

Grażyna Bartkowiak

Akademia Ekonomiczna w Poznaniu

ZASTOSOWANIE SZKOLEŃ OPARTYCH NA KONCEPCJI KONSTRUKTYWIZMU POZNAWCZEGO W PRZYGOTOWANIU DO PRACY ABSOLWENTÓW WYŻSZYCH SZKÓŁ O PROFILU EKONOMICZNYM

1. Wstęp

W ostatnim okresie postęp technologiczny sprawia, że w ciągu stosunkowo krótkiego okresu warunki życia zmieniają się w sposób nieporównywalny nawet do poprzedniego roku czy dwóch lat [Ridderstrale, Nordstrom 2004]. Tempo zmian zachodzących w otoczeniu, w środowisku pracy [Molebash, Fisher 2003] dotyczy w szczególności zasobów ludzkich, w stopniu, jakiego nie obserwowano nigdy przedtem [Koschmann 2000]. Sytuacja ta sprawia, że przygotowanie ludzi do konkretnej pracy, konkretnego stanowiska wystarcza nie dłużej niż na 10 lat [Gulke 2001, Ridderstrale, Nordstrom 2004], a tradycyjne metody szkolenia nie są wystarczające do przygotowywania ludzi do pracy w okresie wykraczającym poza okres aktualny [Senge 2000; Dixon-Kraus 1996]. Nasuwają się w związku z tym pytania: Jaki sens ma przygotowywanie ludzi do wykonywania konkretnej pracy, jeśli praca ta i związane z nią stanowisko pracy może w ciągu krótkiego czasu przestać istnieć a wymagane i posiadane przez pracowników kompetencje mogą się okazać nieprzydatne [Certon 1999]? Jak lepiej przygotować absolwentów do pracy, aby odnieśli sukces w pracy zawodowej?

W tej sytuacji przydatną koncepcją metodologiczną w zakresie uczenia się i edukacji wydaje się być powszechnie znana wśród przedstawicieli nauk społecznych teoria konstruktywizmu poznawczego Vygotskiego [Smith 2003; Holt, Willard-Holt 2000]. Koncepcja ta kładzie też nacisk na szczególnie istotną rolę uczenia się w działaniu, a konkretnie uczenia się w miejscu pracy [Lave, Wegner 2003; Billet 1996, 2000, 2002; Kalantzis, Cope 1997].

Jeśli jednak chcielibyśmy rozpatrywać warunki dobrego przygotowania do pracy młodych ludzi – absolwentów szkół wyższych, którzy jak dotąd w niewielkim stopniu zetknęli się z pracą zawodową, należałoby, zdaniem autorki artykułu, odwołać się do prac takich autorów, jak Piaget, Vygotsky, Wertsch czy Von Glaser-

feld. W pracach tych zakłada się, że poszczególne stadia rozwoju poznawczego człowieka wymagają oczywiście dojrzałości określonych struktur poznawczych, ale jednocześnie zachodzą w interakcji z doświadczeniem, zdobytym w konfrontacji z wiedzą i szeroko rozumianą praktyką.

Liczne publikacje wskazują, że istnieje duża rozbieżność między przygotowaniem absolwentów szkół i uczelni do przyszłej pracy zawodowej a oczekiwaniami pracodawców [Holden, Jameson, Walmsley 2006; Geldenhuys 2006]. Z tego też względu celowe wydawałoby się ustalenie, na tyle, na ile jest to możliwe, luki między rzeczywistymi a postulowanymi kompetencjami absolwentów szkół i uczelni, i chociaż ogólne scharakteryzowanie wymagań niezbędnych do osiągnięcia sukcesu w przyszłej pracy zawodowej.

2. Praca w przyszłości i warunki osiągania sukcesu w pracy

Większość autorów wypowiadających się na temat kierunków rozwoju cywilizacji człowieka zwraca uwagę na rozwój technologii jako główny motor postępu w przyszłości [Marginson 2000; Adler 1992], a szczególnie na rozwój nano- i biotechnologii [Grulke 2001; Hiemstra 1999]. Autorzy podkreślają także rangę rozwoju technologii informacyjnych i kanałów komunikacji niezbędnych do zachowania określonego tempa wprowadzanych zmian [Drucker 1998]. W ekonomii podlegającej procesowi globalizacji często przytacza się znane prawo Moore'a [Molebash, Fisher 2003] (zakładające, że zawartość mikroprocesorów podwaja się w okresie osiemnastu miesięcy), które straciło już swą wartość bądź też wspomniany okres uległ zmodyfikowaniu do ośmiu miesięcy [Geldenhuys 2004]. Ze względu na rozwój technologii informacyjnych świat uległ „skurczeniu” [Drucker 1998], co znajduje także odbicie w organizowaniu i projektowaniu stanowisk pracy [Koschmann 2000].

