

**Marta Znajmiecka-Sikora**

**Bogna Kędzierska**

WNoW

Uniwersytet Łódzki

## **SKUTECZNOŚĆ SZKOLEŃ BHP – WYKORZYSTANIE WIEDZY DOTYCZĄCEJ UCZENIA SIĘ OSÓB DOROSŁYCH W SZKOLENIACH KSZTAŁTUJĄCYCH POSTAWY ZORIENTOWANE NA BEZPIECZEŃSTWO PRACY**

### **1. Wprowadzenie**

Na przełomie ostatnich lat w większości polskich przedsiębiorstw w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy możemy zaobserwować szereg progresywnych zmian. Niestety, mimo iż bezpieczeństwo pracy poprawia się, to jego poziom jest jednak niższy od tego w wiodących krajach Unii Europejskiej. Na przestrzeni 5 lat zarówno wskaźnik wypadków przy pracy (liczba wypadków na 1000 pracujących), jak i liczba wypadków ulegał niewielkim zmianom – w roku 2012 wyniósł on 7,78, co oznacza 91000 wypadków przy pracy (w tym 627 ciężkich, 350 śmiertelnych) ([www.gov.pl](http://www.gov.pl)).

Analizy przyczyn wypadków wskazują jednoznacznie, że czynnik ludzki odgrywa wśród nich kluczową rolę. Błąd człowieka (*human error*) mieści się bezpośrednio w kategorii określanej jako czynnik ludzki (*the human factor*) i jest opisywany, jako działanie odbiegające od oczekiwanych standardów i wymagań sytuacji. Jako składowe błędy człowieka skutkujące wypadkami zalicza się między innymi: brak wiedzy dotyczącej zagrożeń w środowisku pracy, brak odpowiednich kwalifikacji do wykonywania pracy, nieprawidłowości w zachowaniu grupy pracowników w stosunku do przyjętych norm społecznych i ustalonych zasad, niewłaściwe zachowanie spowodowane zaskoczeniem, brakiem dostatecznej koncentracji na wykonywanych czynnościach, lekceważenie zagrożenia (por. Znajmiecka-Sikora, 2012; Ejsys, 2010).

W związku z faktem, iż to właśnie człowiek i jego zachowanie na stanowisku pracy jest najczęstszą przyczyną wypadków, poszukuje się metod, które wspierałyby kształtowanie postaw zorientowanych na bezpieczeństwo i rozwijały odpowiednie kompetencje. Zasadnicze znaczenie dla efektywnego rozwijania kompetencji oraz kreowania postaw jest sposób prowadzenia szkoleń w zakresie bezpieczeństwa pracy.

Celem artykułu jest przegląd psychologicznych koncepcji dotyczących specyfiki uczenia się dorosłych, aktywnych metod pracy z grupą, metodyki projektowania szkoleń oraz modeli zmian zachowań związanych z kształtowaniem postaw zorientowanych na bezpieczeństwo, w kontekście prowadzenia szkoleń bhp, traktowanych jako szeroko rozumiana profilaktyka czy prewencja – czyli obszar działań, których celem jest uświadamianie oraz zachęcanie do ochrony zdrowia i życia.

## **2. Specyfika szkoleń w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy**

Jednym z obowiązków każdego pracodawcy jest obowiązek szkolenia pracowników w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy. Obowiązek ten nakłada na pracodawcę Kodeks pracy, (por. art. 237<sup>2</sup>-237<sup>5</sup> KP; DzU.74.24.141), a ich kształt w sposób znaczący określają przepisy wykonawcze do KP (por. Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny; Dz.U.04.180.1860 z póź. zm.), wskazując między innymi cele szkolenia, uczestników, formy realizacji, czas trwania, sposób sprawdzenia efektów kształcenia, ich częstotliwość oraz program ramowy. Prawo to ma charakter powszechny i obowiązuje każdego pracodawcę bez względu na wielkość przedsiębiorstwa oraz rodzaj jego działalności. Wspomniane przepisy określają również: podmioty, które mogą realizować proces szkoleń w zakresie bhp – umożliwiając prowadzenie tego typu działalności – obok placówek edukacyjnych – pracodawcom, jak również osobom fizycznym prowadzącym działalność gospodarczą na podstawie przepisów o swobodzie działalności gospodarczej (por. § 4 Dz.U.04.180.1860); kwalifikacje kadry, która może prowadzić szkolenia (por. §5 pkt. 3 Dz.U.04.180.1860); warunki, jakie muszą zostać spełnione przez organizatora szkolenia (por. §5 Dz.U.04.180.1860).

Na podstawie obowiązujących przepisów pracodawca ma obowiązek szkolenia pracowników na własny koszt i w czasie ich godzin pracy. Co więcej, pracownik nie może być dopuszczony do wykonywania pracy, do której wykonania nie posiada wymaganych kwalifikacji lub potrzebnych umiejętności, a także dostatecznej znajomości przepisów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy (por. art. 237<sup>3</sup> §2 KP). Ponadto szkolenia okresowe są cyklicznie powtarzane co 6, 5 i 3 lata (w szczególnych przypadkach nawet co roku) po to, aby pracownik miał możliwość uzupełnić i zaktualizować wiedzę oraz zapoznać się z nowymi rozwiązaniami techniczno-organizacyjnymi w zakresie bezpieczeństwa.

Wskazując na specyfikę szkoleń w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy, warto podkreślić również fakt, iż program takiego szkolenia powinien być opracowany przez pracodawcę lub przez firmę szkoleniową (w porozumieniu z pracodawcą) i uwzględniać specyfikę rodzajów i warunków prac wykonywanych przez uczestników szkolenia, a ich realizacja powinna zapewniać nabycie umiejętności wykonywania pracy w sposób bezpieczny dla siebie i innych osób,

postępowania w warunkach awaryjnych oraz udzielania pomocy osobie, która uległa wypadkowi (por. § 3 Dz.U.04.180.1860).

