienie na zasoby - w kwestii wiedzy i umiejętności samoorganizacji ludzi i systemów doradztwa zastanawia się, w którym kierunku następuje rozwój, a co zostało zahamowane.

Przykładowo ćwiczenia opracowane przez Maren Fischer-Epe⁸⁴ pokazują najczęstsze kierunki współpracy coacha z klientem.⁸⁵

W coachingu są dwa poziomy, na których odbywa się praca: na poziomie relacji, podczas którego przekazuje się tematy i treści i na poziomie treściowo-tematycznym. Jeśli między klientem a coachem zachodzi otwarta relacja oparta na zaufaniu, a coach ma umiejętność uważnego postrzegania, powstaje podstawa do skutecznych sposobów zachowania.

81 J. Kreyenberg, *99 tips zum Coachen von Mitarbeitern*, Berlin 2008; *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników, 99 porad, jak zwiększyć kompetencje zespołu*, red. O. Gorczyca, Wroclawska Drukarnia Naukowa PAN, Warszawa 2010, st. 10 – 12.

82 J. Kreyenberg, *99 tips zum Coachen von Mitarbeitern*, Berlin 2008, tłum. z jęz. niem. B. Moryl, O. Gorczyca (red.), *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników, 99 porad, jak zwiększyć kompetencje zespołu*, Wroclawska Drukarnia Naukowa PAN, Warszawa 2010.

83 J. Kreyenberg, *99 tips zum Coachen von Mitarbeitern*, Berlin 2008; *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników, 99 porad, jak zwiększyć kompetencje zespołu*, red. o. Gorczyca, Wroclawska Drukarnia Naukowa PAN, Warszawa 2010, st. 12.

84 Patrz np.: <http://www.fischer-epe.de/team/fischer-epe.php>

85 J. Kreyenberg, *99 tips zum Coachen von Mitarbeitern*, Berlin 2008, tłumaczyła z jęz. niem. B. Moryl, O. Gorczyca (red.), *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników, 99 porad, jak zwiększyć kompetencje zespołu*, Wroclawska Drukarnia Naukowa PAN, Warszawa 2010, st. 23 – 24.

W przypadku dojrzałych pracowników stosuje się często **metody coachingu ukierunkowanego na rozwijanie talentów w połączeniu z umiejętnościami dzielenia się wiedzą i doświadczeniem**.⁸⁶

W odniesieniu do pracowników na stanowiskach kierowniczych, proponuje się **coaching menedżerski**, ukierunkowany na dalszy rozwój kompetencji przywódczych. Przede wszystkim jest to rozwijanie samego zrozumienia, samorealizacji i wypełniania roli przywódcy.

Jedną z proponowanych form jest tzw. leadership transition. Tego rodzaju coaching towarzyszy kadrze kierowniczej podczas zmiany przywództwa przed i w trakcie zajęcia nowego stanowiska kierowniczego. Omawiana jest zmiana związana z nową sytuacją zawodową, powiązanymi z tym oczekiwaniami, zagrożeniami, szansami, osobistymi pokusami, kompleksowością, itd., następuje wypracowanie celów, sposobów relacji i koncepcji sprawowania funkcji i zadań menedżerskich.

Coaching dla dojrzałych menedżerów ma za zadanie także wspierać możliwości etycznego wywierania wpływu i uczciwego stosowania pozycji władzy.

Coaching daje możliwość kontrolowania i efektywnego wykorzystania własnych, bogatych doświadczeń, a także ich użycia w celu efektywnego zarządzania młodszymi, mniej doświadczonymi osobami, aby uzyskać stawiane sobie i innym cele. Powiada się, że: „jeśli będziesz doskonalić umiejętności, których potrzebujemy, zastosujesz je tak, że firma osiągnie sukces oraz będziesz się zachowywać zgodnie z naszymi podstawowymi wartościami, to zapewnimy ci pracę pełną wyzwań, będziemy popierać twoje doskonalenie i nagrodzimy cię proporcjonalnie do twojego wkładu pracy”.⁸⁷

Udział w pracach projektowych

Oddelegowanie dojrzałego pracownika do realizacji zadań w ramach zespołu projektowego dostarcza mu dodatkowych doświadczeń, poszerza jego kompetencje i rozwija umiejętności w nowym otoczeniu zadaniowym i wśród nowych współpracowników. Taka sytuacja pomaga zdobyć nową wiedzę i doświadczenie, wykraczające często poza rutynowe zadania na dotychczasowym stanowisku pracy.

Case study

Studium przypadku (ang. case study) jest propozycją analizy konkretnej osoby, organizacji, zjawiska czy sytuacji w określonym przestrzennie i czasowo horyzoncie kulturowym i społecznym. Metoda ta stosowana jest przede wszystkim na gruncie nauk przyrodniczych i społecznych, takich jak medycyna, psychologia, socjologia, pedagogika a nawet prawo, ekonomia czy informatyka. W związku z dynamicznym rozwojem tych nauk oraz, coraz bardziej popularnym, społecznym badaniom interdyscyplinarnym, studium przypadku jest chętnie stosowane na gruncie wszystkich nauk społecznych, zarówno jako metoda badawcza, jak i edukacyjna. Pierwotnie metoda ta była stosowana w trakcie badań klinicznych, których celem było poszukiwanie przyczyn występowania określonych zjawisk (np. zaburzeń zachowania się, czy też zaburzeń osobowości) oraz obserwowanie ich dynamiki i ewentualny pomiar nasilenia zmian, zachodzących w funkcjonowaniu jednostki (lub grupy) w określonym czasie i okolicznościach.⁸⁸

Charakterystyczną cechą metody indywidualnych przypadków jest ich wymiar kulturowy i interdy-

86 J. Kreyenberg, *99 Tipps zum Coachen von Mitarbeitern*, Berlin 2008; *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników, 99 porad, jak zwiększyć kompetencje zespołu*, red. O. Gorczyca, Wrocławska Drukarnia Naukowa PAN, Warszawa 2010, str. 16-17.

87 R. Quinn, E. Faerman, M. P. Thompson, M. R. McGrath, *Profesjonalne zarządzanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, str. 297.

88 A case for case study, red. J. Feagin, A. Orum, G. Sjoberg, G., Wiley, New York, 1998; J. C. Mitchell, *Case and situation analysis*, "Sociological Review", May 1983, Vol. 31, Issue 2, str. 187-211; Z. Jaworowska-Obłój, *Studium przypadku jako metoda diagnozy klinicznej*, „Materiały do nauczania psychologii”, 1985, s. III, t. 4, str. 334-348; E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. St. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, str. 43-54; L. Paquette, *Strategy and Ethic Conflict: A method, theory, and case study*, Preager, Westport 2002; Bruce G. Ch., *Individual case studies in clinical research*, "Journal of Evaluation in Clinical Practice", 1998, Vol. 4 Issue 2, str. 147-155.

scyplinarny, przez co możliwe staje się poznanie istoty złożonych i dynamicznych zjawisk, rozgrywających się w danej przestrzeni społecznej i w określonym czasie.

Liczni badacze i dydaktycy stosujący metodę studium przypadku jako ilustrację treści teoretycznych oraz użyteczną metodę dydaktyczną, dyskutują na temat walorów i ograniczeń w stosowaniu tego narzędzia⁸⁹. Podkreślają, z jednej strony, olbrzymią użyteczność tej metody, z drugiej zaś – liczne problemy metodologiczne, związane z jej stosowaniem i wykorzystaniem. Wskazują, między innymi, na niekorzystne zjawisko „nadużywania” tej metody w nieuprawnionych praktykach budowania na podstawie jednostkowych przypadków zbyt ogólnych, dostatecznie nieudowodnionych prawd, którym nadaje się rangę twierdzeń naukowych. McCoy⁹⁰ na przykład podkreśla między innymi, że najczęściej metoda case study jest stosowana w celu pokazania przyczyn omawianych faktów, zjawisk i zachowań. Na przykład dokonywana jest analiza konkretnej sytuacji, mającej miejsce w przedsiębiorstwie. W ten sposób firmy są oceniane, analizowane i poddawane dyskusji, a problemy oraz proponowane alternatywne rozwiązania mają dostarczyć materiału do dyskusji np. nad celowością i efektywnością ukazanych zachowań organizacyjnych. Dzięki takiej technice uczestnicy otrzymują wiedzę na określony temat, analizowany w trakcie procesu szkoleniowego. Najpopularniejsze są dwie wybrane metody analizy przypadków – tzw. Case Problem Method (metoda problemowa) – przedstawienie sytuacji, problemu, który miał miejsce w określonej firmie oraz tzw. Case Study Method (metoda sytuacyjna). Opis zawiera w sobie bardzo ważne i mniej istotne informacje, potrzebne do podjęcia prawidłowej decyzji i rozwiązania problemu. Uczestnicy szkolenia mają za zadanie wskazać uwarunkowania podjęcia trafnej decyzji. Animator steruje dyskusją i delikatnie poprawia, lecz nie pomaga uczestnikom.⁹¹

Zaprogramowany instruktaż

W tej technice rolę instruktora wykonuje program komputerowy. Przekazuje informację, zadaje pytania, sprawdza odpowiedzi. Uczący się sam ustala poziom trudności poszczególnych zadań, a nawet całego szkolenia. Zastosowanie komputera w procesie szkolenia przebiega coraz nowsze formy, np. od interaktywnych CAT (Computer Assisted Training) do kompleksowych aplikacji, takich jak np. CBT (Computer Basek Training), a ich zakres i różnorodność funkcjonalna stale się poszerzają.

Gra ról (inscenizacja)

Technika ta polega na symulacji rzeczywistych sytuacji w pracy. Pomaga ona kształtować prawidłowe zachowania. Podczas odgrywania określonych ról, ćwiczy się umiejętności negocjowania. Animator, znając psychologię zachowań człowieka i problematykę tematu, umożliwia lepsze wzajemne rozumienie uczestników. Znane są takie gry, jak np. „gra w marketing”, „gra w rynek”, „zarządzanie zapasami”. Prawdopodobieństwo tego, że taka sytuacja znajdzie swoje miejsce w rzeczywistości, jest bardzo wysokie. Taką metodę stosuje się często w pracy z osobami dojrzałymi, o bogatym doświadczeniu zawodowym, a także jako wsparcie w szkoleniach dla menadżerów⁹².

89 R. D. Langhout, *Reconceptualizing quantitative and qualitative methods: A case study dealing with place as an exemplar*, „American Journal of Community Psychology”, December, 2003, Vol. 32 Issue 3/4, str. 229-244; P. B. Corcoran, *Case studies, make-your-case studies, and case stories; A critique of case-study methodology in sustainability in higher education*, „Environmental Education research”, February 2004, Vol. 10 Issue 1, str. 7-21; Sedeghati R., *Benchmark case studies in structural design optimization using the force method*, „International Journal of Solids & Structures”, October 2005, Vol. 42 Issue 21/22, str. 5848-5871; Ritchie J. E., *Case series research: A case for qualitative method in assembling evidence*, „Physiotherapy Theory and Practice”, 2001, Number 17, str. 127-135; E.D. McCoy, *Applied ecology and the logic of case studies*, „Philosophy and Science”, 1994, Number 61, str. 228-249; K. Shrader-Frechette, E.D. McCoy, *Applied ecology and the logic of case studies*, „Philosophy of Science”, June 1994, Vol. 61 Issue 2, str. 228-250; Yang, S. C. Yang, S. F. Liu, *Case study of online workshop for the professional development of teachers*, „Computers in Human Behavior”, November 2004, Vol. 20 Issue 6, str. 733-761.; V. Bignell, *Methods and case studies for teaching and learning about failure and safety*, „European Journal of Engineering Education”, September 1999, Vol. 24 Issue 3, str. 311-322.