Oczywiście warto mieć świadomość, że nie jest możliwe precyzyjne stworzenie scenariusza wymagań przyszłej pracy za kilkanaście czy nawet kilka lat, co nie oznacza, że nie należy próbować uchwycić trendów następujących zmian, nawet jeśli ich wartość ma aktualnie charakter hipotetyczny.

Jedną z istotnych zmian, których należałoby oczekiwać, jest tendencja przechodzenia od dużych korporacji do mniejszych organizacji o silnych powiązaniach interpersonalnych [Epstein 1998; Gasparski 1997]. Organizacje te stają się coraz mniej inercyjne, a bardziej dostosowane do rynku zewnętrznego, elastyczne i szybko reagujące na wszelkie zmiany w otoczeniu [Wagner 2002]. Praca w nich opiera się na działaniach zwartych zespołów pracowniczych, o charakterze projektowym, a zatrudnieni w nich pracownicy zmuszeni są pełnić jednocześnie zróżnicowane funkcje [Bass 2000]. Zespoły te charakteryzuje także zróżnicowanie kulturowe i permanentne poczucie niepewności, ich działanie opiera się na łączących ich celach i wartościach, mimo że członkowie pochodzą z oddalonych obszarów geograficznych [Kerka 2000]. Tak więc otwartość na zmiany i poczucie niepewności stają się częścią rzeczywistości gospodarczej, otoczenia biznesu, a organizacje pragnące zachować konkurencyjność na rynku i osiągać sukces muszą okazać się innowacyjne i radzić sobie z wspomnianą niepewnością [Grulke 2001].

Z drugiej strony w świecie ogromnego przeciążenia nadmiarem informacji, zaangażowanie w pracę, w procesy zachodzące w organizacji odgrywa bardzo dużą rolę obok posiadanej wiedzy [Brownstein 2001]. Niezależnie od tego, że stale rośnie ranga umiejętnej, opartej na wzajemnym zaufaniu współpracy w zespole, każda jednostka może wnieść swój niepowtarzalny wkład do pracy zespołowej, stymulując innych w kierunku większego zaangażowania bądź kreowania nowych idei [Herman, Gioia 1998]. W tej sytuacji ustawiczne uczenie się i rozwój stają się kluczowym aspektem każdego miejsca pracy [Brownstein 2001; Cetron 1999].

Z tego też względu oczekiwania formułowane pod adresem jednostki nie są łatwe do spełnienia. Organizacje potrzebują ludzi zaangażowanych, wręcz pasjonatów zmian [Boyatzis 1999]. Wbrew pozorom spełnienie wymienionych kryteriów nie jest sprawą prostą, szczególnie pod względem radzenia sobie z koniecznością dostosowania się do zmian i twórczego ustosunkowania się doń [McGinn, McCormick 1999]. Sytuacja ta wymaga wysokiej tolerancji stresu i frustracji, które towarzyszą chaosowi, niepewności i ustawicznej zmianie [Ridderstrale Nordstrom 2004; Bańka 2007]. Jednostki zmuszone więc są wychodzić naprzeciw oczekiwaniom zmianom, szukając w tym sposobności do własnego rozwoju, a także mieć świadomość, że oczekiwania środowiska pracy będą stale rosnać [Bańka 2007; Bartkowiak 1999].

Niezależnie od tego, jak dowodzą autorzy, potencjalni pracownicy powinni być asertywni, akceptować siebie (*self-accepting*), dobrze znać swoje mocne i słabe strony, mieć pełną świadomość własnych kompetencji i być lubiani przez innych (*well-liked by others*) – np. [Branden 1997]. Równie wysoko jak swobodne poruszanie się w sieci internetowej powinny być wartościowane takie umiejętności, jak uczciwość, bezpośredniość w komunikowaniu się, skłonność do nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji z innymi ludźmi i zrównoważenie emocjonalne [Boyatzis 1999]. Ludzie prezentujący równowagę w nastawieniu na innych ludzi (*people-orientation*) i nastawieniu na zadania (*task-orientation*) zazwyczaj są skłonni utrzymywać w środowisku pracy przyjemną atmosferę, pozbawioną poczucia zagrożenia, i spokój, niezależnie od tego, że otoczenie, w którym działają, jest niepewne i ustawicznie się zmienia [Epstein 1998; Branden 1997]. Także w zarządzaniu relacjami interpersonalnymi w organizacji trudno jest aktualnie przecenić takie atrybuty, jak uprzejmość, zdolność okazywania współczucia i zaangażowanie [Humphreys 2003], szczególnie wobec konieczności podejmowania współpracy w otoczeniu multikulturowym.

