
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(50)/2005

Polish Journal of Continuing Education

RADA PROGRAMOWA

Programme council

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, WSP ZNP;
mgr Zenon Gaworczyk; dr Christ Gronkholm (Finlandia);
dr Wiesław Gworys; dr hab. Ryszard Gerlach, prof. AB;
dr Kurt Habekost (Dania); prof. dr hab. Stanisław Kaczor,
prof. Jozsef Katus (Holandia); mgr Andrzej Kirejczyk;
mgr Zbigniew Kuźmiński; dr hab. Maria Pawłowa, prof. PR;
dr hab. Ryszard Parzęcki; prof. AB; dr Roman Patora;
mgr Andrzej Piłat; dr Edward P. Piotrkowski;
dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; mgr Maria H. Rudowski
(Francja); prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);
prof. dr hab. Jerzy Stochmiałek prof. APS;
prof. Janos Sz. Toth (Węgry); dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ

REDAKCJA

Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Dorota Koprowska, Wanda Surosz, Jolanta Religa,
Marcin Olifrowicz
Redaktor tomu: Iwona Kacak

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. 364-42-41 w. 245, 265; fax 364 47 65
e-mail: iwona.kacak@itee.radom.pl

RECENZJE – Rada Programowa

Reviews – Programme council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 3/50 tomu – 800 egz., łącznie 55 000 egz.

Komentarz
Commentary

Problemy oświaty
dorosłych w Polsce
Problems of adult education
in Poland

Kształcenie i doskonalenie
kadr eksploatacyjnych
– X Jubileuszowy Kongres
Eksploatacji Urządzeń
Technicznych
Education and training
of maintenance staff
– 10 th Jubilee Congress
of Technical Devices Maintenance

Edukacja a rynek pracy
Education and labour market

Sylwetki wybitnych
oświatowców
Outstandings of educational
workers

Konferencje, seminaria,
informacje, przykłady
dobrych praktyk
Conferences, seminars, information,
examples of good practices

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 131 t. – łącznie egz. 63 800.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t.)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t.)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Anna Sacio-Szymańska

Jęz. niemiecki – Małgorzata Jesionek

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2005

*Na pierwszej stronie okładki: obraz Jana Śtepnia „Dwór na wsi”,
olej, płótno, 1965 r.
własność Muzeum we Włocławku*

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Fundowicz



□ Komentarz

Ewaluacje ogólnopolskich innowacji oświatowych – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
---	---

□ Problemy oświaty dorosłych w Polsce

Adam Horbowski: Edukacja do dialogu potrzebą społeczną	7
Jerzy Stochmialek: Zmiany w edukacji dorosłych – elementy tradycji i nowoczesności	14
Tadeusz Lewowicki: Uczelnia stworzona przez nauczycieli i dla nauczycieli – 10 lat WSP ZNP	23

□ Kształcenie i doskonalenie kadr eksploatacyjnych

– X Jubileuszowy Kongres Eksploatacji Urządzeń Technicznych

Henryk Bednarczyk: Polska ustawiczna edukacja zawodowa w europejskiej przestrzeni badań i kształcenia	29
Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Woźniak: Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – nowy wymiar przygotowania pracowników dla nowoczesnej gospodarki	38
Krzysztof Symela: Paradygmat kształcenia modułowego – od idei w technice do systemowych rozwiązań w edukacji	47
Ireneusz Woźniak: Kultura bezpieczeństwa eksploatacji urządzeń technicznych	57
Zbigniew Kramek: Technologie e-learning w rozwoju kadr eksploatacyjnych	65
Krzysztof Symela, Wojciech Karsznia, Wojciech Oparcik: Bazy danych we wspomaganianiu usług edukacyjnych i transferu wiedzy	74
Janusz Figurski: Założenia i uwarunkowania systemu kształcenia mechatroników	83

□ Edukacja a rynek pracy

Teresa Sagan: Wstępne kształcenia i szkolenie zawodowe – przykład monitoringu sieci ReferNet	90
Małgorzata Hunin, Iwona Kacak: Inżynieria szkolenia – zarządzanie kompetencjami w przedsiębiorstwie	100
Wiltrud Gieseke, Karin Opelt: Programy edukacji kulturalnej dorosłych w Berlinie i Brandenburgii	104
Arleta Zwolińska, Tomasz Sulkowski: Zawsze na kursie – platforma e-learning dla doradców zawodowych pracujących z młodzieżą	109

□ Sylwetki wybitnych oświatowców	
Sławomir BRONIARZ	113
Marian WALCZAK	114
Nella Grygorivna NYCZKAŁO	115
Iwan Adrejewicz ZJAZIUN	116
□ Konferencje, seminaria, informacje, przykłady dobrych praktyk	
Organizacja i działalność regionalna Centrum Kobiet w Cottbus – <i>I. Börjesson, U. Zimmermann</i>	117
Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej – <i>E. Czerka, H. Solarczyk</i>	126
Konferencja Otwierająca EUROPASS – <i>A. Sacio-Szymańska</i>	132
Mistrzostwo pedagogiczne – <i>J. Tomczyńska</i>	134
Edukacja Ustawiczna Dorosłych (1993–2005) – 50 tomów – <i>A. Sadłowska, J. Tomczyńska</i> ...	134
□ Contents	137
□ Inhaltsverzeichnis	139
□ Содержание	141

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom



Ewaluacje ogólnopolskich innowacji oświatowych

Evaluation of all-Polish educational innovations

Potwierdza się po raz kolejny, że prawdziwym sprawdzianem wszelkich zamierzeń jest praktyka. Takimi ogólnopolskimi próbami były sprawdziany umiejętności w szkołach podstawowych i egzaminy w gimnazjach, egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w zasadniczych szkołach zawodowych, w tym roku pierwszy zewnętrzny egzamin maturalny i w przyszłym roku nowa matura w technikum. Nie sprawdziły się czarne scenariusze, ale ileż problemów byłoby więcej, gdyby jeszcze minister Krystyna Łybacka nie przesunęła nowych egzaminów dojrzałości o rok. Nie wszyscy zdali. A dlaczego mieli zdać? Kłopoty liceów profilowanych sygnalizują przyszłe kłopoty w technikum. Natomiast słabe wyniki szkół zasadniczych potwierdzają znane nauczycielom kłopoty nie tylko z bazą techniczną, ale szczególnie z możliwościami uczniów.

To dobrze, że obroniono szkoły zawodowe przed reformowaniem ministra J. Handkego, a właściwie ich likwidacją. To ich absolwenci głównie mogą znaleźć teraz pracę. A miały to być szkoły bezrobotnych. Jakie byłyby wyniki matur, gdyby zlikwidowano technikum i jeszcze bardziej ograniczono kształcenie zawodowe?

Mogą więc mieć satysfakcję wszyscy, którzy wzywali do rozsądku, między innymi Związek Nauczycielstwa Polskiego, który w tym roku zasłużenie świętuje swoje 100-lecie. Chcieliśmy w najbliższym czasie przypomnieć właśnie innowacje edukacyjne wspierane przez ZNP, wypracowane na licznych konferencjach, seminariach lub w przedsięwzięciach doskonalących kwalifikacje nauczycielskie. W artykule prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego przypominamy genezę, organizację i rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, jednego z udanych przedsięwzięć Związku. Do takich sukcesów zaliczyć trzeba ostatni Kongres Edukacyjny „**Edukacja polska w jednoczącej się Europie**” (2–3.06.2005, Warszawa). Wśród wybitnych oświatowców zamieszczamy sylwetki aktualnego Prezesa ZG ZNP – Sławomira Broniarza i sekretarza generalnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – prof. dr. hab. Mariana Walczaka, byłego Prezesa ZG; 1964–1972.

Z okazji Roku Ukrainy w Polsce zamieszczamy sylwetki dwóch przyjaciół Polski – Nelly Nyczkało i Iwana Zjaziuna – dyrektorów Instytutu Pedagogiki i Psychologii Edukacji Zawodowej

Ukraińskiej Akademii Nauk. Zapowiadamy wydanie tłumaczonej przez prof. Franciszka Szloska książki Iwana Zjaziuna „**Mistrzostwo Pedagogiczne**”. Przypominamy, że z pomocą Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN ukazuje się *Polsko-Ukraiński Rocznik Kształcenia Zawodowego: Pedagogika i Psychologia*. W Ustroniu Śląskim 10–12 października odbędzie się międzynarodowa konferencja naukowa *Ewaluacja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*, organizowana przez prof. dr. hab. Franciszka Szloska. Wakacje to był bardzo pracowity okres dla prof. F. Szloska, który tradycyjnie organizował w Zubercu Ogólnopolskie Seminarium Badawcze, poświęcone tym razem głównie narzędziom badawczym. Na seminarium przedstawiono w związku z sześćdziesięcioleciem dorobek i drogę naukową prof. dr. hab. Jerzego Kunikowskiego. Wygłoszoną laudację zamieścimy w następnym numerze.

W momencie druku naszego kwartalnika odbywa się wielkie przedsięwzięcie dr. Czesława Plewki, właściwie ogólnopolski **I Zachodniopomorski Kongres Edukacyjny – Edukacja – Tradycja – Rzeczywistość, Przyszłość**; 6–7 września 2005 r. w Szczecinie.

Pewną specyfikę tomu nadaje zamieszczenie kilku materiałów **X Jubileuszowego Kongresu Eksploatacji Urządzeń Technicznych** w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego.

To jednak również już pięćdziesiąty tom Edukacji Ustawicznej Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education. A więc 55 000 egzemplarzy w latach 1993–2005. Wspomaga nas lub wspomogło w wydaniu 11 instytucji. Opublikowaliśmy 1050 artykułów, w tym 50 zagranicznych (będziemy zwiększać), 140 informacji i recenzji o wydawnictwach naukowych, 290 o seminariach i konferencjach, przypomnieliśmy 74 wybitnych oświatowców, omówiliśmy dobre praktyki 70 instytucji edukacyjnych, w tym 15 zagranicznych.

Przypomnijmy autorów i realizatorów pomysłu wydawania Edukacji Ustawicznej Dorosłych: Henryk Bednarczyk, Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Zbigniew Kuźmiński, Andrzej Piłat.

Staramy się i będziemy bardziej otwarci na współdziałanie i współpracę międzynarodową, przygotowujemy wersję elektroniczną. Oczekujemy na wsparcie naszych wysiłków dla uzyskania indeksu filadelfijskiego.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce

Adam HORBOWSKI
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Rzeszowski
Rzeszów

Edukacja do dialogu potrzebą społeczną

Education for dialogue – the social need

Słowa kluczowe: kształcenie, doskonalenie, komunikacja interpersonalna, potrzeba

Keywords: education, training, interpersonal communication, need

Summary

Nowadays when the political transformation is perceived in the pejorative meaning, the deep crisis of the dialogue in interpersonal relations is characterized. This crisis refers to almost all life spheres, including education. The authors of numerous pedagogical and sociological pieces of work considers whether the contemporary crisis of education is really crisis of the dialogue.

Współczesna rzeczywistość i aktualne stosunki międzyludzkie wymagają od człowieka umiejętności prowadzenia dialogu, który w chwili obecnej stał się nieodzownym elementem życia społecznego, politycznego i kulturalnego. W skutecznym dialogu upatruje się metody prowadzącej do porozumienia i współpracy na różnych płaszczyznach kontaktów życia społecznego. Zauważamy jednak, że wprawdzie dialog w świecie toczy się nieustannie i na różnych płaszczyznach, to stosunek człowieka do człowieka w chwili obecnej staje się coraz bardziej oschły, bardziej przedmiotowy niż personalny. Stąd też w rzeczywistości jesteśmy świadkami monologów bądź też dialogów pozornych.

Wielkim problemem współczesnej epoki staje się dialog między kulturami. Nie jest to dialog łatwy, zwłaszcza że w kulturze europejskiej istnieje silna tendencja do dominacji niektórych partii i ugrupowań politycznych, ras, nacji itp. Dlatego między innymi wynika stąd pilna potrzeba i konieczność uczenia dialogu. Znamienna w tym względzie jest wypowiedź B. Suchodolskiego, który stwierdził, że dialog staje się częścią programu edukacji, która winna uczyć rozumienia tolerancji, otwierania umysłu, a jednocześnie zapewniać wzajemne wzbogacanie tych wszystkich, których ów dialog dotyczy¹. Zatem

¹ B. Suchodolski: Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 91; W. Andrukowicz: Edukacja dialogu, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 9, s. 9.

dialog powinien stwarzać okazje do powstania i kształtowania więzi, odczuwania solidarności, współpracy, poświęcenia i miłości między ludźmi.

Autorzy wielu opracowań dostrzegają, iż dialog społeczny niejednokrotnie zawodzi. Przyczyna tej sytuacji tkwi w braku przygotowania człowieka do jego podjęcia, a także w przedmiotowym traktowaniu spotkania z drugim człowiekiem. Stąd też obecna pedagogika ma podejmować starania mające na celu zwiększenie roli dialogu w edukacji, poszukiwać wciąż nowych i bardziej skuteczniejszych metod wychowania, sprzyjających pełnemu rozwojowi człowieka, jego tożsamości, podmiotowości i autonomii. Wielu współczesnych pedagogów zwraca również uwagę na fakt, że w dzisiejszej szkole nadal panuje (...) wszechwładny duch monologu. Z ogromnym trudem przebija się przez bramy szkoły podmiotowy stosunek do ucznia, a także z wielkim mozołem toruje sobie drogę dialog². Stąd też w codziennej pracy szkoły wyraźnie zauważa się, że dialog w wychowaniu i kształceniu dzieci, młodzieży i dorosłych zajmuje mało miejsca. Spotykamy się również licznymi przykładami niewłaściwego rozumienia tego pojęcia. W świadomości wielu nauczycieli nadal tkwi i funkcjonuje przekonanie, że treści nauczania uczeń winien przyswajać (...) z wykładów i podręczników³. Nasuwa się również pytanie, czy uczeń nie mógłby poznać tych treści i opanować je drogą dialogu? Wydaje się, że to nowe spojrzenie, spojrzenie dialogowe na edukację i wychowanie pozwala widzieć współczesnemu wychowawcy w uczniu aktywnego partnera, poszukującego sensu działania poprzez nawiązanie relacji dialogowych z otoczeniem. Nasuwa się również myśl, że podstawą wszelkiej współpracy i partnerstwa grup społecznych w środowisku lokalnym jest właśnie partnerski dialog. Jest on istotnym czynnikiem integrującym mieszkańców „małych ojczyzn”. A jego zaistnienie w tych środowiskach może zapewnić jedynie właściwie zaprogramowany i odpowiednio realizowany program edukacyjnyjny.

Niniejsze opracowania ma na celu zwrócenie uwagi czytelnika na potrzebę edukacji do dialogu jako istotnego czynnika kształtującego postawy obywatelskie mieszkańców środowisk lokalnych oraz warunkującego ich uczestnictwo w kulturze.

Szkoła współczesna w pełni może stać się miejscem edukacji do dialogu rodziców, nauczycieli i uczniów. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów zwraca uwagę nauczycieli, aby uczniowie „kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów; umieli współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów”⁴. Fakt, że istotą człowieka jest ludzki kontekst, a unikalna natura ludzka jest wyrażana przez jego bycie innymi, narzuca to potrzebę wprowadzenia dialogu w obręb edukacji szkolnej. Tym bardziej, że dialog edukacyjny uwzględnia cały krąg podmiotów bezpośrednio i pośrednio związanych z procesami kształcenia. Szczególnie dla tych procesów mamy do czynienia z formą dialogu rzeczowego. Jest on właściwy procesom poznawczym, których celem jest prawda. Natomiast dialog wychowawczy realizowany jest w dwóch formach: personalnej i egzystencjalnej. Występują one wyraźnie w pedagogice korczakowskiej. Pierwszy polega na wzajemnym „otwarciu” się partnerów w oparciu o podstawowe wartości wolności i dobra. Istotą drugiego dialogu jest „(...) oddanie swego „ja” do dyspozycji partnera, aż do poświęcenia własnego życia. Wartością właściwą dla tej formy dialogu jest miłość”⁵.

² Z. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, s. 7.

³ Tamże, s. 7–10.

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, „Dziennik Ustaw” 1999, nr 4, s. 585.

⁵ J. Tamowski: *Pedagogika dialogu*, (w:) *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, s. 127.

Nauczyciel realizując proces dydaktyczno-wychowawczy na różnych poziomach kształcenia może z powodzeniem i skutecznie blokować dialog poprzez rozkazy, nakazy, polecenia, groźby, ostrzeżenia, moralizatorstwo, podpowiadanie rozwiązań, pouczania itp. Działania te w konsekwencji mogą doprowadzić do zahamowania płaszczyzny pozytywnej komunikacji.

Niejednokrotnie siła nacisku, jaką dysponuje i w praktyce wykorzystuje nauczyciel sprawia, że dziecko staje się bierne, podporządkowane, a jego orientacja podmiotowa zostaje zaburzona lub zahamowana. Wprawdzie nauczyciel pozornie osiąga efekty swoich działań manipulując podporządkowanym wychowankiem, jednakże przy znacznie zwiększonej sile nacisku rośnie w uczniu poważne poczucie zniewolenia. Słusznie zauważył J. Tischner, że w społeczeństwie totalitarnym jedynym usprawiedliwionym językiem był język monologu. Zbudowano wówczas swoisty system komunikacji przebiegający z góry do dołu. Informacje przekazywano z góry, natomiast z dołu były jedynie potwierdzane i akceptowane. Jak z powyższego wynika społeczeństwa totalitarne nie znały wówczas doświadczenia wyboru, a tym samym nie znały też doświadczenia wolności⁶.

Pojęcie dialogu ujmuje się w postaci ogólnych sformułowań. Jeden ze współczesnych nurtów filozoficznych nazywany jest filozofią dialogu, filozofią spotkania, „filozofią Ty”. Wprawdzie pojęcie dialogu ma wiele definicji i tworzą je reprezentanci różnych dziedzin wiedzy, (filozofii, teologii, psychologii, pedagogiki), to we wszystkich określeniach zwraca się uwagę na wymianę odmiennych myśli, doświadczeń i sposobów postrzegania rzeczywistości, na współdziałanie w zakresie poszukiwania wspólnego stanowiska przez partnerów reprezentujących odmienne przekonania.

Współcześnie zakres pojęcia dialogu nieco rozszerzono. Może występować w trzech znaczeniach: jako metoda, proces oraz postawa społeczna⁷. Przez metodę dialogu rozumie się sposób komunikacji międzyludzkiej za pośrednictwem rozmowy, która ma doprowadzić do zbliżenia stanowisk, wzajemnego zrozumienia, przekazu wartości i podjęcia współdziałania. Proces dialogowy jest drogą, która za pośrednictwem rozmowy pozwala na zrozumienie i zbliżenie partnerów, na przekaz wartości. Porozumienie partnerów sprzyja zbliżeniu punktów widzenia, a także modyfikacji stylu życia. Natomiast postawa dialogowa jest swoistą cechą osobowości człowieka, polegającą na gotowości do podjęcia dialogu z każdym napotkanym człowiekiem. Jest ona stałym dążeniem do poznania innych ludzi poprzez rozmowę. Jest to cecha nieodzowna animatorom kultury, nauczycielom, politykom, a także członkom samorządów lokalnych.

W tradycyjnym rozumieniu dialog jest pojmowany jako: „1) rozmowa zwłaszcza dwóch osób, 2) forma wypowiedzi literackiej w postaci rozmowy dwóch lub więcej osób”⁸. Jest to określenie nieco przestarzałe. Dla większości ludzi dialog kojarzy się z rozmową – wymianą zdań między dwoma osobami.

Na potrzeby refleksji pedagogicznej przyjęto trzy znaczenia dialogu wymienione wcześniej.

Jednak nie zawsze to musi być dialog. Jerzy Grzybowski zwraca uwagę, że dialog można prowadzić nie tylko z drugim człowiekiem, lecz także z Bogiem i samym sobą⁹. Dostrzega on w dialogu metodę porozumienia się ludzi ze sobą. Wymiana myśli w dialogu powinna prowadzić do zrozumienia i dostrzegania w poglądach innych szansę własnego rozwoju. Podkreśla, że prawdziwy dialog pozwala na zrozumienie samego siebie i otaczającej nas rzeczywistości¹⁰.

⁶ J. Tischner: Wychowanie do wolności, Kraków 1991.

⁷ J. Tamowski: Na czym polega dialog? „Edukacja i Dialog” 1990, nr 3.

⁸ Mały słownik języka polskiego, red. S. Skorupka, Warszawa 1968, s. 115.

⁹ J. Grzybowski: Wprowadzenie do dialogu, Kraków 1997, s. 15.

¹⁰ Tamże, s. 14.

Swoiste wyjaśnienie istoty dialogu ukierunkowane na działania wychowawcze proponuje Wincenty Okoń. Przyjmuje, że dialog to „forma likwidowania konfliktów wychowawczych i poszukiwanie wspólnego stanowiska. Wymaga poznania i rozumienia przedmiotu dialogu oraz racji obu stron, a zarazem przezwyciężenia postawy egoistycznej”¹¹. Z przytoczonej wypowiedzi wynika, że jednym z warunków skutecznego dialogu jest wiedza o jego przedmiocie. Nieco odmienne widzenie dialogu przyjął Michał Kawecki, który zakłada, że dialog, a zwłaszcza dialog z dzieckiem, jest czymś więcej niż zwyczajną rozmową. Jest świadectwem bliskości i wierności drugiego człowieka, zwłaszcza kiedy dziecko czuje się zagubione w sprawach dla niego niezrozumiałych i budzących lęk¹². Wspomniane widzenie dialogu wprowadza w jego istotę elementy edukacyjne i emocjonalne. Natomiast Krzysztof Wieczorek traktuje dialog jako rozmowę przyjmując, że partnerzy dialogu nie muszą się zgadzać ze sobą pod każdym względem. Partner dialogu nie wszystko musi odrzucić i nie wszystko zaakceptować. Może być przeświadczony, że druga strona nie ma racji, a mimo tego nie uchyla się od dialogu. Ma to miejsce wówczas, kiedy za ważniejsze i cenniejsze od trwania przy własnym zdaniu uważa się poszukiwanie prawdy wszelkimi dostępnymi drogami¹³.

Dialog obecny jest w kulturze od zarania dziejów¹⁴. Źródła dialogu sięgają filozofii starożytnej – dialogu edukacyjnego Sokratesa, filozofii Arystotelesa i myśli filozoficznej Platona. Ten ostatni zwrócił uwagę, że myślenie jest dialogiem duszy z samym sobą. Problematykę dialogu rozwijał również św. Augustyn w *Confessiones*, który zwracał uwagę na jego praktyczne znaczenie i teoretyczną doniosłość. Do twórców filozofii dialogu zaliczyć należy Ludwika Feurbacha (1804–1872), Franza Rosenzweiga (1886–1929), Martina Bubera (1878–1967), Ferdinanda Ebnera (1882–1931), Gabriela Marcela (1889–1973), Emanuela Lewinasa (1906–1995).

Zasadą filozofii L. Feurbacha stał się dialog człowieka z człowiekiem. Przyjmował, że filozofia to nauka praktyczna, określająca życie jednostki i społeczeństwa. Człowiek w jego poglądach okazał się istotą *dialogiczną* – zmysłową i cielesną, realizującą określone potrzeby. Konkretność i rzeczywistość człowieka ujawnia się w dialogu odbywającym się między *Ja* i *Ty*¹⁵. Następny przedstawiciel filozofii dialogu F. Rosenzweig przyjmował, że nowe myślenie, czyli myślenie dialogiczne cechuje się tym, że w jego horyzoncie centralne miejsce zajmuje drugi człowiek oraz relacje nawiązujące się z moim *Ja* i osobą Drugiego¹⁶. Istota koncepcji dialogicznej M. Bubera opiera się na założeniach, że byt ludzki realizuje się w relacjach *Ja* i *Ty*. Według niego człowiek może funkcjonować bez dialogu, jednak ten, kto nigdy nie spotkał jakiegoś *Ty*, nie jest istotą prawdziwie ludzką. M. Buber przyjął założenie, że człowiek z natury *Homo dialogus*, oznacza to, że osoba ludzka nie może realizować się bez wspólnoty z ludzkością, tworzeniem z twórcą. Dialog istoty ludzkiej polega na wzajemności i odpowiedzialności. Ta ostatnia istnieje zawsze tam, gdzie pojawia się rzeczywista odpowiedź na głos człowieka. M. Buber zwrócił uwagę, że ten, kto wkracza w *uniwersum* dialogu, podejmuje znaczne ryzyko z uwagi na fakt, iż relacja *Ja – Ty* wymaga absolutnego otwarcia. *Ja* jest w tej relacji narażone na odmowę lub całkowite odrzucenie. W przypadku relacji pedagogicznej musi pojawić się zdarzenie przeżywane przez dwie osoby,

¹¹ W. Okoń: Nowy słownik pedagogiczny, Kraków 1996, s. 53.

¹² M. Kawecki: Obszar dialogu, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 58.

¹³ K. Wieczorek: Dwie filozofie spotkania. Katowice 1990, s. 8.

¹⁴ J. Szmyd: O niektórych właściwościach filozofii współczesnej, (w:) Wstęp do filozofii, Wybór tekstów, red. J. Szmyd, Kraków 1986, s. 118.

¹⁵ L. Feuerbach: Wybór pism, t. III, Zasady filozofii przyszłości, tłum. J. Krzemieniowa, M. Kwieciński, Warszawa 1988, s. 88.

¹⁶ J. Tamowski: Dialog z młodymi, „Communio” 1983, nr 4.

w którym jedna ma być aktywna. Z tak pojmowanej filozofii dialogu wynikają wskazania dla praktyki edukacyjnej. Stąd w dialogu edukacyjnym wyróżnia się trzy typy: dialog jako metoda – sposób dążenia podmiotów do wspólnego zrozumienia się; dialog jako proces, który ma miejsce w momencie urzeczywistnienia metody, uświadomienia wspólnoty zadań; dialog jako postawa, co oznacza gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie i współdziałanie¹⁷.