90 McCoy, *Applied ecology...*, op. cit., p. 233.

91 A. Andrzejczak, *Projektowanie i realizacja szkoleń*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010.

92 A. Andrzejczak, *Projektowanie i realizacja szkoleń*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010, str. 146 – 147.

Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w procesie kształcenia

W bardzo szybkim tempie przyrasta lista atrakcyjnych form kształcenia i samodoskonalenia umiejętności osób dorosłych i dojrzałych z wykorzystaniem najnowszych technologii informacyjnych.⁹³

Ostatnie lata przyniosły w Polsce upowszechnienie się dostępu do komputerów i Internetu. Badania przeprowadzone przez Główny Urząd Statystyczny w 2012 roku wskazują, że ponad siedem na dziesięć gospodarstw domowych w Polsce dysponuje już przynajmniej jednym komputerem, a dostęp do Internetu posiada 70,5% spośród nich. Z Internetu regularnie korzysta 58,7% osób w wieku 16–74 lata.⁹⁴

Najwięcej systematycznie korzystających użytkowników komputerów jest wśród uczniów i studentów (97,2%), osób pracujących na własny rachunek (83,8%), mieszkańców dużych miast (71,6%) i osób z wyższym wykształceniem (91,9%). Najbardziej powszechne jest wykorzystywanie komputerów w Polsce centralnej, a najmniej – w Polsce wschodniej. Najniższy wskaźnik korzystania z Internetu odnotowano wśród osób w wieku 65–74 lat, choć i w tej grupie odsetek regularnych użytkowników komputerów wzrastał systematycznie w ostatnich latach, co uwarunkowane było w dużej mierze faktem, iż osoby dojrzałe spontanicznie i samodzielnie uczą się korzystania z komputera i innych urządzeń mobilnych wykorzystujących Internet zwłaszcza wówczas, gdy ich rodzina (szczególnie dzieci i wnuki) jest oddalona (np. z powodu migracji zarobkowej) i zamieszkuje np. w innym państwie, albo nawet na innym kontynencie. **Pesymistycznie nastroją dane, które pokazują, że około 10. milionów Polaków w wieku 50+ w ogóle nie korzysta z Internetu, niemniej jednak zaznacza się tendencja do zmiany tego stanu rzeczy.**

Raport „Korzystanie z Internetu a jakość życia osób 50+” przygotowany na zlecenie Koalicji Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ „Dojr@łość w sieci” pokazuje, że osoby 50+, które korzystają z komputera i Internetu, są bardziej zadowolone z życia, rozwijają zainteresowania i czują się mniej samotne oraz lepiej rozumieją współczesny świat. Natomiast ich rówieśnicy, którzy dotychczas nie poznali nowych technologii, mają świadomość, że nie uczestniczą w pełni w życiu społecznym.⁹⁵ Jak podają autorzy badania:

„Z badania wynika, że początek przygody z Internetem wśród osób 50+ jest podyktowany wyraźną potrzebą np. znalezienia pracy lub komunikowania się z bliskimi. To silna motywacja decyduje o tym, że osoby starsze pokonują swoją niepewność w stosunku do nowych technologii. Potrzeba korzystania z Internetu w aspekcie zawodowym była szczególnie widoczna u osób pomiędzy 50. a 65. rokiem życia. Wielu respondentów jako przyczynę korzystania z Internetu wskazywało też konieczność szybkiego znalezienia informacji oraz możliwość kontaktowania się z innymi. W grupie badanych prawdziwą satysfakcję bycia on-line odczuwały dopiero te osoby, które miały nieograniczony dostęp do komputera i łącza internetowego, a nie te, które używały go np. za pośrednictwem innych.”⁹⁶

Jako główny powód niekorzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych osoby w okresie późnej dorosłości wskazują najczęściej: brak sprzętu i – co się z tym wiąże – brak umiejętności wykorzystywania ICT, a także brak motywacji do dokonania jakichkolwiek zmian w tym zakresie.

Edukacja w zakresie podnoszenia wiedzy i umiejętności dotyczących nowoczesnych technologii może przyczynić się nie tylko do podniesienia poziomu kompetencji osób dojrzałych, ale może wpłynąć także na podniesienie jakości życia tej grupy, zmniejszyć dystans i zagrożenie wykluczeniem nie tylko

93 A. Andrzejczak, *Projektowanie i realizacja szkoleń*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010, str. 76 – 77.

94 *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008-2012*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012.

95 Celem badania było sprawdzenie, czy i w jakim stopniu Internet przyczynił się do poprawy jakości życia osób 50+. Raport, który powstał z inicjatywy Członków Koalicji firm UPC Polska i Microsoft, opracowano w czerwcu 2011 roku. Patrz: <http://dojrzaloscwsieci.pl/>

96 za: <http://dojrzaloscwsieci.pl/>

cyfrowym, ale i społecznym, np. kulturowym, czy towarzyskim. Może wpłynąć na polepszenie samopoczucia oraz zapobiegać samotności i wyalienowaniu, odraczając proces starzenia się i wycofania z aktywnego życia.

Sprzyjać temu może włączanie nowoczesnych technologii w proces kształcenia osób dojrzałych. Korzystne jest więc wplatanie do programu szkoleń tematów z zakresu poszerzania wiedzy o wykorzystaniu komputerów i Internetu w różnych dziedzinach wiedzy i życia. Celowe jest także zawarcie w metodyce kształcenia osób dojrzałych metod wykorzystujących programy multimedialne, telefonię mobilną, Internet i inne media. Osoby dojrzałe uznają za atrakcyjne formy kształcenia wykorzystujące:

- ▶ blended-learning, czyli łączenie tradycyjnych form kształcenia z nauką poprzez Internet i programy komputerowe,
- ▶ m-learning, czyli wykorzystanie do nauki urządzeń mobilnych, np. telefonu i tabletu,
- ▶ e-learning, czyli kształcenie na odległość z wykorzystaniem ICT,
- ▶ symulacyjne zadania on-line,
- ▶ repozytoria (tzw. bazy wiedzy wykorzystywane w dowolnym czasie przy użyciu komputera lub np. smartfona).⁹⁷

Atrakcyjnym sposobem na zastosowanie nowych technologii w procesie szkoleniowym jest **realizowanie szkolenia w formie webinaru**, czyli seminarium odbywającego się przez Internet w czasie rzeczywistym z wykorzystaniem specjalnego oprogramowania. By osoba w wieku 50 plus mogła wziąć udział w takiej formie szkolenia, musi uprzednio mieć informację o webinarze i zapisać się na listę chętnych. Następnie w dniu i o godzinie określonej przez organizatora uczestnik webinaru wchodzi do wirtualnego pokoju, w którym odbywa się spotkanie.⁹⁸ Komputer, z którego szkolona osoba będzie korzystać, musi być oczywiście podłączony do Internetu i powinien mieć poprawnie skonfigurowaną kartę dźwiękową. Zaleca się także wykorzystywanie słuchawek, które gwarantują lepszy odbiór dźwięku. W przypadku większości webinarów wykorzystywany jest pokaz slajdów wraz z komentarzem trenera. Niektóre webinary są oparte na streamingu wideo, jeszcze inne łączą obie formy i stosują inne narzędzia, np. tzw. whiteboard, czyli przestrzeń na ekranie komputera, na której trener może coś pisać, czy wyświetlać uczestnikom szkolenia określone pliki. Większość webinarów nie trwa dłużej niż godzinę, a organizatorzy starają się je przygotowywać tak, aby po prezentacji została odpowiednia ilość czasu na pytania ze strony uczestników. W webinarach bardzo ważny jest kontakt z ekspertem, który z reguły za pomocą czatu odpowiada pod koniec szkolenia na najciekawsze pytania uczestników. Webinary wydają się być szczególnie przydatną, efektywną i atrakcyjną formą kształcenia, zwłaszcza dla osób z ograniczoną mobilnością, np. mających problemy z poruszaniem się ze względu na stan zdrowia lub zamieszkujących z dala od centrum miasta, a także osób o ograniczonych możliwościach finansowych, które nie mają odpowiednich środków na swobodne korzystanie z komunikacji miejskiej lub podmiejskiej.

Inną atrakcyjną formą szkolenia, wykorzystującą nowoczesne technologie, może być tak zwany **webquest**. Bywa on definiowany, jako ćwiczenie poznawcze, w trakcie którego niektóre lub wszystkie informacje, jakich potrzebuje uczestnik szkolenia do rozwiązania postawionego przed nim problemu, są dostępne w zasobach internetowych (często uprzednio wyselekcjonowanych przez prowadzącego szkolenie). Użyteczność zastosowania webquestu w edukacji osób dojrzałych wydaje się być atrakcyjną metodą uczenia poszukiwania potrzebnych informacji w zasobach internetowych. Metoda ta uczy przełamywać lęk przed nieznanymi technologiami, uczy skutecznego poszukiwania wiedzy na forach internetowych, w wyszukiwarkach i bazach wiedzy. Pozwala uczestnikom pozyskiwać najnowsze informacje bez ponoszenia wysokich kosztów.

97 Patrz np.: P. Kopciał, *Koncepcja systemu e-learningu dla osób 50+*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej szkoły Informatyki”, 2013, nr9, str. 101-118.

98 Zwykle wystarczy kliknięcie w link, który uczestnik szkolenia otrzymuje za pomocą e-maila po zarejestrowaniu się, czasem generowany jest też login i hasło.

Kolejnym, równie ciekawym rozwiązaniem, może być stosowanie podczas szkoleń metody **knowledge pills**, czyli krótkich porad multimedialnych (tzw. pigułek wiedzy), opracowanych w postaci filmów, które są dostępne online (przez kliknięcie w link), czy też zamieszczane w firmowym intranecie. Takie krótkie filmy instruktażowe przedstawiają sposoby wykonywania różnorodnych czynności na poszczególnych stanowiskach pracy oraz prezentują codzienne zadania pracownicze w atrakcyjnej formie. Mogą one służyć, jako forma przypominania sposobów wykonywania określonych czynności (np. posługiwania się jakimś określonym programem komputerowym), czy też jako instruktaż przy wprowadzaniu nowych aplikacji dla pracowników. Taka forma szkoleniowa umożliwia indywidualizację tempa uczenia się, niwelując stres związany np. z obawą przed upublicznieniem w szerszym gronie faktu niemożności opanowania w szybkim tempie obsługi nowej aplikacji.⁹⁹

W szkoleniach osób dojrzałych możliwe jest zastosowanie także metod opartych o społeczne uczenie się, z wykorzystaniem portali społecznościowych, które stwarzają dodatkową szansę na wzmocnienie własnej aktywności i otwartą wymianę myśli między uczestnikami szkolenia lub między nimi a trenerem. Serwisy te wykorzystują określone technologie, np. wiki i web logi, które umożliwiają internautom samodzielnie tworzyć i dodawać treści. Przykładem takiego serwisu może być Facebook (www.facebook.com). Trener może w tym serwisie utworzyć grupę i zaprosić do niej uczestników (np. po zakończonym szkoleniu tradycyjnym czy też już na samym jego początku). Uczestnicy szkolenia wraz z trenerem tworzą społeczność zogniskowaną wokół tematyki szkolenia. Dzięki publikacji licznych odnośników do zasobów zewnętrznych lub dyskusji na czacie czy forum (pogłębiających tematykę szkolenia) wszyscy stają się niejako twórcami treści szkoleniowych.