Wysoki poziom wewnętrznej motywacji, proaktywność [Adamiec 2002], umiejętność motywowania innych z pewnością mogą pomóc w spełnianiu wymagań związanych z przyszłą pracą [Land, Jarman 1992; Pickett 1998]. Z cechami tymi wiążą się inne postulowane właściwości, tj. samodyscyplina (*self-discipline*), koncentracja uwagi, swoista witalność i zaangażowanie [Porter 1968].

Niezależnie od tego, w świecie przeładowanym nadmiarem informacji i stale rosnącego znaczenia wiedzy niemożliwe staje się osiągnięcie jakiegokolwiek sukcesu bez uczenia się i troski o rozwój własny [Branden 1997; Bartkowiak 1999; Marginson 2000; Senge, Kofman 1993].

3. Założenia koncepcji konstruktywizmu poznawczego

Konstruktywizm, za którego twórcę uznaje się J. Piageta, jako koncepcja uczenia się pojawił się w wyniku poczucia niezadowolenia z dotychczasowych metod i efektów nauczania [Flavell, Piaget 1963]. Dla koncepcji tej charakterystyczne jest to, że jednostka, osiągając poszczególne stadia dojrzałości, zmuszona jest „intelektualnie przepracować” fakty dostępne jej percepcji, integrując zróżnicowane partie wiedzy [Dixon- Kraus 1996]. Innymi słowy, koncepcja ta podkreśla, że człowiek w pewnych sytuacjach nie jest w stanie zastosować zdobytej wiedzy w praktyce [Senge 2000]. Podstawowa teza konstruktywizmu poznawczego Piageta głosi, że każdy człowiek od urodzenia tworzy sobie określone „indywidualne konstrukty rozumienia pojęć”, które zawsze są odniesione i pojawiają się jako efekt jego osobniczego doświadczenia [Holt, Willard-Holt 2000].

Koncepcja konstruktywizmu poznawczego nawiązuje do procesów asymilacji i własnej interpretacji w tworzeniu jednostkowych konstruktów pojęciowych, umożliwiających człowiekowi poznanie prawdy o świecie [Savery 1994]. W przeciwieństwie do tego ujęcia konstruktywizm poznawczy, wywodzący się od Vygotskiego [1978] uzupełnia proces uczenia się o jeszcze jeden komponent – społeczną interakcję. Stąd też „jednostkowa wersja określonej prawdy” wymaga potwierdzenia przez inne jednostki bądź grupę [Derry 1999]. Tak więc konstruktywizm poznawczy zakłada istnienie dynamicznej interakcji między trenerem, osobami uczącymi się i zadaniami, podczas wykonywania których mają miejsce społeczne interakcje z uczestnikami procesu uczenia się [Sternberg, Williams 1998]. Rozwiązywanie problemów, wynikające z realizowanych zadań następuje więc w efekcie konfrontacji poglądów poszczególnych uczestników procesu uczenia się i trenera [Archee, Duin 1995]. Z tego też względu w procesie uczenia się nie do przecenienia jest wzajemna relacja między trenerem a uczącymi się [Brown i in. 1989].

Konstruktywizm poznawczy zwraca uwagę na kulturowy kontekst nabywania wiedzy poprzez zrozumienie [Billet 2002; Derry 1999; McMahon 1997]. Wiedza ta nie ma bowiem charakteru teoretycznych modułów, ale w trakcie samego procesu uczenia się jest aktualizowana, weryfikowana w praktyce, utrwalana poprzez system określonych nagród i jako taka staje się integralną częścią samego procesu uczenia się [Grendler 1997; Wertsch 1997]. Warunkiem wystąpienia procesu uczenia się jest więc duże zaangażowanie osób uczących się i trenera [Von Glaserfeld 1989].

Zgodnie z przyjętym rozumieniem procesu uczenia się trenerzy zmuszeni są swoją rolę w procesie uczenia się traktować jako rolę facylitatora (osoby ułatwiającej nabywanie wiedzy), a nie klasycznego nauczyciela [Brownstein 2001; Lave, Wegner 1990]. Podczas gdy nauczyciel dostarcza uczącym się stosowną lekturę, zawierającą wiedzę na temat przedmiotu nauki, facylitator pomaga uczącym w osiąganiu ich własnego rozumienia kontekstu sytuacji uczenia się [Rhodes, Bellamy 1999].