### 3. Stosowane praktyki w zakresie szkoleń bhp

W kontekście zaprezentowanych statystyk dotyczących wypadków przy pracy oraz analizy zapisów prawnych dotyczących specyfiki szkoleń bhp, pojawia się pytanie – dlaczego, mimo tak rygorystycznego prawa, dochodzi do aż tak wielu wypadków, których przyczyną jest człowiek? Jakie jest źródło niezajomości standardów i zasad bhp lub braku stosowania się do nich? Jak wygląda proces szkoleń bhp w praktyce?

Aby odpowiedzieć na postawione pytania, należy prześledzić stosowane na rynku szkoleniowym praktyki. Na wstępie warto podkreślić, iż istnieje grupa pracodawców, która łamie prawo. Prowadzone badania wskazują, że około 10% pracodawców nie ma aktualnego szkolenia w zakresie bezpieczeństwa (Znajmiecka-Sikora i inni, 2010). Nie znana jest liczba pracowników, którzy wykonują pracę nie posiadając aktualnych szkoleń bhp, ale można się spodziewać, że odsetek jest większy niż pracodawców. Warto również wspomnieć o funkcjonującej na rynku, nagannej praktyce, polegającej na kupowaniu zaświadczeń przez pracodawców, potwierdzających odbycie szkoleń bhp.

Poddając analizie proces szkoleń, można zauważyć, że dominującą formą jego realizacji jest organizacja szkolenia przez pracodawcę. Prawie  $\frac{3}{4}$  pracodawców deklaruje, że we własnym zakresie organizuje szkolenia bhp (por. Znajmiecka-Sikora i inni, 2009; 2010). Oznacza to, że pracodawca, zgodnie z obowiązującym prawem, powinien zapewnić właściwy przebieg procesu szkolenia, tj. programy szkolenia, wykładowców posiadających odpowiednie kwalifikacje i kompetencje, odpowiednie warunki do prowadzenia szkolenia, wyposażenie dydaktyczne niezbędne do właściwej realizacji szkolenia, właściwy przebieg szkolenia oraz prowadzenie dokumentacji (por. § 5 Dz.U.04.180.1860).

Kolejną praktyką funkcjonującą na rynku szkoleń bhp jest zlecenie szkoleń firmom zewnętrznym prowadzącym działalność szkoleniową w tym zakresie. Korzysta z tej możliwości prawie 30% pracodawców (w szczególności są to duże przedsiębiorstwa) (por. Znajmiecka-Sikora i inni, 2009; 2010). W takiej sytuacji ciężar właściwej organizacji procesu szkolenia spada na firmę szkoleniową. Warto jednak pamiętać, że standardy pracy firm szkoleniowych są bardzo różne – obecnie na rynku możemy spotkać wiele form prowadzenia tego typu działalności – począwszy od jednoosobowych firm prowadzących działalność szkoleniową w zakresie bhp, jedynie na podstawie przepisów o swobodzie działalności gospodarczej (na marginesie warto zauważyć, iż istnieje luka w przepisach – nie ma instytucji powołanych do weryfikowania procesu szkolenia takich firm, weryfikuje je jedynie rynek, gdzie zwykle dużo ważniejszym kryterium jest czas trwania oraz cena niż jakość procesu lub prokuratura – w przypadku podejrzenia

przestępstwa), a skończywszy na firmach szkoleniowych posiadających wpis do ewidencji placówek edukacyjnych, które posiadają wykwalifikowaną kadre, znającą specyfikę procesu szkolenia, często posiadają wdrożone systemy zarządzania jakością (PN PN-EN ISO 9001:2009 lub ISO 29990:2010(E)) lub stosują standardy usług szkoleniowych rekomendowane przez Polską Izbę Firm Szkoleniowych (por. [www.pifs.org.pl](http://www.pifs.org.pl)).

Pytanie o jakość usługi szkoleniowej w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy, bez względu na to kto jest organizatorem procesu szkolenia, nabiera szczególnego znaczenia nie tylko w kontekście statystyk wypadkowych, ale również prawidłowego kształtowania postaw zorientowanych na bezpieczeństwo. Tymczasem analiza prowadzonych badań wskazuje, że jedynie 50% badanych pracodawców posiada programy szkoleń, a tylko w niecałych 38% są one dostosowane do specyfiki zakładu (por. Znajmiecka-Sikora i inni, 2010). Szkolenia prowadzą osoby, które nie posiadają odpowiedniego przygotowania do realizacji procesu szkolenia. Tylko niecałe 18% spośród osób prowadzących instruktaż stanowiskowy posiadało szkolenie z zakresu metod prowadzenia instruktażu (Znajmiecka-Sikora i inni, 2010). Zaś wykładowcy prowadzący szkolenia okresowe nie posiadali dostatecznej wiedzy formalnej w zakresie celów szkolenia, treści, sposobów dokumentowania czy form realizacji (por. Znajmiecka-Sikora i inni, 2009; 2010).

Analizując dalej sposób realizacji szkoleń bhp, należy wskazać, że podejście procesowe (systematyczne) do szkoleń bhp stosuje niewiele firm. Na uwagę zasługuje fakt, że 50% deklaruje prowadzenie diagnozy potrzeb szkoleniowych w kontekście szkoleń bhp, jednak, próbując zgłębić to zagadnienie, okazuje się, że dotyczy ona jedynie wymogów formalnych (spełnienie wymagań prawnych) a nie faktycznych potrzeb szkoleniowych w zakresie bezpieczeństwa. Niecałe 40% deklaruje prowadzenie oceny efektywności szkolenia, jednak ocena ta jest fragmentaryczna i sprowadza się do badania poziomu zadowolenia oraz weryfikacji poziomu wiedzy (co jest wymogiem formalnym w tego typu szkoleniach) (Znajmiecka-Sikora, 2012).