Jako wzmocnienie wymiany myśli i zacieśniania więzi grupowych mogą być wykorzystywane także **blogi**. Mogą pełnić one rolę nie tylko wirtualnego dziennika, ale stanowić nową formę aktywności w zakresie tworzenia nowych treści, wymiany poglądów, inspiracji i wzajemnego poznawania swoich zainteresowań oraz rozbudzania pasji.¹⁰⁰

Online support. Obejmuje różne metody wspomagania uczących się - forum dyskusyjne, chatroomy, biuletyny informacyjne, e-maile oraz system komunikatów informacyjnych.

E-learning stwarza przede wszystkim nieograniczone możliwości indywidualnego uczenia się. Wiele firm podejmuje decyzję o włączeniu tej formy uczenia się do swojej strategii szkolenia pracowników. Taka decyzja nie oznacza łatwego wyboru i jest związana z koniecznością zapewnienia pracownikom odpowiedniego wsparcia. Przede wszystkim potrzebne jest wsparcie techniczne, obejmujące zapewnienie odpowiednich materiałów, to jest platformy informatycznej i potrzebnych programów szkoleniowych. Trzeba także przewidzieć miejsce i czas na uczenie się. Konieczna jest również właściwa motywacja pracowników, a zwłaszcza podtrzymywanie tej motywacji¹⁰¹.

Zaletą tej metody jest elastyczność w aktualizacji treści i materiałów szkoleniowych, niskie koszty, indywidualne uczenie się oraz czas i miejsce uczenia się tam, gdzie tylko jest dostęp do komputera i Internetu. Do wad zaliczyć można brak bezpośredniego kontaktu z trenerem oraz dominację technologii.

99 Patrz np.: <http://pl.edupills.eu/knowledge-pills/co-to-jest/>

100 Patrz np.: J. Hendzel, *Uczymy się, blogując?*, „E-mentor”, 2007, 4.

101 J. Woźniak, *E-Learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, str. 201 – 206.

3.2.2. Specyfika nauczania osób 50+ i wybrane aspekty organizacji szkoleń.

W koncepcji kształcenia osób dorosłych przyjmuje się następujące zasady:

- ▶ świadomego i podmiotowego zaangażowania wszystkich uczestników procesu nauczania-uczenia się,
- ▶ współpracy nauczających i uczących się,
- ▶ indywidualizacji i optymalizacji procesu kształcenia,
- ▶ wszechstronnego aktywizowania uczestnika do krytycznego i twórczego posługiwania się informacją,
- ▶ twórczego, łącznego i przemiennej stosowania różnych sposobów i środków przekazu tak, aby uzupełniały się one wzajemnie,
- ▶ zasadę efektywności i efektowności.

Uzyskiwane w czasie licznych badań psychologicznych na całym świecie wyniki w zakresie uczenia się osób w okresie późnej dojrzałości, w sposób jednoznaczny wskazują na możliwość opanowania przez nich subiektywnie nowej wiedzy. Jednak zastanawiając się nad treściami kształcenia dla osób starszych, które mają być przez uczestników przyswojone i włączone do istniejącego już ich systemu wiedzy, należy brać pod uwagę nie tylko ich zawartość, ale też strukturę i formę uporządkowania:

- ▶ należy zadbać o uporządkowanie wiedzy i nadanie jej jasnej i przejrzystej struktury,
- ▶ materiał należy podzielić na mniejsze części, co ułatwi ich zapamiętanie, bo jak wynika z badań (w tym Belmonta, Freeseimana, Mitchella i Stuart- Hamilton, 2006) starsi słuchacze nie są skłonni do przeorganizowania informacji, które mają zapamiętać i z reguły nie podejmują takich wysiłków.,
- ▶ dobór treści powinien obejmować takie, które wymagają nie tylko zapamiętania, ale i zrozumienia, gdyż w tego typu zadaniach zaobserwowano większe zaangażowanie osób starszych niż wtedy, gdy edukacja ograniczała się do pamięciowego przyswojenia wiedzy teoretycznej,
- ▶ należy pamiętać o tym, żeby wprowadzać czytelne i nieskomplikowane klasyfikacje pojęć czy innych danych, ponieważ często starsze osoby mają problemy z zadaniami wymagającymi kategoryzacji pojęć, gdyż jednocześnie pamiętanie wszystkich elementów podlegających potem podziałowi stwarza im trudności (przyzwyczajają się oni do logicznych, „naturalnych” sposobów klasyfikacji pojęć),
- ▶ nie należy nagle wprowadzać wiedzy abstrakcyjnej do wiedzy konkretnej, ze względu na zaobserwowane problemy seniorów z przestawianiem się z konkretności na abstrakcję,
- ▶ nie należy umieszczać w materiale zbyt wielu szczegółów, ponieważ osoby starsze koncentrują się na najważniejszych pojęciach, pomijając szczegóły (należy tu zauważyć, że uwaga ta nie odnosi się do wszystkich, a jedynie do tych, którzy z różnych przyczyn obserwują spadek zdolności poznawczych).

Dydaktyczne przygotowanie treści nauczania dla seniorów powinno sprowadzać się do tego, żeby wykorzystywać ich naturalny potencjał i nie wprowadzać nieuzasadnionych utrudnień.

Metody i formy kształcenia

W dydaktyce metody i formy kształcenia są równie ważne, jak dobór treści edukacyjnych, gdyż nawet kiedy będą one starannie dobrane, a przekazane w niewłaściwy sposób, nie osiągną zakładanych efektów edukacyjnych.

Rozpatrując grupę docelową 50+ i biorąc po uwagę jej wewnętrzne rozwarstwienia pod względem czterech najważniejszych metod szkoleniowych, jakimi są: słowo, obserwacja, praktyka i rozwiązywanie problemów, inaczej należy potraktować osoby w przedziale 50 - 60 lat, a inaczej 60+. W przypadku osób 50+ można zastosować szkolenie oparte na bardziej aktywnych metodach nauczania. W przypadku osób 60+ specjaliści zalecają, żeby skupić się przede wszystkim na słowie, jako metodzie, do jakiej najbardziej przywykł odbiorca w tej klasie wiekowej. Starsze pokolenia poznawały świat i kulturę głównie poprzez słowo pisane i mówione, a obrazowe poznawanie świata pojawiło

się stosunkowo niedawno.

Dobór metod musi odnosić się także do ograniczeń natury biologicznej, pojawiających się z wiekiem np. osłabienie wzroku i słuchu. Pogorszenie wzroku może sprawiać problemy dla starszych osób, kiedy będą one pracować na tekście napisanym zbyt małą czcionką. Badania dowodzą, że z kolei duża czcionka wpływa na szybsze czytanie na głos, ale nieco spowalnia czytanie ciche, więc przy wykorzystaniu tekstu należy zaplanować odpowiednio czas. Naukowcy radzą także używanie czcionek jak najprostszych i nie zmienianie ich w zakresie całego tekstu (czyli należy zrezygnować z ozdobników).

W kształceniu osób po 60. roku życia najbardziej efektywny jest wykład, ale musi on być poparty tekstem pisanym, np. właściwie przygotowaną prezentacją multimedialną oraz streszczeniem wykładu lub skryptem rozdany na zakończenie zajęć tak, by w swoim tempie seniorzy mogli do niego wrócić jeszcze wizualnie, co poprawi stopień przyswojenia zawartej w nim wiedzy. Dodatkowo tekst drukowany spełni jeszcze jedną ważną rolę tj. wyeliminuje konieczność sporządzania notatek pisemnych, co również sprawia wielu starszym osobom duży kłopot.

Niezmiernie ważne jest też tempo mówienia trenera realizującego wykład dla osób 60+, gdyż udowodniono, że starsze osoby trudniej zapamiętują informacje podawane w zbyt szybkim tempie. Tak więc niezwykle ważny jest podział materiału na mniejsze jednostki tak, żeby trener, realizując program szkolenia, nie musiał się spieszyć. Ważny jest w wykładzie dobór zdań. Zdania przekazujące pojęcia i najważniejsze treści powinny być krótkie i jak najmniej złożone oraz możliwie jednoznaczne i konkretne, gdyż seniorzy mogą mieć trudność z rozkodowaniem dwuznacznych twierdzeń i zapamiętaniem ich. Nie warto na to tracić czasu, tylko przygotować wcześniej wykład tak, by był jak najbardziej przejrzysty i jednoznaczny.

W przypadku osób 50+ zalecane jest zastosowanie metod interaktywnych. Wykład powinien być tak naprawdę uzupełnieniem ćwiczeń, symulacji, dyskusji i prezentacji graficznych.

Czas wykładu

Niezmiernie istotnym staje się dobór czasu wykładu. W przypadku osób 50+ można zastosować zwyczajowo przyjęte sesje akademickie, czyli 1,5 godziny zajęć i przerwa. Natomiast w przypadku osób 60+ sesje powinny być krótsze (do godziny zegarowej) i powinny się kończyć ogólną dyskusją, w której uczestniczą wszyscy słuchacze. Jest to niezwykle ważne, bo bezpośrednio wpływa na poziom zrozumienia i zapamiętania podanej wiedzy, a słuchacze od razu mogą wyeliminować swoje wątpliwości i wyrównać ewentualne deficyty. W dyskusji uczestnicy mogą odwołać się także do swoich doświadczeń życiowych i wiedzy zgromadzonej przez całe życie. Trener musi się liczyć również z tym, że niektórzy uczestnicy mogą mieć problem z emisją głosu poprzez palenie papierosów czy noszenie protez. Mogą przez to mówić wolniej. Czas dyskusji może również wydłużyć omawianie popełnionych ewentualnie przez uczestników błędów. Seniorzy są bardzo ostrożni i wyczuleni na swoim punkcie, więc przepracowanie błędów wymaga spokoju, dłuższego czasu i wielkiego taktu ze strony trenera.

Metody

W przypadku osób 50+ należy w szczególności pamiętać o wykorzystywaniu metod praktycznych. Badania dowodzą, że umiejętności osiągnięte przez grupę docelową w ten sposób, po osiągnięciu pewnego stopnia automatyzacji, nie ulegają regresji czyli gwarantują bardzo wysoką efektywność. Ważne, choć w przypadku niektórych słuchaczy ryzykowne, może być zastosowanie metod kreatywnych. Działalność twórcza i kreacja podnosi samoocenę człowieka w każdym wieku, również w omawianej grupie docelowej. Niemniej jednak, im bliżej 60. roku życia, tym kreatywne myślenie może być bardziej utrudnione i należy dobrze zastanowić się, którą metodę zastosować, tak, by wszyscy uczestnicy czuli się dobrze i mogli brać udział w sesji szkoleniowej w najpełniejszym wymiarze. Bezpieczne jest tu w większości przypadków odnoszenie się do skojarzeń, gdyż osoby starsze mają na

czym bazować, są niejako na swoim terenie i czują się dobrze. Jest to także pretekst do wspomnień i skojarzeń humorystycznych, co może rozładować pojawiające się napięcia i przełamać dystans pomiędzy uczestnikami grupy między sobą oraz grupą i trenerem.