Podstaw edukacji do dialogu należy szukać w rodzime, która stanowi integralną część każdego społeczeństwa. Należy pamiętać, że podstawowym warunkiem prowadzenia skutecznego dialogu jest jego autentyczność. Ma ona miejsce wtedy, gdy uczestnicy dialogu określoną rzeczywistość przeżywają bardzo intensywnie w pełnej harmonii z wewnętrznym osobistym nastawieniem¹⁸. Treść pojęcia dialog jest ściśle związana z terminem tolerancja, o czym często zapominają rodzice i wychowawcy. Jeszcze jednym warunkiem dialogu, związanym ściśle z terminem tolerancja, jest pełna akceptacja partnera dialogu, co oznacza przyjęcie go takim, jaki jest, z jego wadami i zaletami. Potrzeba dialogu wędruje z człowiekiem przez wszystkie okresy jego rozwoju – dzieciństwo, młodość i dorosłość.

W warunkach transformacji ustrojowej, społecznej, politycznej, ekonomicznej i kulturowej upowszechniło się wiele nowych terminów. Jednym, z nich jest określenie „negocjacje”, oznacza ono „uzgadnianie wspólnego stanowiska lub warunków umowy dwóch i więcej stron o odmiennych poglądach albo interesach, prowadzone przez ich przedstawicieli”¹⁹.

Joanna Rutkowiak stwierdza, że „dla negocjacji jako odmiany dialogu istotne są pytania i odpowiedzi sformułowane przez nauczycieli i uczniów oraz przez inne możliwe „podmioty” dialogu, odzwierciedlające różnice zdań, jakie istnieją między nimi, a także wysiłki zmierzające do poczynienia ustaleń, które mogliby zaakceptować wszyscy uczestnicy rozmów”²⁰. Analiza czynności negocjacyjnych pozwala w nich wyodrębnić trzy zasadnicze formy: dialog, dyskusję, rozmowę. Wspomniana autorka przyjęła, że „dialog oznacza ideę wymiany myśli, jaka może być realizowana przez dyskusję „szkolną”, dyskusję „nieszkolną” – właściwą – oraz przez rozmowę”²¹. Terminy dyskusja „szkolna” i „nieszkolna” mają charakter umowny. Wynika to z faktu, że dyskusja występuje w instytucjach poza systemem edukacji. W przypadku dyskusji realizowanej w warunkach szkoły jest ona poddana zniewalającemu wpływowi prowadzącego. Natomiast w dyskusji pozaszkolnej prowadzący jest zazwyczaj ekspertem danego tematu i cieszy się uznaniem uczestników.

Dotychczasowy system oświaty kształcił człowieka oświeconego, który bardzo rzadko rozwiązywał problemy, podejmował samodzielne decyzje, wykonywał ryzykowne działania, zdobywał on wyłącznie wiedzę encyklopedyczną²², a także posiadał ograniczone umiejętności podejmowania dialogu negocjacyjnego. Proces transformacji ustrojowej postawił przed dorosłymi nowe wymagania oraz konieczność przewartościowania wielu pojęć. Potrzebną umiejętnością społeczną okazała się umiejętność prowadzenia dialogu negocjacyjnego. Stąd też nasuwa się w edukacji potrzeba przygotowania dorosłych do prowadzenia dialogu negocjacyjnego.

¹⁷ K. Wieczorek: op. cit., s. 8–10.

¹⁸ U. Ostrowska: Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym, Kraków 2000.

¹⁹ Słownik wyrazów obcych. Wydawnictwo Europa, Wrocław 2004, s. 300.

²⁰ J. Rutkowiak: O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale, (w:) Pytanie dialog wychowanie, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 34 i nast.

²¹ J. Rutkowiak: tamże, s. 34.

²² J. Koziński: Człowiek wielowymiarowy. Warszawa 1996, s. 32 i nast.

Analiza programów szkoleniowych związków zawodowych²³ pozwoliła na wyodrębnienie tematów szkolenia pracowników przysposabiającego ich do negocjacji z pracodawcą. A oto niektóre tematy realizowane w trakcie szkolenia:

- Komunikowanie się z „drugą stroną” – jak mówić, aby być zrozumiałym;
- Jak aktywnie słuchać?
- Wspólnota interesów uczestników dialogu;
- Negocjacje (wskazówki do negocjowania);
- Kiedy nie podejmować negocjacji?

Są to przykłady tematów możliwych do realizacji w ramach pozaszkolnych form oświaty dorosłych.

Wprawdzie zbyt pobieżna analiza dokumentów i ich zawartości merytorycznej nie pozwala na daleko idące konkluzje ani uogólnienia, to niemniej jednak można stwierdzić, że przedstawiony problem wart jest uwagi w świetle dokonujących się zmian w szkołach dla dzieci i młodzieży oraz w kształceniu pozaszkolnym. Problem ten wymaga pogłębionych badań oraz refleksji, aby sprecyzować zasady przebiegu dialogu pomiędzy organizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego (nauczycielem, animatorem kultury, instruktorem) z uczniem, uczestnikiem kursu, wykładu, odczytu czy też studentem Trzeciego Wieku. Zapewne wydaje się, iż powinna to być komunikacja wielokierunkowa w przesyłaniu informacji, ma to być rzeczywisty dialog w procesie, w którym nikt nie zajmuje z góry pozycji dominującej, a o jej prawdziwej pozycji decydują przede wszystkim argumenty merytoryczne, a nie formalne. Taki dialog może w poważnym stopniu angażować uczniów – uczestników do poszukiwania różnych źródeł informacji, zachęcać do konfrontowania sprzecznych stanowisk, prowokować do odkrywania prawdy, kształcić postawę badawczą i światopogląd, a także w pełni rozwijać zainteresowania i zdolności poznawcze. Tylko dialog oparty na wzajemnym równoważnym porozumieniu się może sprzyjać rozważaniu argumentów logicznych i irracjonalnych, naukowych i pozanaukowych. Dlatego szkoły i placówki wychowania pozaszkolnego mogą stać się jednym z najważniejszych miejsc przekazywania sobie myśli, a kształcenie najważniejszym procesem porozumiewania się.

1. Edukacja we współczesnej zreformowanej szkole i placówkach kształcenia ustawicznego ma:
 - poszerzać horyzonty myślowe, stymulować rozwój osobisty i społeczny uczniów,
 - przygotować do uczestnictwa w życiu społecznym opartym o rozwinięte umiejętności wzajemnej komunikacji.
2. Dialog jest wartością humanistyczną, jest koniecznym warunkiem partnerstwa i współpracy w lokalnych środowiskach, jest też konieczny do współistnienia kultur. Znamienne jest sformułowanie Raportu Klubu Rzymskiego, z którego wynika, że „jeśli zależy nam na przeżyciu, jesteśmy zobowiązani do rozwijania nieograniczonego, dialogicznego i synergetycznego myślenia tak w sferze ekologicznej i ekonomicznej, jak i etycznej”²⁴.
3. Współżycie (współpraca i partnerstwo) człowieka z innymi ludźmi wymaga umiejętności prowadzenia wzajemnego i równoważonego dialogu. Współpraca międzyludzka oparta o racjonalny dialog sprzyja uspołecznieniu jednostki, a tym samym zapewnia rozwój społeczeństwa.
4. Treść pojęcia dialog konstatują terminy: rozmowa lub komunikacja międzyludzka, otwarcie się na drugiego człowieka, rozumienie potrzeb partnera, dążenie do zbliżenia stanowisk i wspólnota celów działania.

²³ Analizie poddano program szkolenia Związku Zawodowego Pracowników PKP za rok 2003.

²⁴ A. King, B. Schneider: Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego, Warszawa 1992, s. 25.

Literatura

1. Andrukowicz W.: Edukacja dialogu, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 9.
2. Feuerbach L.: Wybór pism, t. III, Zasady filozofii przyszłości, tłum. J. Krzemieniowa, M. Kwieciński, Warszawa 1988.
3. Grzybowski J.: Wprowadzenie do dialogu, Kraków 1997.
4. Kawecki M.: Obszar dialogu, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 58.
5. King A., Schnaider B.: Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego, Warszawa 1992.
6. Koziński J.: Człowiek wielowymiarowy, Warszawa 1996.
7. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Kraków 1996.
8. Ostrowska U.: Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym, Kraków 2000.
9. Podstaw programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów, „Dziennik Ustaw” 1999, nr 4.
10. Rutkowiak J.: O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne, (w:) Pytanie, dialog, wychowanie, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
11. Suchodolski B., Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.
12. Szmyd J.: O niektórych właściwościach filozofii współczesnej, (w:) Wstęp do Filozofii. Wybór tekstów, red. J. Szmyd, Kraków 1986.
13. Śnieżyński Z.: Zarys dydaktyki dialogu, Kraków 1997.
14. Tarnowski J.: Dialog z młodymi, „Communio” 1983 nr 4.
15. Tarnowski J.: Na czym polega dialog?, „Edukacja i Dialog” 1990 nr 3.
16. Tarnowski J.: Pedagogika dialogu, (w:) Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.
17. Tischner J.: Wychowanie do wolności, Kraków 1991.
18. Wieczorek K.: Dwie filozofie spotkania, Katowice 1990.

Recenzent:

prof. dr hab. Stanisław KACZOR

Dane korespondencyjne autora:

Adam HORBOWSKI

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego

35-959 Rzeszów, ul. Ks. J. Jałowego 24

tel. 017872-18-16

Zmiany w edukacji dorosłych – elementy tradycji i nowoczesności

Changes in adult education – the elements of tradition and modernity

Słowa kluczowe: zmiana społeczna, modernizacja, innowacje, bariery innowacji edukacyjnych

Keywords: social transformation, modernization, innovations, barriers to educational innovations

Summary

The nature of change including social transformation is an essential issue for historians, political scientists, demographers, sociologists, as well as educators. The process of change and its results are considered in the scope of andragogy as a theory of adult education. The undertaken research in this matter refers, for instance, to the change of education system, planned transformation inside an adult learner during teaching process or appearance of optimal changes of welfare.

Kategoria zmiany, w tym zmiany społecznej, jest uznawana za wielce znaczącą dla historyków, politologów, demografów, socjologów czy też pedagogów¹. Ci ostatni realizują eksploracje badawcze dotyczące np. zmiany systemu oświatowego, planowej zmiany w uczeniu podczas procesu dydaktycznego, czy też wystąpienia optymalnych zmian systemu pomocy społecznej. Literatura tematyczna zawiera obok pojęcia *zmiana* takie pojęcia, jak: transformacja, reforma, restrukturyzacja, modernizacja, innowacja.

Proces i efekty zmian rozważane są także w obszarze andragogiki, jako teorii edukacji dorosłych². Charakteryzując zmiany we współczesnej edukacji dorosłych, w artykule nawiązuję zwłaszcza do teorii zmiany społecznej oraz do teoretycznego ujęcia procesu zmiany prezentowanego na gruncie psychologii i teorii organizacji i zarządzania.

¹ W artykule zawarto wybrane treści referatu przygotowanego na konferencję „Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych” zorganizowaną przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Mysłowicach. Zakopane 31 marca 2005 r.

² Por. m. in. T. Aleksander: Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995–2004). „Rocznik Pedagogiczny” 2004, Tom 27; J. Lowe: Rozwój oświaty dorosłych. Tendencje światowe. WSiP, Warszawa 1982; Meueler E.: Kryzysy uczą zmian w myśleniu. Pedagogika dorosłych a przemiany społeczne. W: Pedagogika wobec kryzysów życiowych. Red. J. Stochmiałek. ITeE, Warszawa-Radom 1998; Nowak J.: Ciągłość i zmienność edukacji dorosłych. „Oświata Dorosłych” 1985 nr 9; K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych. Wyd. Miscellanea, Koszalin 1995; E. Sapia-Drewniak i A. Stopińska-Pająk A. (red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Wyd. A. Marszałek. Toruń 1997.

Rozwój edukacji dorosłych w świetle teorii zmiany społecznej

Poziom wystąpienia zmiany społecznej obejmuje społeczność lokalną, społeczność organizacji – instytucji, czy też dotyczy kontekstu państwa lub szczebla globalnego.

Zmiana społeczna rozumiana jest przez A. Radzewicza-Winnickiego³ jako zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom. Takie pojęcia, jak „rozwój” czy „postęp”, implikują zmianę, która pociąga za sobą bardziej czy mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej. Określają one także kierunki i trendy przemian. Aby uwolnić pojęcie „zmiana społeczna” od wszelkich subiektywnych czy też ideologicznych interpretacji, w literaturze przedmiotu nierzadko definiuje się je w sposób szeroki, lecz wówczas definicje te z reguły zatracają wszelką wartość heurystyczną. W definicji zmiany społecznej występują zarówno przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nieistotne, zachodzące w postawach jednostki, mniej ważne dla egzystencji grupy w wielu sferach jej życia zbiorowego (np. moda, styl życia, gwara językowa), jak również zmiany trwałe, te szczególnie istotne, przekształcające radykalnie dotychczasowe funkcje jednostek i grup społecznych w danej strukturze (np. zmiana systemu politycznego, ekonomicznego itp.).

Zmiana społeczna bywa często definiowana jako proces strukturalnych przekształceń systemu społecznego. Termin ten uwzględnia kierunek przebiegu zmiany społecznej; oznacza to, iż badania zmian społecznych muszą uwzględniać przekształcenia w różnych następujących po sobie przedziałach czasowych. Przyjmuje się zazwyczaj⁴, iż przekształcenia te nie tworzą układów w pełni zintegrowanych. To zaś oznacza, że zmiany zachodzące w jednym wymiarze (w jednej sferze) systemu społecznego nie powodują zmian w innych wymiarach (sferach). Zmiana społeczna pojmowana zazwyczaj bywa jako przeobrażenie (przekształcenie) pojedynczego elementu systemu społecznego danego społeczeństwa, na przykład jego struktury społecznej, gospodarczej czy politycznej.

Przyczyny występowania zmian społecznych są wielorakie. Z jednej strony, zmiany wewnątrz systemu mogą być wywołane kontaktami z innymi grupami i zbiorowościami, z ich kulturą organizacji, ze sposobami gospodarowania, z układami norm i wartości. Następuje wówczas zmiana wywołana przede wszystkim czynnikami zewnętrznymi. Zmiana społeczna może być wywołana nie tylko czynnikami zewnętrznymi, ale także wewnętrznymi, endogennymi⁵. W tym wypadku przeobrażenia konkretnego systemu społecznego następują w rezultacie aktywności jednostek bądź całych grup społecznych. Ludzi tych cechuje zazwyczaj kreatywna osobowość, dążenie do zmian i odwaga w kwestionowaniu ustalonego porządku społecznego, politycznego, ekonomicznego oraz kulturowego. Powodzenie zmian społecznych o charakterze innowacyjnym zależy od wielu czynników obiektywnych. Zalicza się do nich zwyczajowo zaawansowanie cywilizacyjne danego społeczeństwa, sposób sprawowania władzy i zasady jej rozdziału, społeczne zapotrzebowanie na owe zmiany, a także uwarunkowania zewnętrzne. Pośród ujęć teoretycznych eksponujących w pierwszej kolejności rolę czynników wewnętrznych w procesach rozwojowych najczęściej wymienia się koncepcje rozwoju lokalnego (*community development*), rozwoju oddolnego (*development from below*), liczenia na własne siły (*self-reliance, collective self-*

³ A. Radzewicz-Winnicki: Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk 2004, s. 30.

⁴ K. Krzysztofek, M.S. Szczepański: Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informatycznych. Wyd. UŚ, Katowice 2002, s. 11–12.

⁵ Tamże, s. 12 i 14.

reliance) czy rozwoju zgodnego z zasadą zmiany immanentnej. Zmiana społeczna może przy tym przyjmować postać: zmiany postępowej, stagnacyjnej lub regresywnej.

Istniejące obecnie warunki społeczne kształtują nowe orientacje wobec wykształcenia, które przestaje być rozumiane jako podstawa zatrudnienia na całe życie w jednym miejscu pracy⁶. Staje się ono punktem wyjściowym dla aktywności zawodowej oraz dla kształcenia ustawicznego w celu zdobycia określonego poziomu kompetencji edukacyjnych. W warunkach konkurencji na rynku pracy początkowe wykształcenie zawodowe jest jedynie pierwszą fazą całościowego procesu uczenia się. Stąd tak ważnym problemem oświaty dorosłych staje się wyposażenie dorosłych w kompetencje umożliwiające przejście odpowiedzialności za własną biografię.

Strategia Lizbońska przyjęta przez przywódców UE w marcu 2000 r. jest programem określającym działania, które należy podjąć, by utrzymać Europę w czołówce gospodarczej świata. Głównym celem Strategii jest uczynienie gospodarki Unii Europejskiej do 2010 r. *najbardziej konkurencyjną, dynamiczną i opartą na wiedzy gospodarką świata, zdolną do trwałego rozwoju, tworzącą większą liczbę lepszych miejsc pracy oraz charakteryzującą się większą spójnością społeczną*. Przyjęcie strategii podyktowane było opóźnieniami Europy w stosunku do Stanów Zjednoczonych w przechodzeniu na tzw. „gospodarkę opartą na wiedzy”, co doprowadziło do spowolnienia tempa rozwoju gospodarki europejskiej. Przez dwie ostatnie dekady XX wieku gospodarka UE rozwijała się w tempie 2,3% PKB rocznie, podczas gdy gospodarka USA – 3,3%⁷.

Do ważniejszych celów Strategii Lizbońskiej zaliczono:

- 1) szybkie przejście gospodarki państw europejskich do gospodarki opartej na wiedzy, w tym rozwój społeczeństwa informacyjnego, ułatwianie wprowadzania innowacji oraz zdobywania przez obywateli nowych umiejętności,
- 2) liberalizacja oraz integracja w ramach UE tych branż gospodarki, których nie objął wcześniej wspólny rynek: telekomunikacji, energetyki, transportu, poczty, usług finansowych oraz całości rynku usług,
- 3) rozwój przedsiębiorczości przez deregulację i lepsze wsparcie ze strony administracji (likwidacja barier administracyjno-prawnych), łatwiejszy dostęp do kapitału i technologii, ograniczanie pomocy publicznej, tworzenie warunków dla konkurencji,
- 4) wzrost zatrudnienia dzięki większej aktywności zawodowej obywateli, uelastycznieniu rynku pracy, poprawie edukacji, unowocześnieniu systemu zabezpieczeń społecznych, ograniczaniu wykluczenia społecznego,
- 5) dbałość o środowisko naturalne.

Określone w Strategii cele miały zostać osiągnięte poprzez wprowadzenie zmian przepisów prawa, głównie gospodarczego oraz odpowiednią koncentrację wydatków ze środków publicznych.

Obecnie już wiadomo, że w 2010 r. Europa nie będzie najbardziej konkurencyjną gospodarką świata. Dystans dzielący Unię od USA w ostatnich latach jeszcze się powiększył, a gospodarka UE nawet nie zbliżyła się do pochopnie sformułowanego celu 3-procentowego wzrostu w skali rocznej. Tempo wzrostu wydajności pracy zwiększyło się w UE w latach 1999–2003 o 0,7% rocznie, podczas gdy w USA wzrost ten wyniósł 1,8%. Poziom zatrudnienia w UE wzrósł wprawdzie o 2 punkty

⁶ K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik: Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych. Wyd. Miscellanea, Koszalin 1995, s. 4.

⁷ Por. Strategia Lizbońska. Oprac. M. Dębski. Kancelaria Senatu Biuro Informacji i Dokumentacji, Dział Europejski, maszynopis, Warszawa listopad 2004; zob. też U. Płowiec, Strategia Lizbońska a rozwój zdolności konkurencyjnej Polski. Referat na konferencji pt. Strategia Lizbońska – nowe wyzwania dla Polski. Senat RP, Warszawa 8 marca 2005.

procentowe do 64%, ale i tak jest to wynik bardzo odległy od celu wyznaczonego w strategii (70%), jak i poziomu 72% w USA. Wskaźnik ten ulegnie znacznemu pogorszeniu przy uwzględnieniu poziomu zatrudnienia w „10” państwach, które w maju 2004 r. przystąpiły do UE.

Kluczem do osiągnięcia sukcesu w globalnej rywalizacji jest zbudowanie gospodarki opartej na wiedzy. W tej dziedzinie nie notuje się zauważalnego postępu. Mające wysokie zobowiązania socjalne tzw. państwa dobrobytu nie są w stanie zwiększać wydatków na badania. W USA na badania wydaje się obecnie ok. 2,64% PKB, a w Unii ok. 2% PKB, lecz uzyskiwane wyniki są gorsze, niż to wynika z różnicy w wysokości nakładów. Zdaniem ekspertów, sfera badań w Unii funkcjonuje w sposób anachroniczny. Według nich wiedza i kapitał ludzki są w efekcie źle wykorzystywane. W rezultacie dochodzi do exodusu europejskich naukowców do USA. Zwiększenie wydatków na badania w UE jest mało realne.

Przyczyny złej realizacji Strategii Lizbońskiej upatruje się głównie w barierach wewnątrz krajowych – w słabości przywództwa politycznego i braku akceptacji społecznej dla zwiększenia roli rynku, indywidualnej odpowiedzialności i ograniczenia opiekuńczej roli państwa. Przeszkodę w jej realizacji stanowią również bariery integracyjne. Reakcją na pogorszenie sytuacji gospodarczej jest malejący entuzjazm Europejczyków do integracji.

Zdaniem specjalistów Strategia Lizbońska nadal stanowi jednak najlepszą odpowiedź na wyzwania stojące przed Europą. Jednak aby jej plan się powiódł, zmiana musi ulec m.in. sposób jego wprowadzania w życie. Dziś strategia wdrażana jest przez otwartą metodę koordynacji – porównywanie i ocenę realizacji uzgodnionych celów – oraz częściowo przez dyrektywy, które zobowiązują kraje członkowskie do określonych działań⁸.

Tendencje zmian we współczesnej edukacji dorosłych

Jak zauważa Ekiert-Grabowska⁹ autorzy zajmujący się badaniami procesu zmiany wyróżniają dwie główne kategorie: „zmiany stopniowe” (ewolucyjne), polegające na powolnym, naturalnym, łagodnym przejściu z jednego stanu do drugiego, oraz „zmiany planowe”, których ideą jest zburzenie starego schematu postępowania celem wprowadzenia nowego porządku. W odniesieniu do klasyfikacji źródeł zmiany wyróżnia się zmiany wewnętrzne, określane także jako naturalne (organiczne), zachodzące zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym, oraz zmiany zewnętrzne, znacznie trudniejsze do przyswojenia, wynikające z dyrektyw, pochodzących najczęściej od organów nadrzędnych.

Jednym z najważniejszych źródeł trudności przy analizowaniu struktury i funkcji zorganizowanych są, zdaniem T. Tomaszewskiego¹⁰ skomplikowane stosunki stałości i zmienności. Dotyczy to również systemów dydaktyczno-wychowawczych i wzajemnych stosunków ich elementów. Na tym polega m.in. trudność godzenia tradycji, która jest wyrazem stabilności z postępem, będącym przejawem zmienności.

Sprawa staje się nieco prostsza, gdy przyjmiemy, że rzeczywistość jest w zasadzie zmienna, że zmienność, a nie stałość, stanowi istotę rzeczywistości. Stałość jest tylko przypadkiem granicznym, kiedy coś zmienia się tak powoli, że w praktyce nie ma to żadnego znaczenia albo subiektywnie zmiana jest niezauważalna. W ten sposób zmienia się zarówno sam człowiek, jak i jego otoczenie.

⁸ Tamże.

⁹ D. Ekiert-Grabowska: Nauczyciele w sytuacji zmiany edukacyjnej – nadzieje i obawy. „Chowanna”, t. 2 (15), 2000, s. 33.

¹⁰ T. Tomaszewski: Ślady i wzorce. WSiP, Warszawa 1984, s. 102.

Różnorodne elementy systemu przekształcają się pod różnymi względami i w różnym tempie. Stąd dla opisu i analizy wzajemnych stosunków człowieka ze światem otaczającym, o tak złożonych stosunkach stałości i zmienności, potrzebne nam są cztery następujące pojęcia¹¹:

1. Pojęcie cechy odpowiadające względnie stabilnym aspektom poszczególnych elementów rzeczywistości, wynikające ze stałości ich wewnętrznej struktury lub stałości ich pozycji w szerszym systemie, np. cechy osobowości lub role społeczne,
2. Pojęcie stanu adekwatnego do względnej stabilizacji procesów zachodzących w danym elemencie, jednakże stabilizacji wyraźnie traktowanej jako przejściowa, mająca swój początek i koniec, jak np. stan zdrowia, utrzymujący się nastrój, utrzymująca się postawa wobec kogoś,
3. Pojęcie procesu odpowiadające zmianom rozciągniętym w czasie, zachodzącym w danym elemencie rzeczywistości przez jakiś czas,
4. Pojęcie zdarzenia odpowiadające zmianie doraźnej, która następuje w określonym czasie.

Dialektyka stałości i zmienności ważna jest również przy analizie wzajemnych stosunków człowieka z otoczeniem. Dlatego – obok tradycyjnego pojęcia środowiska jako względnie stabilnego układu stosunków jednostki ze światem otaczającym – coraz bardziej potrzebne jest pojęcie sytuacji jako układu zachodzącego w określonym miejscu i czasie.

Dynamika zmian w otoczeniu człowieka sprzyja konieczności uczenia się przez całe życie. Koncepcja edukacji ustawicznej (*Lifelong Education*, *L'Education Permanente*, *Lebenslanges Lernen*), mając wielowiekową tradycję, eksponuje wielostronny rozwój człowieka w okresie jego ontogenezy. Ta aktywność edukacyjna realizowana jest w ramach uczącego się społeczeństwa (*learning society*). Na gruncie pluralistycznie ukształtowanej edukacji dorosłych procesy ustawicznego uczenia się mają charakter formalny (szkolny i pozaszkolny) oraz nieformalny. Obok rozwiązań instytucjonalnych, uczeniu się dorosłych sprzyjają nieformalne rozmowy, obserwacje, spotkania w życiu prywatnym i zawodowym. Kształcenie ustawiczne dotyczy więc także różnorodnych inicjatyw obywatelskich oraz realizacji indywidualnych projektów kształceniowych wynikających z zaspokajania potrzeb i realizowania transgresji rozwojowych.