Kontekst, w którym zachodzi uczenie się i zrozumienie, jest nagradzający sam w sobie ze względu na odczucie przez uczącego specyficznego zjawiska „*insight*” [Di Vesta 1987]. W tym rozumieniu uczenie się określonych treści poza kontekstem nie prowadzi do rozwoju określonych umiejętności i rozumienia wykonywanych

zadań [Duffy, Jonassen 1992]. Z drugiej jednak strony autorzy (np. [Savery 1994]), zwracają uwagę na to, że im bardziej jest ustrukturyzowana sytuacja, w której dochodzi do uczenia się, tym trudniej jest stworzyć uczącym się konstrukt znaczeniowy, który może być zaadaptowany w praktyce do innych sytuacji. Vygotsky wprowadził więc pojęcie „obszaru przeniesienia wyuczonych umiejętności” [Vygotsky 1978]. W omawianym procesie także ocenianie jest traktowane jako dialog między trenerem a uczestnikami procesu szkolenia [Holt, Willard-Holt 2000].

4. Zastosowanie koncepcji społecznego konstruktywizmu w praktyce szkolenia

W literaturze istnieją już doniesienia na temat możliwości zastosowania koncepcji konstruktywizmu poznawczego w treningu interwencyjnym, przeprowadzanym w prywatnym szkolnictwie w 2006 r. przez zespół badaczy z Uniwersytetu w Pretorii [Cooper, Basson, Schaap 2006]. Badania te przeprowadzano wśród 50 osób w wieku od 18-25 lat, z czego 36 osób zakwalifikowano do grupy eksperymentalnej, a 20 osób – do kontrolnej. W badaniach uczestniczyli głównie absolwenci szkół średnich (*high schools*), zakwalifikowani na wyższą uczelnię oraz studenci Uniwersytetu w Pretorii. Trening interwencyjny obejmował okres półroczny (zajęcia odbywały się w godzinach 8.00-16.00, przez pięć dni w tygodniu), w trakcie którego prowadzono zajęcia z kompetencji społecznych, rozwoju osobistego i radzenia sobie w biznesie (praktyczna wiedza ekonomiczna). Efekty uzyskane w trakcie treningu szacowano, stosując specjalnie opracowany test w wersji przed interwencją i po interwencji, badający takie właściwości, jak kreatywność, poziom stresu (psychologicznego i mierzonego na poziomie fizjologicznym tzw. – stres fizyczny), tolerancję na frustrację, stosunek wzorów zachowań typu A/B¹, poziom akceptacji własnej (*self-acceptation*) i inne wymiary osobowości. W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że niemal we wszystkich rozpatrywanych dymensjach po przeprowadzonym treningu nastąpiła statystycznie znacząca poprawa funkcjonowania osób uczestniczących w treningu, łącznie z umiejętnością rozwiązywania konkretnych problemów występujących u osób prowadzących własny biznes. Oczywiście przeprowadzone badania mogą budzić szereg kontrowersji i inspirować do zadawania badaczom pytań typu: czy dokonywane przed treningiem i po treningu pomiary rzeczywiście weryfikują rozwijane umiejętności; czy i jak możemy je zbadać w praktyce? Niemniej jednak sama idea prowadzenia szkoleń opartych na założeniach konstruktywizmu poznawczego wydaje się na tyle cenna, że zainspirowała autorkę artykułu do zaplanowania i przeprowadzenia badań własnych.

¹ Ludzie prezentujący wzór zachowania typu „A” charakteryzują się nastawieniem na duże osiągnięcia, są niezwykle ambitni, walczą o swoją wysoką pozycję, są agresywni i skłonni do rywalizacji. Osoby o wzorze zachowania „B” nie demonstrowują takiego syndromu zachowań i zadowolają się znacznie mniejszym poziomem osiągnięć [Sheridan, Radmacher 1998].

5. Organizacja badań własnych

Celem przeprowadzonych badań była ocena skuteczności szkoleń, które bazowały na założeniach konstruktywizmu poznawczego. Pytanie, na które usiłowano znaleźć odpowiedź, brzmiało: Czy uczestnictwo absolwentów stacjonarnych studiów, szkół wyższych o profilu wyłącznie ekonomicznym w szkoleniu opartym na założeniach wspomnianej koncepcji uczenia się prowadzi do osiągnięcia sukcesu w pracy zawodowej?