W grupie 60+ problematyczne może okazać się zastosowanie metod opartych na obserwacji, ponieważ u wielu osób w tym wieku obniża się ostrość widzenia, utrudniona jest akomodacja, podwyższa się próg widzenia (stąd sala musi posiadać bardzo dobre oświetlenie, bo w przeciwnym razie może to skutkować niedokładnym oglądem prezentowanych obiektów, a potem niepełną wiedzą na ich temat).

W przypadku osób 60+ ważne jest też dobre nagłośnienie sali, gdyż zaczynają się wtedy kłopoty ze słuchem. Gorzej słyszane są przede wszystkim dźwięki o wysokich częstotliwościach (co skutkuje słabym zrozumieniem samogłosek). Osłabia się także lokalizacja źródła dźwięku. Tak więc, jeżeli w czasie szkolenia ma być zastosowana prezentacja oparta na dźwięku, musi być on dobrze nagrany i wyeksponowany. Nagłośnienie musi być naprawdę bardzo dobre, a wszelki hałas wyeliminowany do najniższego możliwego poziomu.

Forma kształcenia

W kształceniu osób 50+ i 60+ najczęściej stosuje się formę grupową, która przynosi takie korzyści, jak możliwość prowadzenia ćwiczeń i dyskusji, a w przypadku osób z przedziału 60+ spełnia nieocenioną rolę afiliacyjną – daje poczucie ochrony przed samotnością i pobudza kontakty społeczne. Najlepsza jest praca w małych grupach, najlepiej 8-osobowych.

Jeżeli tylko zaistnieje taka możliwość, należy także wprowadzać pracę indywidualną ze względu na to, że zróżnicowanie starszych osób jest szczególnie duże i niektórzy uczeni proponują nawet nie używać słowa „typowy” w odniesieniu do grupy 60+.

Korzyści pracy w grupie dla osób 50+ to:

- ▶ Dzielenie się wiedzą i doświadczeniami
- ▶ Uświadomienie sobie własnych zasobów
- ▶ Dyskutowanie o problemie
- ▶ Dostrzeżenie nowych rozwiązań
- ▶ Możliwość nowego spojrzenia na pewne zagadnienia
- ▶ Pojawienie się nowych argumentów
- ▶ Nowe pomysły
- ▶ Wzajemne udzielanie sobie pomocy
- ▶ Wsparcie psychologiczne
- ▶ Odpowiedzialność grupowa
- ▶ Możliwość ćwiczenia umiejętności społecznych
- ▶ Motywowanie poprzez współpracę oraz rywalizację
- ▶ Podwyższenie poczucia własnej wartości
- ▶ Spędzenie czasu w miłej atmosferze

Zastosowanie środków dydaktycznych

W dydaktyce każdej grupy wiekowej niezwykle ważne jest zastosowanie środków dydaktycznych, które wspomagają proces kształcenia. Bez nich nowoczesny proces szkolenia już chyba nie istnieje. Ważne jest jednak, by zastosowane środki dydaktyczne podnosiły skuteczność, lecz nie zdominowały samego procesu i były dostosowane do możliwości odbiorców.

W grupie 50+, jeżeli proces nauczania dotyczy osób zdrowych, nie istnieją jakieś szczególne ograniczenia w tym zakresie i trener może pozwolić sobie na zastosowanie dowolnych środków, o ile tylko ich użycie jest uzasadnione.

Natomiast w grupie 60+ nad doбором środków dydaktycznych trzeba się dobrze zastanowić. Posiadając wiedzę o tym, że w tym wieku mogą pojawić się określone problemy ze wzrokiem, tworząc prezentację multimedialną, należy zastosować się do ważnych zasad:

- ▶ Należy używać kontrastów – czyli widoczne czarne litery na białym tle (a nie kolorowym),
- ▶ Wykorzystać proste kroje czcionek i grube czarne linie oraz zadbać o dość duży rozmiar czcionek
- ▶ Wykorzystać ruchome schematy oraz animacje - od czasu do czasu należy zastosować te środki, ponieważ poprawiają one akomodację i ostrość widzenia oraz ćwiczą i rozluźniają oczy
- ▶ Wszystkie ważne treści należy umieścić w centralnej części slajdu czy schematu, najlepiej też nie wypełniać całej przestrzeni slajdu
- ▶ Ważne jest też wykorzystanie kolorów w schematach i animacjach - niektóre osoby 60+ (im bardziej zaawansowany wiek, tym bardziej możliwe jest wystąpienie poruszanego w tym punkcie problemu) mogą mieć problemy z postrzeganiem barw. Osoby te dobrze rozróżniają barwy ciepłe, takie jak np. czerwony i pomarańczowy, ale mogą mieć problem z rozróżnieniem barwy zielonej od niebieskiej. Mogą też nie rozróżniać koloru purpurowego. Tak więc, żeby wyeliminować ten problem, w jednym schemacie wybierzmy jeden z problematycznych kolorów i nie dodajmy drugiego.
- ▶ Treści powinny być eksponowane nieco dłużej, gdyż u osób starszych wydłużony jest czas przetwarzania bodźców wzrokowych. Czas ten dodatkowo się wydłuża, kiedy obraz jest lekko niewyraźny, więc należy zadbać o to, żeby materiały wizualne jak również urządzenia wykorzystywane do szkolenia były najwyższej jakości i miały możliwe najlepsze parametry techniczne.
- ▶ Sala powinna być jak najlepiej oświetlona
- ▶ Należy powstrzymać się od nagłego gaszenia i zapalania światła – wzrok osób starszych dłużej przyzwyczaja się do ciemności, a po zapaleniu oślepiającego światła dłużej dochodzi do ostrości widzenia (badania Bee 2004 i Stuart- Hamilton 2006 wykazały, że dochodzenie do pełnej ostrości wzroku od ciemności do światła jest wydłużone w stosunku do młodych ludzi nawet o kilkaset procent).
- ▶ Trener musi zadbać o wyrazistość mowy, powinien mówić niezbyt szybko właściwie akcentując wyrazy i używając pauz - jest to istotne, ponieważ słuch osób starszych jest wyjątkowo złożony. Może dochodzić do negatywnych fenomenów, takich jak subiektywne zjawisko „podkręcania głośności”, to znaczy, że dźwięki o wyższej częstotliwości słyszalne są jako głośniejsze, niż są w rzeczywistości i ich odbiór może być chwilami bolesny dla słuchacza lub zniekształcony. Niektóre osoby starsze cierpią na szum w uszach. Musimy się więc zmierzyć ze zjawiskiem dużej złożoności dźwięków.
- ▶ Osoby starsze wolą wykonywać zadania wymagające zaangażowania uwagi wzrokowej niż słuchowej
- ▶ Osoby starsze wolą koncentrować się na małym polu, niż na całym obrazie.

Planowanie czasu

Planowanie czasu szkolenia w przypadku kształcenia grupy 50+, a przede wszystkim w odniesieniu do osób z grupy 60+, zajmuje szczególne miejsce. Osoba planująca szkolenia musi wziąć pod uwagę wiele zmiennych, wywierających wpływ na efekt końcowy szkolenia. Osoby starsze (szczególnie po sześćdziesiątym roku życia) mówią, piszą i czytają wolniej, więc w danej jednostce czasu należy planować dla nich mniej zajęć do wykonania. Wydłuża się też czas reakcji od bodźca do jego percepcji. Im bardziej złożony bodziec, tym potrzeba więcej czasu na jego przetworzenie i tym więcej czasu wymagać będzie odpowiedź na ten bodziec. Osoby starsze potrzebują więcej czasu na zakodowanie informacji oraz na wydobywanie ich z pamięci, mają też deficyt podzielności uwagi oraz problem z wykonywaniem zadań w sytuacji, gdy pojawiają się bodźce rozpraszające. Generalnie dobrym pomysłem jest planowanie procesu edukacyjnego bez pośpiechu. Wpłynie to pozytywnie na atmosferę pracy jak i osiągnięcia edukacyjne.

Jak oceniać i wzmacniać efekty kształcenia osób starszych

Ocena efektów kształcenia jest bardzo ważną czynnością w całym procesie edukacyjnym. Wyniki szkoleń w przypadku osób starszych są bardziej zróżnicowane, niż w innych grupach wiekowych, niestety nie istnieją jak dotąd dokładne badania na ten temat. Należy zadać pytanie, w jaki sposób i za pomocą jakich metod je oceniać. Z pewnością ocena każdego uczestnika wpłynie nań motywująco i dobrze wykonana może przyczynić się do zwiększenia wiary w siebie i gotowości do uczestnictwa w kolejnych szkoleniach. Jest to tym bardziej istotne, gdyż z wiekiem zwiększa się tendencja do zaniżania oceny swojego wykształcenia. Ciekawą formą oceny szkolenia osoby 50+ i 60+ może być ocena indywidualna każdego uczestnika, przeprowadzona jakiś czas po szkoleniu, w czasie sesji indywidualnej, w oparciu o zaprogramowane wcześniej kryteria związane z poziomem zdobytej wiedzy i oceną zdobytych umiejętności praktycznych. Jest to o tyle wykonalne, że większość programów szkoleń dla osób 50+ przewiduje takie właśnie sesje indywidualne. W czasie trwania szkolenia trener również może zadbać o podniesienie efektywności, poprzez zastosowanie technik mnemotechnicznych, szczególnie tzw. zewnętrznych. Pozytywnie na proces zapamiętywania wpływa atmosfera zapewniająca poczucie akceptacji i bezpieczeństwa, w jakiej odbywa się szkolenie.

Sami przedstawiciele grupy 50+ wymienili wiele cech szkolenia, jakie ich zdaniem sprzyjają podnoszeniu efektywności uczenia się tych osób. Są to:

- ▶ chęć osób starszych do pogłębiania swojej wiedzy,
- ▶ posiadanie doświadczenia zawodowego i życiowego,
- ▶ znajomość realiów środowiska pracy,
- ▶ łatwość nawiązywania relacji społecznych, otwartość na nowe znajomości, komunikatywność, posługiwanie się „żywym” słowem,
- ▶ zdyscyplinowanie,
- ▶ dyspozycyjność wynikająca z ustabilizowanej sytuacji rodzinnej,
- ▶ skłonność do refleksji w związku z treściami nauczania,
- ▶ świadomość celu swych działań,
- ▶ konstruktywna krytyka,
- ▶ zaangażowanie.