Wydaje się, że do głównych tendencji zmian we współczesnej edukacji dorosłych możemy zaliczyć:

- zmiany związane z tworzeniem społeczeństwa globalnego, obejmujące zmiany demograficzne otwieranie się granic państw oraz instytucji ponadnarodowych funkcjonujących w społeczeństwie uczącym się i gospodarce opartej na wiedzy,
- rozwój koncepcji edukacji ustawicznej – badań nad całożyciowym uczeniem się dorosłych oraz podejścia systemowego do problemów kształcenia i doskonalenia,
- nowe spojrzenie na relację nauczyciel–uczeń dorosły, z uwzględnieniem rozwoju dydaktyki różnicowej oraz doskonalenia procesów komunikacji i kooperacji dydaktycznej,
- większą elastyczność oświaty dorosłych i zwiększenie zróżnicowanych ofert edukacyjnych,
- wzrost znaczenia metod aktywizujących i rozwój koncepcji kształcenia multimedialnego,
- rozwój koncepcji kształcenia otwartego i zdalnego – *Open and Distance Learning* (ODL) oraz nowoczesnych technologii informacji i komunikacji w edukacji dorosłych – *Information and Communication Technology* (ICT).
- doskonalenie sposobów ewaluacji procesu kształcenia dorosłych.

¹¹ Tamże, s. 103.

Obok analiz dotyczących istoty funkcjonowania koncepcji edukacji ustawicznej w obszarze oświaty dorosłych¹², znaczące miejsce zajmuje zagadnienie różnorodnych koncepcji edukacji na odległość, kształcenia zdalnego – *Distance Education, Fernstudium*¹³, koncepcji kształcenia otwartego (*Open Learning*), niestacjonarnego¹⁴. Rozwój technik społecznej komunikacji sprzyjał ewolucji kształcenia korespondencyjnego wykorzystującego tradycyjny obieg informacji pisemnej w stronę kształcenia multimedialnego bazującego na rozmowach telefonicznych, programach radiowych, telewizyjnych, komputerowych¹⁵.

Współcześnie obserwowany jest rozwój społeczeństwa informacyjnego, które: wytwarza, przechowuje, przetwarza i umiejętnie wykorzystuje informacje. Istotą wiedzy stanowi informacja, a proces nauczania-uczenia się sprzyja dostępności – możliwości dotarcia do potrzebnej informacji. Wobec postępującej globalizacji wiedza stała się poszukiwanym towarem w postaci kapitału intelektualnego. Jednocześnie utrzymywanie regularnego kontaktu z jednostkami dydaktycznymi z całego świata przestało być zarezerwowane tylko dla „wybranych”. W korzystnej sytuacji są adepci uczący się na odległość. Taka forma edukacji nie jest co prawda, wymysłem ostatnich lat, jednak dzięki popularności Internetu nabrała całkiem nowego wymiaru. Na rozległych obszarach o małej gęstości zaludnienia, gdzie uczniowie i nauczyciele są od siebie znacznie oddaleni, kształcenie na odległość (*distance education*), drogą radiową i telewizyjną było popularne od dawna. Instytucje realizujące edukację zdalną zgrupowane są w różnorodne stowarzyszenia na szczeblu narodowym, regionalnym i globalnym.

Oświata dorosłych coraz częściej oferuje różnorodne programy dla adresatów, których pragniemy wzmocnić przez zwiększenie poziomu ich aktywności edukacyjnej. Dotyczy to grup celowych, takich jak np. ludzie starsi, kobiety, osoby niepełnosprawne, narkomani, osoby kształcące się podczas pobytu w więzieniu¹⁶. Grupy te stawiają często homogeniczne wymagania, oczekiwania dotyczące kształcenia, posiadają podobne doświadczenia i sposoby interpretacji otaczającej rzeczywistości. Lecz równocześnie uczestnicy kształcenia w ramach oświaty dorosłych, znajdując się w określonej fazie rozwoju ontogenetycznego, tworzą często grupy heterogeniczne. Różnice dotyczą m.in. wieku, doświadczenia społeczno-zawodowego, zdolności do uczenia się, łączenie nauki z pracą, możliwości uprawiania samokształcenia w domu, ilości wolnego czasu.

Rozwój dydaktyki dorosłych wspomagany nowoczesnymi środkami audiowizualnymi sprzyja zastosowaniu nowych metod i technik kształcenia. Jedną z nich jest mikronauczanie – *microteaching* (MTG). Mikronauczanie stanowi próbę stworzenia technologii nauczania-uczenia się z wykorzystaniem sprzężenia zwrotnego obrazu i dźwięku zarejestrowanych na magnetowidzie podczas wykonywania wybranych prostych mikroczynności – których odtworzenie, a następnie analiza sprzyjać mają doskonaleniu umiejętności wykonywania czynności złożonych.

¹² M.in. A. Cieślak: *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*. WSiP, Warszawa 1981; J. Kargul: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. DSWE, Wrocław 2001; Z. Matulka: *Zasada edukacji permanentnej w kształceniu ogólnym*. „Oświata Dorosłych” 1987 Nr 10; A. Stopińska-Pająk: *Geneza edukacji ustawicznej*. W: *Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia*. Red. L. Olszewski. WSP TWP, Warszawa 2001.

¹³ M.in. E. Potulicka: *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich. Tendencje rozwojowe i typy instytucji, teorii, celów projektowania programowo-metodycznego*. UAM, Poznań 1988; Ch. Glahn., G. Gassler, T. Hug: *Embedded Lifelong Learning: Demands on the Integration of Learning into the Daily Routine*. „The New Educational Review” 2005, Vol. 5, No. 1 (5), p. 243–254.

¹⁴ Por. J. Półturzycki: *Kształcenie otwarte – założenia i doświadczenia*. „Edukacja Otwarta” 2001.

¹⁵ Por. m.in. J. Skrzypczak: *Nowe technologie edukacyjne w dydaktyce dorosłych i ich możliwości*. W: *Oświata dorosłych*, Red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski. Wyd. Edytor s.c., Poznań-Toruń 1999; Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.): *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań 2002.

¹⁶ J. Stochmiałek: *Pedagogika dorosłych wobec problemów osób niepełnosprawnych*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, M.J. Szymański przy współpr. R. Kwicińskiej, S. Kowala. Wyd. Naukowe AP, Kraków 2004.

Nie bez znaczenia dla rozwoju tej metody pozostaje funkcjonowanie teorii wielostronnego kształcenia, koncepcji kognitywnych i transgresyjnej koncepcji człowieka, czy też koncepcji kształcenia multimedialnego i nauczania programowanego. Wśród różnych kierunków i tendencji doskonalenia kształcenia dorosłych szczególnie miejsce przypada koncepcji opartej na kompleksowym wykorzystaniu funkcjonalnie dobranych nowoczesnych i tradycyjnych środków dydaktycznych — zwanej kształceniem multimedialnym¹⁷.

Jednym z warunków realizacji mikronauczania jest wyodrębnienie sekwencji umiejętności prostych z systemu działań złożonych przy pomocy interdyscyplinarnej analizy wymagań zawodowych. Podstawowym celem jest tu dostarczenie i wykorzystywanie informacji zwrotnej w procesie uczenia się, co sprzyja doskonaleniu umiejętności działania merytorycznego, zawodowego, a także kształtowaniu samokrytycyzmu, pogłębianiu samoświadomości, unikaniu i korygowaniu błędów, np. w uczeniu się interakcji, kontaktów społecznych.

Możliwości i ograniczenia procesu wprowadzania zmian w organizacji

Każda zmiana organizacyjna – czy ta związana z innowacjami materialnymi, z przekształceniami strukturalnymi i kulturowymi, czy też zmianami wzorów organizacyjnych zachowań dotyczących tego, jak ludzie mają wykonywać swą pracę i jak układać swe stosunki z innymi członkami społeczeństwa – skierowana jest, zdaniem E. Masłyk¹⁸ na przeobrażenie systemów społecznych organizacji. Przeobrażenia te (procesy innowacyjne) wiążą się z procesami adaptacyjnymi. Pojęcie „zmiana” definiować więc można w sposób czynnościowy i rzeczowy. W formie rzeczowej będzie ono częściej synonimem innowacji lub według innych autorów synonimem wprowadzania – „czegoś nowego”, czy przekształceń systemu (elementów systemu), a w wersji czynnościowej oznaczać będzie proces zmieniania, na który składają się procesy innowacyjne i adaptacyjne. Procesy te prowadzą do rozwoju organizacyjnego.

Zmiany organizacyjne, w zależności od przyjętych kryteriów podziału, różnicować można na wiele sposobów. Przyjmując takie kryteria podziału, jak: sterowalność, styl wprowadzania, skuteczność zmian, czas, zakres zmian, źródła zmian, inwencja – wymienić można następujące ich rodzaje¹⁹:

<i>kryterium</i>	<i>zmiany</i>
sterowalność	planowane – nieplanowane
styl zmieniania	narzucone – dobrowolne
źródło zmian	zewnętrzne – wewnętrzne
skuteczność zmian	doskonalące – zubożające
czas zmian	krótkie – długie
zakres zmian	drobne – duże
inwencja	kontynuowane – precedensowe

Zdaniem Autorki²⁰ można także mówić o zmianach ilościowych i jakościowych. W odniesieniu do zmian jakościowych stasować można takie określenia, jak: wynalazek (projekt wynalazczy), innowacja, zmiany administracyjne (np. nowe systemy ocen), kulturowe, strukturalne. W odniesieniu do zmian ilościowych mówić można o wroście, złożoności organizacyjnej, wielkości zmiany itd.

¹⁷ W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): Media i edukacja w dobie integracji.. Poznań 2002.

¹⁸ E. Masłyk: Zmiana i niepewność w procesach organizacyjnych. PWN, Warszawa 1985, s. 26.

¹⁹ E. Masłyk: Zmiana i niepewność..., op. cit., s. 26.

²⁰ Tamże.

Aby we współczesnym, konkurencyjnym otoczeniu organizacja osiągnęła sukces, powinna posiadać umiejętność realizacji innowacyjnych zmian, rozumianych jako proces wypełniania luki między stanem aktualnym a stanem oczekiwanym, pożądanym. Opracowywane są plany restrukturyzacji, swoisty reengineering w zarządzaniu, reorganizuje się planowanie, zaopatrzenie, produkcję i świadczenie usług, sposoby dystrybucji, logistyki oraz właściwej obsługi klientów.

Uwzględniając jako kryterium rodzaj trudności możemy wyodrębnić bariery innowacji natury politycznej, ekonomicznej, medycznej, psychologicznej, społecznej czy też technicznej.

Większość ludzi odczuwa jakiś rodzaj lęku przed czymś, co nieznanne, niepewne, nowe. Jest to sytuacja o tyle typowa, że większość pozycji literatury z zakresu organizacji i zarządzania „docenia” wagę tematu do tego stopnia, że poświęca sposobom przezwycięzania oporu wobec zmian wiele miejsca²¹. Skąd bierze się więc opór wobec zmian? Istnieją trzy główne powody, dla których członkowie organizacji mogą przeciwstawiać się zmianom²²:

- a) niepewność co do przyczyn i skutków zmian. Członkowie organizacji często swą obawę przed zmianami tłumaczą niepokojem o wpływ potencjalnych zmian na ich własną wykonywaną pracę, a poniekąd i życie rodzinne; co ciekawe dzieje się tak nawet i w sytuacji, gdy pracownik jest niezadowolony z aktualnie wykonywanej pracy – siła obawy, że po wprowadzeniu zmian może być jeszcze gorzej, ciężiej powoduje, że wolą nie ryzykować; lepiej znana sytuacja (choć ciężka) niż coś nowego, niepewnego; gdy zmianę inicjuje ktoś inny (nie sam pracownik) pojawia się dodatkowo obawa przed sytuacją manipulacji – pojawiają się kolejne wątpliwości: co tak naprawdę kryje się za proponowanymi zmianami?
- b) niechęć do utraty posiadanych przywilejów. Niekiedy, pomimo dominującego poglądu, że (być może) wprowadzane (bądź planowane) zmiany powinny przynieść korzyść całej organizacji, niektóre z osób w organizacji obawiają się, że dla nich zmiana oznacza utratę władzy, prestiżu, płacy czy też określonych przywilejów (czego nie „nadrobią” nawet potencjalne korzyści, jakie przyniosą wprowadzone zmiany). Z drugiej strony, paradoksalnie, każdy z nas lubi jednak kreować swoją rzeczywistość, mieć wpływ na otoczenie i ulepszać własne środowisko. Większość „uwielbia” organizowanie własnego życia i decydowanie o najdrobniejszych jego szczegółach – czyli tak naprawdę lubi jednak zmiany i zmienianie.
- c) świadomość słabych stron proponowanych zmian – z taką sytuacją spotykamy się zwykle w momencie, gdy inicjatorzy zmiany przygotowując jej założenia pomijają istotne dla danej sprawy aspekty, nie znając (bądź pomijając) wszystkich uwarunkowań, mechanizmów, przepisów itp.; opór wobec zmiany jest w tym momencie obawą przed jej niepowodzeniem, a rozpoczęta w tym momencie dyskusja (spór) pomiędzy inicjatorami zmiany a jej przeciwnikami (być może lepiej, pełniej zorientowanymi we wszystkich aspektach sprawy) paradoksalnie może się przyczynić do zwiększenia efektywności proponowanych zmian.

Już przy wstępnej, krótkiej analizie powyższego materiału znajdujemy informacje, z których jasno wynika, że często przyczyną oporu wobec zmiany jest bądź błędne lub niepewne przedstawienie założeń zmiany, bądź też faktyczne błędy popełnione przy formułowaniu jej założeń. Z powyższego zestawienia wypływa również wniosek, że często pracownicy przyjmując postawę na „nie” wobec proponowanych zmian dają niejako sygnał (najczęściej swoim zwierzchnikom – kierownikom). Kierownicy powinni „wysłany” sygnał odpowiednio zinterpretować i podjąć odpowiednie działania (dostatecznie elastyczne), by ustalić rzeczywiste przyczyny oporu, a następnie je przezwyciężyć.

²¹ M.in. M. Jasińska: Wpływ zmian w organizacji na zachowania społeczne. „Menedżer” nr 3, 2002; E. Masłyk: Zmiana i niepewność w procesach organizacyjnych. PWN, Warszawa 1985.

²² J.A.F. Stoner, Ch. Wankel: Kierowanie. Przeł. z ang. A. Ehrlich. Wyd. PWE, Warszawa 1992.

Jednak zasadniczym pytaniem, jakie się w tym momencie rozważań pojawia – jest pytanie o tempo i sposób wprowadzenia zmian: czy powinny one być wprowadzone z góry w tzw. stylu amerykańskim (*reengineering*), czy też raczej należałoby wprowadzać zmiany na zasadzie ciągłego usprawniania wychodzącego „od dołu” – w stylu japońskim (*kaizen* czy też *lean management*)²³. Czy lepiej zastosować radykalne, szybkie i gruntowne – ale z pewnością bolesne – zmiany, czy może korzystniej byłoby stopniowo i dłużej wprowadzać małe, ale dokładnie zaplanowane innowacje czy też usprawnienia? I tutaj sytuacja się komplikuje, ponieważ każde z tych rozwiązań ma swoje jasne i ciemne strony.

Zmiany wprowadzone „odgórnie”, szybko, gwałtownie wymuszają automatycznie poważne przekształcenia w strukturze, zatrudnieniu, podziale władzy czy kulturze organizacji – jest to często działania na zasadzie „rozpoczynania wszystkiego od nowa”. Zwolennicy tej metody twierdzą, że tego typu strategia pozwala w miarę szybko uzyskać informację czy przeprowadzane zmiany faktycznie pomogą organizacji czy też nie, szybko w trakcie tak przeprowadzanych zmian udaje się „wyłapać” te obszary w firmie, które nie funkcjonowały właściwie. Z kolei ewolucja (zmiany stopniowe i powolne) nie zaburzą (przynajmniej początkowo) równowagi przedsiębiorstwa. Koszty i nakłady rozłożone są na dłuższy czas, ale zmiany nie są tak spektakularne (a przez to mniej doceniane przez niektórych), mogą się wydłużyć w czasie, tak więc w pewnym momencie stracić na aktualności. Również (i to być może największe niebezpieczeństwo) – gdy w trakcie ich wprowadzania wystąpił jakiś błąd, to zostaje on wyłapany później niż w przypadku zmian rewolucyjnych, a to może oznaczać z kolei niepotrzebną stratę czasu, energii czy też entuzjazmu wdrażających (nie mówiąc o kosztach finansowych z tym faktem związanych).

Warto zauważyć²⁴, że opór przed zmianą zewnętrzną jest znacznie silniejszy niż opór przed zmianą wewnętrzną, ale stanowi on czynnik naturalny i występuje nawet wówczas, gdy zmiana wydaje się ze wszech miar korzystna. Nie zawsze chcą się z tym liczyć zewnętrzni inicjatorzy zmian edukacyjnych i często opór odbierają – niesłusznie – w kategoriach działań sabotażowych. W wypadku reform edukacyjnych sprawa ta ma szczególne znaczenie, dotyczy bowiem ogromnych rzesz ludzi, zwłaszcza nauczycieli, ale także rodziców i uczniów.

Każda instytucja społeczna, jako system otwarty, pozostaje pod silnym wpływem swego otoczenia. Analizując źródła rewitalizacji firmy J. Penc²⁵ zauważa, że otoczenie to ciągle się zmienia, staje się coraz bardziej złożone i turbulencyjne (zmienne i niepewne), przez co pomniejsza jego możliwości trwania i regularnego wzrostu, a także zwiększa ryzyko co do podejmowanych działań i ich skuteczności. Organizacja musi się do swego otoczenia stale dostosowywać, często nawet w sposób wyprzedzający, podejmując zamierzone działania i wychodząc naprzeciw zmianom, które są sygnalizowane przez słabe sygnały (zwiastuny przemian), a które będą oddziaływać na jego wyniki w przyszłości.

Istotnym warunkiem przetrwania i rozwoju organizacji społecznej, w tym w obszarze edukacji dorosłych, jest tworzenie strategicznej mobilności, potraktowanie zmian nie jako zagrożeń, lecz jako szans do rozwijania nowych rodzajów działania, sprzyjających elastyczności i odnowie.

Recenzent:

prof. dr hab. Ryszard GERLACH

Dane korespondencyjne autora:

Jerzy STOCHMIAŁEK

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

e-mail: andragogika@aps.edu.pl

²³ Z. Martyniak: System Lean Management. „Organizacja i Kierowanie” 1998 nr 1 (91).

²⁴ Por. D. Ekiert-Grabowska: Nauczyciele w sytuacji zmiany edukacyjnej – nadzieje i obawy. „Chowanna”, t. 2 (15), 2000, s. 33.

²⁵ J. Penc: Źródła rewitalizacji firmy. „Organizacja i Kierowanie” nr 4 (90), 1997.

Uczelnia stworzona przez nauczycieli i dla nauczycieli – 10 lat WSP ZNP

University established by teachers for teachers
– 10 th jubilee of the Higher Pedagogical School
of the Polish Teachers Association

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, kierunek: pedagogika, organizacja uczelni, doświadczenia

Keywords: university, specialization: pedagogy, organization of a university, experience

Summary

The article presents the origins, development and characteristics of the Higher Pedagogical School of the Polish Teachers Association in Warsaw. It gives an overview of the organization of the university, undergraduate and post-graduate studies, specializations, scientific research and conferences, publications (among others: “Pedagogical Movement”) and innovative activity of the Academic Career Centre.

Pomysł utworzenia społecznej – niepaństwowej – uczelni kształcącej nauczycieli i innych pracowników oświaty pojawił się w gronie osób redagujących czasopismo „Ruch Pedagogiczny”. Ten zasłużony i najstarszy z wydawanych – bo od roku 1912, kiedy ukazał się w Krakowie – periodyk pedagogiczny przeżywał różne dzieje. Miał różnych wydawców, redakcja zmieniała siedziby. Niezmiennie jednak „Ruch Pedagogiczny” służył promowaniu najnowszych prądów intelektualnych i nowych kierunków myśli pedagogicznej, sprzyjał innowacjom oświatowym, podejmował zagadnienia kształcenia, doskonalenia zawodowego i pracy nauczycieli.

W trudnych latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku pieczę nad czasopismem przejął Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego. W roku 1984 powołana została redakcja w składzie: prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki (redaktor naczelny), (wówczas) dr Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (sekretarz redakcji), prof. dr hab. Jan Bogusz oraz wiceprezes ZG ZNP Michał Langowski – członkowie redakcji. W roku 1991 nastąpiły zmiany – redaktorem naczelnym pozostał prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, sekretarzem dr Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, a na członków redakcji zostali powołani profesorowie: Henryka Kwiatkowska i Jerzy Stochmiałek. Pracom redakcji patronowały władze ZNP – szczególnie ówczesny prezes ZG dr Jan Zaciura i wiceprezes ZG ZNP – mgr Ryszard Łepik. Z biegiem lat i pogarszaniem się sytuacji społecznej i ekonomiczno-gospodarczej Polski zespół redakcyjny zmuszony był do samodzielnego poszukiwania środków na publikowanie „Ruchu”. Ta trudna lekcja przedsiębiorczości okazała się owocna. Czasopismo przetrwało i na początku lat dziewięćdziesiątych ukazywało się dzięki staraniom i społecznej pracy redakcji oraz przychylności wielu środowisk akademickich w Polsce.

Wtedy właśnie z dużą siłą ujawniły w naszym kraju dążenia do stworzenia możliwości uzyskania wykształcenia wyższego przez większą niż dotąd grupę ludzi. Pojawiły się realne szanse powoływania niepaństwowych szkół wyższych. Przemiany ustrojowe wyzwoliły duże zainteresowanie kierunkami studiów ekonomicznych, studiów menedżerskich, prawnych, a także językowych. Reformy oświatowe wymagały z kolei odpowiedniego kształcenia nauczycieli. I w tych okolicznościach w redakcji „Ruchu Pedagogicznego” zgłoszony został pomysł zorganizowania uczelni pedagogicznej. Było to w roku 1991. Z czasem powstała grupa inicjatywna w składzie: wiceprezes ZG ZNP – Ryszard Łepik, prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, prof. dr hab. Alicja Anna Kotusiewicz, prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska, dr Józefa Chmielewska, dr Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, dr Zdzisław Woroniecki, mgr Lidia Brzezińska.

Tworząc nową uczelnię chcieliśmy łączyć to, co nowe i potrzebne w warunkach kształtującego się ustroju demokratycznego i wolnego rynku (także oferty usług oświatowych), z tym, co stanowi o trwałej tożsamości zawodu pedagogicznego, o powołaniu nauczycielskim i doświadczeniu edukacyjnym wielu pokoleń. Ważnym etapem w tworzeniu koncepcji uczelni stało się spotkanie, które odbyło się w roku 1991 i w którym uczestniczyli prof. dr hab. Bogdan Suchodolski, prof. dr hab. Stefan Wołoszyn – luminarze polskiej pedagogiki – i zespół pracujący nad sprawami programowymi planowanej uczelni – profesorowie i doktorzy: Józefa Chmielewska, Alicja Anna Kotusiewicz, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki, Maria Szybisz. W początkowej fazie przygotowani uczestniczył także prof. Władysław P. Zaczyński.

Już wtedy rysowała się koncepcja uczelni kształcącej na kierunku „pedagogika” i nastawionej na łączenie najnowszej teorii pedagogicznej z praktyką oświatową.

Konsekwentnego poparcia grupie inicjatywnej przygotowującej koncepcję uczelni udzielali wspomniani już przedstawiciele Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Związek – dysponujący odpowiednią bazą i pragnący nawiązać do pięknych tradycji uczelni prowadzonych dawniej przez ZNP – zgłosił (w deklaracjach prezesów – Jana Zaciury i Ryszarda Łepika) gotowość udostępnienia sal i ograniczonej pomocy administracyjnej. Grupa inicjatywna przystąpiła więc do opracowania niezbędnych dokumentów (planów, programów studiów, informacji o infrastrukturze) i pozyskiwania kadry. Przygotowany został wniosek o zgodę na powołanie uczelni, a Związek Nauczycielstwa Polskiego przyjął powinności organu założycielskiego.

W pierwszym kwartale 1995 roku dokonano się formalno-prawne rozstrzygnięcia, które stanowiły podstawę powołania uczelni. 20 lutego wydane zostało zezwolenie Ministra Edukacji Narodowej na utworzenie uczelni, a 31 marca 1995 roku Wyższa Szkoła Pedagogiczna została wpisana – pod numerem 53 – do rejestru szkół wyższych. Siedzibą uczelni od początku był kompleks budynków Związku Nauczycielstwa Polskiego.

16 czerwca na funkcję rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP powołany został prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki. Następnie powołani zostali: prorektor, prof. dr hab. Alicja Anna Kotusiewicz, dziekan Wydziału Pedagogicznego – prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski i prodziekan dr Marta Balińska, dr Józefa Chmielewska i dr Leandra Korczak.

Powołane zostały następujące katedry i następujący ich kierownicy: Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej – prof. dr hab. Ryszard Więckowski, Katedra Dydaktyki – prof. dr hab. Krzysztof Kruszewski, Katedra Psychologii – prof. dr hab. Krzysztof Konarzewski, Katedra Pedagogiki Ogólnej – prof. dr hab. Alicja Anna Kotusiewicz, Katedra Pedagogiki Opiekuńczej – prof. dr hab. Jerzy Stochmialek.

W skład pierwszego Senatu uczelni wchodził profesorowie: Tadeusz Lewowicki – rektor, Alicja Anna Kotusiewicz – prorektor, Stefan M. Kwiatkowski – dziekan, Krzysztof Kruszewski – kierownik

katedry, Krzysztof Konarzewski – kierownik katedry, Henryka Kwiatkowska, Stefan Mieszalski, Ryszard Więckowski – kierownik katedry, Jerzy Stochmialek – kierownik katedry, Wojciech Kojs, Janusz Gajda, Genowefa Koć-Seniuch; doktorzy: Marta Balińska – prodziekan, Józefa Chmielewska – prodziekan, Leandra Korczak – prodziekan, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal – kierownik zakładu oraz Ewa Czarnicka – przedstawiciel studentów.