Przeprowadzona analiza wskazuje, że szkolenia bhp są prowadzone na bardzo zróżnicowanym poziomie, często niezachowywane są żadne standardy w tym zakresie, kadra prowadząca jest słabo przygotowana merytorycznie, nie potrafi też sprostać wymaganiom uczestników szkoleń. Konieczność uczestnictwa w szkoleniach o bardzo niskich standardach z czasem powoduje u uczestników wzrost nastawienia negatywnego, co w konsekwencji skutkuje niechęcią do szkoleń bhp oraz brakiem motywacji do aktywnego uczestnictwa w nich (por. Znajmiecka-Sikora i inni, 2009; 2010; Zieliński, 2009; Znajmiecka-Sikora, Boczkowska 2012).

W podsumowaniu tej części, należy podkreślić, że prowadzone badania koncentrują się przede wszystkim na analizie procesu szkolenia pod kątem zgodności z obowiązującymi przepisami prawnymi (por. Znajmiecka-Sikora i inni 2009;

2010) lub też pod kątem realizacji szkolenia traktowanego jako proces (podejście systematyczne) (por. Znajmiecka-Sikora, 2012). Jak do tej pory brakuje badań, które pokazały by jakie kompetencje trenerskie posiadają osoby prowadzące tego typu szkolenia, jakie posiadają doświadczenie w zakresie prowadzenia szkoleń, jakimi metodami pracują.

#### **4. Uczenie się osób dorosłych – podstawowe założenia teoretyczne**

Ostatnia dekada, to czas zasadniczych zmian w sposobie postrzegania sytuacji edukacyjnej. W związku z rozwijaniem, zarówno na gruncie psychologii jak i pedagogiki, idei rozwoju człowieka przez całe życie, skierowano uwagę na proces uczenia się ludzi dorosłych. Z perspektywy psychologicznej wskazuje się z jednej strony na znaczenie emocji z drugiej – na rolę wzajemnych relacji i wpływu grupy, a przede wszystkim na podmiotowość i autonomię jednostki. Zaczęto wprowadzać nowe formy aktywizujące, bazujące na metodzie pracy z grupą. Na gruncie pedagogiki zróżnicowano klasyczne podejście pedagogiczne ze specyficznym podejściem, odnoszącym się do osób dorosłych – andragogiką.

Analiza procesu uczenia się człowieka dorosłego udowodniła, że rządzą nim pewne prawa, wynikające głównie z kierunku zmian zachodzących w rozwoju człowieka. Można wyodrębnić kilka zasadniczych, dla procesów uczenia się, obszarów objętych specyficznymi zmianami rozwojowymi (por. Knowles, Holton, 2009; Brzezińska, Wiliński, 1995) i sformułować praktyczne wskazówki dla osób projektujących sytuacje edukacyjne:

**Funkcje psychiczne związane z procesem uczenia się:** u dorosłego dominują funkcje wyższe, związane z myśleniem pojęciowym, które pełnią nadrzędną rolę i organizują cały proces uczenia się. Jednak w przypadku sytuacji nowych, wywołujących napięcie, wpływających na emocje – w odpowiednich warunkach – człowiek dorosły może powrócić do organizacji działania z dzieciństwa, tzn. zaczyna aktywnie badać i eksperymentować, ważne staje się dla niego to, co potrafi sam odkryć poprzez aktywne działanie.

**Motywacja do uczenia się:** w przypadku osoby dorosłej najskuteczniejsza jest motywacja wewnętrzna, sterowana ciekawością, własnymi zainteresowaniami czy potrzebami. Uruchamia się ona, gdy proces uczenia angażuje doświadczenie osobiste i gdy w kontekście tego doświadczenia jednostka ocenia, to czego ma się nauczyć, za ważne.

**Struktura wiedzy:** u osób dorosłych obok wiedzy naturalnej (która dominuje u dzieci) i potocznej, istnieją struktury wiedzy naukowej. Jej źródłem, oprócz własnego doświadczenia, jest przekaz społeczny. Aktywny proces uczenia się, związany z podejmowaniem różnych działań sprzyjających integrowaniu wszystkich form wiedzy.

**Nastawienie wobec tego, czego się uczy:** uczący się dorośli bardzo często nadmiernie koncentrują się na efekcie, co pozbawia osoby dorosłe możliwości czerpania radości z uczestnictwa w procesie edukacyjnym, a nie uzyskanie go w zamierzonym czasie lub nieuzyskanie w ogóle, często bywa miarą niepowodzenia.

**Podatności na zmiany:** dorośli mogą w większym stopniu odczuwać lęk przed nowościami, które w ich mniemaniu często oznaczają zaburzenie pewnej stabilizacji, są niebezpieczne, niekorzystne i pogarszają dotychczasowy stan rzeczy – co w procesie dydaktycznym może owocować nieufnością wobec wszelkich prób zmiany istniejącego stanu rzeczy i odrzuceniem tego, co nowe.

**Kontrola i ocena w procesie uczenia się:** dorośli wykazują dużą wrażliwość na taką ocenę i kontrolę, która nie oddziela osoby od jej zachowania i wytworów, ponieważ mają wyraźne poczucie własnej odrębności, jako osoby i poczucie godności.

## 5. Metoda aktywna w uczeniu osób dorosłych

Ponieważ tradycyjny system edukacyjny nie tylko nie rozwija, ale najczęściej hamuje lub ogranicza naturalną tendencję do samorealizacji, od wielu lat poszukuje się alternatywnych metod i technik kształcenia. Biorąc pod uwagę idee rozwoju przez całe życie oraz specyfikę uczenia się osób dorosłych sformułowano nowe cele oddziaływań szkoleniowych. Zasadniczą funkcją nauczania stało się stymulowanie rozwoju, zdobywanie przez uczestnika szkolenia coraz wyższego poziomu świadomości i autonomii, umiejętności współdziałania, poczucia kompetencji oraz umiejętność samodzielnego poszukiwania wiedzy.