Dodatkowe zasady kształcenia, szczególnie przydatne w procesie edukacji, to:

- ▶ Zasada przestrzegania wysokiej jakości edukacji - wynika ona z poważnego traktowania seniorów jako odbiorców szkoleń, z drugiej strony odnosi się ona do faktu, że seniorzy inaczej odnoszą się do czasu i przemijania, nie mają czasu na popełnianie błędów, chcą uczestniczyć w jakościowych szkoleniach, żeby nauczyć się „raz a dobrze”.
- ▶ Zasada częstego odwoływania się do doświadczeń życiowych seniorów - pozwala na wykorzystywanie doświadczeń życiowych uczących się, uświadamiając przy okazji ich wartość, ponieważ bez gromadzenia doświadczeń nie byłoby możliwe wnioskowanie.
- ▶ Zasada temporalności - seniorzy (osoby 60+) potrzebują więcej czasu na wykonywanie zadań intelektualnych, tempo szkolenia należy więc dostosować do ich możliwości.
- ▶ Zasada pozytywnego oceniania efektów kształcenia - odnosi się ona bezpośrednio do konieczności utrzymywania wysokiej motywacji seniora (60+), do uczenia się oraz wzmacniania poczucia własnej wartości. Należy jednak dbać o rzetelną ocenę i unikać sytuacji, kiedy seniorzy mogliby poczuć, że bez względu na to, co zrobią, i tak uzyskają pochwałę, bo wtedy pozytywna ocena straci sens.
- ▶ Zasada uwzględniania kondycji fizycznej i stanu zdrowia seniorów - oznacza szczególną troskę o warunki kształcenia (podczas zajęć) oraz przestrzegania zasad higieny pracy. Krótkie jednostki lekcyjne powinny być przeplatać przerwą na tyle długą, by umożliwić seniorom odpocząć i trochę ruchu.

Organizacja szkoleń 50+

Logistyka szkolenia jest elementem, który w przypadku grupy 50+ może zadecydować o powodzeniu działań szkoleniowych.

Mając na względzie sytuację zdrowotną osób starszych i możliwość występowania schorzeń powodujących obniżenie sprawności fizycznej, trzeba zastanowić się, w jakim miejscu zorganizować zajęcia, by nie sprawiło to uczestnikom trudności z dotarciem do sali wykładowej. Należy wyeliminować wszelkie bariery uniemożliwiające komfortowe spędzenie czasu w wygodnej pozycji.

Trzeba zatem pomyśleć o:

- ▶ zapewnieniu sali szkoleniowej w budynku bez barier architektonicznych. Sala musi mieć odpowiednią powierzchnię, średnio od 3 do 5m² na osobę; należy oznakować salę, w której odbywać się będą zajęcia, z podaniem informacji na temat organizatora oraz tematu szkolenia,
- ▶ oznakowaniu drogi prowadzącej od wejścia do budynku, aż do sali wykładowej,
- ▶ zadbanie o estetykę sali; w przyjemnym otoczeniu milej spędza się czas, ma się lepszą i bardziej pozytywną energię,
- ▶ dobrym oświetleniu pomieszczenia (osoby starsze mają już kłopoty ze wzrokiem),
- ▶ możliwości zaciemnienia okien, zwłaszcza w przypadku prezentacji filmów szkoleniowych,
- ▶ klimatyzacji pomieszczenia, ogrzewaniu w zimie, możliwości wietrzenia sali,
- ▶ odpowiednim rozmieszczeniu stolików i krzeseł dla uczestników (trenerzy preferują najczęściej ustawienie w podkowę, ponieważ wszyscy uczestnicy widzą się wzajemnie, a trener ma możliwość dojścia do każdej osoby),
- ▶ dopasowaniu krzeseł pod względem wysokości i szerokości (nie powinny być to krzeselka, na których siedzą dzieci w szkole),
- ▶ dopasowaniu stołów o odpowiedniej wysokości, by notowanie nie sprawiało uczestnikom trudności,
- ▶ zapewnieniu sprawnego sprzętu audiowizualnego, tablicy, flipcharta, mazaków w kilku kolorach,
- ▶ zapewnieniu materiałów szkoleniowych dostosowanych do osób starszych (przejrzysty tekst, wyróżnienie najważniejszych informacji, większa czcionka),
- ▶ zapewnieniu uczestnikom materiałów piśmienniczych (notatniki, długopisy),
- ▶ zapewnieniu pomocy naukowych, rekwizytów, filmów szkoleniowych i gier.

Formułowanie celów szkolenia dla osób 50+

Projektowanie procesu nauczania opiera się w pierwszym etapie na ustaleniu celów szkolenia, zgodnych z zamówieniem przez instytucję zlecającą oraz zgodnych z oczekiwaniami uczestników. Należy już na wstępie precyzyjnie określić, co i dlaczego chcemy osiągnąć w rezultacie naszych działań, a następnie doprecyzować warunki i czas, w jakim będziemy nasz cel realizować.

Sformułowanie dobrych celów pozwoli trenerowi:

- ▶ określić, czy szkolenie odpowiada potrzebom i oczekiwaniom uczestników,
- ▶ skonfrontować założone cele z celami uczestników, wprowadzić modyfikacje,
- ▶ określić działania do zrealizowania,
- ▶ uświadomić uczestnikom kierunek działań i oczekiwania trenera,
- ▶ zapewnić trenerowi możliwość elastycznego nauczania,
- ▶ ocenić skuteczność szkolenia i efekty nauczania.

Formułowanie celów szkolenia przebiegać powinno na dwóch płaszczyznach:

- ▶ stwierdzenia określającego to, co uczestnik powinien opanować w drodze procesu uczenia się podczas szkolenia,
- ▶ stwierdzenia opisującego to, co uczestnik będzie w stanie zrobić po zakończeniu szkolenia.

Podczas formułowania celów i działań, istotne jest zapisanie ich w postaci jasnych i jednoznacznych

sformułowań, posiłkując się analizą SMART. W myśl tej zasady cel musi być:

- Konkretny** jasno sprecyzowany, nazwany jako rezultat, który chcemy osiągnąć
- Mierzalny** istnieje sposób, by sprawdzić, czy cel został osiągnięty
- Istotny** ważny dla uczestnika, przynoszący efekty i pożądane rezultaty, motywujący
- Realistyczny** osiągalny, możliwy do zrealizowania, nie za trudny
- Terminowy** określony w czasie, wiadomo, ile czasu mamy na działania.

Wymagania wobec trenerów dla grupy docelowej 50+

W procesie nauczania olbrzymią rolę odgrywa trener. To od niego zależy, jak przebiegać będą zajęcia, czy uda mu się wciągnąć do współpracy i zaangażować w zadania wszystkich uczestników szkolenia, jak osoby starsze będą się czuć w czasie zajęć i jakie cele zostaną zrealizowane. Zadaniem trenera jest pomóc osobie 50+ w znalezieniu sposobów na kompensację niekorzystnych zmian psychologicznych i fizjologicznych, które mogą utrudniać percepcję, a co za tym idzie uniemożliwiać osiąganie korzyści z angażowania się w proces szkolenia oraz utrzymać względnie wysoki poziom motywacji grupy.

Trener osób 50+ musi dobrze poznać odbiorców szkolenia i ich priorytety, nastawienie do życia, obawy, możliwości i trudności w przyswajaniu wiedzy i ewentualnie umieć je zniwelować. Powinien on też znać aspekty wdrażania i realizacji strategii zarządzania wiekiem w instytucjach. Mając na względzie cechy charakteryzujące seniorów, ich lęki i obawy wynikające ze zmian związanych z wiekiem oraz często zaniżoną samoocenę, należy pamiętać o stworzeniu przede wszystkim odpowiednich warunków szkolenia, przyjaznej atmosfery i komfortu psychicznego dla wszystkich uczestników, a ważnym działaniem trenera jest dawanie wsparcia uczestnikom w sposób życzliwy i taktowny.

Wśród zadań trenera osób 50+ należy wymienić:

- ▶ zadbanie o miłą atmosferę i dobre relacje między uczestnikami szkolenia,
- ▶ pokazanie, na ile tematyka zajęć zgodna jest z ich zainteresowaniami i oczekiwaniami,
- ▶ bazowanie na doświadczeniach życiowych i zawodowych uczestników,
- ▶ odwoływanie się do uczestników, którzy mają możliwość pochwalenia się swoimi kompetencjami i osiągnięciami,
- ▶ zadbanie o zrozumiałe przekazanie treści,
- ▶ dostarczenie czytelnych i przejrzystych materiałów szkoleniowych,
- ▶ zróżnicowanie przekazu, wykorzystanie środków multimedialnych,
- ▶ dostosowanie tempa pracy do możliwości osób starszych.

Jeśli trenerowi uda się w uczestniku rozbudzić entuzjazm do działania i samodoskonalenia, z pewnością wykorzysta go również po zakończeniu szkolenia. Jeśli nie damy mu takiej możliwości, skutek może być odwrotny, uczestnik zdemotywuje się, straci z pola widzenia cel swoich działań, popadnie w pesymizm.

4. Zalecenia Rady Unii Europejskiej w zakresie polityki uczenia się przez całe życie w kontekście Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego

Podstawą koncepcji uczenia się przez całe życie jest uznanie, że głównym miejscem uczenia się dorosłych nie jest już wyłącznie szkoła lub inna instytucja kształcąca, ale również, a może przede wszystkim, środowisko pracy. Nabywanie wiedzy dokonuje się nie tylko na drodze sformalizowanego kształcenia, ale w dużym stopniu dokonuje się na drodze kształcenia pozaformalnego (podczas szkoleń, kursów, studiów podyplomowych itd.) oraz nieformalnego, wynikającego z pracy własnej i osobistego zaangażowania w pogłębianie własnego potencjału wiedzy, kompetencji i umiejętności. Tak rozumiane uczenie się nie kończy się więc wraz z uzyskaniem świadectwa szkolnego (np. maturalnego) lub dyplomu ukończenia studiów, ale jest kontynuowane w dalszym ciągu, poprzez korzystanie z usług instytucji szkoleniowych oraz w sposób nieformalny – poprzez pracę własną, rozwijanie zainteresowań poznawczych i pogłębianie świadomości historycznej, ekologicznej, geograficznej, matematycznej, filozoficznej i innych, wynikających z zainteresowań i pasji danej osoby.

Idea uczenia się przez całe życie promowana jest od wielu lat przez organizacje międzynarodowe, takie jak OECD, UNESCO czy Bank Światowy, a także, od kilkunastu lat, bardzo wyraźnie akcentowana w strategicznych dokumentach, określających kierunki rozwoju społeczno-gospodarczego zarówno na poziomie Unii Europejskiej, jak i poszczególnych państw członkowskich. Promowanie zmian w europejskich systemach szkolenia i kształcenia ma na celu ułatwianie wprowadzania rozwiązań na rzecz uczenia się przez całe życie i przechodzenia do gospodarki opartej na wiedzy. Dlatego też stanowi ono jeden z punktów przyjętej w 2000 roku strategii lizbońskiej, która określa plan działań dla krajów Unii Europejskiej zmierzających do zdynamizowania rozwoju gospodarczego i podnoszenia konkurencyjności nowoczesnych przedsiębiorstw. W strategii tej dokonano oceny przyczyn niższej konkurencyjności Europy w stosunku do USA i krajów azjatyckich oraz sformułowano zalecenia dla polityki gospodarczej krajów Unii Europejskiej.