Inauguracja roku akademickiego 1995/96 obejmowała typowe punkty takich spotkań – m.in. przemówienie programowe rektora, ślubowanie i immatrykulację studentów, informacje organizacyjne i wykład inauguracyjny. W imieniu Założyciela uczelni wystąpił Prezes ZG ZNP – dr Jan Zaciura. Wykład inauguracyjny wygłoszony został przez prof. dra hab. Stefana Wołoszyna. Temat wykładu: „O kulturze duchowej nauczyciela”.

Zainteresowanie studiami w nowo powołanej uczelni okazało się nadspodziewanie duże. Chęć podjęcia studiów zgłosiło blisko 2 tys. osób. Na I rok studiów licencjackich na kierunku pedagogika przyjętych zostało 1690 osób.

W gronie studentów przeważali nauczyciele i inni pracownicy oświaty. Było także wiele osób niezwiązanych z resortem oświaty, ale zainteresowanych studiami pedagogicznymi. Od początku istnienia uczelni wśród studentów były także osoby niewykonujące pracy zawodowej – w tym osoby bezrobotne. Zdecydowanie dominującą formą studiów – wybieraną przez większość studentów – były studia zaoczne.

Początkowo Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP miała uprawnienia do prowadzenia studiów na kierunku pedagogika – na poziomie studiów licencjackich. Dużym zainteresowaniem cieszyły się studia uzupełniające – dla absolwentów Studiów Nauczycielskich. Studia uzupełniające umożliwiały uzyskanie tytułu zawodowego licencjata w zakresie pedagogiki.

W pierwszej ofercie studiów znalazło się kilka specjalności: pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika przedszkolna, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza.

Rok po inauguracji powstały nowe zakłady – Zakład Pedagogiki Społecznej, którego kierownictwo objął prof. dr hab. Tadeusz Wujek, Zakład Turystyki Edukacyjnej – kierownikiem został prof. dr hab. Lucjan Turowski, Zakład Badań Korczakowskich – pod kierownictwem prof. dr hab. Jadwigi Bińczyckiej, Zakład Edukacyjnej Komunikacji Interpersonalnej, którym kierowała prof. dr hab. Genowefa Koć-Seniuch.

W uczelni zatrudniano coraz więcej nauczycieli akademickich, poszerzana była oferta edukacyjna. Podejmowane były zajęcia ze specjalności i specjalizacji, które cieszyły się dużym zainteresowaniem studentów.

Uczelnia prowadziła coraz więcej badań naukowych, wydawano coraz więcej publikacji. Utworzony został dział wydawniczy. Wznowiono także wydawanie „Ruchu Pedagogicznego”, którego redaktorem naczelnym został prof. dr hab. Stefan Mieszalski, a sekretarzem redakcji mgr Elżbieta Hoffmann.

W konsekwencji krystalizowania się zespołów badawczych następowały zmiany w strukturze organizacyjnej. W marcu 1998 roku Katedra Pedagogiki Opiekuńczej przekształcona została w Katedrę Pedagogiki Społecznej. Jej kierownikiem został prof. dr hab. Tadeusz Wujek. W lipcu 1999 roku utworzono Zakład Badań i Analiz, a funkcję kierownika powierzono prof. drowi hab. Stefanowi M. Kwiatkowskiemu.



W imieniu Założyciela uczelni przemawia Prezes ZG ZNP dr J. Zaciura

Rozwój uczelni sprzyjał powoływaniu nowych jednostek – zorganizowany został m.in. Zakład Pedagogiki Pracy, a jego kierownictwo objął prof. dr hab. Henryk Bednarczyk.

Duży potencjał kadrowy, duża liczba studentów i dobrze ocenionych absolwentów stwarzały podstawę do ubiegania się przez uczelnię o uzyskanie uprawnień do prowadzenia studiów magisterskich.

Początkowo – pomimo bardzo wysokiej oceny uzyskanej po kontroli przeprowadzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i eksperta Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego – minister (Miroslaw Handke) nie udzielił zgody na prowadzenie studiów magisterskich. W powszechnej opinii środowisk akademickich uprawiających nauki pedagogiczne – decyzja ta nie miała uzasadnienia merytorycznego.

Ponowne wystąpienie przyniosło pozytywny skutek. Po kontroli i pozytywnej ocenie działalności uczelni przez Państwową Komisję Akredytacyjną kolejny minister Edukacji Narodowej i Sportu udzielił zgody na prowadzenie studiów magisterskich na kierunku „pedagogika”, nastąpiło to 29 lipca 2002 roku, uczelnia uzyskała wtedy status szkoły akademickiej i odtąd prowadzi zarówno studia licencjackie, jak i studia magisterskie – na kierunku pedagogika.



Inauguracja roku akademickiego 1999/2000. Siedzą od prawej: dr J. Chmielewska, dr M. Balińska, prof. dr hab. A.A. Kotusiewicz, prof. dr hab. Bednarczyk, dr L. Korczak, prof. dr hab. Kwiatkowska-Kowal, prof. dr hab. T. Wujek – prorektor, prof. dr hab. T. Lewowicki – rektor, prof. dr hab. S. Mieszalski, prof. dr hab. R. Więckowski, prof. dr hab. K. Konarzewski, prof. dr hab. J. Gajda.

Przenawia: S. Broniarz – Prezes ZG ZNP

W roku 2002 nastąpiły zmiany organizacyjne w uczelni. Przekształcono Zakład Pedagogiki Pracy w Katedrę Pedagogiki Pracy. Kierownikiem został prof. dr hab. Henryk Bednarczyk. Powołano nowy Zakład Edukacji Informatycznej i Medialnej, a kierownictwo powierzono prof. drowi hab. Maciejowi Tanasiowi. Likwidacji uległ Zakład Badań Korczakowskich – kierująca zakładem prof. dr hab. Jadwiga Bińczycka zmieniła miejsce pracy.

W listopadzie 2002 roku złożył – zapowiedzianą już wcześniej – rezygnację z funkcji rektora WSP ZNP prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki. Spowodowane to było nagromadzeniem licznych obowiązków, m.in. sprawowaniem funkcji przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członkostwem w Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych przy Premierze RP, powinnościami eksperckimi w Państwowej Komisji Akredytacyjnej i innymi pracami w środowisku naukowym.

Funkcję rektora z dniem 1 grudnia 2002 roku objęła prof. dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal – od początku uczelni zaangażowana w jej tworzenie i rozwój, sprawująca wcześniej w uczelni funkcję prodziekana oraz prorektora. Prorektorem został prof. dr hab. Maciej Tanaś. Funkcję prorektora przyjął również prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, który skupił się na sprawach badań naukowych i wydawnictw.

W roku 2003 na kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej powołana została prof. dr hab. Danuta Cichy.

W roku 2004 wybrano na rektora ponownie prof. dr hab. Bogumiłę Kwiatkowską-Kowal. Prorektorami są: prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki i prof. dr hab. Andrzej Hankała. Dziekanem Wydziału w 2005 roku została prof. dr hab. Barbara Baraniak.

W latach 1995–2005 studiowało w WSP ZNP 11 989 studentów, w tym na studiach licencjackich 8954, na studiach magisterskich 1144, na studiach podyplomowych 1891. Do lipca 2005 roku dyplomy ukończenia studiów licencjackich otrzymały 7203 osoby, tytuł magistra uzyskało 909 absolwentów, a świadectwa ukończenia studiów podyplomowych – 1474 osoby.

Dyplom licencjacki z numerem 1 otrzymał w styczniu 1997 roku Cezary Bąkowski, a pierwszym magistrem została w maju 2004 roku Bogumiła Krywoniuk.



Inauguracja roku akademickiego 2003/04. Od lewej: dr M. Balińska, prof. dr hab. A. Hankała, prof. dr hab. M. Tanaś – prorektor, prof. dr hab. B. Kwiatkowska-Kowal – rektor, prof. dr hab. S. Mieszalski – dziekan, prof. dr hab. D. Cichy, prof. dr hab. H. Bednarczyk

Aktualnie na kierunku pedagogika uczelnia kształci w następujących specjalnościach:

- **3-letnie dzienne studia zawodowe:** Praca socjalna, Doradztwo i terapia pedagogiczna, Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną;
- **2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie zaoczne studia zawodowe:** Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną, Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną, Pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury, Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym, Praca socjalna, Pedagogika pracy z ochroną pracy, Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu, Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem, Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym, Doradztwo i terapia pedagogiczna, Edukacja informatyczna i medialna, Edukacja obronna, Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień;
- **Podyplomowe studia kwalifikacyjne:** Terapia zajęciowa, Terapia pedagogiczna z gimnastyką korekcyjną, Pedagogika przedszkolna, Pedagogika dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego, Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, Patologie społeczne – rozpoznawanie i przeciwdziałanie, Organizacja pomocy społecznej, Zarządzanie oświatą i marketing (2 semestry).

Od początku prowadzone są intensywnie badania naukowe w zakresie pedagogiki ogólnej i pedeutologii (prof. dr hab. Alicja Kotusiewicz), dydaktyki (prof. dr hab. Krzysztof Kruszewski), pedagogiki i kultury (prof. dr hab. Janusz Gajda), pedagogiki pracy (prof. dr hab. Henryk Bednarczyk), edukacji środowiskowej (prof. dr hab. Danuta Cichy), psychologii edukacyjnej (prof. dr hab. Andrzej Hankała), edukacji międzykulturowej (prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki), analizy i ekspertyzy (prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski).

Zrealizowano kilka projektów międzynarodowych i programów – Jean Monet, Leonardo da Vinci.

Od 1995 roku uczelnia prowadzi aktywną działalność wydawniczą, corocznie wydaje czasopisma naukowe Ruch Pedagogiczny oraz 56 monografii i materiałów konferencyjnych. Wśród nowości wydawniczych autorów znajduje się T. Lewowicki, K. Denek, S.M. Kwiatkowski, Z. Jasiński, J. Gajda, H. Bednarczyk. Zorganizowano ponad 70 ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji naukowych.

Akademickie Biuro Karier powstało w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie w dniu 29.03.2003 r. i jest wspierane grantami Ministerstwa Gospodarki i Pracy (2003, 2004, 2005). Zostało wpisane do rejestru agencji zatrudnienia jako agencja pośrednictwa pracy w zakresie pośrednictwa pracy (nr rejestru 1031/1a).

Zorganizowano seminaria naukowe: „Jakość kształcenia – szanse na rynku pracy”, „Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe” oraz „Pedagogika pracy – kształtowanie przedsiębiorczości”. Zaplanowano ścieżki kariery zawodowej dla 300 studentów studiów zaocznych. Od 2003 r. organizowane są targi pracy „Edukacja i praca socjalna”.

ABK jest zlokalizowane w bibliotece, opiekuje się nim mgr Anita Rudaś i mgr Tomasz Kupidura oraz Koło Naukowe Pedagogiki Pracy. Biuro spełnia poza doradztwem zawodowym funkcję dydaktyczną Laboratorium Pedagogiki Pracy.

Ważnym wydarzeniem i wzmocnieniem możliwości kształcenia stało się udostępnienie uczelni księgozbiorów Biblioteki ZNP. Księgozbiór ten obejmował wówczas ponad 80 tys. woluminów – zarówno literatury naukowej i popularnonaukowej, jak i prac metodycznych oraz literatury pięknej. Od tego momentu dzieje tej biblioteki stały się ściśle związane z działalnością WSP ZNP. Z czasem uczelnia przejęła prowadzenie biblioteki i znacznie wzmocniła personel i wzbogaciła księgozbiór.

Uczelnia stale wzbogaca swoją infrastrukturę (wyposażenie komputerowe, pomoce naukowe). Chlubą uczelni jest Biblioteka. Studenci oraz wiele osób spoza uczelni mają możliwość korzystania z jej zbiorów. Dostępny jest zarówno księgozbiór ZNP, jak i bogaty księgozbiór uczelni. Warto podkreślić, że w dziesięcioleciu działalności uczelni dokonano zakupów około 20 tys. woluminów. Czytelnia stale prenumeruje 80 czasopism polskich i zagranicznych.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP przeznaczająca część dochodów na fundusze stypendialne dla studentów. Studenci uzyskujący najlepsze wyniki w nauce otrzymują stypendia naukowe, a studenci potrzebujący pomocy ze względów losowych otrzymują stypendia socjalne. Na stypendia naukowe i socjalne uczelnia przeznaczyla ze środków własnych kwotę około 300 tys. PLN. Od roku 2004 studenci otrzymują również stypendia z budżetu państwa. Ponadto w uzasadnionych przypadkach rektor podejmuje decyzje o umorzeniu czesnego (zwolnieniu z czesnego).

Uczelnia wspiera ruch kulturalny i turystykę w środowisku studenckim. Dokonywane są zakupy biletów do teatrów, dofinansowywane wycieczki studentów. Przeznaczane są również środki na działalność chóru „Warszawianka”. Studenci pedagogiki kulturoznawczej stworzyli zespół „Tymczasem”. Zespołem kieruje dr Mariusz Samoraj. Od kilku lat organizowane są przez WSP ZNP międzyuczelniane festiwale zespołów studenckich.

Niemal od początku istnienia uczelnia udziela pomocy finansowej wybranym szkołom podstawowym (są to pieniądze na dożywianie, wycieczki itp.) oraz uczestniczy w akcjach charytatywnych.

We wrześniu 2005 roku WSP ZNP rozpoczyna nowy rok akademicki z nowymi nadziejami i planami rozwoju.

Wybrane fragmenty pochodzą z monografii „Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego 1995–2005”.

Recenzent:

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Kształcenie i doskonalenie kadr eksploatacyjnych – X Jubileuszowy Kongres Eksploatacji Urządzeń Technicznych

Henryk BEDNARCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Polska ustawiczna edukacja zawodowa w europejskiej przestrzeni badań i kształcenia

Polish vocational continuing in european training
and research area

Słowa kluczowe: idee edukacyjne, europejska przestrzeń kształcenia, środowisko pracy, kształcenie modułowe, jakość kształcenia, projekty współpracy międzynarodowej

Keywords: educational ideas, the European educational area, job environment, modular education, quality of education, international projects

Summary

The condition and aspirations of pedagogy of work in Poland are presented in the background of the European and global development trends in continuing education.

The article presents the results of international co-operation – projects and the European network of pedagogy of work - and many years research carried out in the Institute for Terotechnology – National Research Institute in the field of job environment, the scope of work, vocational tasks, pedagogical research of modular education and quality of education in the framework of Polish cooperation network.

Wprowadzenie

Rosnące znaczenie edukacji w rozwoju osobowości człowieka, organizacji, zasobów ludzkich i społeczeństwa powoduje, że dominującą staje się edukacyjna strategia rozwoju. Jednocześnie społeczeństwo globalne rozwiązując jedne problemy zderza się z nowymi wyzwaniami cywilizacyjnymi i społecznymi. Jednym z takich wyzwań staje się terroryzm obejmujący swoją orbitą niszczenia coraz to nowe regiony, państwa i kontynenty. Nie umiemy sobie poradzić z drastycznymi nierównościami i wykluczeniami społecznymi. Zasadne jest więc, że ostatni Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny obradował

pod hasłem „Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania”, a w grupie III „Terażniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych”, podejmuje problemy: *sfera publiczna a edukacja, edukacja wobec nowych zróżnicowań społecznych, młodzież wobec nieościnnnej przyszłości, rynek i kultura neoliberalna a edukacja, terażniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością, zagrożony rozwój – edukacja jako program społecznego wsparcia* [1].

Jubileuszowy Kongres Eksploatacji, a także zbliżające się dwudziestolecie Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB skłaniają ku dodatkowej refleksji o naszej specyficznej drodze do pedagogiki pracy i naszym udziale w polskiej obecności w europejskim obszarze badań i kształcenia.

W tym kontekście pragnę tezowo przedstawić analizę współczesnych uznanych strategii edukacyjnych w rozwiązywaniu problemów kształcenia zawodowego międzynarodowego rynku pracy. Spróbujemy określić problemy istotne w tym aspekcie dla pedagogiki pracy i kształcenia i doskonalenia kadr eksploatacyjnych:

- *Jak zmieniają się treści pracy i środowisko pracy?*
- *Jakie są wspólne cechy lokalnego i międzynarodowego rynku pracy?*
- *Jak zmienić strukturę kształcenia?*
- *Jakie będą zawody przyszłości?*
- *Jak rozwijać międzynarodowe projekty badawcze?*
- *Jakie doktryny edukacyjne dominują w tworzeniu europejskiego obszaru kształcenia (wiedzy, gospodarki)?*
- *Jakie jest miejsce we współpracy polskiej pedagogiki pracy?*
- *Jak rozwijać ustawiczną edukację zawodową i technologie kształcenia doradztwa zawodowego?*

Podstawą mojej refleksji są przeprowadzone badania naukowe i doświadczenia budowy ośrodka naukowego pedagogiki pracy w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu. W okresie prawie 20 lat w tym zakresie zrealizowano 9 grantów KBN, 7 dużych zamówień rządowych na prace promotorskie, metodyczne, eksperckie oraz ponad 50 projektów w dużych konsorcjach międzynarodowych w programach Jean Monnet, Socrates, Leonardo da Vinci, Phare, programy strukturalne.

Jak wynika z naszych analiz ośrodków naukowych przedstawionych w „**Pedagogice Pracy**”, jesteśmy jako środowisko naukowe bardzo rozproszeni, staramy się specjalizować nasze małe zespoły badawcze, prowadzimy jednakże oddzielnie bardzo ograniczone badania, nie stworzyliśmy wielkiego krajowego i europejskiego programu badawczego, w małym stopniu uczestniczymy we wspólnych europejskich badaniach i na dobrą sprawę nie posiadamy gruntownej wiedzy o zagranicznych ośrodkach i badaniach. Nasza często symboliczna obecność na międzynarodowych konferencjach naukowych oraz osobiste kontakty to jeszcze nie wspólne badania i poważna współpraca międzynarodowa. W tym kontekście dorobek i doświadczenia współpracy międzynarodowej w badaniach nad ustawiczną edukacją zawodową w naszym instytucie mogą być interesujące.

Zasługuje na uwagę również kształtowanie badań pedagogicznych w instytucie specjalizującym się głównie w badaniach technicznych. Ta symbioza przyniosła dodatkowe efekty, szczególnie w silnym związku *znajomości środowiska pracy, środków i narzędzi pracy, technologii niezbędnych, jak wykazemy, do właściwego opracowania treści i technologii kształcenia zawodowego.*

Interesującym elementem, który możemy wnieść do metodologii nauki to rozwój sieciowej współpracy krajowej i zagranicznej bardzo różnych podmiotów zainteresowanych wynikiem badań, a więc uniwersytetów, instytutów, przedsiębiorstw, szkół i ośrodków doskonalenia, a także administracji państwowej i samorządowej.

Właściwie w każdej realizowanej pracy naukowej i metodologicznej uczestniczy od kilku do kilkunastu instytucji, często z wielu krajów europejskich. Nasze grupy badawcze są wspomaganie

corocznie przez 200 do 1000 pracowników nauki, przemysłu, nauczycieli z Polski i Europy. Od kilku lat projekty programów międzynarodowych stanowią od 40 do 60% naszych zleceń. Wśród realizowanych aktualnie 9 projektów międzynarodowych tylko w projekcie Equel współpracujemy z 72 instytucjami z 7 krajów. To również dodatkowe efekty poznania, wymiany i zastosowania.

Zgodnie z przyjętą w Instytucie konwencją prac naukowych wychodząc z badań podstawowych, poprzez stosowane nasze prace, ukierunkowane są na otrzymanie realnego rezultatu możliwego do zastosowania w praktyce pedagogicznej.

Europejskie idee i inspiracje edukacyjne

Pedagogikę pracy przyjęto określać jako dyscyplinę naukową, w której przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji człowiek–wychowanie–praca.

Przedmiotem zainteresowań i badań naukowych pedagogiki pracy są więc problemy wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, orientacji i poradnictwa zawodowego, kształcenia i wychowania zawodowego oraz problemy oświatowe i wychowawcze środowiska pracy [2].

Pozostają ciągle aktualne cele kształcenia **człowieka-obywatela-pracownika**, jednak już nowego **społeczeństwa postindustrialnego i informacyjnego**. Musi więc rosnąć zainteresowanie kształceniem na coraz wyższym poziomie, aż do upowszechnienia studiów wyższych i podyplomowych. Nie zmieniają się podstawowe funkcje szkoły: **wychowawcza, kształcąca i opiekuńcza**. Odpowiadają na takie zapotrzebowanie powszechnie uznane „cztery filary edukacji” **uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, by działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się współżycia z innymi; uczyć się, aby być** [3].

Podstawową kwestią edukacyjną, jak podkreślają: Biała Księga UE „*Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*” [4], Raport J. Delorsa „*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*” [3] jest „**nauczyć się uczyć**”, a więc powszechna edukacja pedagogiczna.

Zwróćmy uwagę na nietradycyjne zapisy zadań edukacji w Białej Księdze: *rozwój przydatności do zatrudnienia i celów polityki ogólnej: zachęcanie do zdobywania wiedzy, koncentracja na kulturze ogólnej* [4].

Rada Europejska potwierdziła w Lizbonie, że udanemu przejściu do gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy musi towarzyszyć zwiększony nacisk na kształcenie ustawiczne, które winno zyskać miano **motywu przewodniego**.

Przytoczmy główne założenia przyjętej w Memorandum strategii **rozwoju kształcenia ustawicznego**:

- zagwarantowanie **powszechnego i ciągłego dostępu do nauki** w celu zdobycia i doskonalenia umiejętności potrzebnych do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie opartym na wiedzy,
- wyraźne **zwiększenie poziomu inwestycji** w zasoby ludzkie, dając pierwszeństwo największemu bogactwu Europy – jej mieszkańcom,
- opracowanie skutecznych metod nauczania i uczenia się oraz znalezienie odpowiedniego kontekstu dla kształcenia ustawicznego i całościowego,
- dążenie do tego, by ludzie **lepiej pojmowali i bardziej doceniali korzyści, teraźniejsze i przyszłe**, płynące z kształcenia, zwłaszcza z nauki nieformalnej i nieoficjalnej,
- zapewnienie każdemu łatwego dostępu do rzetelnych **informacji i porad** o możliwościach kształcenia na obszarze całej Europy i na każdym etapie swojego życia,
- dbanie o to, by możliwości **kształcenia ustawicznego** zajmowały się **jak najbliższej uczniów**, w ich własnych społecznościach i aby były wsparte wykorzystaniem urzędzeń opartych na technologiach teleinformatycznych [5].

W polskiej strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku, przyjętej przez Radę Ministrów 08.07.2003 r. zapisano: *Celem strategicznym rozwoju procesu kształcenia ustawicznego*

u uczenia się w ciągu całego życia jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka. Sprzyjać to będzie wzrostowi konkurencyjności, poprawie organizacji pracy i tworzeniu podstaw rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy.

Realizacja celu strategicznego opiera się na wyodrębnionych działaniach priorytetowych: zwiększeniu dostępności do kształcenia ustawicznego, podnoszeniu jakości kształcenia ustawicznego, współdziałaniu i partnerstwie, wdrożeniu inwestycji w zasoby ludzkie, tworzeniu zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwoju usług doradczych, uświadomieniu roli i znaczenia kształcenia ustawicznego [6].

Europa potrzebuje **wysokiej jakości kształcenia w szkołach** wyższych, aby osiągnąć cel sformułowany przez Radę Europejską w Lizbonie, stworzenia w Europie *najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki w świecie – gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu, tworzącej coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającej większą spójność społeczną.* Jednak europejskie szkolnictwo wyższe nie jest wolne od problemów, a uniwersytety w Europie nie są w tej chwili konkurencyjne, potrzebna jest odpowiedź na wiele pytań:

- *w jaki sposób pozyskać dla uniwersytetów odpowiednie i trwałe dochody oraz jak zapewnić efektywne wydawanie funduszy?*
- *w jaki sposób zapewnić autonomię i profesjonalizm w kwestiach naukowych i administracyjnych;*
- *w jaki sposób połączyć środki i skierować je na doskonalenie jakości kształcenia, a także stworzyć odpowiednie warunki, aby uczelnie mogły ten cel zrealizować?*
- *jak sprawić, by uniwersytety lepiej odpowiadały na strategię i potrzeby lokalne i regionalne?*
- *w jaki sposób doprowadzić do lepszej współpracy pomiędzy uczelniami i przedsiębiorstwami, tak aby zapewnić popularyzację osiągnięć naukowych oraz ich lepsze wykorzystanie dla dobra gospodarki i społeczeństwa?*
- *jak stworzyć spójny, kompatybilny i konkurencyjny europejski obszar szkolnictwa wyższego, który postulowano w Deklaracji Bolońskiej? [7].*

Dla porównania, w USA liczba szkół wyższych przekracza 4000, z czego 550 posiada prawo nadawania stopni doktorskich, a 125 określa się jako „instytucje badawcze”. Spośród tych ostatnich, ok. 50 prowadzi przeważającą część amerykańskiej działalności badawczej, otrzymuje znaczącą część finansów publicznych przeznaczonych na badania w kraju oraz odbiera niemal wszystkie Nagrody Nobla w dziedzinie nauki [7].

Ministrowie edukacji 29 krajów (w tym Polski), podpisali 19 czerwca 1999 roku Deklarację Bolońską, potwierdzając dążenie do utworzenia do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w którym znacznie ułatwiona będzie mobilność studentów i pracowników akademickich, a uczelnie umożliwią studentom pełny rozwój ich osobowości i uzyskanie umiejętności dostosowanych do potrzeb rynku pracy.