W obszarze szeroko pojętej edukacji pojawiło się pojęcie *metod aktywnych*, które uwzględniają inny sposób patrzenia na cel edukacji, relację trener – uczestnik szkolenia; inne znaczenie nadają grupie i w związku z tym wprowadzają nowe techniki nauczania. Podstawowe założenia tej metody: uwzględniają emocjonalną stronę funkcjonowania człowieka, odwołują się do osobistych doświadczeń, wykorzystują dynamikę i potencjał grupy oraz podmiotowość relacji (uczestnik – uczestnik, trener – uczestnik) (por. Kędzierska, Znajmiecka-Sikora, 2003; Łaguna, 2008; Kędzierska, Znajmiecka-Sikora, 2011). Różnice między tradycyjnymi metodami nauczania i metodami aktywnymi prezentuje tabela 1.

Nadal w szkoleniach bhp dominującą formą są szkolenia tradycyjne w grupach pracujących pod kierunkiem instruktora/wykładowcy w sali szkoleniowej. Jeżeli nawet wprowadzane są zmiany, to mają one charakter fragmentaryczny. Wydaje się, że większość szkoleniowców uznaje, że wystarczy wykorzystać w trakcie szkolenia kilka technik aktywizujących, aby zbudować zaangażowanie uczestników.

Metoda aktywna jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do stosowanych technik. Jest to takie działanie, które odwołuje się i uwzględnia emocjonalny aspekt procesu uczenia się, wykorzystując aktywną technikę w odpowiednim momencie i w odpowiedni sposób.

Tabela 1. Porównanie elementów procesu nauczania w aktywizującym i tradycyjnym podejściu do nauczania

<b>Metody aktywizujące</b>	<b>Metody tradycyjne</b>
<b>Element sytuacji: cel</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- akcent na uczestnika szkolenia i jego umiejętności,</li> <li>- rozwój sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej w równym stopniu,</li> <li>- nacisk na ekspresję twórczą,</li> <li>- rozwijanie samodzielnego myślenia, autonomii wewnętrznej,</li> <li>- wyzwolenie procesu samokształcenia,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- akcent na realizację programu,</li> <li>- rozwój sfery poznawczej,</li> <li>- małe znaczenie ekspresji twórczej,</li> </ul>
<b>Element sytuacji: trener</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- trener jako osoba aranżująca i wspierająca sytuację uczenia się,</li> <li>- akcent na postawy trenera: szacunek, akceptacja, ciepło,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trener jako dystrybutor i źródło wiedzy,</li> <li>- akcent na zasób wiedzy teoretycznej trenera,</li> </ul>
<b>Element sytuacji: uczestnik szkolenia</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- aktywna rola uczestnika szkolenia,</li> <li>- pobudzanie motywacji wewnętrznej, zainteresowań, nagrody i kary zewnętrzne nie są konieczne,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bierna rola uczestnika szkolenia,</li> <li>- motywacja zewnętrzna przez nagrody i kary,</li> </ul>
<b>Element sytuacji: program nauczania</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- integracja treści przedmiotowych,</li> <li>- łączenie teorii z praktyką,</li> <li>- udział uczestników szkolenia w planowaniu programu,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- separacje treści przedmiotowych,</li> <li>- wiedza głównie teoretyczna,</li> <li>- uczestnicy szkolenia nie uczestniczą w planowaniu programu,</li> </ul>
<b>Element sytuacji: metody – techniki nauczania</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- dominacja technik „odkrywczych”, eksperymentalnych, uczenia się przez doświadczenie,</li> <li>- praca grupowa i indywidualna, często z indywidualnymi zadaniami,</li> <li>- zasady pracy mogą być negocjowane,</li> <li>- elastyczna aranżacja przestrzeni,</li> <li>- mało testowania,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dominacja wykładu, pracy z podręcznikiem, technik pamięciowych,</li> <li>- praca frontalna nad zadaniami takimi samymi dla każdego ucznia,</li> <li>- zasady pracy określone przez nauczyciela,</li> <li>- sztywna aranżacja przestrzeni,</li> <li>- regularne testowanie,</li> </ul>

Tabela 1. (cd.)

Element sytuacji: grupa	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- akcent na współpracę</li> <li>- komunikacja każdego z każdym,</li> <li>- wykorzystanie elementów treningu grupowego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- akcent na rywalizację,</li> <li>- komunikacja jednostronna, w kierunku trener-uczestnika szkolenia</li> <li>- akcent na utrzymanie ciszy,</li> </ul>

*Źródło: opracowanie na podstawie Łaguna M., (2008) Szkolenia. Jak je prowadzić, by... GWP, Gdańsk; Kędzierska B., Znajmiecka-Sikora M., (2003) Zastosowanie aktywnej metody w edukacji, Innowacje w Edukacji, Instytut Postępowania Twórczego Nr 1/2003 (3).*

Znajomość metody zakłada konieczność posiadania odpowiednich kwalifikacji, kompetencji i doświadczenia. Upowszechniło się przekonanie, że znajomość i wykorzystywanie technik jest cudownym środkiem, dzięki któremu prowadzący osiąga zamierzone rezultaty. *Jest to całkowite odwrócenie rzeczywistego łańcucha przyczyn i skutków, w którym na początku jest potrzeba i motywacja do działania, a do nich dopiero jest dobrana technika, która wyzwala aktywność i dostarcza ram dla doświadczenia* (Wojciechowski, 1998, s. 39).

Znajomość ćwiczeń i ich struktur nie jest wystarczająca, aby pracować metodami aktywnymi. Niezbędna jest wiedza i umiejętności pracy z grupą, które pozwalają określić, w jakim momencie zastosować odpowiednią technikę i jak przygotować grupę do efektywnego jej wykorzystania (Kędzierska, Znajmiecka-Sikora, 2011).

Zmianie ulega rola pełniona przez trenera. Zgodnie z zasadami konstruktywizmu, każdy człowiek, biorąc udział w procesie uczenia, nadaje znaczenie otaczającej rzeczywistości. Wiedza jest tworzona przez jednostkę – nie jest czymś, co mogą przekazać bezpośrednio osoby prowadzące szkolenie. Trener koordynuje przebieg szkolenia, pełniąc funkcję moderatora. Nie narzuca swojego zdania, nie podsuwa gotowych odpowiedzi. Uczestnicy konstruują wiedzę, głównie dzięki aktywizacji osobistego doświadczenia, współdziałaniu z grupą, poszukiwaniu rozwiązań oraz przekształcaniu napływających informacji. W tak zaprojektowanym procesie kształcenia najistotniejszy staje się aspekt samodzielności działania i świadomego samodoskonalenia uczestnika szkolenia. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera adekwatny dobór metod szkolenia do omawianej tematyki (Kozak, Łaguna, 2009).