Dokumentem, który otworzył ogółouropejską debatę nad strategią wprowadzającą uczenie się przez całe życie we wszystkie sfery życia publicznego i prywatnego, zarówno na poziomie jednostki, jak też instytucji, było opublikowane w 2000 roku przez Komisję Europejską *Memorandum* dotyczące uczenia się przez całe życie (*A Memorandum of Lifelong Learning*). Podkreślono w nim, że uczenie się przez całe życie nie może być dłużej postrzegane jedynie jako jeden z wielu elementów polityki edukacyjnej. Powinno stać się celem, którego realizacja ma zapewnić obywatelom Unii Europejskiej możliwość udziału w różnych formach uczenia się: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym.

Kolejnym działaniem, stanowiącym kontynuację idei i postulatów zawartych w *Memorandum*, było wezwanie skierowane do państw członkowskich UE, państw EEA i państw kandydujących, do tworzenia krajowych strategii uczenia się przez całe życie, zawarte w komunikacie Komisji z 21 listopada 2001 r. – Ustanowienie europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie.¹⁰²

W 2002 roku, w rezolucji Rady z 22 czerwca 2002 r. także w tej sprawie,¹⁰³ Rada Unii Europejskiej wezwała państwa członkowskie do tworzenia strategii krajowych. W latach 2000-2002 wypracowane zostały w ramach dokumentów Komisji Europejskiej i Rady Unii Europejskiej zasady stanowiące podstawę tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie.

Według Komisji Europejskiej osiągnięcie zakładanych celów wpłynie bezpośrednio na większą aktywność obywatelską oraz na zwiększenie zdolności do zatrudnienia. *Memorandum* wzywa państwa członkowskie do współodpowiedzialności za stworzenie spójnej i kompleksowej strategii uczenia się.

¹⁰² Tekst nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym UE.

¹⁰³ Dz.Urz. UE C 163 z 9 lipca 2002 r., str. 1-3.

Do głównych celów tworzenia europejskiego obszaru LLL (Lifelong Learning) zaliczono:

- ▶ ułatwianie swobodnego przepływu osób uczących się i pracujących,
- ▶ ułatwianie przenoszenia kwalifikacji oraz ich odnawiania i doskonalenia,
- ▶ promowanie kreatywności i innowacyjności,
- ▶ przyczynianie się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia.

W związku z niezadowalającym postępem, wezwanie z 2000 roku powtarzano w latach 2004-2005.¹⁰⁴

Działania podejmowane przez Komisję Europejską i Radę na rzecz poprawy kondycji kształcenia ujęto w 2002 roku we wspólnym dokumencie zatytułowanym Edukacja i szkolenie 2010. Uzgodniono w nim najważniejsze cele, jakie należy osiągnąć:

- ▶ poprawę jakości i efektywności systemów edukacji,
- ▶ ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji,
- ▶ otwarcie systemów edukacji na świat.

Długofalowym celem stało się ułatwienie współpracy europejskiej m.in. w ramach procesu bolońskiego (w zakresie szkolnictwa wyższego) oraz procesu kopenhaskiego (w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego).

We wspólnym sprawozdaniu Rady i Komisji z 2010 roku z postępów w realizacji programu Edukacja i szkolenie 2010¹⁰⁵ wskazano, że zasadniczym wyzwaniem pozostaje wdrażanie i dalsze rozwijanie strategii uczenia się przez całe życie.

Na mocy konkluzji Rady Europejskiej z 2009 roku zaplanowano kontynuację prac na kolejnych dziesięć lat i przyjęto strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ET 2020.

W dokumencie tym państwa członkowskie zostały zobowiązane do opracowania całościowych i spójnych strategii uczenia się przez całe życie, czyli do wypracowania krajowych ram kwalifikacji, opartych na efektach uczenia się, które byłyby powiązane i kompatybilne z europejskimi ramami kwalifikacji.

Komisja Europejska stawia Unii Europejskiej na rok 2020 pięć wymiernych celów szczegółowych, które mają być przełożone na cele krajowe:

- ▶ wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20-64 lat powinien wynosić 75%,
- ▶ na inwestycje w badania i rozwój należy przeznaczyć 3% PKB Unii,
- ▶ należy osiągnąć cele „20/20/20” 96 w zakresie klimatu i energii (w tym ograniczenie emisji dwutlenku węgla nawet o 30%, jeśli pozwolą na to warunki),
- ▶ liczbę osób przedwcześnie kończących naukę szkolną należy ograniczyć do 10%, a co najmniej 40% osób z młodego pokolenia powinno zdobywać wyższe wykształcenie,
- ▶ liczbę osób zagrożonych ubóstwem należy zmniejszyć o 20 mln.

Dwa z trzech sformułowanych w strategii priorytetów ogólnych zakładają więc realizację celów sprzyjających uczeniu się przez całe życie i inwestowaniu w kapitał ludzki w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Zakłada się, że w Europie znacząco zmaleje liczba osób dojrzałych, po 50. roku życia, które mają niski potencjał kwalifikacji i kompetencji – z około 67% w 2000 roku do około 49% w roku 2020.¹⁰⁶

¹⁰⁴ M.in. we wspólnym sprawozdaniu okresowym Rady i Komisji z 3 marca 2004 r. na temat wdrażania szczegółowego programu prac nad kontynuacją realizacji celów systemu edukacji i szkoleń w Europie (Dz.Urz. UE C 104 z 30 kwietnia 2004 r., str. 1-19); w Konkluzjach Prezydencji ze szczytu Rady Europejskiej w dniach 25-26 marca 2004 r.; w Decyzji Rady z 12 maja 2005 r. w sprawie wytycznych dla polityk zatrudnienia Państw Członkowskich (Dz.Urz. UE L 205 z 6 sierpnia 2005 r., str. 21-27).

¹⁰⁵ Dz.Urz. UE C 117 z 6 maja 2010 r., str. 1-7.

¹⁰⁶ Changing Qualifications. A review of qualifications policies and practices, CEDEFOP Reference Series, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2010, str. 176.

W celu osiągnięcia zakładanych celów opracowane zostały szczegółowe priorytety i kierunki działania, które mają być realizowane na poziomie krajowym, unijnym i międzynarodowym.

Jednym z priorytetowych celów pozostaje strategia uczenia się przez całe życie - ze szczególnym uwzględnieniem uczenia się w miejscu pracy. Priorytet ten jest jednym z najważniejszych celów, jakie Unia Europejska oraz Polska, jako państwo członkowskie, stawiają sobie na drodze do nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy.¹⁰⁷

W Polsce, jak w każdym z państw członkowskich, zostały sformułowane m.in. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju (*Polska 2030*) i Średniookresowa Strategia Rozwoju Kraju (*Strategia Rozwoju Kraju 2020*). W strategiach tych bardzo silnie akcentowany jest problem kontekstu demograficznego (starzenia się społeczeństwa) oraz problem zmieniających się wymagań rynku pracy. Zakłada się, iż wdrażane będą odpowiednie narzędzia, które umożliwią efektywne zarządzanie kapitałem ludzkim w taki sposób, aby realne stało się wydłużenie i zwiększenie aktywności zawodowej, ekonomicznej i społecznej Polaków. Akcentowane są potrzeby ciągłego podnoszenia poziomu kwalifikacji i kompetencji nie tylko w okresie dzieciństwa i młodości, ale także przez całe życie. W tym kontekście szczególnie ważne jest pielęgnowanie potencjału osób dorosłych i dojrzałych, których wiedza, doświadczenie i zaangażowanie powinny być wzmacniane, stanowiąc cenny wzorzec dla młodszego pokolenia.

Badania eksperckie ukierunkowane na wykrycie głównych problemów zarządzania potencjałem kompetencyjnym Polaków wykazały, że istnieje wiele problemów, które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają pełne wykorzystanie kapitału ludzkiego w Polsce.¹⁰⁸ Przeprowadzona analiza, przede wszystkim takich dokumentów, jak: *Polska 2030 – wyzwania rozwojowe*, *Krajowy program reform* (przygotowany w celu realizacji na szczeblu krajowym strategii *Europa 2020*) oraz dane zawarte w pracach Międzyresortowego zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji oraz szczegółowych dokumentów Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Gospodarki, Ministerstwa Środowiska, Ministerstwa Zdrowia oraz Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, pozwoliła zidentyfikować dwadzieścia jeden głównych problemów uniemożliwiających efektywne zarządzanie kapitałem ludzkim w Polsce.

Pięć z tych problemów dotyczy błędów w systemie kształcenia dla rynku pracy, niedostatków w systemie kwalifikacji oraz braku spójnego i systematycznego podejścia do zagadnienia uczenia się osób dorosłych.

Wskazuje się, że jedno z ważniejszych problemów dotyczą:

- ▶ luki w kompetencjach i kwalifikacjach osób dorosłych,
- ▶ słabego upowszechniania i nieefektywności form uczenia się dorosłych oraz niedoceny uczenia się w środowisku pracy, a także uczenia się praktycznego, co powoduje trudności w dostosowywaniu się pracowników do stale zmieniających się wymogów rynku pracy.

Podkreśla się, że młodzi dorośli, którzy stanowią najliczniejszą grupę uczących się dorosłych, wybierają trwające dwa, trzy lata szkoły dla dorosłych, choć bardziej elastyczną i efektywną formą uczenia się osób dorosłych są krótkie formy i kursy, a przede wszystkim uczenie się w miejscu pracy i przez zaangażowanie społeczne.

W związku z istniejącymi problemami, autorzy wniosków i rekomendacji z analiz proponują w ramach celu operacyjnego, sformułowanego jako Środowisko pracy i zaangażowania sprzyjające upowszechnieniu uczenia się dorosłych, następujące strategiczne kierunki interwencji:

- ▶ rozwijanie mechanizmów koordynacji działań resortów na rzecz uczenia się dorosłych,

¹⁰⁷ Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

¹⁰⁸ Za: Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

- ▶ tworzenie systemu oceny i uznawania efektów uczenia się innego niż formalne (systemu walidacji) jako podstawy nowoczesnego modelu edukacji dorosłych¹⁰⁹,
- ▶ rozwijanie modelu uczenia się dorosłych, którego podstawą jest uczenie praktyczne, w tym uczenie się w pracy oraz w zorganizowanych formach działania wspólnot obywateli¹¹⁰,
- ▶ rozwijanie systemu wsparcia przedsiębiorstw, w tym zwłaszcza małych i średnich, w zakresie kształcenia i szkolenia pracowników.

Niezbędnym elementem wsparcia dla pracodawców w zakresie inwestowania przez nich w kapitał ludzki w ich przedsiębiorstwach będzie stworzenie poradnictwa dla firm w zakresie skutecznych metod szkolenia pracowników w wewnętrznym systemie szkoleń i tutoringu oraz korzystania ze szkoleń zewnętrznych. Ważnym działaniem na rzecz promowania uczenia się w miejscu pracy będzie stworzenie banków informacji o ofercie szkoleń.

109 Mechanizmy walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza systemem formalnym powinny być wprowadzone do systemu prawnego regulującego nabywanie i nadawanie kwalifikacji – za: Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, str. 27.

110 Poprzez promowanie kształcenia pozaformalnego, w tym zwłaszcza uczenia się w miejscu pracy, szkoleń w środowisku pracy i uczenia się przez zaangażowanie społeczne jako podstawowych form uczenia się dorosłych – za: Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, str. 27.