Za wskaźnik sukcesu w pracy zawodowej uznano znalezienie pracy w okresie do trzech miesięcy po zakończeniu nauki, utrzymanie się w tej pracy przez okres co najmniej półtora roku, oraz pozytywną ocenę własnej aktywności zawodowej, popularnie zwaną zadowoleniem z pracy. Zakwalifikowanie osoby badanej do grupy osób osiągających sukces zawodowy nastąpiło w wyniku spełnienia przez nią wszystkich trzech wymienionych kryteriów. Jako dodatkowy czynnik związany z sukcesem zawodowym przyjęto poziom nadmiernego zaangażowania (*over-commitment*) i przeciążenia pracą, który ustalano za pomocą sześciopunktowych pozycji, pochodzących z oryginalnej wersji kwestionariusza Effort-Reward Imbalance (ERI) [Siegrist 2004]. Maksymalny poziom obciążenia pracą wynosił 6 punktów. Za pozytywny efekt uczestnictwa w szkoleniu przyjęto obniżenie się poziomu obciążenia pracą u osoby badanej przynajmniej o 2 punkty.

W szkoleniach przeprowadzonych w 2005 r. uczestniczyło łącznie 20 osób – studentów trzeciego, ostatniego roku studiów licencjackich z dwóch zawodowych szkół wyższych na terenie województwa lubuskiego i wielkopolskiego w naszym kraju, którzy deklarowali chęć podjęcia pracy zaraz po obronie pracy licencjackiej i ewentualną jej kontynuację na studiach niestacjonarnych w bliżej nieokreślonym terminie. Uczestnictwo w szkoleniach było odpłatne, a udział w badaniach – dobrowolny.

Szkolenie realizowano w okresie ok. 8 miesięcy, obejmowało ono łącznie 142 godziny dydaktyczne, realizowane w trzech modułach:

- przygotowanie do znalezienia odpowiedniej pracy,
- kompetencje niezbędne do wykonywania pracy w zawodzie ekonomisty²,
- planowanie przyszłości, formułowanie celów życiowych, troska o zdrowie psychiczne.

Ze względu na specyfikę szkolenia, którego podstawą jest koncepcja konstruktywizmu poznawczego, „wypracowane wspólnie z trenerami godziny” były efektem comiesięcznych dokonywanych uzgodnień uczących się z trenerami i kadrą administracyjną i przekroczyły o ponad 40% zakładaną pierwotnie liczbę godzin. W szkoleniu uczestniczyło trzech trenerów, do uczestnictwa zapraszano także praktyków gospodarczych (w liczbie siedmiu, a w drugiej szkole pięciu) stosownie do problemów ekonomiczno-zarządczych wyłaniających się w trakcie szkolenia³. Szkolenia przeprowadzano w grupach 12-osobowych. Większość przeprowadzanych zajęć

² W module tym studenci grali także w grę „R50”, w trakcie której indywidualnie i w dwóch mniejszych grupach inwestowali otrzymane środki w okresie 5 dni.

³ Problemy te uczestnicy szkoleń formułowali i definiowali w trakcie trwania szkoleń. Zaistniała też potrzeba zapraszania specjalistów z określonej dziedziny.

miała charakter krótkiego teoretycznego wprowadzenia (w zależności od poruszanego problemu), następnie usiłowano wdrożyć zastosowaną wiedzę do konkretnego, realizowanego metodą *case-study*, odcinka rzeczywistości. W module dotyczącym kompetencji niezbędnych do wykonywanej pracy „przepracowywano” wiele zagadnień, z którymi studenci mieli problemy, stykając się z nimi w trakcie studiów. Dwóch studentów zrezygnowało z uczestnictwa w ostatnim module, dlatego też nie uwzględniono ich w badaniach grupy eksperymentalnej, a jeden student, po zakończonym szkoleniu i niezależnie od niego ukończonych studiach, wyjechał z kraju.

Tak więc liczebność grupy eksperymentalnej wyniosła 19 osób (podobnie jak grupy kontrolnej), odpowiednio po 12 studentek i 7 studentów w wieku od 22-24 lat. Badania, których celem była weryfikacja efektów przeprowadzonych szkoleń, przeprowadzano także w odpowiednio dobranej, pod względem wymienionych charakterystyk, grupie kontrolnej. Osoby, które uczestniczyły w szkoleniu, i osoby zaliczone do grupy kontrolnej, po okresie dwóch lat poproszono o uczestnictwo w specjalnie przygotowanym spotkaniu, w trakcie którego „przy okazji” wypełniały one kwestionariusz zawierający niezbędne w postępowaniu badawczym dane⁴.