W Deklaracji Bolońskiej (1999) określono następujące cele:

- *przyjęcie systemu „czytelnych” i porównywalnych dyplomów;*
- *wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych opartego na dwóch cyklach kształcenia (licencjat – magister);*
- *wprowadzenie punktowego systemu zaliczania osiągnięć studentów (ECTS);*
- *rozwój możliwości studentów i pracowników uczelni;*
- *rozwój współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości kształcenia;*
- *wzmocnienie wymiaru europejskiego szkolnictwa wyższego [8].*

W Polsce 187 uczelni uczestniczy w programie Sokrates–Erasmus realizując wymianę studentów i pracowników. W latach 1998–2003 ponad 80 uczelni brało udział w różnego rodzaju projektach współpracy wielostronnej.

Międzynarodowy rynek pracy, globalny rynek usług edukacyjnych powodują, że niezbędny jest, jak wykazaliśmy wyżej, porównywalny system przygotowania, analizowania i uznawania kwalifikacji dla ogromnej masy pracowników pracujących w międzynarodowych przedsiębiorstwach i przemieszczających się zgodnie ze zmieniającą się podażą pracy i możliwościami zatrudnienia.

Dla poprawy przejrzystości, a w szczególności mobilności, proces lizboński zapoczątkował prace nad analizą kompetencji kluczowych. Na podstawie analizy szkolnictwa obowiązkowego grupa robocza UE wyodrębniła osiem kompetencji kluczowych: *komunikacja w języku ojczystym, w językach obcych, technologie informacyjne i komunikacyjne, matematyka, nauki ścisłe i technika, przedsiębiorczość, interpersonalne i obywatelskie, uczenia się, kultura ogólna* [7].

Europejska ramowa struktura kwalifikacji szkolnictwa wyższego jako wyjściowa ma ułatwić odnalezienie punktów styecznych, a także opracowanie i doskonalenie krajowych ramowych struktur kwalifikacji odnoszących się do trzech cykli i etapów kształcenia. Tradycyjnie w szkolnictwie wyższym precyzyjnie przedstawia się wiedzę, słabiej umiejętności, a także kompetencje do uzyskania konkretnej kwalifikacji. Ogólnie sformułowano następujące kompetencje: *wiedza i rozumienie, wykorzystanie w praktyce wiedzy i zrozumienia, ocena i formułowanie sądów, komunikacja, uczenie się, a także sformułowano dla każdego cyklu-etapu studiów* [8].

Podjęmowane próby wspólnie uznawanych tytułów zawodowych, jak np. **europejski inżynier, europejska etykieta doktoratu** czy wydawanie na podstawie porozumień uczelni i szkół dwóch, a nawet trzech dyplomów, możliwość studiów w sieci europejskich uczelni, uznających **transfer punktów** czy też wprowadzenie **europejskiego paszportu kwalifikacji**. Coraz powszechniej jest stosowana praktyka **uzupełnienia dyplomu suplementem** w języku angielskim z charakterystyką szkoły, programu nauczania i szczególnie oceną osiągnięć edukacyjnych i wykazem nabytych umiejętności.

Wynikiem wieloletniej analizy tendencji edukacyjnych będzie nasza nowa książka *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne w dokumentach*.

Staraliśmy się te tendencje umacniać i wprowadzać do polskiej praktyki edukacyjnej. „Wielkie reformowanie” stwarzało wiele możliwości innowacji i ogólnopolskich eksperymentów pedagogicznych. Odpowiadając na potrzeby praktyki próbowaliśmy w miejsce nadużywanych opinii i koncepcji ekspertów wprowadzić solidne badania od środowiska pracy, zadań zawodowych poprzez badania treści i technologii kształcenia, wymagań egzaminacyjnych do bliższych związków gospodarki i edukacji ukierunkowanych na kształcenie wiedzy i przydatnych umiejętności zawodowych. Stąd naszym głównym problemem badawczym jest rozwój *ustawicznej edukacji zawodowej*, a w tym *badanie treści pracy i opracowanie standardów kwalifikacji zawodowych, modernizacja treści kształcenia i opracowanie standardów edukacyjnych, nowe modułowe technologie i jakość kształcenia*.

Środowisko pracy, badania treści pracy i zadań zawodowych

Znajdując się w środowisku naukowym eksploatacji mamy szczególne powody do badania środowiska pracy i zmieniających się zadań zawodowych. Ich początek to w Instytucie rok 1986 w ramach CPBR-13.2 Doskonalenie eksploatacji środków trwałych w gospodarce narodowej, *później w resortowych programach badawczych ukierunkowanych na 10 branż gospodarki narodowej i wybranych przedsiębiorstwach*.

Wyniki badań zostały opublikowane w monografiach **Relacje edukacyjne człowiek–maszyna i Zadania zawodowe i kształcenie mechaników**.

Wychodząc z tego dorobku Fundacja Rozwoju Kształcenia Zawodowego zleciła nam w Turynie w 1997 roku kontynuowane w ramach programu Phare 2000 – Krajowy System Szkolenia

Zawodowego i mamy nadzieję również na planowane w programie operacyjnym *Rozwój Zasobów Ludzkich* – opracowanie kolejnych polskich standardów kwalifikacji zawodowych.

Tak więc jesteśmy Instytutem prowadzącym systematyczne badanie naukowe środowiska pracy od dwudziestu lat. Opisana przez S. Kwiatkowskiego i I. Woźniaka metodologia badań przewiduje dla każdego zawodu szczegółowe badanie w 10 różnorodnych, celowo dobranych przedsiębiorstwach w każdym na trzech stanowiskach pracy. Wydaje się, że udało nam się udoskonalić „europejską metodologię” ich budowy z udziałem pracodawców i przedsiębiorców, stworzyć nowe pokolenie i strukturę takich standardów.

Z wieloaspektowych rezultatów badań wynika, że nowe środki pracy powodują ogromną integrację treści pracy różnych zawodów i intelektualizację każdej pracy na każdym stanowisku pracy.

O ogromnych zmianach rynku pracy świadczą zmiany w klasyfikacjach zawodów. Na początku XX wieku wyróżniono około 10 000 zawodów, po II wojnie światowej ok. 5000, a na przełomie XX i XXI wieku w zależności od kraju głównie od 500 do 2000 (aktualnie w Polsce ok. 1800).

Zmianom tym towarzyszyło zwiększenie tzw. szerokoprofilowości kształcenia również w Polsce od około 5000 w latach 1951–1982 do aktualnie 193 zawodów robotniczych i nierobotniczych.

Zmiany w środowisku pracy są powodowane **intelektualizacją pracy** w wyniku **mechanizacji, automatyzacji, robotyzacji i informatyzacji**. Następuje integracja wspólnych treści pracy w różnych zawodach i zmniejsza się liczba występujących zawodów. Zmniejszanie zasobów pracy fizycznej, a zwiększanie popytu na prace intelektualne powoduje zmiany struktury zatrudnienia, wzrost zatrudnienia w sferze usług, bezrobocie i zmianę form zatrudnienia z typowych umów o pracę na elastyczne, atypowe formy zatrudnienia, a także umowy kupna sprzedaży [11, 12].

Przy kompleksowej automatyzacji dla człowieka pozostają tylko funkcje *sterowania produkcją* z jednoczesnym przejęciem przez środki techniczne jego funkcji operacyjnych oraz *zarządzania* procesem. Konkurencja wymusza poprawę jakości, jaką na rynku towarów gwarantują systemy zapewnienia jakości produkcji i usług. Pracownik, absolwent czy bezrobotny musi sprostać ostrym procedurom takiego systemu.

Następuje zwiększenie związków międzynarodowych nawet na lokalnych i regionalnych rynkach pracy poprzez masowy obrót towarowy, finansowy, produkcję (w międzynarodowych i zagranicznych przedsiębiorstwach), przemieszczanie się pracowników. Wspólną cechą dla wszystkich państw jest bezrobocie zróżnicowane w skali, czasie, terytorialnie, społecznie.

Przytoczę podstawowe cele Europejskiej Strategii Zatrudnienia:

- *Pełne zatrudnienie – dalszy wzrost wskaźników zatrudnienia.*
- *Poprawa jakości i produktywności pracy – kształcenie ustawiczne, planowanie karier, równość płci, zdrowie i bezpieczne warunki pracy, równy dostęp, elastyczne warunki pracy.*
- *Wzmocnienie spójności społecznej i integracji.*
- *Realizacja celów strategii jest zgrupowana w czterech filarach:*
 - *Zdolność do uzyskania zatrudnienia.*
 - *Przedsiębiorczość.*
 - *Adaptacyjność.*
 - *Równość szans.*
- *Priorytety Strategii Zatrudnienia:*
 - *Aktywne i zapobiegawcze działania w stosunku do bezrobotnych i biernych zawodowo.*
 - *Tworzenie miejsc pracy i przedsiębiorczość.*
 - *Promocja adaptacyjności i mobilności na rynku pracy.*
 - *Promocja i rozwój kapitału ludzkiego i uczenia się przez całe życie.*
 - *Wzrost podaży pracy i promocja aktywnego starzenia się.*

- *Równość płci.*
- *Wpieranie i zwalczanie dyskryminacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy.*
- *Uczynienie pracy płatną.*
- *Przekształcenie nielegalnej pracy w regularne zatrudnienie.*
- *Zmniejszenie regionalnych różnicowań w zatrudnieniu [13].*

Ewolucja edukacji jest więc powodowana zmianą zapotrzebowania, zmianą treści i technologii **kształcenia, a także faktem obiektywnej konieczności kształcenia ustawicznego w ciągu całego życia.**

System szkolny na każdym poziomie kształcenia zapewnia więc zaledwie wykształcenie bazowe, które absolwent będzie musiał rozwijać, aby sprostać aktualnemu i przyszłemu zapotrzebowaniu pracodawcy. To kandydat do pracy, pracownik posiadający dobre przygotowanie bazowe, sprawność mistrzowskiego potwierdzenia swoich umiejętności winien przewidzieć przyszłe potrzeby pracodawcy i uzupełnić wiedzę i umiejętności w miarę zmieniających się warunków pracy. Znajomość języków i technologii informacyjnych, otwartość na innowacje techniczne, stałe kwestionowanie własnego stanu wiedzy sprzyjają ustawicznemu kształceniu i rozwojowi zawodowemu. To nie jest jednak tylko konieczność utrzymania pracy, jak twierdzi Christian Freling [3], a M. Pedler, że uczenie się jest częścią zadania, za które otrzymujemy wynagrodzenie [14].

Intelektualizacja i integracja treści pracy wielu stanowisk pracy, zawodów powoduje konieczność zwiększania zakresu wykształcenia bazowego, ogólnokształcącego i realizacji **ścieżek edukacji pedagogicznej, politechnicznej, ekonomicznej, prawnej, zdrowotnej i kulturowej na wszystkich poziomach kształcenia.**

Kształcenie modułowe i jakość kształcenia

Poszukując specjalizacji, tożsamości naukowej trafnie wybraliśmy nowatorską i perspektywiczną tematykę kształcenia modułowego i problemów jakości kształcenia.

Moduł – zdefiniowaliśmy jako „programową jednostkę dydaktyczną złożoną z samodzielnych jednostek modułowych, których cele i wyodrębnione kryteria, zintegrowane tematycznie z różnych dziedzin nauk, treści kształcenia sformułowane są w sposób jednoznaczny i mierzalny, wyrażając wiedzę, umiejętności intelektualne i motoryczne oraz postawy” [11].

Na podstawie studiów teoretycznych badań ewaluacji w praktyce pedagogicznej opracowano podstawowe założenia modułowego modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Dla przykładu zgodnie z zasadami doboru treści kształcenia z wyodrębnionych umiejętności opracowano rdzeń treściowy dla 13 obszarów działalności zawodowej mechaników – przedmiotów ogólnozawodowych (symbol i nazwa przedmiotu: *GF – Grafika; EE – Elektrotechnika i elektronika; BM – Budowa maszyn; MH – Mechanika techniczna; AR – Automatyka; TP – Technika pomiarowa; MT – Materiałoznawstwo; TM – Technologia mechaniczna; TK – Technika komputerowa; TD – Termodynamika i hydromechanika; EK – Ekonomia; SP – Środki pracy mechaników; ET – Eksploatacja techniczna*). Umiejętności stanowiły podstawę do budowy jednostki modułowej, moduły, polimoduły, przedmioty ogólnozawodowe. Z tematycznie bliskich jednostek modułowych wyodrębniono następnie polimoduły (bloki techniczne) i przedmioty. Kolejnym krokiem było przyporządkowanie modułów do określonego poziomu kształcenia (z pomocą metod wartościowania i projektów standardów kwalifikacji zawodowych).

Nasze badania wykazały, że tylko modułowy system kształcenia, uznanie wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności może powodować zmniejszenie np. dla absolwentów średnich szkół zawodowych

programu nauczania w szkole wyższej do 210 modułów w porównaniu z 676, jakie winien opanować absolwent liceum ogólnokształcącego.

Dlatego nawet w tradycyjnej strukturze opracowywanych programów nauczania i materiałów metodycznych akcentowaliśmy ich ukierunkowanie na uzyskanie konkretnych umiejętności.

Pierwsze granty w tym zakresie były realizowane od 1994 r.

Pierwsze programy modułowe 156 kursów głównie w zawodach robotniczych, zostały opracowane w ramach TOR. 9 programu Banku Światowego.

Przeprowadziliśmy ogólnopolski eksperyment pedagogiczny (1996–2000) wdrożenia i edukacji programów modułowych w 44 szkołach w 27 zawodach, w którym uczestniczyło 700 nauczycieli, 6273 absolwentów i około 20 000 uczniów. Od 2001–2004 był realizowany projekt Leonardo da Vinci „Europejski Bank Programów Modułowych” z praktycznym rezultatem programu i materiałów metodycznych dla zawodu mechatronik. Ten elektroniczny projekt jest kontynuowany z udziałem utworzonej przez nas polskiej i europejskiej sieci kształcenia modułowego.

W programie Phare 2000 w ramach projektu Krajowy System Szkolenia Zawodowego opracowano kolejne 88 programów i pakietów edukacyjnych kursów zawodowych po raz pierwszy w zawodach pracy intelektualnej, w tym np. przygotowanie specjalistów opracowujących i realizujących duże projekty europejskie.

Na zlecenie Ministra Edukacji Nauki i Sportu w ramach programu *Rozwoju Zasobów Ludzkich* opracowujemy aktualnie 50 programów modułowych i 224 pakietów edukacyjnych dla zasadniczych i średnich szkół zawodowych.

Te doświadczenia pozwoliły na uzyskanie największego do tej pory grantu z programu EQUER pt. *Przedsiębiorczość w sieci* realizowanego wspólnie z 12 partnerami krajowymi i dwoma partnerstwami międzynarodowymi, które skupiają 71 instytucji uczelni, instytutów i przedsiębiorstw z 7 krajów UE.

Problematyka standardów kwalifikacji zawodowych, standardów edukacyjnych to wstęp do poważnego potraktowania jakości kształcenia ukierunkowanego na nowe metody pomiaru dydaktycznego i rozwiązywania praktyczne.

Znane jest wiele systemów zarządzania jakością, w tym dominujące: TQM, ISO. TQM to sposób zarządzania organizacją, skoncentrowany na jakości, oparty na udziale wszystkich członków organizacji i nakierowany na osiągnięcie długotrwałego sukcesu dzięki zadowoleniu klienta oraz korzyściom dla wszystkich członków organizacji i dla społeczeństwa.

Misją systemu jakości ISO 9000/2000 w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu i upowszechnianych w edukacji jest: *spełnienie oczekiwań i wymagań klientów poprzez wykorzystanie naszego doświadczenia i kompetencji w realizacji prac projektowych i rozwojowych w zakresie organizacji usług edukacyjnych (studiów podyplomowych, kursów, warsztatów, seminariów, konferencji), zapewnienie powtarzalności i rozwoju realizowanych usług, łączenie zadowolenia klientów z satysfakcją pracowników z pracy wykonywanej w Zakładzie Doskonalenia Kadr.*

W systemie edukacji certyfikaty ISO uzyskało już wiele katedr, wydziałów (Wydział Towaroznawstwa Akademii Ekonomicznej), instytucji doskonalenia zawodowego (Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach), Centrum Kształcenia Ustawicznego w: Krośnie, Sieradzu, Toruniu; Zakład Doskonalenia Zawodowego w Przemysłu i Katowicach oraz Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie, Górnośląskie Centrum Edukacyjne w Gliwicach i Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli Kształcenia Praktycznego).

Wymienione wyżej zadania są dokumentowane w wydawanych przez nas czasopismach *Pedagogika Pracy i Edukacja Ustawiczna Dorosłych* oraz w nomograficznej serii wydawniczej *Biblioteka Pedagogiki Pracy* (131 tomów, 63 800 egz.) w tym około 15 monografii w językach obcych.

Skrótowe przedstawienie postawionych tez i przykładów rozwiązywania złożonych problemów ustawicznej edukacji zawodowej posiada swoje naturalne ułomności. Próbowałem uwzględnić specyfikę i zapotrzebowanie środowiska inżynierów i uczonych obradujących na Kongresie Eksploatacji. Wychodząc ze środowiska nauk technicznych, pracując w środowisku eksploatacji wnieśliśmy do polskiej pedagogiki pracy inżynierski ład i skuteczność, adaptowaliśmy niektóre metody badań, zwiększając badania zmian w środowisku pracy, a także otwartość i współpracę ze środowiskami innych dyscyplin naukowych, wprowadziliśmy jednocześnie do wspólnych międzynarodowych badań wiele zespołów, instytucji i szkół. Mam nadzieję, że przypomniałem niektóre problemy edukacji pomocne w naszej wspólnej refleksji pożytku z rozwoju współpracy sieciowej krajowej i międzynarodowej, różnych środowisk naukowych w koniecznej i stałej modernizacji ustawicznej edukacji zawodowej.

Literatura

1. Materiały Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Przetrawanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP. Wrocław 2004.
2. Wiatrowski Z.: Podstawy pedagogiki pracy. AB, Bydgoszcz 2000.
3. L'Education: Un tresor est cache dedans. Raport for UNESCO prepared by team managed by Jacques Delors. UNESCO, SOP Warszawa 1998.
4. The White Paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society, European Communities, Luxemburg 1998.
5. Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela. SEC (2000) 1832.
6. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego. MENiS, Warszawa 2004.
7. Rola uniwersytetów w Europie wiedzy – Komunikat Komisji Wspólnot Europejskich. Bruksela COM (2003) 58.
8. Proces Boloński – europejski obszar szkolnictwa wyższego, www.menis.gov.pl
9. Wastin-Schluter P.: Kompetencje kluczowe. Euridice. Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji. Warszawa 2005.
10. Ramowa struktura kwalifikacji europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Grupa robocza procesu Bolońskiego. Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Demi http://www.menis.gov.pl_procesbolonski.
11. Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej, pod red. S.M. Kwiatkowskiego. IPiSS, Warszawa 2001.
12. Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku, pod red. St. Borkowskiej. IPSS, Warszawa 1998.
13. Europejska strategia zatrudnienia, www.elections2004.eu.int/highlights/pl/1101.html
14. Pedller K. Aspinwall: Przedsiębiorstwo uczące się. Petit, Warszawa 1999.
15. Kwiatkowski St.; Woźniak I. (red.): Standardy kwalifikacji zawodowych. Konspekt europejski Ministra Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004.
16. Symela K. (red.): Skuteczność kształcenia modułowego, ITeE, Radom 2003.
17. Współpraca międzynarodowa w badaniach i edukacji, pod red. H. Bednarczyka. ITeE, Radom 2000.

Recenzent:

prof. dr hab. Adam MAZURKIEWICZ

Stefan M. KWIATKOWSKI

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

Ireneusz WOŹNIAK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – nowy wymiar przygotowania pracowników dla nowoczesnej gospodarki

National vocational qualification standards new dimension
in preparing employees for modern economy

Słowa kluczowe: standard kwalifikacji zawodowych; edukacja formalna, nieformalna i incydentalna; porównywalność, uznawalność i walidacja kwalifikacji zawodowych

Keywords: vocational qualification standard, formal, non-formal and informal education, recognition and validation of vocational qualification

Summary:

The system of vocational education should be open and flexible. On the other hand education must be economically justified, well-aimed and diligent in the scope of offered educational aims and content. While seeking the solutions the attention is drawn to the fact that an individual learns in organized educational activities conducted within and beyond the established formal school system as well as during one's professional career, holiday, and daily activities like housekeeping or maintaining the family.

In the above mentioned situation, learning is incidental (informal). The challenge in validation of a certain level of vocational qualification obtained within non-formal and informal education (by issuing certificates) can be met only when a vocational qualification norm is established. That is the national vocational qualification standard.

Wprowadzenie

Gospodarka oparta na wiedzy, nowe technologie i globalizacja, wpływają na wymagania dotyczące kwalifikacji, umiejętności i kompetencji zawodowych. W związku z tym edukacja całożyciowa jest postrzegana jako ważna składowa polityki umożliwiającej wzrost konkurencyjności, zatrudnialności i rozwoju indywidualnego. Podnoszone są kwestie:

- uznawalności wykształcenia, świadectw i dyplomów;
- uznawalności kwalifikacji zawodowych nabywanych drogą kształcenia nieformalnego i zbierania doświadczeń zawodowych;
- rozwijania idei uczenia się przez całe życie (*LLL – lifelong learning*);
- zrównania edukacji formalnej, nieformalnej i incydentalnej przez wykorzystanie procesu walidacji kwalifikacji zawodowych;
- rozwijanie nowoczesnych technologii kształcenia: nauka w pracy, centra kształcenia ustawicznego, centra kompetencji, kształcenie na odległość;

- inwestowanie w poprawę kwalifikacji nauczycieli, trenerów i edukatorów;
- upowszechnienie doradztwa zawodowego, a zwłaszcza informacji o zawodach, wymaganiach kwalifikacyjnych i miejscach pracy.

W dziedzinie edukacji pozostawiono daleko idącą autonomię wszystkim krajom członkowskim Unii Europejskiej. Jest to efekt respektowania odrębności kulturowych i tradycji wiążących się ze strukturami systemów edukacyjnych, celami i treściami kształcenia, a także metodami oceny wewnętrznej i zewnętrznej stanu wiedzy, umiejętności i postaw uczniów. Prawo do autonomii nie oznacza jednak rezygnacji z prób poszukiwań godnych akceptacji wzorców organizacyjnych i programowych, wspólnych ideałów wychowawczych, czy też dążeń do porównywalności kwalifikacji zawodowych. Te ostatnie, będące domeną kształcenia zawodowego i jednocześnie jego rezultatem, są niezwykle ważnym elementem integracji europejskiej. Kwalifikacje bowiem mają w dobie globalizacji gospodarki charakter uniwersalny, nie znają granic – pozwalają absolwentom szkół zawodowych różnych typów i poziomów konkurować ze sobą na rozszerzającym się europejskim rynku pracy [14].

Autonomia krajowych systemów edukacji jest z jednej strony przywilejem, ale z drugiej hamulcem na drodze do zapewnienia swobody przepływu pracowników na wewnętrznym rynku Unii Europejskiej. Standard kwalifikacji zawodowych, jako norma wymagań umiejętności pracowniczych, może stać się instrumentem porównywalności i uznawalności kwalifikacji zawodowych na międzynarodowym rynku pracy, nie naruszającym prawa państwa do kształtowania własnego systemu edukacji. Droga do tego jest jeszcze daleka, gdyż obecnie powstające standardy kwalifikacji zawodowych mają zasięg regionalny lub, co najwyżej, krajowy.

Drugi sposób wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych dotyczy problemu uznawania umiejętności, kompetencji i kwalifikacji kształtowanych na drodze uczenia się nieformalnego i incydentalnego. Rozwiązanie tego problemu warunkuje dalszy rozwój idei edukacji całościowej. Bez posiadania systemu walidacji umiejętności zawodowych na poziomie krajowym kształcenie ustawiczne pozostanie w sferze rozważań teoretycznych.

Przejrzystość, porównywalność i uznawalność kwalifikacji zawodowych

Edukacja całościowa, jako niezbędny element Gospodarki Opartej na Wiedzy, będzie potrzebować instrumentów zarządzania wiedzą, umiejętnościami, kompetencjami i kwalifikacjami. Stopniowo dostrzega się niewydolność tych systemów edukacji, które rozgraniczają kształcenie formalne i nieformalne. Rynek pracy zmusza współczesnego pracownika do wielokrotnej zmiany kwalifikacji, tymczasem oferowane cykle szkoleniowe są długie, obszerne i drogie. Wysoce nieefektywny system formalnej edukacji usztywnia rynek pracy.

W krajach wiodących gospodarczo rozwijane są krajowe systemy zarządzania kwalifikacjami. Stopień zaawansowania krajów członkowskich Unii Europejskiej w tym procesie można opisać na czterech poziomach:

- **System istnieje i jest doskonały** – np. Zjednoczone Królestwo, Finlandia. Kraje te doskonałą funkcjonujące od lat 80. systemy standardów kwalifikacji zawodowych i standardów edukacyjnych.
- **System jest w trakcie budowania** – np. Francja, Irlandia, Norwegia, Portugalia, Hiszpania, Holandia, gdzie powołano do istnienia instytucje centralne odpowiedzialne za zbudowanie systemu krajowego i wydano pierwsze akty prawne dające podstawę dalszego rozwoju.
- **System jest w trakcie eksperymentowania z wariantami rozwiązań** – np. Belgia, Dania, Włochy, Szwecja, Austria, Niemcy. Brak ostatecznej zgody na model krajowego systemu kwalifikacji zawodowych powoduje, że równolegle rozwijane są konkurencyjne projekty o ograniczonym

zasiegu. Dodatkowo kraje z dualnym systemem kształcenia zawodowego (Niemcy i Austria) wahają się między zaletami obecnego modelu łączenia edukacji zawodowej z gospodarką a zaletami posiadania Krajowych Kwalifikacji Zawodowych.

- **System jest w trakcie tworzenia ogólnej wizji** – np. Węgry, Rumunia, Ukraina, Bułgaria, Polska. Są to kraje młodej demokracji, w których gospodarka rynkowa niedawno zastąpiła centralne zarządzanie przedsiębiorstwami i szkołami. W trakcie przemian polityczno-gospodarczych doszło do zerwania więzi edukacji zawodowej z gospodarką. Kraje te stoją przed szansą zaplanowania od podstaw własnych, oryginalnych systemów zarządzania kwalifikacja zawodowymi, korzystając umiejętnie z doświadczeń innych państw, nie zapominając o własnej historii szkolnictwa zawodowego i uwarunkowaniach kulturowych.