## 6. Metodyka projektowania szkoleń

W literaturze możemy znaleźć kilkadziesiąt różnorodnych modeli analizy procesu szkolenia. Większość jednak podkreśla fazowy charakter procesu szkolenia, wskazując na potrzebę podjęcia systematycznych działań, tj. zaprojektowania, zaplanowania, zrealizowania w taki sposób, by zaspokajało określone



potrzeby. Istotna jest również ocena rezultatów szkolenia. Czteroetapowy model szkolenia został zaprezentowany na rysunku 1.



Rys. 1. Model szkolenia systematycznego

Źródło: *Amstrong M., (2011) Zarządzanie zasobami ludzkimi. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business. s. 586.*

O efektywności procesu szkolenia, w tym szkolenia w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy, możemy mówić tylko wtedy, kiedy spojrzymy na szkolenie jak na proces, w którym mamy do wykonania kilka etapów, gdzie każdy poprzedni etap ma wpływ na kolejny, a całość składa się na efektywność szkolenia.

Punktem wyjścia jest analiza potrzeb szkoleniowych. Badanie potrzeb koncentruje się na diagnozowaniu rozbieżności między stanem obecnym a pożądanym. Potrzeby rozumiane są tu jako cele, dotyczące możliwych do modyfikowania wyników działań edukacyjnych, w których osiągnięciu ma pomóc szkolenie. Wynikiem takiego działania jest możliwość zaprojektowania szkolenia „szytego na miarę potrzeb danej organizacji”, a nie sprzedawanie uniwersalnego produktu. Analiza potrzeb szkoleniowych dostarcza informacji, które pozwalają skonstruować skuteczny i efektywny program szkoleniowy zawierający treści i formy szkoleniowe dopasowane do aktualnych potrzeb oraz uwzględniające obecny poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji uczestników.

Badanie potrzeb daje nam możliwość wyłonienia z większej grupy uczestników szkolenia podgrup zbliżonych poziomem pod względem posiadanej wiedzy lub deklarowanych braków. W przypadku szkoleń bhp – daje możliwość połączenia określonych rodzajów grup stanowisk adekwatnie do specyfiki wykonywanej pracy i związanych z nią zagrożeń. Ponadto, w przypadku zidentyfikowania podczas diagnozy kłopotów z właściwym zachowaniem na stanowisku pracy,

podejmowaniem zachowań ryzykownych, nieprzestrzeganiem zasad bhp – pozwala na adekwatne dobranie metod szkolenia do zidentyfikowanych w organizacji problemów. Dobrze przeprowadzona analiza potrzeb nada właściwy sens naszej późniejszej pracy.

Z punktu efektywności prowadzonych działań jest istotne, aby w procesie analizy potrzeb szkoleniowych były włączone wszystkie grupy zainteresowane tym procesem, a więc: dział personalny, dział szkoleń, firma szkoleniowa czy szkoleniowo-konsultingowa. Jednak w przypadku szkoleń z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy nieodzownym jest włączenie działu bhp oraz samych zainteresowanych, czyli pracowników danego zakładu. Możliwość partycypacji okazuje się bardzo istotnym czynnikiem w przestrzeganiu zasad bhp.

Właściwie przeprowadzona analiza pozwala na opracowanie programu szkolenia dostosowanego do potrzeb organizacji, pracowników oraz adekwatnego do zidentyfikowanych w firmie problemów. Warto podkreślić, iż program szkolenia jest jednym z podstawowych dokumentów. Zawarte w nim powinny być informacje na temat:

- formy kształcenia,
- jego czasu trwania, liczby godzin oraz sposobów organizacji,
- wymagań wstępnych dla uczestników i słuchaczy,
- celów kształcenia i sposobów ich osiągnięcia,
- planu nauczania określającego nazwę zajęć oraz ich wymiar,
- treści nauczania w zakresie poszczególnych zajęć;
- opisu efektów kształcenia,
- wykazu literatury oraz niezbędnych środków i materiałów dydaktycznych,
- sposobów i formy zaliczenia (por. Dz.U poz. 186 z późn. zm.)

Kolejnym krokiem jest organizacja szkolenia. Działania, jakie należy podjąć na tym etapie to między innymi ustalenie terminu, miejsca, trenerów, przygotowanie pomocy dydaktycznych i materiałów szkoleniowych. Następnie możemy przystąpić do etapu realizacji szkolenia. Po zrealizowanym szkoleniu należy przystąpić do jego oceny.

Ocenę efektywności szkolenia można zdefiniować jako systemowe gromadzenie informacji i formułowanie sądu wartościującego o wszystkich elementach systemu szkolenia pracowników (Piechnik-Kurdziel, 2000). Ocena efektywności szkolenia jest bardzo ważna, gdyż pozwala stwierdzić:

- czy i jaka jest skuteczność badanego programu treningowego w osiągnięciu wyznaczonych celów,
- w jakim stopniu spełnił on oczekiwania klientów, pracowników i przedsiębiorstwa,
- czy uczestnicy poszerzyli swój potencjał kwalifikacyjny,
- czy dokonany został transfer nowej wiedzy,

- czy w wyniku tego transferu nastąpiły oczekiwane zmiany, które następnie wpłynęły pozytywnie na efektywność gospodarowania zasobami przedsiębiorstwa.