6. Wyniki badań

Przeprowadzone badania wykazały, że osoby uczestniczące w szkoleniu i zaliczone do grupy eksperymentalnej częściej niż osoby z grupy kontrolnej zaraz po studiach (tzn. w okresie trzech miesięcy od obrony pracy licencjackiej) znajdowały pracę⁵ i utrzymywały ją, pozytywnie wartościując fakt, że mają zatrudnienie⁶. Zależność ta została pozytywnie zweryfikowana statystycznie. Stan ten zdaje się potwierdzać skuteczność szkoleń opartych na założeniach konstrukcjonizmu poznawczego.

Tabela 1. Sytuacja zawodowa osób uczestniczących w badaniach

Kryteria oceny sytuacji zawodowej	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
	n	%	n	%
Znalezienie pracy	19	100,00	14	73,68
Utrzymanie pracy	19	100,00	12	63,16
Zadowolenie z pracy	16	84,21	8	48,10
Obniżenie się poziomu obciążenia pracą	-	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Z drugiej jednak strony nie można wykluczyć, że osoby dobrowolnie deklarujące swoje uczestnictwo w szkoleniu, pozytywnie zmotywowane do uczenia się, a których rodzice ponieśli wcale nie najniższe dodatkowe nakłady finansowe na kształce-

⁴ W ośmiu przypadkach trzeba było umówić się indywidualnie.

⁵ Zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej nie było przypadków, aby studenci podejmowali pracę u własnych rodziców czy krewnych.

⁶ Zależność tę weryfikowano za pomocą testu χ^2 – przy $df = 2$ wynosi ona $\chi^2 = 2,254$ i jest istotna na poziomie istotności $p = 0,5$.

nie własnych dzieci, są grupą w pewnym stopniu już wyselekcjonowaną. Być może charakteryzują się wyższymi aspiracjami zawodowymi i większym zdeterminowaniem w planowaniu własnej kariery zawodowej. Ponadto kolejnym czynnikiem stanowiącym ograniczenie jest niezbyt duża liczebność próbki badawczej.

Niestety, uczestnictwo w szkoleniach nie doprowadziło do obniżenia się poziomu nadmiernego zaangażowania w pracę, mimo że w badaniach rozpatrywano wyłącznie te osoby, których poziom uznano za zawyżony. Łącznie 9 osób uzyskało 5 i 6 punktów (w stosunku do wyniku maksymalnego 6 punktów). Sytuacja ta może być spowodowana wieloczynnikowym uwarunkowaniem nadmiernego obciążenia pracą, a także czynnikami wynikającymi z typu układu nerwowego bądź innych zależnych od genotypu. Może także wynikać z faktu, że sytuacja na rynku pracy w Polsce, a szczególnie w województwie lubuskim, mimo że w ostatnim okresie uległa poprawie, nie jest jednak na tyle dobra, aby ewentualna utrata pracy nie wywoływała zagrożenia.

7. Podsumowanie

Mimo że w literaturze istnieje wiele opracowań podejmujących problematykę efektywności czy też skuteczności szkoleń, niewiele z planowanych przedsięwzięć edukacyjnych faktycznie bazuje na określonej koncepcji teoretycznej, wyjaśniającej mechanizm nabywania pozytywnych rezultatów jako efektu tychże szkoleń [Paluch 2007]. Ciągłe też otwarta pozostaje kwestia kompetencji, w które powinny być wyposażeni młodzi absolwenci wyższych uczelni, wchodzący na rynek i poszukujący pracy. Prezentowany artykuł wskazuje na takie możliwości optymalizowania kompetencji absolwentów. Pozytywnie zweryfikowany problem badawczy o skuteczności szkoleń opartych na koncepcji konstruktywizmu poznawczego, która nie jest koncepcją najmłodszą i być może jej elementy były w sposób bezrefleksyjny, a więc nie do końca uświadomiony, stosowane w treningach przeprowadzanych w zróżnicowanych organizacjach, prezentuje pewną drogę bądź sposób służący do osiągania zamierzonych celów szkoleniowych. Może także, a nawet powinien zainspirować badaczy oraz praktyków do dalszej penetracji przedmiotu badań. Jeśli tak faktycznie się stało, cel założony przez autorkę artykułu należałoby uznać za osiągnięty.