Wymiana doświadczeń między krajami zachodzi intensywnie w ramach tzw. „procesu kopenhaskiego” rozwijanego na bazie Rezolucji Rady Unii Europejskiej nt. promocji wzmocnienia współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji zawodowej i szkolenia (*Council Resolution on the Promotion of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*) z dnia 19 grudnia 2002 roku [4]. Wynika z niej, że obywatele Unii Europejskiej potrzebują coraz bardziej dostępu do zindywidualizowanej nauki i zindywidualizowanych ścieżek dostępu do miejsc pracy. Bariery są zróżnicowane krajowe systemy edukacji, nie pokrywające się poziomy edukacji i poziomy kwalifikacji zawodowych, różnie definiowane zawody i sektory gospodarki. Nie pozwalają one na „powszechny obieg” kwalifikacji i kompetencji zawodowych.

Likwidacja barier w mobilności osób szkolących się i pracowników ma być realizowana przez:

1. **Budowanie jednej, europejskiej struktury kompetencji i kwalifikacji zawodowych.** Instrumentami realizacji są przykładowo: standardy kwalifikacji i kompetencji, standardy szkolenia, Europejskie CV, suplement do dyplomu zawodowego (certyfikatu, świadectwa kwalifikacyjnego), dokument o nazwie „EUROPASS Training”, sieć Krajowych Punktów Kontaktowych umożliwiających uznawanie wystawionych dokumentów Europejskiego Portfolio Kształcenia Zawodowego (*skrót ang.: EUROPASS Training*).
2. **Zbudowanie Systemu Punktów Transferowych dla Kształcenia i Szkolenia Zawodowego**, inspirowanego sukcesami Europejskiego Systemu Punktów Transferowych dla szkolnictwa wyższego (ECTS).
3. **Utworzenie ogólnych kryteriów i zasad systemu jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym.** Biorąc przykład z Europejskiego Forum Jakości (*European Forum on Quality*), powszechnie obowiązujące kryteria i zasady jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym powinny być inicjatywą z poziomu unijnego, o charakterze wskazówek i wytycznych oraz list kontrolnych.
4. **Utworzenie ogólnych zasad walidacji nauki nieformalnej i incydentalnej.** Celem jest określenie zasad zapewnienia większej kompatybilności między podejściem stosowanym w różnych krajach, na różnych poziomach kształcenia.
5. **Rozwój całościowego poradnictwa zawodowego (*lifelong guidance*).** Celem ma być wzmocnienie europejskiego wymiaru informacji zawodoznawczej, poradnictwa i doradztwa zawodowego, umożliwiającego obywatelom unii poruszanie się po rynku pracy oraz po rynku usług szkoleniowych.

Proces Kopenhaski rozwijany jest z perspektywy kształcenia ustawicznego, ze zwróceniem uwagi na potrzeby obywateli UE w dostępności do dogodnych form kształcenia i szkolenia, bez względu na granice państw członkowskich. Wyniki kształcenia i szkolenia mają być uznawane bez względu na miejsce realizacji (szkoła, wyższa uczelnia, miejsce pracy, prywatne kursy, rozwijanie własnych zainteresowań w zaciszu domowym, samokształcenie) [13].

Zagadnienia uznawalności i porównywalności dyplomów, świadectw, kwalifikacji zawodowych oraz okresów kształcenia i zatrudnienia należą do tej sfery uzgodnień międzynarodowych, które są niezbędne w procesach globalizacji, integracji i budowania wspólnego europejskiego rynku, a jednocześnie bardzo trudne z uwagi na historyczny, kulturowy, modelowy i prawny wymiar różnic systemów edukacji poszczególnych krajów.

Uznawalność to proces prowadzący do uznania i zalegalizowania dyplomu zagranicznego, natomiast **porównywalność** to metodologia badań prowadząca do udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy można uznać dyplom zagraniczny za równoważny dyplomowi danego kraju. Międzynarodowa porównywalność i uznawalność w sferze kształcenia i mobilności kadr rozróżnia dwa podejścia w analizie porównawczej: uznawanie dyplomów do celów szkolnych, w praktyce chodzi przede wszystkim o dyplomy wyższych uczelni oraz uznawanie dyplomów do celów zawodowych.

Uznawanie dyplomów do celów szkolnych (akademickich) umożliwia uczniom i studentom kontynuowanie nauki w innym kraju. Nie ma żadnych reguł wspólnotowych nakazujących wzajemne uznawanie dyplomów do celów szkolnych. Każde państwo Unii Europejskiej uznaje dyplomy państw obcych według własnych przepisów. W praktyce, uznanie dyplomów do celów akademickich odbywa się na podstawie szczegółowego porównania programów studiów prowadzących do ich uzyskania. W procesie tym coraz większe znaczenie odgrywa współpraca między uczelniami, łączenie się uczelni w konsorcja oraz wymiana studentów.

Uznawanie dyplomów do celów zawodowych jest procesem bardziej skomplikowanym, gdyż musi uwzględniać nie tylko wymagania systemu edukacji (uczelni i szkół zawodowych), ale również standardy organizacji gospodarczych i zawodowych oraz regulacje prawne dotyczące wykonywania szczególnie ważnych i odpowiedzialnych zawodów. W niektórych krajach (np. Niemcy, Holandia) większość kwalifikacji uzyskiwanych w systemie szkolnym uznawanych jest przez środowiska gospodarcze bez dodatkowych wymagań. Jednak są kraje (np. Wielka Brytania), w których kwalifikacje zawodowe zdobywa się poza systemem szkolnym. Wtedy proces uznawania tych kwalifikacji przyjmuje postać akredytacji, czyli uwierzytelnienia dokonywanego najczęściej w postaci egzaminu w jednostkach uprawnionych (certyfikowanych) [19].

Uznawalność dyplomów do celów szkolnych i zawodowych to dwa różne procesy wymagające różnych procedur i instrumentów porównywania. Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych mogą stać instrumentem porównywania i uznawania uprawnień do wykonywania zawodu na rynku wewnętrznym Unii Europejskiej.

Walidacja edukacji nieformalnej i incydentalnej

Słowo **walidacja** (łac. *validus* – silny, mocny, skuteczny, *validare* – zatwierdzać) używane było dotychczas głównie przez psychologów w znaczeniu: „proces ustalania stopnia odpowiedniości, trafności, celowości testu, a także ważności i dokładności narzędzia pomiarowego” [9]. Okazało się także przydatne w procesie uznawania kwalifikacji zawodowych uzyskiwanych poza formalnymi systemami edukacji. Słownik CEDEFOP [1] definiuje walidację jako proces identyfikacji, oceny i uznania szerokiego zakresu umiejętności i kompetencji, które ludzie rozwijają podczas życia w różny sposób, np. poprzez kształcenie, pracę, wypoczynek. W kształceniu całościowym (*lifelong learning*) walidacja jest elementem zapewnienia przejrzystości i porównywalności posiadanych umiejętności i kwalifikacji poprzez nadanie odpowiedniej wartości i potwierdzenie wyników uczenia się, prowadzonego w wielu miejscach i w różnym czasie podczas życia jednostki.

Aby skutecznie przeprowadzić proces walidacji kwalifikacji zawodowych nabytych w czasie życia jednostki, potrzebna jest norma opisująca poziom umiejętności i kompetencji potrzebnych do wykonywania określonej pracy. Taką normą jest standard kwalifikacji zawodowych, który wyszczególnia odpowiednie cechy pracownika związane z opisywanym zakresem pracy. Spośród wielu potencjalnych zastosowań standardów kwalifikacji zawodowych, umożliwienie walidacji kwalifikacji jest jednym z najważniejszych, gdyż w praktyce zrównuje edukację formalną, nieformalną i incydentalną, które zostały zdefiniowane przez Komisję Europejską następująco [3]:

- **Edukacja formalna** ma miejsce podczas uczenia się w sposób zorganizowany, w odpowiednich strukturach (w systemie szkolnym, pozaszkolnym, w formach szkolenia organizowanych w zakładach pracy). Jest to zaprojektowany proces uczenia się i może prowadzić do formalnego uznania (dyplom, certyfikat). Edukacja formalna jest działaniem zamierzonym z punktu widzenia osoby uczącej się.
- **Edukacja nieformalna** zachodzi podczas zaplanowanej aktywności, która nie jest zaprojektowana wyraźnie jako proces uczenia się, ale zawiera ważne elementy tego procesu. Edukacja nieformalna jest także, z punktu widzenia osoby uczącej się, działaniem zamierzonym.
- **Edukacja incydentalna (bezpośrednia, swobodna)** jest definiowana jako rezultat uczenia się w czasie codziennej aktywności związanej z pracą, życiem rodzinnym i wypoczynkiem. Często jest określana jako uczenie się przez doświadczenie, a w pewnym stopniu także jako uczenie się przypadkowe. Nie posiada struktury w sensie przedmiotów nauczania, czasu nauki i wsparcia metodycznego. W typowych warunkach nie prowadzi do otrzymania certyfikatu. Edukacja incydentalna może być procesem świadomym, lecz w większości przypadków jest to proces nieuświadomiony (niezamierzony, losowy).

Polska pedagogika również rozróżnia powyższe terminy i definiuje je w podobny sposób [16]:

- **Kształcenie formalne** – system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, stopnie, szkoły, programy i podręczniki), prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu i włączający – obok kursów wykształcenia ogólnego – wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego.
- **Kształcenie nieformalne** – świadoma i zorganizowana działalność kształcząco-wychowująca prowadzona poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia.
- **Kształcenie incydentalne** – trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw, na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia.

Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych mogą dotyczyć: 1) wykonywania zawodu, 2) kształcenia w zawodzie, 3) egzaminów zawodowych. Oczywiście jest, że standardy dotyczące kształcenia i egzaminowania są zawsze pochodną standardów opisujących wykonywanie pracy zawodowej. Zgodnie z zasadą uznawania umiejętności nabywanych na różnych drogach nieformalnych i incydentalnych, w procesie walidacji kwalifikacji zawodowych nie są potrzebne standardy kształcenia (np. programy nauczania, standardy wyposażenia dydaktycznego), a jedynie standardy wykonywania zawodu i standardy egzaminowania.

W krajach Unii Europejskiej standaryzacja zawodów i edukacji zawodowej przybiera różnorodne postaci [2]:

- **Austria:** ściśle uregulowany system kwalifikacji narodowych dostarcza dla systemu edukacji formalnej szkolnej i pozaszkolnej standardów, zwanych „profilami”.
- **Belgia:** standardy istnieją, lecz różnią się w zależności od systemu edukacji i szkolenia. Obecnie trwają debaty nad ustanowieniem „wspólnych odniesień”, które będą miały charakter standardów. W sektorach i przedsiębiorstwach do certyfikacji kompetencji personelu stosuje się normę międzynarodową ISO/IEC 17024 (dawniej: EN 45013). Na poziomie federalnym „wspólne odniesienia” zostały opracowane w branży telekomunikacyjnej.

- **Dania:** cała publiczna edukacja i szkolenia (młodzieży i dorosłych) podlegają kompetencji Ministerstwa Edukacji i Ministerstwa Pracy, które we współpracy z partnerami społecznymi przygotowują standardy edukacyjne i zawodowe.
- **Finlandia:** standardy istnieją jako różnego typu kwalifikacje/kompetencje podstawowe (bazowe). Przygotowywane są one lokalnie przez szkoły i partnerów społecznych, a następnie recenzowane i akceptowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- **Francja:** standardy są przygotowywane pod kontrolą odpowiedzialnych ministerstw (ministerstwa ds. edukacji, ministerstwa ds. zatrudnienia, ministerstwa ds. rolnictwa itd.) wspólnie z partnerami społecznymi. Tak opracowane standardy służą dla celów edukacji i szkoleń. Istnieje także ROME, czyli Operacyjny Wykaz Zawodów i Stanowisk (*Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois*), który dostarcza innego rodzaju standardów, używanych dla celów poradnictwa zawodowego i oceny kwalifikacji przez agencje zatrudnienia oraz ministerstwo ds. zatrudnienia.
- **Niemcy:** istnieją standardy narodowe nazywane „profilami”. W ich tworzenie zaangażowane są władze państwowe (na poziomie federalnym i poszczególnych landów) i partnerzy społeczni.
- **Irlandia:** Narodowe Standardy są kluczowym elementem Narodowych Ram Kwalifikacji (*National Qualification Framework*) rozwijanych na podstawie ustawy z 1999 r., a wprowadzonych w życie w 2003 r. Uczenie się w różnych układach jest oceniane w różny sposób, jednak pod ścisłą kontrolą Narodowych Standardów projektowanych i/lub zatwierdzanych przez Radę Przyznającą ds. Edukacji Dalszej i Szkoleń (*Further Education and Training Awards Council – FETAC*) oraz Radę Przyznającą ds. Edukacji Wyższej i Szkoleń (*Higher Education and Training Awards Council – HETAC*).
- **Włochy:** Dekret Ministra Pracy z 2001 r. wprowadził wymaganie, że certyfikacja kompetencji w systemie kształcenia zawodowego wymaga wprowadzenia narodowych standardów kompetencji, celem ustanowienia systemu certyfikacji, który będzie rozwijał się niebawem.
- **Holandia:** narodowe standardy są ustanawiane przez COLO (*Centraal organ van de Landelijke Opleidingsorganen van het Bedrijfsleven*), w którym są reprezentowane niezależne ciała ustanawiające standardy powoływane przez wszystkie zainteresowane strony.
- **Norwegia:** dotychczas przy walidacji nauki formalnej, nieformalnej i incydentalnej wykorzystywane były narodowe standardy w postaci szkolnych programów nauczania. Kwestia „standardów pozaedukacyjnych” (innych niż szkolne programy nauczania) wyłoniła się w związku z kwestią przyznawania kredytów transferowych w zakresie odbywania praktyki zawodowej.
- **Portugalia:** głównym celem polityki państwa jest zmniejszenie „luki kwalifikacyjnej” w społeczeństwie. Każdy rodzaj uczenia się jest uznawany pod warunkiem, że jest skorelowany z programem szkolnym, równoznacznym z narodowymi standardami edukacyjnymi i szkoleniowymi.
- **Szwecja:** różne eksperymenty związane z walidacją edukacji nieformalnej i incydentalnej w dużym stopniu opierają się na programach kształcenia szkół ponadgimnazjalnych (*upper secondary – Gymnasieskolan*) uznawanych za standardy w tym zakresie.
- **Zjednoczone Królestwo (UK):** Narodowe Standardy Zawodowe (*National Occupational Standards – NOS*) są podstawą do projektowania Narodowych Kwalifikacji Zawodowych (*National Vocational Qualifications – NVQs*) i Ogólnych Narodowych Kwalifikacji Zawodowych (*General National Vocational Qualifications – GNQs*).

W powyższych przykładach można dostrzec dominujące zasady towarzyszące standaryzacji edukacji zawodowej:

- standardy kwalifikacji zawodowych mają rangę krajową;

- odpowiedzialność za tworzenie i uznawanie standardów kwalifikacji zawodowych spoczywa na organach państwa (na ogół: ministerstwie edukacji i ministerstwie pracy);
- organa państwowe są wspierane przez partnerów społecznych, których skład wykracza poza tradycyjny trójstronny układ: przedstawiciele rządu, organizacji pracodawców i pracobiorców;
- walidacja edukacji nieformalnej i incydentalnej wymaga istnienia narodowych standardów kwalifikacji zawodowych oraz wspólnych „ram odniesienia” potrzebnych do porównania wyników kształcenia zawodowego odbywającego się na różnorodnych drogach i w formach nabywania umiejętności, kompetencji i kwalifikacji zawodowych;
- podstawą działań związanych z walidacją wyników edukacji nieformalnej i incydentalnej jest zgoda partnerów społecznych i innych „interesariuszy” (*stakeholders*) na rozwiązania prawne, proceduralne i treść standardów kwalifikacji zawodowych.

Patrząc w dalszej perspektywie powiązanie edukacji formalnej, nieformalnej i incydentalnej w jeden system, za pomocą krajowych standardów kwalifikacji zawodowych i procesu walidacji, jest pierwszym i decydującym krokiem do rozwoju edukacji całościowej i wspieraniu w ten sposób kadr nowoczesnej Gospodarki Opartej na Wiedzy.

Podsumowanie – z polskiej perspektywy

W Polsce pierwsze seminarium poświęcone standardom kwalifikacji zawodowych odbyło się w Miedzeszynie w 1993 r. Jednak pierwsze osiem standardów powstało dopiero w latach 1998–2000, w ramach projektu PHARE’98 „Analiza potrzeb szkoleniowych”, z inicjatywy ówczesnego Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, przy wsparciu Europejskiej Fundacji Szkolenia w Turynie (*European Training Foundation – ETF*). Drugi owocny etap zakończył się opracowaniem 40 standardów kwalifikacji zawodowych i miał miejsce w latach 2002–2004 w projekcie PHARE 2000 „Krajowy system szkolenia zawodowego”, wykonywanym na potrzeby Ministerstwa Gospodarki i Pracy. W ramach projektu PHARE 2001 „Publiczne Służby Zatrudnienia (PSZ) – Doskonalenie kwalifikacji PSZ w celu wdrożenia Europejskiej Strategii Zatrudnienia oraz uczestnictwa w systemie EURES”, opracowano 7 standardów dla zawodów i zakresów pracy występujących w urzędach pracy. Wszystkie 55 standardów udostępniono w elektronicznej bazie danych założonej na serwerze Ministerstwa Gospodarki i Pracy (adres: www.standardyiskolenia.praca.gov.pl). W najbliższym czasie rozpisany zostanie konkurs na opracowanie kolejnych ok. 250 standardów. Prace zostaną sfinansowane ze środków Sektorowego Programu Operacyjnego „Rozwój Zasobów Ludzkich” i powiększą zasoby elektronicznej bazy danych do ok. 300 standardów.

Przyspieszenie prac związanych z projektowaniem standardów kwalifikacji zawodowych w pierwszej dekadzie XXI wieku sprawia, że można zacząć myśleć optymistycznie o polskim systemie kwalifikacji zawodowych i tym samym o uznawalności kwalifikacji i walidacji uczenia się nieformalnego i incydentalnego. Pamiętać jednak należy, że posiadanie pewnego zbioru standardów kwalifikacji zawodowych jest zaledwie warunkiem koniecznym, lecz nie dostatecznym. Za pracami teoretycznymi i projektowymi muszą nadążyć działania organizacyjno-prawne. Muszą powstać instytucje zajmujące się systematycznym tworzeniem i aktualizowaniem zbioru standardów oraz walidacją kwalifikacji zawodowych, a także otoczenie prawne legitymizujące proces standaryzacji zawodów i specjalności.

Pracom projektowym i legislacyjnym musi towarzyszyć także refleksja nad obserwowanymi współcześnie przemianami w procesach pracy. Z analizy porównawczej gospodarki starego typu i gospodarki opartej na wiedzy wynika, że układy organizacyjne szierarchizowane (zbiurokratyzowane i scentralizowane) utraciły swoją skuteczność na rzecz układów sieciowych, gdyż tylko takie mogą

sprościć nieprzewidywalnym i chaotycznym zmianom gospodarczym i rynkowym. W związku z tym kwalifikacje zawodowe zmieniają swój dotychczasowy statyczny charakter. Coraz częściej zamiast o kwalifikacjach mówi się o kompetencjach zawodowych, mając na myśli nową jakość pracownika, która przejawia się w umiejętności łączenia wiedzy (uzyskanej na różnych drogach edukacji formalnej, nieformalnej i incydentalnej) z doświadczeniem zawodowym oraz wrodzonymi talentami i cechami psychofizycznymi. Anachroniczne staje się pojęcie zawodu, gdyż blokuje elastyczność pracy. Współcześnie wygodniej jest posługiwać się pojęciem „zajęcia” i kształcić celem uzyskania zbioru kwalifikacji i kompetencji zawodowych dających prawo wykonywania „zajęcia”, a nie zawodu. Dlatego polska Klasyfikacja Zawodów i Specjalności powinna zostać zastąpiona zbiorem Narodowych Kwalifikacji Zawodowych, jak to ma miejsce w Wielkiej Brytanii, lub zbiorem uznawanych przez państwo świadectw i dyplomów, przyznawanych dla potwierdzenia kwalifikacji uzyskanych na drodze formalnej, nieformalnej i incydentalnej, w tym poprzez nabywanie doświadczenia zawodowego (model francuski). Przed polską edukacją ustawiczną stoi zadanie opracowania wizji systemu zarządzania kwalifikacjami zawodowymi, bo na razie dysponujemy jedynie fragmentami rozwiązań. Nadszedł czas wypełnić brakujące „puzzle” tej układanki i powiązać je z osiągnięciami krajów Unii Europejskiej.

Literatura

1. CEDEFOP: „Glossary”. [W:] Bjornavold J.: Making learning visible, Cedefop Reference publication, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2000.
2. Colardyn D., Bjornavold J.: Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. European Journal of Education, Vol. 39, No. 1, 2004.
3. Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels, 21.11.2001 COM (2001) 678 final.
4. COUNCIL RESOLUTION of 19 December 2002 on the promotion of enhanced European cooperation in vocational education and training. No 2003/C 13/02. Official Journal of the European Communities, 18.01.2003.
5. European Commission: Employment in Europe 2002 – recent trends and prospects, Brussels 2002.
6. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions: A new organization of time over working life, Dublin 2003.
7. Górczyński M., Woodward R., Jakubiak M.: Innowacyjność polskiej gospodarki w kontekście integracji z UE – możliwości i bariery wdrażania w Polsce gospodarki opartej na wiedzy. Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych CASE, Warszawa 2004.
8. Jorgensen N.: Work, Leisure and Economic Life, Hodder & Stoughton, London 2000.
9. Kopański W.: Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. Wyd. Muza S.A., Warszawa 2002.
10. Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.): Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
11. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – Modele – Aplikacje. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002.
12. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
13. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004.
14. Kwiatkowski S.M.: Priorytety kształcenia zawodowego w kontekście integracji europejskiej. [W:] Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Sposoby zapewniania jakości w kształceniu zawodowym w Europie. Doświadczenia brytyjskie, holenderskie i polskie”, z cyklu „Forum JAKOŚĆ W EDUKACJI”, Jachranka, 18-20 marca 2005 r. Organizatorzy: British Council Poland, polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, brytyjskie Ministerstwem Edukacji i Umiejętności (DFES).
15. Lundvall, B.-A. (red.): National Systems of Innovation, Londyn: Pinter. 1992.

16. Okoń W.: Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1992.
17. Strzeszewski Cz.: Katolicka nauka społeczna. Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
18. Woźniak I.: Problematyka kształcenia kadr na potrzeby innowacyjnej gospodarki. [W:] Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej”, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Wrocławiu, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Ciechocinek, 26–28 kwietnia 2005 r.
19. Woźniak I., Kramek Z.: Porównywalność a uznawalność dyplomów w Unii Europejskiej. [W:] Bogaj M. (red.): Problemy standaryzacji w edukacji. Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Kielce–Warszawa 2003.
20. Woźniak I.: Model edukacji zawodowej w kulturze neoliberalnej oparty na krajowych standardach kwalifikacji zawodowych. [W:] Materiały konferencyjne V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, tom III pt.: „Terazniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych”. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wrocław 2004.

Recenzent:

prof. dr hab. Stanisław KACZOR

Dane korespondencyjne autorów:

Stefan M. KWIATKOWSKI

Instytut Badań Edukacyjnych

01-180 Warszawa, ul. Górczewska 8

Ireneusz WOŹNIAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

Paradygmat kształcenia modułowego – od idei w technice do systemowych rozwiązań w edukacji

Paradigm of modular education – from the idea in technique to system solutions in education

Słowa kluczowe: „modularyzacja”, moduł umiejętności zawodowych, kształcenie modułowe, kompetencje, kwalifikacje zawodowe, modułowy program nauczania

Keywords: „modularization”, a module of employable skills, modular education, competences, vocational qualification, modular curriculum

Summary

The study presents considerations on the need of development of system solutions referring to modular education within and beyond formalized school system. These are the findings of research studies carried out by ITEE – NRI in the framework of a Long Term Programme (PW-004/ITE/2004), Activity SP-5 „Vocational development in the framework of advanced maintenance and production technologies”. The article describes the essence of modular approach, the structure of modular curricula for vocational education and training as well as the perspectives on further development of modular conception in Poland.

Wprowadzenie

W sytuacji rosnącej różnorodności grup uczących się, gwałtownych przemian w treściach pracy, wielości instytucji kształcenia zawodowego oraz podstawowego trendu dotyczącego krótkookresowej orientacji w przemyśle, wymagane są elastyczność, zróżnicowanie i dynamiczne podejście. Aby edukacja mogła skutecznie radzić sobie z tymi problemami, wprowadza się m.in. modułowe programy nauczania, które pozwalają na tworzenie elastycznych, dostosowanych do oczekiwań pracodawców ofert nabywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych [1].

Podejście modułowe („modularyzacja”) jest koncepcją układu treści kształcenia, zaadaptowaną do edukacji z techniki (modułowe rozwiązania urządzeń technicznych, np. komputer, konstrukcje budowlane, układy elektroniki, kosmiczne stacje orbitalne, oprogramowanie informatyczne i inne). W technice modularyzacja ma na celu uporządkowanie elementów (materialnych lub niematerialnych), wchodzących w skład produktu końcowego, w klasy podzbiorów, nazywane potocznie „modułami”. Operując nimi możemy w elastyczny sposób konfigurować większe zbiory, które z kolei (na którymś poziomie procesu) prowadzą do osiągnięcia produktu końcowego o założonych parametrach i spełniającego określone funkcje składające się na pewną całość. W przypadku kształcenia zawodowego owa całość to modułowy program nauczania, który doprowadza uczących się do osiągania zakładanych celów kształcenia, które obejmują cały zawód lub jego mniejsze fragmenty, tzw. zakresy pracy lub kwalifikacje cząstkowe [2].