W literaturze przedmiotu przedstawiono różne modele prowadzenia oceny efektywności szkoleń. Do najbardziej użytecznych i najczęściej stosowanych sposobów ewaluacji realizowanych programów szkoleniowych należy Model D. Kirkpatricka (2001). Analiza efektywności przedsięwzięć szkoleniowych powinna być prowadzona na czterech poziomach korzyści:

- poziom reakcji, na którym zbiera się subiektywne opinie i oceny stopnia zadowolenia uczestników szkolenia; pomiaru dokonuje się zazwyczaj tuż po zakończeniu szkolenia,
- poziom nauczania, na którym za pomocą testów czy innych form sprawdzania wiedzy dokonuje się oceny stopnia osiągnięcia celów dydaktycznych szkolenia,
- poziom zachowania, na którym określa się wpływ programów szkoleniowych na modyfikację zachowań na stanowisku pracy,
- poziom rezultatów, na którym identyfikuje się korzyści osiągnięte przez uczestników szkolenia po jego ukończeniu, uwidoczniające się w wynikach funkcjonowania całej organizacji.

Prawidłowo przeprowadzona ocena szkolenia pozwala na zebranie informacji zwrotnych oraz ewentualne wprowadzenie działań korygujących, jeżeli szkolenie nie przyniosło zamierzonych rezultatów (Znajmiecka-Sikora, 20110).

W podsumowaniu warto podkreślić, iż zgodnie z zaprezentowanym modelem szkolenia opracowano standardy usługi szkoleniowej rekomendowane przez Polską Izbę Firm Szkoleniowych oraz zgodne z ISO 29990:2010 – normy obejmującej usługi edukacyjne dla pozaszkolnych form edukacji oraz szkolenia. Podejście procesowe również przyjmuje większość szkół kształcących trenerów.

## **7. Model DDI – czyli jak rozmawiać o profilaktyce**

Zarówno analiza zachowań pracownika na stanowisku pracy, jak również statystyki wypadkowe w sposób jednoznaczny pokazują, że człowiek podejmuje różnego rodzaju zachowania ryzykowne, czego konsekwencją może być zniszczenie mienia, utrata zdrowia lub życia. Bez względu na zakres i temat szkoleń bhp, najważniejsze wydaje się obok przekazania konkretnej wiedzy rozwijanie postaw probiezpiecznych, zaangażowania i gotowości do podejmowania wysiłku związanego z bezpiecznym wykonywaniem pracy. Z tej perspektywy szkolenia bhp wpisują się w szeroko rozumiana profilaktykę, której celem jest uświadamianie oraz zachęcanie do ochrony zdrowia i życia.

Analiza prowadzonych akcji profilaktycznych wskazuje, iż najpopularniejszą metodą profilaktyczną jest straszenie oraz karanie. Tymczasem badania wskazują jednoznacznie, iż tego typu oddziaływania odnoszą bardzo mierne

efekty. Strasząc, ani nie zniechęcimy do ryzyka, ani nie zachęcimy do ostrożności. Podobnie jest z karaniem, które jest bardzo mało skuteczne. Należy więc postawić pytanie – co sprawia, że jesteśmy skłonni asekurować się przed zagrożeniem?

Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, należy przybliżyć zaproponowany przez Piotra Gasparskiego (2003) model D D I (por. rys. 2).



Rys. 2. Model gotowości do prewencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie Gasparski P. (2003) „Psychologiczne wyznaczniki gotowości do zapobiegania zagrożeniom” Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

Pierwszym elementem jest diagnoza sytuacji. Zadajemy sobie pytanie, czy rzeczywiście w znaczeniu obiektywnym mamy do czynienia z zagrożeniem, czyli czymś, co jest niebezpieczne, groźne i może przynieść fatalne konsekwencje. Diagnoza sytuacji składa się z dwóch elementów – pierwszy z nich to wysokość i dramatyzm konsekwencji, drugi – częstotliwość występowania niebezpieczeństwa. Mogą być sytuacje o katastrofalnych konsekwencjach, ale zdarzające się niezwykle rzadko, jak na przykład pożar na linii produkcyjnej, rozszczelnienie butli z gazem. Mogą być i takie, które wprawdzie zdarzają się relatywnie często, ale ich konsekwencje nie są zbyt groźne. Przykładem może być skaleczenie palca podczas przekładania szklanych elementów.

Drugą kwestią jest realność niebezpieczeństwa dla jednostki. Zadajemy sobie pytanie, czy sytuacja dotyczy mnie osobiście lub moich bliskich, zagraża moim wartościom i czy to ja osobiście poniosę konsekwencje. Odpowiadając na te pytania określamy subiektywny dystans wobec zagrożenia. Mogę uważać, że pożar w zakładzie, w sensie obiektywnym byłby strasznym dramatem dla pracujących tam ludzi, ale mnie osobiście dotyczy w niewielkim stopniu, ponieważ jestem emerytem.

Trzecią kwestią jest instrumentalność profilaktyki. Jeżeli odpowiedzi na pierwsze dwa pytania są twierdzące i dochodzimy do wniosku, że niebezpieczeństwo jest nie tylko groźne samo w sobie, ale również dotyczy mnie osobiście, pozostaje

kwestia skutecznej prewencji. Na tym etapie odpowiadamy na pytanie, czy zabezpieczenia, które mógłbym stosować są sensowne, skuteczne i opłacalne.

Reasumując – nie będziemy się asekurować, jeżeli nisko oceniamy poziom niebezpieczeństwa, jeżeli jego perspektywa jest odległa, gdy brak nam wiary w skuteczność prewencji lub też jest ona zbyt kosztowana. Warto podkreślić, iż wszystkie wymienione trzy elementy mają charakter subiektywny i indywidualny. Oznacza to w praktyce, iż sytuacja, która dla jednej osoby jest poważnym i realnym zagrożeniem, w oczach kogoś innego wcale nie będzie musiała wyglądać groźnie. Podobnie asekurowanie – stosowane przez jedną osobę z upodobaniem, komuś innemu może się wydać zupełnie nieprzydatna.

Brak zachowań profilaktycznych jest często związany z faktem, że ludzie nie zdają sobie sprawy z możliwości prewencji. Badania wykazują, że wystarczy ludziom uświadomić istnienie prewencji, by znacząco podnieść gotowość do jej stosowania (Hurnen i McClure, 1997, Gasparski 2003, 2006).