Literatura

- Adamiec M., *Rozwój zawodowy. Przedsiębiorczość. Kapitał ludzki*, Materiały nieopublikowane, Uniwersytet Śląski, Katowice 2002.
- Adler P.S. (red.), *Technology and Future of Work*, University Press, New York 1992.
- Archee R.I., Duin A.H., *The WWW and Distance Education: Convergence or Cacophony?* Paper presented at the AUU'95 and Asia Pacific conference and Exhibition, Sydney, Australia 1995.
- Bańka A., *Doradztwo zawodowe*, Print-B, Poznań 2007.
- Bartkowiak G., *Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się osób zatrudnionych w organizacji*, AE, Poznań 1999.
- Bass B.M., *The Future of Leadership in Learning Organizations*, „Journal of Leadership Studies” 2000, nr 7(3), s.18.
- Billet S., *Situated Learning: Bridging Socio-Cultural and Cognitive Theorizing*, „Learning and Instruction” 1996, nr 6(3), s. 263-280.

- Billet S., *Guided Learning at Work*, „The Journal of Workplace Learning” 2000, nr 12(7), s. 272-285.
- Billet S., *Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning*, „British Journal of Educational Studies” 2002, nr 50(4), s. 457-481.
- Boyatzis R.E., *Self-directed Change and Learning as Necessary Meta Competency for Success in the Coming Decades*, Greenwood, Westport 1999.
- Branden N., *Self Esteem in the Information Age*, [w:] *The Organization of the Future*, Jossey-Bass, San Francisco 1997.
- Brown J.S., Collins A., Daugin P., *Situated Cognition and Culture of Learning*, „Educational Researcher” 1989, nr 18(1), s. 32-41.
- Brownstein B., *Collaboration: the Foundation of Learning in the Future*, „Education” 2001, nr 122(2), s. 2-10.
- Cetron M., *Fair or foul? Forecasts for Education*, School Administrator 1999.
- Cohen J., *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Academic Press, Orlando 1988.
- Cooper J., Basson J., Schaap P., *A Training Programme Based on the Principles of Social Constructivism and Focused on Developing People for the Future World: an Evaluation*, „Humane Resource Development International” 4-9 grudzień 2006, s. 467-484.
- Derry G.N. *What Science Is and How It Works*, NJ: Princeton University Press, Princeton 1999.
- Di Vesta F.J., *The Cognitive Movement and Education*, [w:] J.A. Glover, R.R. Ronning (red.), *Historical Foundations of Educational Psychology*, Plenum Press, Nowy Jork 1987, s. 203-233.
- Dixon-Kraus L., *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction*, White Plains, Longman, New York 1996.
- Drucker P., *The Future that has Already Happened*, „The Futurist” 1998, nr 32, s. 16.
- Duffy T.M., Jonassen D.H., *Constructivism: New Implications for Instructional Technology*, [w:] T.M. Duffy, D.H. Jonassen (red.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1992, s. 1-16.
- Epstein J.H., *The Relationship Economy*, „The Futurist” 1998, nr 32, s. 8.
- Flavell J.H., Piaget J., *Developmental Psychology of Jean Piaget* Princeton, NJ: Van Nostrand, Princeton 1963.
- Gasparski W., *O etyce biznesu*, [w:] J. Dietl, W. Gasparski (red.), *Etyka biznesu*, PWN, Warszawa 1997.
- Geldenhuis P., *A Few Trends that Will Shape the Future*, Tomorrow Today e-magazine, <http://www.tomorrowtoday.biz>, 2004.
- Geldenhuis D., *A Model for Professional Development to Facilitate Instruction in a Constructivist Learning Environ in Higher Education in Higher Colleges of Technology (UAE) – a Human Resources Perspective*, M. Comm, Department of Human Resources Management, University of Pretoria 2006.
- Grendler M.E., *Learning and Instruction: Theory into Practice*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, New York 1997.
- Grudzewski W.M., Hejduk I.K., *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*, Difin, Warszawa 2004.
- Grudzewski W.M., *Zarządzanie zaufaniem w organizacjach wirtualnych*, Difin, Warszawa 2007.
- Gruke W., *Radical Innovation*, Thorolds Africana Books, South Africa 2001.
- Herman R.E., Gioia J.L., *Making Work Meaningful: Secrets of the Future-focused Corporation*, „The Futurist” 1998, nr 32, s. 24.
- Hiemstra G., *A Letter from 2028: an Older and Smaller World*, „Scenario and Strategy Planning” 1999, October, s. 29-31.
- Holden R., Jameson S., Walmsley, *New Graduate Employment in SMEs: Still in the Dark?* Paper presented at Seventh International Conference in HRD Research and Practice across Europe, Tilburg 22-24 May 2006.
- Holt D.G., Willard-Holt C., *Let's Get Real – Students Solving Authentic Corporate Problems*, „Phi, Delta Kappan” 2000, nr 82(3), s. 243.
- Humphreys T. *Whose Life Are You Living*, Gill & Macmillan, Dublin 2003.
- Kalantzis M., Cope B., *Productive Diversity*, Pluto Press, Sydney 1997.
- Kerka S., *Future of Work*, „Myths and Realities” 2000, nr 11, s. 1-2.
- Koschmann S., *The Future of Work*, „Journal of the Learning Sciences” 2000, nr 9 (4), s. 501-503.
- Land G., Jarman B., *Future Pull: the Power of Vision and Purpose*, „The Futurist” 1992, nr 26, s. 25.
- Lave J., Wegner E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- McGinn D., McCormic J., *Your Next Job*, „Newsweek” 1999, nr 133 (5), s. 42-51.