W architekturze i rzeźbie „moduł” oznacza umowną jednostkę wymiarową, służącą do wyznaczenia wg kanonu wielkości pozostałych części projektowanej całości. Z kolei w informatyce, w odniesieniu do „softwaru”, moduł stanowi część programu komputerowego spójną logicznie i składniowo, nadająca się do kompilacji (powiązania, zestawienia), w oderwaniu od innych części programu. Warto wspomnieć, że programy komputerowe mogą składać się z dziesiątków, a nawet setek modułów. W przypadku „hardwaru” „moduł” oznacza łatwo wymienialny podzespół urządzenia, ułatwiający naprawę lub zmianę konfiguracji sprzętu (np. karta sieciowa, graficzna, dźwiękowa, pamięci itd.) dla podwyższenia jego parametrów użytkowych i funkcjonalnych. Dzięki stosowaniu modułów możliwa jest normalizacja (standaryzacja) materiałów i konstrukcji obiektów technicznych.

Jak pokazują doświadczenia międzynarodowe, „moduł” nie jest pojęciem ścisłym i definicje mogą się różnić w zależności od kraju, instytucji czy adresatów ofert programowych. Wynika to z faktu, że dotychczas nie udało się wypracować jednolitego w wymiarze globalnym (międzynarodowym) podejścia w zakresie terminologii, jak i metodologicznej warstwy budowania zmodularyzowanych ofert programowych. Każdy z krajów rozwija własne podejście do modularyzacji na użytek kształcenia i szkolenia zawodowego, co wynika również z uwarunkowań historycznych, gospodarczych, pedagogicznych oraz polityki edukacyjnej. Jedynie Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO) wypracowała w latach siedemdziesiątych uniwersalną koncepcję szkoleń modułowych (tzw. podejście MES – Modules of Employable Skills), która może z powodzeniem być adaptowana do realiów danego kraju i na użytek różnych grup docelowych. Również i w Polsce od ponad 10 lat rozwijana jest koncepcja i programy kształcenia modułowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym, które wykorzystują podejście oparte na „modułach umiejętności zawodowych” (ang. MES). Zarówno Ministerstwo Gospodarki i Pracy, jak i Ministerstwo Edukacji Narodowej czynią starania, aby oferta kształcenia i szkolenia zawodowego systematycznie zasilana była programami o budowie modułowej [3].

W opracowaniu przedstawiono rozważania o potrzebie rozwoju systemowych rozwiązań dotyczących kształcenia modułowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym. Stanowią one efekt m.in. prowadzonych przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB badań w ramach Programu Wieloletniego (PW-004/ITE/2004), Działanie SP-5 „Rozwój doskonalenia zawodowego w zakresie zawansowanych technologii produkcji i eksploatacji”.

„Modularyzacja” z perspektywy techniki i kształcenia zawodowego

Termin „modularyzacja” ma długą historię i był oraz jest nadal używany do opisywania procesu wytwarzania finalnych produktów w sposób prosty, skuteczny i po rozsądnych kosztach. Z tej perspektywy termin „moduł” odnosi się do części budynku, systemu lub produktu. Budynek lub system składa się z dużej ilości modułów, z których każdy jest niezbędny, aby cały system funkcjonował sprawnie. Posłużymy się przykładem budynku w celu lepszego zobrazowania, czym jest „modularyzacja” w technice oraz w kształceniu zawodowym:

- Poszczególne moduły, takie jak ściany, okna, drzwi, dach, instalacja wodna, instalacja grzewcza itd. przyczyniają się do całkowitej funkcji, jaką spełnia dom, aby w nim można było zamieszkać. W kształceniu zawodowym suma poszczególnych modułów uprawomocnia całkowitą funkcję jaką są określone „kwalifikacje zawodowe”.
- Określona liczba modułów dla całkowitej funkcji jaką jest „zamieszkanie w domu” są zatem niezbędnym warunkiem. Jako warunek minimalny można byłoby na przykład ustalić cztery ściany nośne, drzwi wejściowe i dach. W rozwiniętym społeczeństwie nikt jednak nie będzie chciał

mieszkać w takim domu, gdyż będą obowiązywały znacznie wyższe standardy. Nie do pomyslenia byłby dom bez okien, ścianek działowych, instalacji grzewczej itd. Również w kształceniu zawodowym obowiązuje rozbieżność między możliwym do wyobrażenia warunkiem minimalnym a przyjętym przez społeczny stopień rozwoju, rzeczywistym wymaganiami odnośnie całkowitej funkcji określającej „kwalifikacje zawodowe”. Tak jak dom bez ogrzewania w okresach złej pogody i w zimnych porach roku nie spełnia funkcji, aby w nim zamieszkać, to w naszej rzeczywistości, patrząc na system gospodarczy i rynek pracy, nie jest funkcjonalne np. kształcenie handlowca bez kompetencji z zakresu informatyki. Tak wykształcona osoba byłaby zdolna do wykonywania zawodu na rynku pracy tylko w „okresach ładnej pogody”, o którą z resztą coraz trudniej.

- Całkowita funkcja systemu („zamieszkanie w domu” lub „kwalifikacje zawodowe”), określona przez społeczny stan rozwoju, dopuszcza dużo możliwości poszerzenia funkcji: moduły dodatkowe w domu mieszkalnym (dodatkowe pomieszczenia, łazienki, specjalne systemy grzewcze i energetyczne itd.) pozwalają bardziej ekskluzywnie mieszkać. Moduły dodatkowe w kształceniu zawodowym (doksztalcanie, doskonalenie i szkolenie) poszerzają zakres oferowanych na rynku kwalifikacji zawodowych.
- Z przykładu zaczerpniętego ze sfery techniki widać wyraźnie, że poszczególne moduły same w sobie, z reguły nie mają żadnej samodzielnej funkcji: ściana lub drzwi są dopiero wtedy przydatne, jeżeli są one wbudowane do całego systemu. W przypadku szczególnym znajdują się jednakże moduły, posiadające samodzielną funkcję bez pozostałych modułów, jak przykładowo „gotowy garaż”. Dla całkowitej funkcji „zamieszkanie w domu” powyższa funkcja jest jednak tylko aspektem ubocznym w porównaniu do o wiele ważniejszych funkcji domu, jak np. ochrona przed działaniem warunków atmosferycznych, miejsce do spania, jedzenia, sfera prywatna itp. W modułach w kształceniu zawodowym jest analogicznie: moduły z reguły nie mają samodzielnej funkcji w sensie wykorzystania na rynku pracy. Nieliczne wyjątki mogą mieć miejsce w przypadku tak zwanych „uprawnień”, jak np. uprawnienia spawacza, prawo jazdy na wózki widłowe lub podobnych. Owe wyjątki (moduły) w żadnym przypadku nie zastępują całkowitej funkcji. Powyższy związek funkcyjny można byłoby jeszcze inaczej scharakteryzować: moduły przyczyniają się do całkowitej funkcji – jednakże funkcja całkowita jest czymś więcej niż tylko sumą poszczególnych elementów.
- W systemie modułowym, jakim jest „dom” można łatwo udowodnić, że budowa modułów, tzn. kolejność, w jakiej są one łączone w całkowitą funkcję, nie jest całkowicie dowolna, lecz podlega określonym restrykcjom. W ekstremalnym przypadku można byłoby naturalnie najpierw budować dach a dopiero później ściany nośne, ale kto wybrałby tak nieekonomiczny sposób pracy? Naturalnie są też moduły, w których kolejność montażu dopuszcza więcej możliwości kombinacji (np. instalacja sanitarna, instalacja grzewcza, elektryka). Jednak i tutaj sensowne jest przynajmniej uzgodnienie kolejności, ponieważ np. wcześniejsza instalacja elektryczna może znacznie ułatwić montaż innych modułów. W kształceniu zawodowym każdy pedagog wie, że w uzyskiwaniu kwalifikacji w danym zawodzie występują podobne zależności i stopnie swobody w kolejności dochodzenia do tych kwalifikacji.
- Każdy pojedynczy moduł musi się przyczyniać do całkowitej funkcji („zamieszkanie w domu” / „kwalifikacje zawodowe”). Oczywiście występują zależności natury rzeczowej i czasowej między modułami, a więc muszą być zachowane określone normy względnie standardy dla zapewnienia „zdolności przenoszenia” – transferu modułów. Na przykładzie domu jest to bezpośrednio widoczne. Standardy są ustalane poprzez wymiary i wskaźniki techniczne (np. współczynniki przenikania ciepła). W kształceniu zawodowym zdolność przenoszenia modułów zależy od standardów, które dają

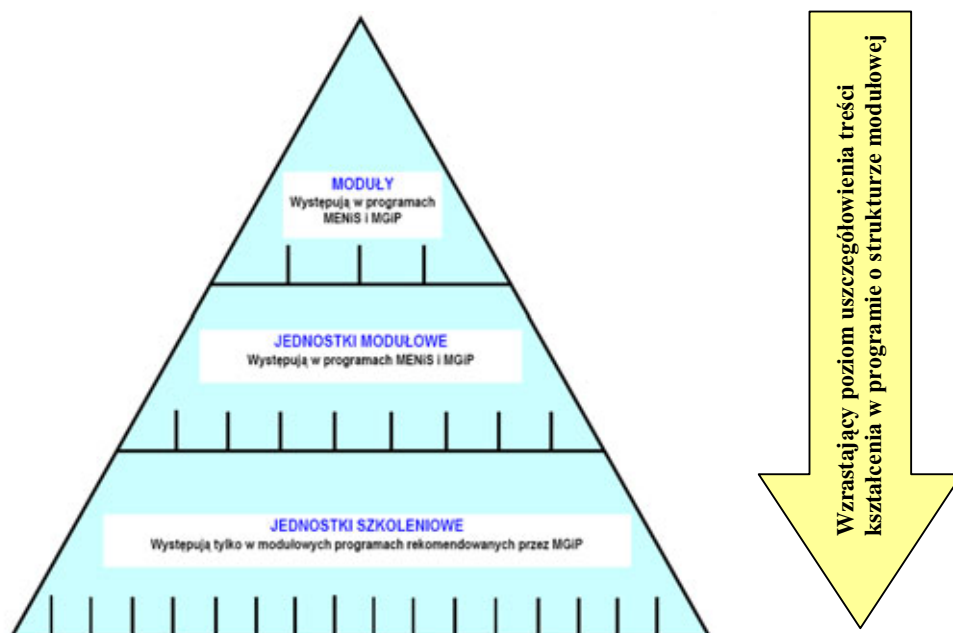
się ustalić jako warunki wejściowe, dowody uzyskania kwalifikacji, metody egzaminowania i certyfikacji, czy nabyte umiejętności.

- Standardy są nie tylko ustaleniami pod względem treści, np. poprzez wskaźniki techniczne, lecz też ustaleniami pod względem zasięgu ich obowiązywania. Dla naszego przykładu: standardy modułów mogą obowiązywać dla budowy pojedynczego domu, dla wszystkich budowli jednego producenta lub dla budowli wszystkich producentów w regionie, przy czym region może być pojmowany wąsko (np. województwo) lub szeroko (np. cały kraj, skala międzynarodowa). Również standardy w kształceniu zawodowym mają różny zasięg pod względem ich obowiązywania (normy europejskie, regulacje krajowe, regulacje branżowe, normy zakładowe lub normy dla instytucji). Z punktu widzenia ekonomii, w sferze technicznej nikt nie mówi z pewnością o modułach, jeżeli ich „zdolność przenoszenia” jest regulowana tylko standardami specyficznymi dla danego przedsiębiorstwa. Zasada ta obowiązywać też powinna dla kształcenia zawodowego, gdzie firmy szkoleniowe oferują uzyskiwanie kwalifikacji w oparciu o deklarowane „moduły szkoleniowe”. Jeżeli zauważymy, że w kształceniu ustawicznym prawie każdy świadczący usługi przedstawia swoją ofertę w postaci „modułów”, ponieważ pojęcie to gwarantuje nowoczesność i elastyczność, to jednak z reguły kryją się za tym, w zależności od usługodawcy, różne kwalifikacje, które często mimo dobrze brzmiących haseł w certyfikatach uczestników mają małą wartość na rynku pracy. Z chwilą, gdy oferowane moduły kształcenia (lub szkolenia) będą składnikami rozwiązań systemowych – jednolite standardy (normy) dla całego kraju, wówczas ich wartość znacznie wzrasta, bowiem Państwo uwiarygodnia ich jakość rynkową.
- Jeżeli, opierając się na sferze technicznej, poszczególne moduły przyczyniają się do całkowitej funkcji i ta całkowita funkcja oceniana jest ich wykorzystaniem (przykład: „zamieszkanie” jako korzystanie z domu, względnie „kwalifikacje zawodowe” jako korzystanie z wykształcenia zawodowego), to należy zapewnić jednolite ich opisywanie i mierzenie. Pozostając przy naszym przykładzie budowlanym, nie proces produkcji ściany jest decydujący dla całkowitego efektu i zdolności, lecz sam wynik procesu wytwarzania, tzn. np. wymiary, udźwignięcie, ciężar, powierzchnia, współczynnik przenikania ciepła przez ścianę i inne. Jeżeli spełnione są odpowiednie standardy, ostatecznie nie jest istotne, w jaki sposób zostały one osiągnięte. To samo dotyczy modułów w kształceniu zawodowym. Jeżeli kwalifikacje są uzyskane jako część całkowitych kwalifikacji, to dla „zdolności transferowej”, w kontekście kwalifikacji całkowitych jest w efekcie obojętne, w jaki sposób zostały one uzyskane (kurs, seminarium, szkolenie w miejscu pracy, samokształcenie, kształcenie na odległość). Decydującym dla funkcjonalności nie jest „jak” dochodzimy do kwalifikacji, lecz wynik kwalifikacji, a więc płaszczyzna kompetencji [4].

Konkludując, obydwa terminy „moduł” i „modularyzacja” są używane jako zasady organizacyjne i metodologiczne przy projektowaniu kształcenia i szkolenia zawodowego. Moduły można układać jak „klocki” w różny sposób, zgodnie z potrzebami szkoleniowymi i charakterystyką populacji docelowej oraz z uwzględnieniem czasu wymaganego do ukształtowania określonych kwalifikacji. Nawet jeśli metafora „klocków” jest powszechnie używana do wyrażenia procesu modularyzacji i tworzenia struktury modułowej, należy jednak podkreślić, że moduły opisane jako „klocki” w żaden sposób nie powinny być interpretowane jako „prosta segmentacja” zablokowanych treści zawartych w programie nauczania.

Programy modułowe w systemie szkolnym i pozaszkolnym

Z pedagogicznego punktu widzenia, moduł można traktować jako „mikroprogram” nauczania. Natomiast program modułowy może być zdefiniowany jako program nauczania, który jest zorganizowany w odrębne, logicznie dobrane i ustrukturyzowane treści kształcenia. Treści te są zintegrowane w modułową strukturę (zgodnie z przyjętą metodologią dla programów modułowych w systemie szkolnym i pozaszkolnym) w formie wymiennej modułów, jednostek modułowych, ewentualnie jednostek szkoleniowych, których się używa do tworzenia różnych ofert programowych. Rysunek 1 przedstawia model „modularyzacji” jaki wstępnie w aktualnie w programach nauczania w Polsce w kształceniu (MENiS) i szkoleniu zawodowym (MGiP). Należy zauważyć, że kolejne podziały modułów na jednostki modułowe i jednostki szkoleniowe powoduje wzrost liczby „mikroprogramów” oraz zakresu ich uszczegółowienia.



Rys. 1. Model „modularyzacji” programu nauczania w kształceniu (MENiS) i szkoleniu zawodowym (MGiP) w Polsce

Fig. 1. A model of „modularization” of a curriculum in vocational education (MENiS) and training (MGiP) in Poland

Podział treści kształcenia na moduły i jednostki modułowe występują zarówno w programach modułowych dopuszczonych do użytku szkolnego przez MENiS (zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego) oraz programach szkoleniowych rekomendowanych przez MGIP (zgodnie z klasyfikacją zawodów i specjalności dla rynku pracy). Różnice występują w sposobie ich opisywania, co wynika z przyjętej metodologii opracowywania programów dla kształcenia [5] i szkolenia zawodowego [6]. W przypadku programów modułowych rekomendowanych przez MGIP występuje

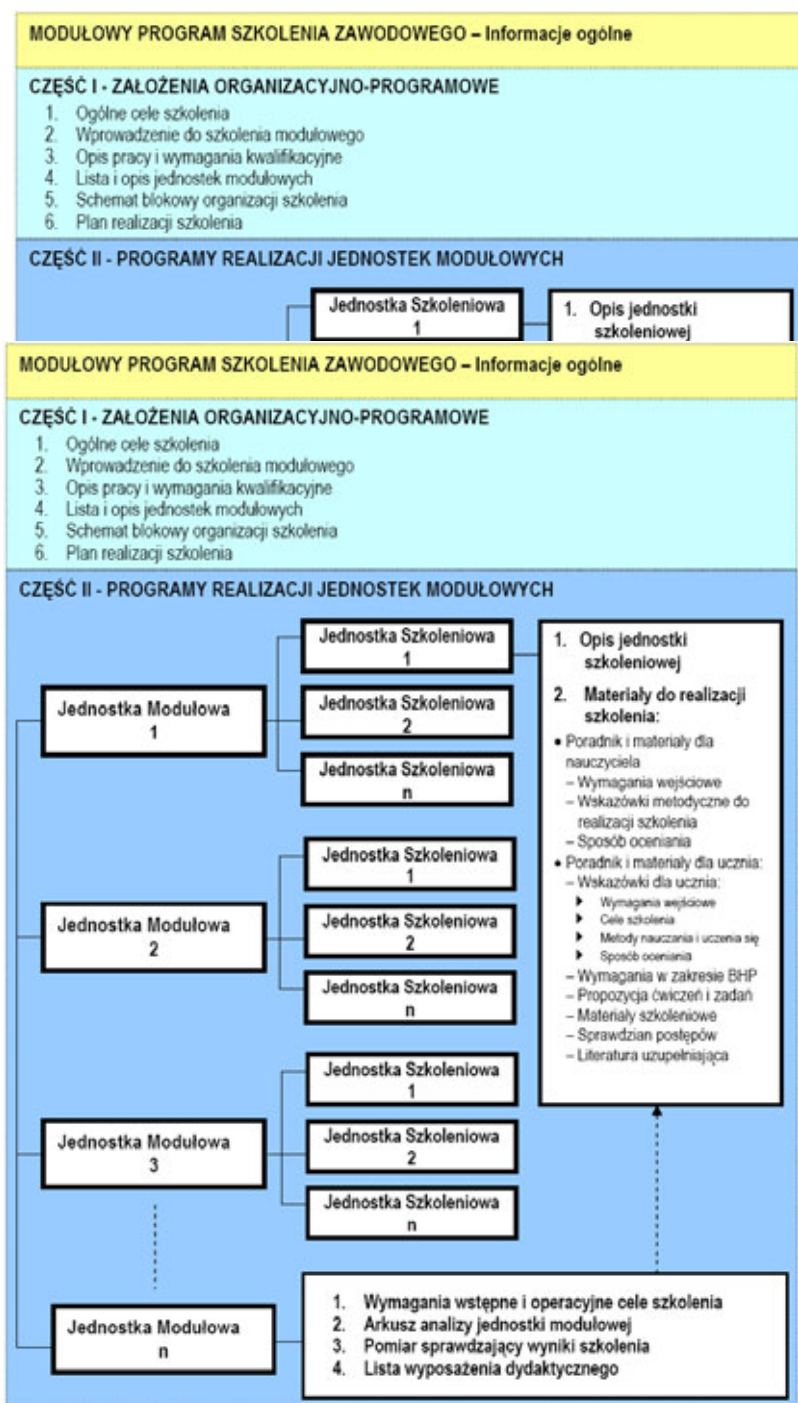
trzeci poziom podziału treści kształcenia na „jednostki szkoleniowe”, które stanowią kompleksową technologię nauczania i uczenia się. Docelowo, funkcję „jednostek szkoleniowych” w przypadku modułowych programów kształcenia zawodowego będą sukcesywnie przejmować „pakiety edukacyjne” (odnoszą się do jednostek modułowych), które przygotowywane są w formie poradników dla ucznia i nauczyciela. Rysunki 2 i 3 przedstawiają strukturę modułowych programów nauczania, które są aktualnie przyjęte jako „wzorzec” przez resort edukacji oraz resort gospodarki i pracy.

Na podkreślenie zasługuje również fakt, że zarówno w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym programy modułowe stanowią alternatywą do tradycyjnych programów ofertę kształcenia/szkolenia zawodowego. O ile programy kształcenia zawodowego przygotowują głównie do dalszej drogi kształcenia (kariery edukacyjnej) i wejścia na rynek pracy z podstawowymi (typowymi) kwalifikacjami, o tyle programy szkolenia zawodowego umożliwiają osiągnięcie nowych lub renowację i unowocześnienie posiadanych kwalifikacji, co zapewnia uzyskanie, czy też utrzymanie określonego zatrudnienia (rys. 4).

Moduł oznacza w tym przypadku wynik procesów uczenia (wyjście), ale również sam proces uczenia, tzn. cały kurs lub określony blok godzinowy (wejście). Rozwój modułów dla systemu szkolnego i pozaszkolnego ma również na celu zwiększenie przejrzystości ofert kształcenia ustawicznego. Kto chce się dzisiaj dokształcać, natrafia na nieprzejrzystą ofertę. Rodzi się wówczas szereg pytań: *Jakie kwalifikacje (rozumiane jako suma wiedzy, umiejętności i cech psychofizycznych) są przekazywane? Jaką wartość mają zaświadczenia uczestnictwa w szkoleniu, czy certyfikaty na rynku pracy, jeżeli są one inne dla każdego usługodawcy? W jaki sposób odbiorcy i oferenci mogą się odnaleźć w „dżungli informacji o możliwościach doskonalenia kwalifikacji”?*

Nie jest sprawą przypadku, że właśnie w kształceniu ustawicznym pojawiają się coraz to nowe „kreacje modułów”, podobnie jak to się dzieje w przypadku kreacji ubiorów. Przyczyny pojmowania „modułu” jako część pewnej „całości”, należy upatrywać w tym, że inaczej niż w kształceniu szkolnym, zawody (lub tylko ich określone fragmenty – kwalifikacje) uzyskiwane w wyniku kształcenia ustawicznego, tylko w niektórych sferach dziedzinach są uregulowane jednolicie na terenie całego kraju. Inaczej mówiąc, brakuje na dzień dzisiejszy wspólnego konsensusu co do „całości”, skutkiem czego nie ma również wytycznej orientacyjnej dla rozwoju „modułów” jako „części całości”. Wydają się, że ów konsensus można będzie uzyskać z chwilą „upublicznienia” systemu krajowych standardów kwalifikacji zawodowych, które określają wymagania na stanowiskach pracy w zawodach i specjalnościach występujących w gospodarce (aktualnie 1707 zawodów). Przy takim podejściu krajowe standardy kwalifikacji zawodowych stanowią „ogniwo” łączące sferę edukacji z sferą zatrudnienia [7].

Zauważyć warto, że różnica pomiędzy wymaganiami standardu kwalifikacji zawodowych a faktycznymi kwalifikacjami pracownika lub kandydata do pracy wyłania potrzebę szkoleniową, którą można będzie zrekomensować poprzez opracowanie i realizację odpowiedniego modułowego programu nauczania. Związek standardów kwalifikacji z modułowymi programami szkolenia zawodowego jest również bardzo istotny w przypadku potwierdzania i certyfikacji kwalifikacji zawodowych uzyskiwanych w systemie kształcenia ustawicznego. Dotyczy to zwłaszcza nurtu kształcenia nieformalnego oraz pozaformalnego (incydentalnego), które z reguły nie są potwierdzane „świadectwami” (dyplomami). Ten aspekt dochodzenia do kwalifikacji zawodowych został mocno uwypuklony w „Memorandum” dotyczącym kształcenia ustawicznego [8].



Rys. 2. Struktura modułowego programu szkolenia zawodowego (MGiP)

Fig. 2. Structure of a modular curriculum of vocational training (MGiP)



Rys. 3. Struktura modułowego programu kształcenia zawodowego (MENiS)
 Fig. 3. Structure of a modular curriculum of vocational education (MENiS)

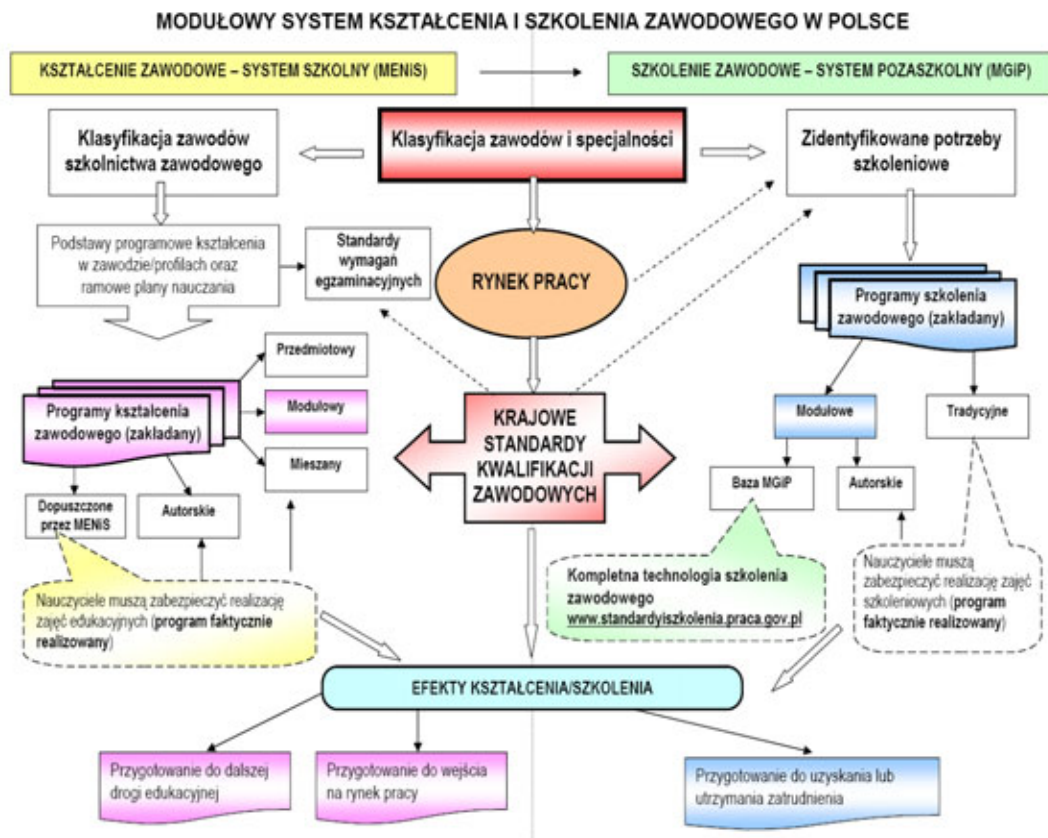
Podsumowanie

Modularyzacja w kształceniu i szkoleniu zawodowym jest pojęciem modnym, ale nie tylko. Jest to również pojęcie i wyobrażenie koncepcji wyrażenia polityki kształcenia zawodowego i dążenia do realizacji jej celów.