W refleksji nad ryzykiem, zagrożeniami i prewencją ważną rolę odgrywają rozważania dotyczące sposobów informowania ludzi o niebezpieczeństwie. Zwykle pojawiają się one pod hasłem informacja o ryzyku. Znacznie mniej uwagi poświęca się sposobom podawania informacji o profilaktyce. Na podstawie zaproponowanego modelu DDI Gasparski (2003) opracował proste dyrektywy, analogiczne do tych pojawiających się w literaturze dotyczącej problematyki informowania o ryzyku (por. rys. 3).

#### Jak zachęcać do zapobiegliwości?

1. Koncentruj się na profilaktyce, nie na zagrożeniu.
2. Podawaj dokładne, konkretne, proste przepisy, co i jak trzeba zrobić.
3. Przedstawiaj je tak, aby było oczywiste, że są:
  - adekwatne do sytuacji;
  - skuteczne;
  - łatwe do wykonania;
  - nic nie kosztują.
4. Przedstaw je tak, aby mogły stać się atrakcyjną normą społeczną. Niech będą proste, łatwe i przyjemne.

Rys. 3. Jak zachęcać ludzi do zapobiegliwości – podstawowe dyrektywy  
*Źródło: opracowanie własne na podstawie Gasparski P. (2003) „Psychologiczne wyznaczniki gotowości do zapobiegania zagrożeniom” Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.*

## 8. Podsumowanie

Jeżeli szkolenia bhp potraktujemy jako szeroko rozumianą profilaktykę, której celem jest zmiana postaw i zachowań – co oznacza obok przekazywania wiedzy – zaangażowanie uczestników oraz uwzględnianie podczas procesu szkolenia wszystkich sfer związanych z kształtowaniem się postaw, tzn. behawioralną, poznawczą i – w zasadzie do tej pory w szkoleniach bhp nie uwzględnianą – sferę emocjonalną, to wbrew powszechnemu przekonaniu, musimy szkolenia bhp potraktować jako jedno z największych wyzwań szkoleniowych.

Jeżeli poważnie chcemy potraktować proces szkoleń bhp to powinniśmy mieć inne oczekiwania wobec osób szkolących, które w większym zakresie, niż do tej pory, powinny mieć kompetencje trenerskie, co oznacza w praktyce posiadanie wiedzy w zakresie specyfiki uczenia się osób dorosłych oraz umiejętność wykorzystania tej wiedzy do projektowania i realizacji szkoleń.

W sytuacji kiedy mówimy o zarządzaniu bezpieczeństwem, w którym oczywiste jest, że to właśnie człowiek i jego zachowanie na stanowisku pracy jest najczęstszą przyczyną wypadków, szkoleniowiec BHP musi stać się menadżerem-trenerem, którym ma odpowiednie przygotowanie na kilku podstawowych poziomach:

- *formalnym* – ma określoną wiedzę merytoryczną, co w praktyce oznacza znajomość obowiązujących przepisów prawnych, wiedzę w zakresie kontroli warunków pracy oraz przestrzegania przepisów i zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, wiedzę na temat stosowanych procesów produkcyjnych i związanych z nimi zasad bezpieczeństwa, wiedzę z zakresu ergonomii, w kontekście możliwości optymalizacji stanowiska pracy, wiedzę na temat organizacji i metod pracy na stanowiskach pracy, na których występują czynniki niebezpieczne, szkodliwe dla zdrowia lub warunki uciążliwe, oraz doboru najważniejszych środków ochrony zbiorowej i indywidualnej wiedzę w zakresie psychologii pracy, w tym psychologii zachowań bezpiecznych,
- *systemowym* – potrafi organizować cały proces szkolenia, uwzględniając wszystkie jego etapy (diagnoza, projektowanie, realizacja, ewaluacja),
- *edukacyjno-trenerskim*:
  - posiada wiedzę i kompetencje pozwalające na szkolenie z wykorzystaniem metod aktywnych,
  - ma podstawową wiedzę dotyczącą psychologicznych mechanizmów zmiany zachowań, przetwarzania informacji, itd. (por. Znajmiecka-Sikora, Boczkowska, 2011; 2012).

Pracodawcy muszą odpowiedzieć sobie na pytanie w jakim celu wydają pieniądze na szkolenia bhp – czy tylko po to aby mieć spełniony wymóg prawny i tzw. święty spokój czy oczekują czegoś więcej – realnych działań przynoszących wymierne korzyści tzn. wzrost zachowań probezpiecznych i redukcję liczby wypadków. W podsumowaniu tego zagadnienia warto podkreślić, iż koszty

ewentualnego wypadku ponosi nie tylko sam pracownik, ale również pracodawca i społeczeństwo. Statystyki wskazują, że od lat wydatki na świadczenia z funduszu wypadkowego w Polsce rosną, osiągając 5 mld złotych rocznie [www.zus.pl]. Szacuje się że pracodawca ponosi koszt danego wypadku przy pracy jedynie w ok. 8%, pracownik (jego rodzina) płaci ok. 12% kosztów, zaś społeczeństwo pozostałe 80% [Boczkowska, 2014, Gasparski, 2003]. Może warto więc potraktować problem bezpieczeństwa i szkoleń w tym zakresie nieco poważniej niż do tej pory.