- McMahon M., *Social Constructivism and The World Wide Web: a Paradigm for Learning*, Paper presented at the ASCILITE conference, December, Perth 1997.
- Marginson S., *The Changing Nature and Organization of Work, and the Implications for Vocational Education and Training in Australia*, Lea Brook, National Centre for Vocational Education Research, Australia 2000.
- Molebash P., Fisher D., *Teaching and Learning Literacy with Technology*, „Reading Improvement” 2003, nr 40 (2), s. 63.
- Paluch H., *Zarządzanie przez jakość na rynku niepublicznych usług szkoleniowych*, Praca doktorska, AE, Poznań 2007.
- Pickett L., *Competencies and Managerial Effectiveness: Putting Competencies to Work*, „Public Personnel Management” 1998, nr 27 (1), s. 103.
- Porter L.W., *Management by Motivation*, „Personnel Psychology” 1968, nr 2 (4), s. 528.
- Ratajczak Z., *Psychologia organizacji. Zarys problematyki*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1979.
- Rhodes L.K., Bellamy G.T., *Choices and Consequences in the Renewal of Teacher Education*, „Journal of Teacher Education” 1999, nr 50 (1), s. 17.
- Ridderstrale J., Nordstrom K.A., *Karaoke Capitalism*, Book House Publishing, Stockholm 2004.
- Savery J., *What is Problem – Based Learning?* Paper presented at the meeting of the Professors of Instructional Design and Technology, Indiana State University, Bloomington 1994.
- Senge P.M., Kofman F., *Communities of Commitment: the Heart of Learning Organizations*, „Organizational Dynamics” 1993, nr 22, s. 4-20.
- Senge P.J. *Schools that Learn: A Fieldbook for Teachers, Administrators, Parents and Everyone Who Cares about Education (A Fifth Discipline Resource)*, Nicholas Brealey, London 2000.
- Siegrist J., *Effort – Reward Imbalance at Work and Health*, [w:] P. Perrewe, D. Ganster (red.), *Research in Occupational Stress and Well-being*, JAI: Elsevier, New York 2004, s. 251-291.
- Sheridan C.L., Radmacher S.A., *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1998.
- Smith P.J., *Workplace Learning and Flexible Delivery*, „Review of Educational Research” 2003, nr 73 (1).
- Sternberg R.J., Williams W.M. (red.), *Intelligence, Instruction, and Assessment: Theory into Practice*, NJ: Lawrence Erlbaum, Mahwah 1998.
- Von Glaserfeld E., *Constructivism in Education*, [w:] T. Husen, N. Postelwaite (red.), *International Encyclopedia of Education (Supp.)*, Pergamon Press, Oxford 1989, s. 162-163.
- Vygotsky L., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1978.
- Wagner C.G., *Word View 2002: Futures Unlimited. The World won't Work Unless the Works Together, Concluded Several Speakers at the Future Society's Annual Meeting in Philadelphia*, „The Futurist” 2002, nr 36, s. 48.
- Wertsch J.V., *Vygotsky and Social Formation of the Mind*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1997.

APPLYING A TRAINING PROGRAMME BASED ON THE PRINCIPLES OF COGNITIVE CONSTRUCTIVISM FOR PREPARING YOUNG GRADUATES OF HIGHER SCHOOLS OF ECONOMIC FOR THE WORKPLACE

Summary

Human resource development needs to take cognizance of the unique challenges that the workplace of the future is posing to individuals, so that young people can be prepared effectively for the workplace. The objective of the study was to evaluate the training programme based on the principles of cognitive constructivism and focused on preparing people for the workplace of the future. Two groups: an experimental one and a control one were used to evaluate the programme. Each group consisted of nineteen individuals, students of two graduated schools of economics. The training programme contributed to a significant increase of social and economic competences and personal development skills of students, of the experimental, preparing them for the workplace of the future.