5. Problematyka uczenia się przez całe życie a założenia Europejskich i Polskich Ram Kwalifikacji

W kwietniu 2008 r. Parlament Europejski i Rada UE wydały Zalecenie w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Rozpoczęto prace nad ramami kwalifikacji we wszystkich krajach europejskich, w tym w Polsce (*Krajowe Ramy Kwalifikacji*).¹¹¹

Zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, rekomenduje się m.in.: „promowanie i stosowanie zasad zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu (...) przy podnoszeniu kwalifikacji zdobytych w kształceniu wyższym oraz kształceniu i szkoleniu zawodowym umieszczonych w krajowych systemach edukacji do europejskich ram kwalifikacji”.¹¹²

W kolejnym dokumencie z 18 czerwca 2009 rekomenduje się wdrażanie Europejskiej Ramy Zapewniania Jakości dla kształcenia i szkolenia zawodowego. Zakłada się, iż docelowo nowe rozwiązania w zakresie zapewniania jakości kształcenia umożliwią porównywanie instytucji oraz kwalifikacji w odniesieniu do kryterium efektów kształcenia i uczenia się, a także wzmocnienie międzynarodowej konkurencyjności i uznawalności kwalifikacji, szczególnie w obszarze szkolnictwa wyższego oraz edukacji i szkolenia zawodowego. Standardy i narzędzia zapewniania jakości, często obligatoryjne, określają, czym jest jakość kwalifikacji, czy definiuje się ją w kategoriach zasobów (ang. inputs), parametrów i zasad obowiązującego procesu kształcenia czy wyników (wskaźników osiągnięć) (ang. outputs). Zasadniczego znaczenia nabiera więc analiza i pomiar efektów kształcenia, ocena merytorycznej zawartości programów nauczania, metodologia i wyniki walidacji itd.¹¹³ Przewidywana jest na ogół wieloaspektowa analiza, z różnym rozłożeniem akcentów odnośnie poszczególnych aspektów oceny jakości kształcenia.¹¹⁴ Wdrażane zasady zapewniania jakości kształcenia mają stanowić realne wsparcie dla procesu wdrażania ram kwalifikacji i realizacji celów, które im przyświecają. Zwraca się przy tym uwagę, że proces edukacji wymaga nie tylko reformy programowej, ale także włączenia aktywnego wsparcia dla osób pragnących podnosić i poszerzać swoje kwalifikacje, nie tylko w okresie wczesnej młodości¹¹⁵, ale także w życiu dorosłym i dojrzałym.

Tak więc idea kształcenia ustawicznego (ang. *Life Long Learning – LLL*) zakłada ciągłe, permanentne, ustawiczne uczestniczenie ludzi w procesie edukacji, w aktywnym poznaniu oraz stałym rozwoju intelektualnym i kulturalnym.¹¹⁶ W ten sposób edukacja realizuje różnorodne, powiązane ze sobą

111 Szczegółowe informacje na temat Krajowych Ram Kwalifikacji są dostępne na stronie: <http://www.kwalifikacje.edu.pl/>. Projekt systemowy pt. „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowany jest przez Instytut Badań Edukacyjnych w okresie od lipca 2010 do końca 2013 r. w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (www.ibe.edu.pl/; www.kwalifikacje.edu.pl/)

Przegląd definicji i powiązań pojęciowych przedstawiono na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/>.

112 Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK), zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku, Komisja Europejska, str. 8.

113 CEDEFOP, *Glossary Quality in Education*, 2011, Luxemburg, s. 109-110.

114 Aktualnie w Polsce monitoring efektów kształcenia to najczęściej: „śledzenie wyników egzaminów zawodowych lub matur, ocena bazy technodydaktycznej czy oceny kwalifikacji nauczycieli. Tylko niemal połowa powiatów analizuje też losy absolwentów szkół zawodowych, zaś co trzeci śledzi oceny poziomu umiejętności / kompetencji uczniów przed egzaminami” (za: *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, str. 17. Badanie zrealizowane w ramach Projektu: „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu Edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, luty 2011; tekst raportu dostępny na stronie: <https://efs.men.gov.pl/projekt5-aktualnosci/item/629-raporty-na-temat-ksztalcenia-zawodowego>

115 Szerszą analizę przedstawiono m.in. w: B. Mazurek-Kucharska, *Kompetencje i atrakcyjność zatrudnieniowa polskiej młodzieży w ocenie przedsiębiorców różnych sektorów gospodarki*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2007, nr 7, str. 141-153; B. Mazurek-Kucharska, *Raport zbiorczy. Perspektywy i oczekiwania- mazowiecki rynek pracy dla młodzieży*, Warszawa 2007.

116 A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities, Brussels 2000.

i silnie zintegrowane funkcje: cywilizacyjne, ekonomiczne, społeczne i humanistyczne. Kształcenie ustawiczne stało się wymogiem cywilizacyjnym i zarazem wielkim wyzwaniem. Dla jednostki jest szansą na dobre funkcjonowanie we współczesnym świecie, kreowanie przebiegu własnego życia, szansą na aktywne obywatelstwo w globalnym świecie, a także czynnikiem warunkującym utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy.

Kształcenie ustawiczne jest przedmiotem analiz i oddziaływań doradczych zarówno w relacji do potrzeb i aspiracji edukacyjnych poszczególnych osób, jak również w kontekście potrzeb dotyczących poziomu i życia społeczeństw i rozwoju ekonomicznego danego państwa. Problemy edukacyjne, związane ze zmianami społecznymi, gospodarczymi, politycznymi, kulturowymi, rozpatrywane są więc w różnej skali – od perspektywy globalnej (świat, Europa), regionalnej (Polska), lokalnej (np. w skali danego województwa, powiatu, gminy, miejscowości), czy też grupowej (np. w grupie osób bezrobotnych lub zagrożonych utratą pracy, w grupie absolwentów lub dojrzałych pracowników), a także w perspektywie jednostkowej (poszczególne osoby). Bez względu jednak na przyjęty horyzont percepcji zakłada się, iż dzięki podnoszeniu poziomu usług edukacyjnych, zwiększeniu ich dostępności oraz powiązaniu z wymogami aktualnego rynku pracy, można aktywnie wpływać na podnoszenie jakości życia danej społeczności, chociażby poprzez fakt obniżania stopy bezrobocia i podnoszenie świadomego, aktywnego poziomu zaangażowania ludzi w zdobywanie aktualnej wiedzy, rozwijanie kompetencji społecznych i zawodowych oraz nabywanie nowych umiejętności.

Bibliografia

1. A. Andrzejczak, *Projektowanie i realizacja szkoleń*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010.
2. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2000.
3. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych Sp. z o.o., Kraków, 2004 r., Wydanie II.
4. E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
5. D. Becelewska D., *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Introligatorstwo- Mała poligrafia, Jelenia Góra 2006.
6. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000;
7. E. Cresson, P. Flynn (red.), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
8. W. Dmachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1998.
9. R.Ł. Drwał, *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości-podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, „Materiały do nauczania psychologii”, seria III, Tom 3, Warszawa 1972.
10. A. Frąckowiak, *Ustawiczne samokształcenie*, „E-mentor”, Wyd. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2005, 5.
11. A. Garbacz, *Zadowolenie z życia w wieku średnim w sytuacji wczesnej dezaktywizacji zawodowej*. Rozprawa doktorska przygotowywana pod kierunkiem dr hab. E. Rzechowskiej, prof. KUL (w przygotowaniu).
12. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
13. Z. Jaworowska-Obłój, *Studium przypadku jako metoda diagnozy klinicznej*, „Materiały do nauczania psychologii”, 1985.
14. J. Hendzel, *Uczymy się, blogując?*, „E-mentor”, 2007, 4.
15. M. Juchnowicz, *Motywowanie do rozwoju*, w: *Zarządzanie talentami*, red. S. Borkowska, IPiSS, Warszawa 2005.
16. P. Kopciał, *Koncepcja systemu e-learningu dla osób 50+*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej szkoły Informatyki”, 2013, nr 9.
17. M.W. Kopertyńska, *Motywowanie pracowników, teoria i praktyka*, PLACET, Warszawa 2009.
18. D. Korzan, *W poszukiwaniu istoty edukacji permanentnej*, „E-mentor”, Wyd. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2005, 2.
19. 19. Kruszewski Z. P., Pólturzycki J., Wesołowska A. E. (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*. NOVUM, Płock 2003.
20. K. Lubryczyńska, *Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego odpowiedzi na potrzeby osób dorosłych w zakresie kształcenia ustawicznego* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1(64)/2009.
21. O. Lundy, A. Cowling, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.
22. M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Prace Pedagogiczne LXXXVI, Wrocław 1990.
23. B. Mazurek-Kucharska, *Kompetencje i atrakcyjność zatrudnieniowa polskiej młodzieży w ocenie przedsiębiorców różnych sektorów gospodarki*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2007, nr 7.
24. B. Mazurek-Kucharska, *Raport zbiorczy. Perspektywy i oczekiwania- mazowiecki rynek pracy dla młodzieży*, Warszawa 2007.
25. M. Łaguna, P. Fortuna, *Przygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu*, GWP, Gdańsk 2009.
26. A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*, Warszawa 2001.

27. B. Mazurek-Kucharska, *Diagnoza psychologiczna w programach wspierających aktywizację zawodową*, w: *Praca, kształcenie, partnerstwo*, red. M. Kubisz, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2004.
28. B. Mazurek – Kucharska, *Edukacja ustawiczna i poradnictwo zawodowe w ramach programów pomocowych dla osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem. Z punktu widzenia psychologa*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, styczeń 2005, nr 1.
29. B. Mikuła, *Organizacje oparte na wiedzy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2006.
30. P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
31. P.K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
32. A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003.
33. R. Quinn, E. Faerman, M. P. Thompson, M. R. McGrath, *Profesjonalne zarządzanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
34. J. Segal, *Jak pogłębić inteligencję emocjonalną*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 1997
35. M. Sidor-Rządkowska, *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZZ*, Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer, Kraków 2006.
36. A. Stabryła, *Koncepcje zarządzania współczesnym przedsiębiorstwem*, Mfiles, Kraków 2010.
37. J. Szaban, *Miękkie zarządzania, ze współczesnych problemów zarządzania ludźmi*, wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2003.
38. A. Walulik, *Dorosłość kształtowana przez Biblię*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2009, 1(64).
39. E.O. Wilson, *Socjobiologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
40. B. Worek, K. Stec D. Szklarczyk K. Keler, *Kto nas kształci po zakończeniu szkoły? Raport z badań firm i instytucji szkoleniowych wzbogacony wynikami badań ludności oraz badań pracodawców realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński, Warszawa 2011.
41. J. Woźniak, *E-Learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
42. E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. St. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
43. B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, *Inwentarz Osobowości NEO – FFI Costy i MCCrae*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1998.
44. P.G. Zimbardo, M.R. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1991.
45. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy. Badanie zrealizowane w ramach Projektu: „Szkoła zawodowa szkołą pozytywnego wyboru”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki; Działanie 3.4 Otwartość systemu Edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, luty 2011.
46. *Biała Księga: Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej*, Komisja Europejska, 2002.
47. *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników, 99 porad, jak zwiększyć kompetencje zespołu*, red. O. Górczyca, Wrocławska Drukarnia Naukowa PAN, Warszawa 2010.
48. *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Jak zabezpieczyć przed wykluczeniem społecznym osoby 50+?* Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2010.
49. *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Perspektywa rozwojowa i perspektywa pracowników służb społecznych (raport z badań)* red. E. Rzechowska, Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2010.
50. *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Rekomendacje i narzędzia diagnostyczne*, red. E. Rze-