## Bibliografia

- [1] Armstrong M., (2011) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business.
- [2] Boczkowska K., (2014) *Bezpieczeństwo pracy – koszt czy długoterminowa inwestycja*. [w:] Współczesne standardy w zakresie zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy. Nowa perspektywa. (red.) Lewandowski J. Znajmiecka-Sikora M. Wydawnictwo PŁ, Łódź.
- [3] Brzezińska A., Wiliński P., (1995) *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, Nowiny Psychologiczne 1995, nr 1, ss. 81-104.
- [4] Ejdyś J., (2010), *Kształtowanie kultury bezpieczeństwa i higieny pracy w organizacji*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej. Białystok.
- [5] Gasparski P., (2003), *Psychologiczne wyznaczniki gotowości do zapobiegania zagrożeniom*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- [6] Gasparski P., (2006) *Diagnoza – dystans – instrumentalność. Psychologiczne wyznaczniki gotowości do zapobiegania zagrożeniom*. [w:] Psychologia zachowań ryzykownych koncepcje badania praktyka. (red.) Goszczyńska M., Studenski R. Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- [7] Główny Urząd Statystyczny. Wypadki przy pracy w 2012 r. Warszawa, 2012 [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PW\\_wypadki\\_przy\\_pracy\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PW_wypadki_przy_pracy_2012.pdf). [po-branie 10.01.2014]
- [8] Hurnen F., McClure J., (1997) *The effect of increased earthquake knowledge on perceived preventability of earthquake damage*. The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies, 3.
- [9] ISO 29990:2010(E) (2010) *Learning services for non-formal education and training –Basic requirements for service providers* International Standard ISO 29990 First edition.
- [10] Kędzierska B., Znajmiecka-Sikora M., (2011) *Kształcenie ustawiczne w kontekście rozwoju człowieka – grupowe metody wspierania rozwoju (przegląd zagadnień i podstawowych pojęć)*. [w:] Znajmiecka-Sikora M., Kędzierska B. (red.) *Kształcenie ustawiczne od A do Z – psychologiczne metody wspierania rozwoju osobistego i społecznego osób dorosłych* Wydawnictwo EGO, Łódź.
- [11] Kędzierska B., Znajmiecka-Sikora M., (2003) *Zastosowanie aktywnej metody w edukacji, Innowacje w Edukacji*, Instytut Postępowania Twórczego Nr 1/2003 (3).
- [12] Kirkpatrick D.L., (2001) *Ocena efektywności szkoleń*. Studio Emka, Warszawa.

- [13] Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., (2009) (red.) *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa.
- [14] Kodeks Pracy Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy. [Dz.U.74.24.141] [www.sejm.gov.pl](http://www.sejm.gov.pl) (pobranie 06.11.2013).
- [15] Kozak A., Łaguna M., (2009), *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*. GWP, Gdańsk.
- [16] Łaguna M.,(2008) *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...* GWP, Gdańsk.
- [17] Piechnik-Kurdziel A., (2000) *Efektywność szkolenia zawodowego w teorii i praktyce zarządzania personelem*. Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie, nr 552, ss. 41-55.
- [18] PN EN-ISO 9001:2009 Systemy zarządzania jakością – wymagania.
- [19] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz.U poz. 186 z późn. zm.) [www.sejm.gov.pl](http://www.sejm.gov.pl) (pobranie 06.11.2013).
- [20] Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004r w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny z późn. zm. [Dz.U.04.180.1860] [www.sejm.gov.pl](http://www.sejm.gov.pl) (pobranie 06.11.2013).
- [21] Standard usługi szkoleniowej [www.pifs.org.pl](http://www.pifs.org.pl)
- [22] Wojciechowski M., (1998) *Wokół mitologii aktywnych metod* [w:] Problemy opiekuńczo wychowawcze nr 1 , ss. 35-45.
- [23] ZUS [www.zus.pl](http://www.zus.pl) [pobranie 03.01.2014].
- [24] Zieliński L., (2009), *22 zadania służby bhp. Standardy działania*. Atest. Kraków.
- [25] Znajmiecka-Sikora M., Boczkowska K., Niziołek K., Sikora A., (2009), *Analiza i ocena stopnia dopasowania dolnośląskich przedsiębiorstw i kadr bhp do zmian w przepisach i potrzebach rynku. Raport z badań*. Wydawnictwo EGO, Łódź.
- [26] Znajmiecka-Sikora M., Boczkowska K., Niziołek K., Sikora A., (2010), *Analiza i ocena stopnia dostosowania łódzkich przedsiębiorstw i kadr bhp do zmian w przepisach i potrzebach rynku. Raport z badań*. Wydawnictwo SATORIDRUK, Łódź.
- [27] Znajmiecka-Sikora M., (2012), *Analiza procesu szkoleń w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy na przykładzie łódzkich przedsiębiorstw – wstępne doniesienie z badań*. [w:] Lewandowski J., Znajmiecka-Sikora M. (red.) *Współczesne standardy w zakresie zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy. Możliwości i zagrożenia*. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź.
- [28] Znajmiecka-Sikora M. (2012), *Behavioralne zarządzanie bezpieczeństwem (behavior-based safety (BBS) jako skuteczna metoda ograniczenia liczby wypadków w organizacji*. [w:] Lewandowski J., Znajmiecka-Sikora M. (red.) *Współczesne standardy w zakresie zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy. Między teorią a praktyką*. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź.
- [29] Znajmiecka-Sikora M., Boczkowska K., (2011), *Proces kształcenia pracowników służb BHP w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji i wymagań rynku pracy*. [w:] Znajmiecka-Sikora M., Kędzierska B., Roszko E.(red.) *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z. Kompetencje pracowników a współczesne potrzeby rynku pracy*. Wydawnictwo EGO, Łódź.
- [30] Znajmiecka-Sikora M., Kędzierska B., (2011) *Efektywność szkoleń zawodowych i treningów psychoedukacyjnych. Problemy metodologiczne i stan badań*..[w:] Znajmiecka-Sikora M., Kędzierska B. (red.) *Kształcenie ustawiczne od A do Z* –



*psychologiczne metody wspierania rozwoju osobistego i społecznego osób dorosłych* Wydawnictwo EGO, Łódź.

- [31] Znajmiecka-Sikora M., Kędzierska B., (2011), *Czy trener to zawód? Refleksje nad kompetencjami zawodowymi trenera w kontekście wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacyjnych [w:]* Znajmiecka-Sikora M., Kędzierska B., Roszko E. (red.) *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z. Kompetencje pracowników a współczesne potrzeby rynku pracy.* Wydawnictwo EGO, Łódź.
- [32] Znajmiecka-Sikora M., Boczkowska K., (2012) *The proces of education of OSH Services and organization development* International Advances in Economic Research, Vol. 18; No. 3, August 2012, ss. 321-330.