- chowska, Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2011.
51. *Dojrzały pracownik na rynku pracy. Kompendium Projektu*, Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, Lublin 2011 (e-book).
 52. *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, red. R. Góralska, J. Pótturzycki, Wyd. ITE, Płock–Toruń 2004.
 53. *Elastyczne zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji wiedzy*, red. M. Juchnowicz, Diffin, Warszawa 2007.
 54. *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, Wydawnictwo Diffin, Bydgoszcz 2012.
 55. *Innowacje zarządcze w biznesie i sektorze publicznym*, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2008.
 56. *Ocena wpływu funduszy strukturalnych na zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw*, PSDB, Warszawa 2008.
 57. *Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich. Podsumowanie i wybrane wnioski dla XII I spotkania Grupy Roboczej ds. adaptacyjności i transferu wiedzy*, 30 maja 2011.
 58. *Praca, kształcenie, partnerstwo*, red. M. Kubisz, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2004.
 59. *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
 60. *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
 61. *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
 62. *Rynek pracy a osoby bezrobotne 50+. Bariery i szanse*, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce, Zgorzelec 2011; Raport z analizy programów skierowanych do osób 50+ zrealizowanych w Polsce w latach 2004-2009, red. B. Urbaniak, J. Wiktorowicz, Łódź 2011.
 63. *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008-2012*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012.
 64. *Wprowadzenie do zarządzania personelem*, A. Szałkowski (red.), Akademia Ekonomiczna, Kraków 2000.
M. S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2009.
 65. *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*.
 66. R. Abraham, *Emotional competence as antecedent to performance: A contingency framework „ Genetic, Social & General Psychology Monographs”*, May 2004, Volume 130, Issue 2.
 67. G. Akerlof G., *The Market for “Lemons”: Quality Uncertainty and the Market Mechanism*, *The Quarterly Journal of Economics*, 1970, Vol. 84.
 68. V. Albisetti V., *Piękno średniego wieku*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2008; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2004.
 69. A.C. Baker, P.J. Jensen, D.A. Kolb, *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*, Quorum Books, Westport 2002.
 70. R. Bar-On, *Emotional and social intelligence. Insight from the Emotional Quotient Inventory*, w: *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in workplace*, red. R. Bar-On, D. A. Parker, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
 71. P.B. Bates, J. Smith, *Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism*, “*Research in Human Development*”, 2004.
 72. V. Bignell, *Methods and case studies for teaching and learning about failure and safety*, “*European Journal of Engineering Education*”, September 1999, Vol. 24 Issue 3.
 73. Bruce G. Ch., *Individual case studies in clinical research*, “*Journal of Evaluation in Clinical*

- Practice*", 1998, Vol. 4 Issue 2.
74. L.L. Carstensen, M. Pasupathi, U. Mayr, J.R. Nesselroade, *Emotional experience in everyday life across the adult life span.*, "Journal of Personality and Social Psychology", 2000, 79 (4).
 75. T. Cavell, Social Adjustment, *Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence*, „Journal of Clinical Child Psychology“, 1990, Volume 19, 2.
 76. CEDEFOP, *Glossary Quality in Education*, 2011, Luxemburg.
 77. C. D. Coob, J.D. Mayer, „*Educational Leadership*“, November 2000, Volume 58, Issue 3.
 78. P. B. Corcoran, *Case studies, make-your-case studies, and case stories; A critique of case-study methodology in sustainability in higher education*, "Environmental Education research", February 2004, Vol. 10 Issue 1.
 79. E. Cresson, P. Flynn (red.), *The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning - Towards the Learning Society*, European Communities, The Office for Official Publications of the European Office for Official Publications of the European Luxemburg 1995.
 80. S.M. Dainese, M. Allemand, N. Ribeiro, S. Bayram, M. Martin, U. Ehler U., *Protective factors in midlife*, "Gerontological Psychology" 2011, 24(1).
 81. G. Dessler, *Human Resource Management*, Prentice-Hall, New Jersey 2000.
 82. K.A. Dodge, *Facets of social interpretation and the assessment of social competence in children, w: Children's peer relation. Issues in assessment and intervention*, red. B. H. Schneider, K. H. Rubin, J. E. Ledingham, Springer-Verlag, New York 1985.
 83. E. Engelberg, L. Sjöberg, *Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment*, „ Personality & Individual Differences“, August 2004, Volume 37, Issue 3.
 84. E.H. Erikson E. H. (1982). *The Life Cycle Completed: A Review*, Horton, New York 1982.
H.D. Gardner, *Audiences for the theory of multiple intelligences* „Teachers College Record“, January 2004, Volume 106, Issue 1.
 85. H. D. Gardner, *On the three faces of intelligence*, „Daedalus“, Winter 2002, Volume 131, Issue 1.
 86. D. Grewal, P. Salovey, *Feeling smart: The science of emotional intelligence*, „American Scientist“, July/August 2005, Volume 93 Issue 4.
 87. A. G. Halberstadt, S. A. Denham, J. C. Dunsmore, *Affective Social Competence*, "Social Development", January 2001, Volume 10, Issue 1.
 88. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
 89. J. Heckhausen, *Adaptation and resilience in midlife*, w: *Handbook of midlife development*, red. M.E. Lachman, John Wiley & Sons, Inc., New York 2001.
 90. D.A. Kolb, *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New York 1984.
 91. J. Kreyenberg, *99 tipsps zum Coachen von Mitarbeitern*, Berlin 2008.
 92. R. D. Langhout, *Reconceptualizing quantitative and qualitative methods: A case study dealing with place as an exemplar*, "American Journal of Community Psychology", December, 2003, Vol. 32 Issue ¾.
 93. M. R. Levenson, C.A. Crumpler C. A., *Three models of adult development*, "Human Development", 1996, 39.
 94. J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso, *Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications*, „Psychological Inquiry“, 2004, Volume 15, Issue 3.
 95. M. L. Maynard, *Emotional intelligence and perceived employability for internship curriculum*, „Psychological Reports“, December 2003, Part 1, Volume 93, Issue 3.
 96. D.P. McAdams, *Generativity in midlife*, w: *Handbook of midlife development*, red. M. E. Lachman, John Wiley Sons, Inc., New York 2001.
 97. E.D. McCoy, *Applied ecology and the logic of case studies*, „Philosophy and Science“, 1994, Number 61.
 98. Ritchie J. E., *Case series research: A case for qualitative method in assembling evidence*, „Physiotherapy Theory and Practice“, 2001, Number 17.
 99. E. Rzechowska, A. Garbacz, *A mature person in the world of consumption. Constructing life activity and the sense of life quality of Polish 50 year olds in the context of changes on a labo-*

ur market, "Journal of Social Research and Policy", w druku (2013).

100. P. Salovey, J. D. Mayer, *Emotional intelligence*, "Imagination, Cognition and Personality", 1990, No 9.
101. A. Schoklitsch, U. Baumann, *Measuring generativity in older adults. The development of new scales*. "Gerontological Psychology", 2011, 24(1).
102. K. Shrader-Frechette, E.D. McCoy, *Applied ecology and the logic of case studies*, "Philosophy of Science", June 1994, Vol. 61 Issue 2.
103. Sedeghati R., *Benchmark case studies in structural design optimization using the force method*, *International Journal of Solids & Structures*, October 2005, Vol. 42 Issue 21/22.
104. J. Warwick, T. Nettelbeck, *Emotional intelligence is...?*, "Personality & Individual Differences", October 2004, Volume 37, Issue 5.
105. S.K. Whitbourne, J.L., A. Sayer, *Psychosocial development from college through midlife: A 34-year sequential study*, "Developmental Psychology", 2009, 45 (5).
106. Yang, S. C. Yang, S. F. Liu, *Case study of online workshop for the professional development of teachers*, "Computers in Human Behavior", November 2004, Vol. 20 Issue 6.
107. *A case for case study*, red. J. Feagin, A. Orum, G. Sjoberg, G., Wiley, New York, 1998; J. C. Mitchell, *Case and situation analysis*, "Sociological Review", May 1983, Vol. 31, Issue 2.
108. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission of the European Communities, Brussels 2000.
Changing Qualifications. A review of qualifications policies and practices, CEDEFOP Reference Series, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2010.
109. *Lifelong guidance for lifelong learning. Comments, Concepts, Conclusions of the Joint Actions Project "European Guidance Forum"*, red. P. Härtel, Z. Freibergova, H. Kasurinen, Ch. Schiermann, Cz. Noworol, Styrian Association for Education and Economics, Jagiellonian University, Kraków, Graz 2007.
110. L. Paquette, *Strategy and Ethic Conflict: A method, theory, and case study*, Preager, Westport 2002.
111. Dz. Urz. UE C 163 z 9 lipca 2002 r.
112. Dz. Urz. UE C 104 z 30 kwietnia 2004 r.
113. Dz. Urz. UE L 205 z 6 sierpnia 2005
114. Dz. Urz. UE C 117 z 6 maja 2010 r.
115. <http://www.oecd.org/>
116. http://konfederacjalewiatan.pl/_files/2011_07/IBS_kapital_ludzki_EFS.pdf
117. http://pl.wikipedia.org/wiki/Biała_Księga_Komisji_Europejskiej;
118. [http://archiwumukie.polskawue.gov.pl/HLP/files.nsf/0/B075C64AEC007769C125726C005D-9D54/\\$file/broszura_mlodziuz_Q.indd.pdf](http://archiwumukie.polskawue.gov.pl/HLP/files.nsf/0/B075C64AEC007769C125726C005D-9D54/$file/broszura_mlodziuz_Q.indd.pdf)
119. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=pl>
120. <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik/60-kwalifikacja>
121. http://konfederacjalewiatan.pl/_files/2011_07/IBS_kapital_ludzki_EFS.pdf
122. <http://www.fischer-epe.de/team/fischer-epe.php>
123. <http://dojrzaloscwsieci.pl/>
124. <http://dojrzaloscwsieci.pl/>
125. <http://www.kwalifikacje.edu.pl/>.
126. <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/>
127. <http://pl.edupills.eu/knowledge-pills/co-to-jest/>
128. <https://efs.men.gov.pl/projekt5-aktualnosci/item/629-raporty-na-temat-kształcenia-zawodowego>
129. www.ibe.edu.pl



zrozumieć seniora

kompendium metod i narzędzi
efektywnego doradztwa i edukacji
dla osób w wieku +50

biuro projektu

Grupa Doradcza Projekt sp. z o.o.
ul. Jarońskich 20
25-335 Kielce
tel.: 41 366 20 16
tel. kom.: 605 866 206
e-mail: gdp.kielce@wp.pl
www.zrozumiecseniora.pl

realizator projektu

Grupa Doradcza Projekt sp. z o.o.
ul. Sokołowskiego
31-436 Kraków
tel./fax: 12 412 12 00
e-mail: biuro@gdp-krakow.pl