Według współczesnych koncepcji, modularyzacja jest czymś znacznie więcej niż „pociętymi kawałeczkami” programu nauczania. Ten pogląd wywodzi się z przekonania, że modularyzacja i kształcenie modułowe jest radykalną zmianą istniejącego systemu nauczania i uczenia się. Ma to swoje konsekwencje dla programu edukacyjnego, materiałów dydaktycznych, nauczycieli i organizacji kształcenia jako całości. Zgodnie z tym poglądem modularyzacja prowadzi do instytucji skoncentrowanej na zaspokajaniu indywidualnych procesów uczenia się. Modularyzację należy zatem postrzegać jako rodzaj uniwersalnej koncepcji strukturalnej, która oferuje jednostkom dostęp do edukacji w różnych sytuacjach życiowych i z zachowaniem mobilności zawodowej.

Wydaje się, że paradygmat związany z modularyzacją już na tym etapie rozwoju dostarcza modelowe rozwiązania w kształceniu i szkoleniu zawodowym, które ułatwią z pewnością rozwiązywanie

problemów i podejmowanie decyzji związanych z kształtowaniem kompetencji zawodowych. Tym niemniej droga do sukcesu prowadzi poprzez kompleksowe, systemowe rozwiązania, z których będą mogli korzystać dostawcy usług edukacyjnych.



Rys. 4. Rozwój modułowego systemu kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce

Fig. 4. Development of a modular vocational education and training system in Poland

Literatura

1. Symela K. (red.): Efektywność kształcenia modułowego w Polsce w systemie szkolnym i pozaszkolnym. ITEE, Radom 2001.
2. Zarys metodologii konstruowania modułowego programu nauczania dla zawodu (praca pod kierunkiem K. Symela). KOWEZ, Warszawa 2001.
3. Koncepcja szkolenia modułowego w edukacji ustawicznej w kontekście budowy społeczeństwa opartego na wiedzy. Program Phare 2000 – Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Materiały seminaryjne. MGPIPS, Warszawa 2003.
4. Sellin, Burkhard: Kształcenie zawodowe w Europie. Na drodze do modularyzacji? CEDEFOP Panorama 1994, s. 2.

5. Modułowy program nauczania dla zawodu. Materiały metodyczne dla autorów programów. MENiS, Warszawa, 24 kwietnia 2003.
6. Symela K. (red.): Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów szkolenia zawodowego. Projekt Phare 2000, MGPIPS, Warszawa 2005 (w przygotowaniu).
7. Symela K.: Standardy kwalifikacji zawodowych a kształcenie dla europejskiego rynku pracy. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/2005, s. 39–44.
8. Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego. Dokument roboczy Komisji Wspólnoty Europejskich. Bruksela, 30.10.2000 SEC(2000)1832.

Recenzent:
prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:

Krzysztof SYMELA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: kszysztof.symela@itee.radom.pl

Kultura bezpieczeństwa w eksploatacji urządzeń technicznych

Safety culture in technical devices maintenance

Słowa kluczowe: kultura organizacyjna, kultura techniczna, kultura eksploatacyjna, bezpieczeństwo eksploatacyjne

Keywords: organizational culture, technical culture, maintenance culture, maintenance safety

Summary

The article introduces the organisational culture issue, that nowadays, is a basic factor influencing the efficiency and competitiveness of an enterprise. It draws the attention to the nature of maintenance culture that operates in a triad: man – technique – environment. Despite the traditional, psychological and sociological approach in defining enterprise culture it is very important to mention engineering knowledge, as well as pedagogy and psychology of work. The author makes an effort to define maintenance culture and maintenance safety culture, which is linked to it.

Wprowadzenie

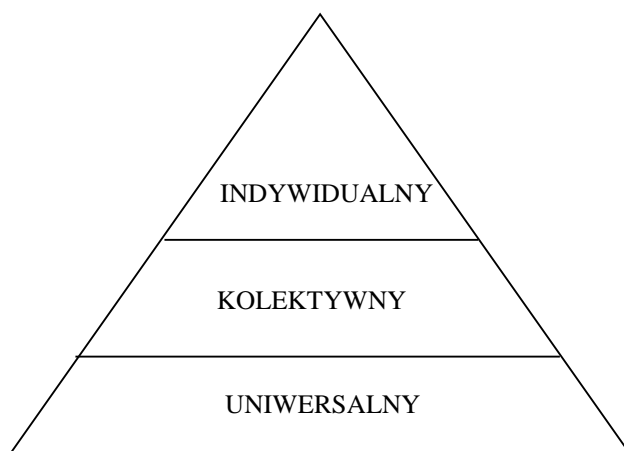
Przedstawione w artykule rozważania nawiązują do projektu badawczego Komitetu Badań Naukowych „*Integracja treści kształcenia i optymalizacja modelu edukacji w dziedzinie bezpieczeństwa działalności człowieka*”, Nr 5 H01F 033 21, realizowanego w latach 2001–2004 przez Zakład Badań Edukacji Zawodowej Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu [3].

Pojęcie „kultury organizacyjnej” wprowadził E. Jacgures na początku XX wieku, prowadząc badania w fabryce Glacier [4]. Jednak dopiero w latach 80. doceniono wpływ kultury organizacyjnej na wyniki finansowe przedsiębiorstwa, co spowodowało rozwój badań i wiedzy o tej dziedzinie. Stwierdzono, że „dominacja i spójność kultury organizacyjnej okazała się (bez wyjątków) głównym czynnikiem wyróżniającym najlepsze korporacje” [13]. W następnych dekadach wielokrotnie potwierdzono tezę, że przeszkodą na drodze do globalizacji, a także jedną z przeszkód transferu technologii i rozwoju gospodarczego są odrębności kulturowe i konflikty społeczne. Dlatego w latach 90. zaczęto publikować szczegółowe raporty o stosunkach społecznych panujących wewnątrz firm, poddawać się audytom społecznym i etycznym oraz dostosowywać do powstających w tym zakresie standardów. Wszystko po to, aby przekonać tzw. „interesariuszy” (*stakeholders*) o społecznej odpowiedzialności firmy i jej możliwościach spokojnego rozwoju i geograficznej ekspansji.

Zamysłem Autora było takie zdefiniowanie pojęć kultury eksploatacyjnej i kultury bezpieczeństwa eksploatacyjnego, aby wykazać, jak dobrze owe pojęcia integrują różne aspekty kultury przedsiębiorstwa.

Pojęcie „kultury organizacyjnej”

Spośród wielu definicji kultury organizacyjnej często cytuje się Geerta Hofstede: „*kultura jest kolektywnym zaprogramowaniem umysłu, która wyróżnia jedną grupę społeczną od innych*” [8]. Badacz ten wyróżnia trzy główne sposoby zaprogramowania umysłu człowieka na poziomach: uniwersalnym, kolektywnym i indywidualnym (rys. 1).



Rys. 1. Poziomy zaprogramowania umysłu według G. Hofstede

Fig. 1. Software of the mind according to G. Hofstede

Poziom uniwersalny nawiązuje do hierarchii potrzeb A.H. Maslowa i obejmuje potrzeby bezpieczeństwa, uznania i samorealizacji. Poziom ten jest związany z naturą człowieka i obejmuje wszystkich ludzi.

Poziom kolektywny, odpowiadający szczególnie za kulturę organizacyjną, jest zaprogramowaniem umysłu wspólnym dla grup społecznych. Jest programem przekazywanym z pokolenia na pokolenie, charakterystycznym dla określonego kręgu kultury. Dzięki niemu jednostka identyfikuje się z grupą, a grupie można przypisać cechy swoiste, wyróżniające ją w społeczeństwie.

Poziom indywidualny jest programem unikalnym, jednostkowym konkretnego człowieka. Obejmuje charakter i osobowość jako wypadkowe cech wrodzonych, wychowania i doświadczenia.

Biorąc pod uwagę powyższe trzy poziomy programowania umysłu, kultura organizacyjna powinna być kształtowana jednocześnie na poziomie państwa, regionu, organizacji i jednostki. Spójność i ciągłość oddziaływań wychowawczych odgrywa w tym układzie kluczową rolę.

Węższa, ale najpowszechniej używana, definicja kultury organizacyjnej została zaproponowana przez Edgara H. Scheina (rys. 2). Według niego kultura organizacyjna jest to „*zbiór dominujących wartości i norm postępowania, charakterystycznych dla danej organizacji, podbudowany założeniami co do natury rzeczywistości, przejawiający się poprzez artefakty*” [16]. Kultura organizacyjna została tutaj potraktowana jako cecha konkretnego przedsiębiorstwa, urzędu czy innej organizacji. Jest wypadkową zachowań jednostek i grup tworzących organizację. Konsekwencją takiego spojrzenia jest przekonanie, że każda organizacja ma swoistą, niepowtarzalną kulturę. Na rys. 2 przedstawiono model kultury organizacyjnej E. Scheina.



Rys. 2. Poziomy kultury organizacyjnej wg E.H. Scheina
 Fig. 2. Underlying dimensions of organizational culture according to E.H. Scheine

Artefakty to widoczne przejawy kultury materialnej i niematerialnej. Można wyróżnić: artefakty językowe (język, mity, legendy), artefakty behawioralne (rytuały, ceremonie, zwyczaje) i artefakty materialne (wystroj wnętrza, meble, sztuka, książki, technologia).

Normy i wartości to niematerialny poziom kultury organizacyjnej, jednak trwalszy od artefaktów, bardziej podstawowy, bo sięgający sfery moralności i etyki zachowań ludzkich. Normy i wartości dzielą się na dwie kategorie: deklarowane i przestrzegane. Pierwsze z nich mogą zostać spisane w postaci np. kodeksów etycznych, programów organizacji, zaleceń i wymagań. Problemem pozostaje przestrzeganie przyjętych założeń, gdyż ludzie nie zawsze postępują w zgodzie z tym, co oficjalnie głoszą.

Założenia kulturowe to najtrwalszy i jednocześnie najmniej rozpoznany poziom kultury organizacyjnej. Są fundamentem kultury i decydują, co rozumie się pod pojęciem natury rzeczywistości, natury człowieka i relacji międzyludzkich, natury czasu i przestrzeni, natury prawdy, celowości życia i śmierci, szczęścia.

Przedstawione modele kultury organizacyjnej uzupełniają się wzajemnie. W ujęciu Scheina kultura jest zjawiskiem socjologicznym i obiektywnym bytem społecznym, natomiast Hofstede podkreśla psychologiczne aspekty zjawiska kultury, zależnej od stanu umysłu wytwarzającego świadomość indywidualną i zbiorową.

Kultura eksploatacyjna i jej składowe

Rozważania o kulturze przedsiębiorstwa zakładają potraktowanie go jako pewnej całości. Badacze podejmują próby zdefiniowania przedsiębiorstwa, aby zrozumieć jego cele, zadania i uwarunkowania działalności. Peter F. Drucker w swojej przełomowej książce „Praktyka zarządzania” z 1954 r. nakreślił obraz przedsiębiorstwa w trzech wymiarach [7]:

- **biznesu** (tworzenie wyników ekonomicznych, zaspokajanie popytu rynku i potrzeb klientów),
- **organizacji** (zatrudnianie pracowników, dbanie o ich rozwój w określonym systemie wartości, podległości i odpowiedzialności),

- **instytucji społecznej** (wchodzenie w interakcje zewnętrzne ze społeczeństwem, a zwłaszcza społecznością lokalną).

W tych trzech wymiarach kryją się trzy obszary odpowiedzialności przedsiębiorstwa: wobec klientów, wobec pracowników i wobec społeczności zewnętrznej.

Synteza systemowego i interdyscyplinarnego podejścia do zarządzania przedsiębiorstwem jest **teoria równowagi organizacyjnej** sformułowana przez A.K. Koźmińskiego i K. Obłója [10]. Według nich zachwianie równowagi może zaistnieć między wymiarem społecznym a ekonomicznym przedsiębiorstwa bądź też między tym, co dla niego zewnętrzne a tym, co wewnętrzne. Twórcy teorii stawiają tezę, że kultura organizacyjna tworzy równowagę wewnętrzną – społeczną w przedsiębiorstwie poprzez nadanie grupie uczestników organizacji unikalnego charakteru, czyli tożsamości. Zakłócenia równowagi społecznej wyrażają się w zmniejszeniu skłonności uczestników do działań na rzecz organizacji oraz delegitymizacji organizacji i jej działań w otoczeniu, czyli do załamania się kultury tej organizacji (utrata woli przestrzegania wartości i utrata tożsamości).

Kultura organizacyjna przedsiębiorstwa jest na ogół kojarzona z **kulturą zarządzania**, na którą składa się: organizacja pracy, dobre traktowanie pracowników, w tym przestrzeganie ich praw, kształtowanie więzi emocjonalnych wśród personelu, prawdomówność, asertywność i empatia, właściwa komunikacja społeczna, wspieranie współdziałania, sprzyjanie innowacji itp. Kształtując kulturę przedsiębiorstwa poprzez zarządzanie należy brać po uwagę: styl kierowania, morale zespołu, stopień akceptowania zasad i wartości przyjętych w firmie, odpowiedzialność, rzetelność, motywację do pracy, system nagradzania, przejrzystość procedur działania, znajomość celów i zadań organizacji oraz oczekiwań klientów i przełożonych.

Jednak w **procesie eksploatacji** kultura zarządzania powinna być rozpatrywana także w kontekście **kultury technicznej**, na którą składa się „*obiektywny dorobek techniki, wyrażający się w zrealizowanych dziełach inżynierskich, rysunkach i innych formach zapisu treści technicznych. Kultura techniczna, traktowana jako cecha osobowa, zakłada umiejętny i celowy sposób korzystania z urządzeń technicznych. Ukształtowanie zaś technicznych urządzeń powinno odpowiadać wymaganiom ergonomii. (...) T.W. Nowacki rozróżnia trzy obszary realizacji kultury technicznej: 1) kulturę użytkownika; 2) kulturę producenta; 3) kulturę twórców techniki i działaczy gospodarczych*” [12].

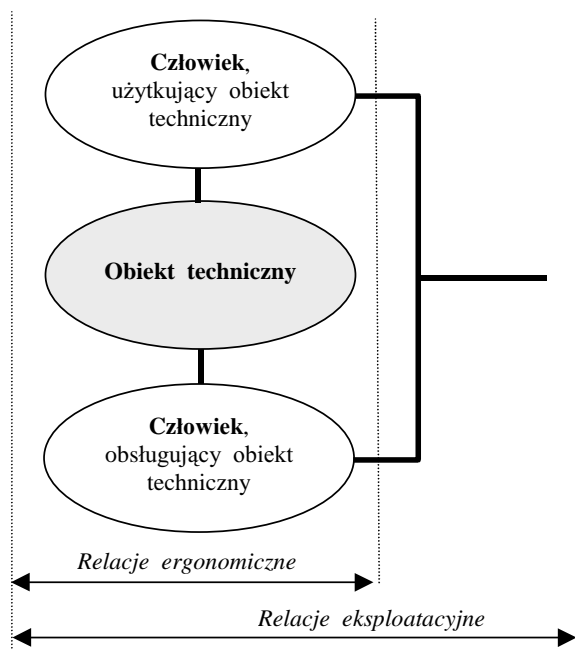
System eksploatacji obiektów technicznych funkcjonuje w otocze kultury organizacyjnej i kultury technicznej, dlatego można rozpatrywać go jako triadę: człowiek użytkujący (użytkownik) – człowiek obsługujący (obsługownik) – obiekt techniczny (rys. 3).

Łatwo zauważyć, że w systemie eksploatacji współpracujący ze sobą ludzie tworzą społeczne interakcje, które można określić mianem **kultury eksploatacyjnej**.

Traktując przedsiębiorstwo jako zbiór zasobów techniki i zasobów ludzkich, można formułować cele przedsiębiorstwa w zakresie:

- zadań produkcyjnych i wykorzystywania posiadanych obiektów technicznych,
- bezpieczeństwa ludzi, mienia, organizacji i środowiska naturalnego,
- gotowości technicznej obiektów eksploatacji, ich niezawodności i wartości,
- zakresu i zasad ich odnowy [5].

Można postawić tezę, że **kultura eksploatacyjna to taki sposób zarządzania zasobami ludzkimi i zasobami techniki w przedsiębiorstwie, który prowadzi do zrównoważonego rozwoju człowieka, przedsiębiorstwa, środowiska naturalnego i środowiska lokalnego – rozwój ten przebiega z zachowaniem bezpieczeństwa ludzi, obiektów technicznych, środowiska naturalnego i społeczności lokalnej.**



Rys. 3. Ilustracja pojęcia triady w systemie eksploatacji obiektów technicznych [6]

Fig. 3. Triad in the system of technical objects maintenance [6]

W związku z powyższym na kulturę eksploatacyjną składają się głównie: kultura organizacyjna, kultura techniczna, kultura bezpieczeństwa pracy, kultura bezpieczeństwa środowiska naturalnego i kultura bezpieczeństwa społeczności lokalnej. Wzajemny stosunek tych pojęć ukazano na rys. 4.



Rys. 4. Kultura eksploatacyjna i jej składowe

Fig. 4. Maintenance culture and its elements

Wobec tak silnie integrującego hasła, jakim jest „kultura eksploatacyjna”, należy wspomnieć o roli komunikowania się i przepływu informacji w przedsiębiorstwie, czyli o „kulturze komunikacyjnej”. Bez niej trudno by było zapanować nad inżynierią eksploatacji i związanym z nią bezpieczeństwem eksploatacyjnym.

Kultura bezpieczeństwa eksploatacyjnego

Pojęcie **kultury bezpieczeństwa** jest rozpatrywane na bazie pojęć związanych z kulturą organizacyjną. Po raz pierwszy termin „kultura bezpieczeństwa” został użyty w raporcie Międzynarodowej Agencji Energii Atomowej [9] i miał związek z niebezpieczną eksploatacją elektrowni atomowej w Czernobylu.

W obszarze nauki o eksploatacji pojęcie **bezpieczeństwa eksploatacyjnego** można odnieść do definicji samej eksploatacji. Przy czym jedne definicje podkreślają związek człowieka z obiektem technicznym (def. 1), a inne dostrzegają tylko obiekt techniczny (def. 2), np.:

Def. 1 „Eksploatacja – zespół celowych działań organizacyjno-technicznych i ekonomicznych ludzi z obiektem technicznym oraz wzajemne relacje występujące między nimi od chwili przejścia obiektu wykorzystania zgodnie z przeznaczeniem, aż do jego likwidacji” [14].

Def. 2 „Eksploatacja to ogół wszystkich zdarzeń, zjawisk i procesów zachodzących w danym obiekcie rzeczywistym od chwili zakończenia jego wytwarzania do chwili likwidacji” [18].

Łatwo można dostrzec, że w literaturze badań eksploatacyjnych dominuje jednostronność: dostrzega się niemal wyłącznie przedmiot eksploatacji (obiekt techniczny), a pomija podmiot (człowiek w roli eksploatatora). Podjęcie badań nad „kulturą eksploatacyjną” mogłoby pomóc zrównoważyć uprawianie nauki o eksploatacji.

Ponieważ „kultura” jest wytworem ludzi (także kultura techniczna), to rozważania o „kulturze eksploatacyjnej” dotyczą głównie relacji między człowiekiem-użytkownikiem obiektu technicznego i człowiekiem obsługującym obiekt techniczny. O. Downarowicz określił te relacje mianem „konfliktu eksploatacyjnego”, który dopuszcza w skrajnym wypadku podjęcie walki jednej strony konfliktu przeciw drugiej [6]. Konflikt ten ma polegać na sprzeczności celów człowieka użytkownika i człowieka „obsługownika” – obsługownik musi od czasu do czasu „zabrać” maszynę użytkownikowi celem dokonania przeglądu, konserwacji czy naprawy. Oczywiście sprzeczność jest pozorna, gdyż efektem pozytywnego współdziałania użytkownika i obsługownika będzie zawsze korzyść z długotrwałego i niezawodnego użytkowania obiektu technicznego.

W kontekście dotychczasowych rozważań należy dostrzec co najmniej osiem aspektów kultury bezpieczeństwa eksploatacyjnego:

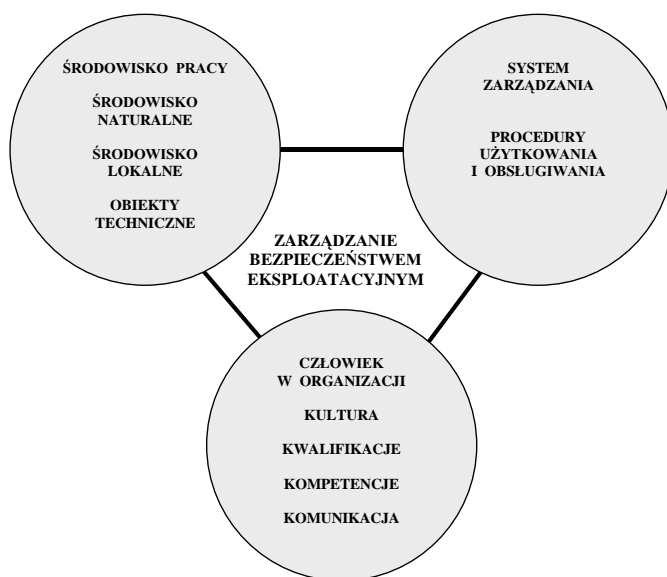
- bezpieczeństwo pracy i zdrowie człowieka użytkującego obiekt techniczny,
- bezpieczeństwo pracy i zdrowie człowieka obsługującego obiekt techniczny,
- bezpieczeństwo pracy i zdrowie kierownika procesu eksploatacji,
- bezpieczeństwo społeczne pracowników (odpowiedzialność jednostkowa i grupowa, moralność i etyka w zarządzaniu, zagrożenie konfliktem eksploatacyjnym, stresem, mobbingiem, molestowaniem),
- bezpieczeństwo techniczne obiektów będących przedmiotami eksploatacji,
- bezpieczeństwo i ochrona środowiska naturalnego,
- bezpieczeństwo grupowe załogi przedsiębiorstwa,
- bezpieczeństwo społeczności lokalnej (zagrożenie katastrofą i poważną awarią przemysłową),

Jak wynika z powyższej listy, trudność zarządzania bezpieczeństwem eksploatacyjnym wynika głównie z holistycznej i systemowej natury tej dziedziny, obejmującej wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania bezpieczeństwa przedsiębiorstwa oraz bogate relacje człowiek–technika–środowisko.

Szacowanie i ocena ryzyka eksploatacji obiektów technicznych musi uwzględniać nie tylko zagadnienia diagnozy technicznej oraz niezawodności maszyn i urządzeń, ale także zachowania indywidualne i relacje społeczne w grupie pracowników użytkujących i obsługujących obiekty techniczne oraz ich zwierzchników. Ponadto bezpieczeństwo eksploatacyjne zależy od kwalifikacji i kompetencji zawodowych, organizacji i procedur pracy, kontroli i samokontroli pracy, wyposażenia diagnostycznego i remontowego. Syntetycznie oddaje to rys. 5.

W związku z powyższym **kulturę bezpieczeństwa eksploatacyjnego można zdefiniować jako stan świadomości uczestników organizacji przejawiający się w działaniach zmierzających do minimalizowania ryzyk związanych z procesami użytkowania i obsługi obiektów technicznych.**

Kulturę bezpieczeństwa eksploatacyjnego budować należy zwłaszcza w kierunku ukształtowania takiej świadomości i odpowiedzialności pracowników, aby potrafili ocenić, co jest w danym momencie ważniejsze i bezpieczniejsze: użytkowanie obiektu technicznego czy natychmiastowe przerwanie użytkowania i przejście do fazy obsługi. Należy w szczególności budować odpowiedzialność za dopuszczenie obiektu technicznego do użytkowania oraz odpowiedzialność za użytkowanie obiektu w warunkach niepełnej sprawności i zwiększonego ryzyka technicznego. Dotyczy to zwłaszcza obiektów technicznych zagrożonych poważną awarią przemysłową, której skutki są groźne nie tylko dla przedsiębiorstwa, ale także dla bliższego i dalszego otoczenia.



Rys. 5. Obszary zarządzania bezpieczeństwem eksploatacyjnym

Fig. 5. Levels of maintenance safety management

Zakończenie

Nauka o eksploatacji obiektów technicznych powinna w większym stopniu niż dotychczas uwzględniać zakreślone wyżej problemy bezpieczeństwa eksploatacyjnego. Środowiska naukowe tej dziedziny wiedzy koncentrują się zazwyczaj na obiekcie technicznym zapominając nierzadko o podmiocie eksploatacji: użytkowniku i „obsługowniku”, a także o oddziaływaniach procesów eksploatacji na kulturę

przedsiębiorstwa, bezpieczeństwo pracy, zdrowie kadr eksploatacyjnych, środowisko naturalne i społeczeństwo lokalne. Powoduje to zubożenie refleksji o aspekt społeczny i kulturotwórczy nauki o eksploatacji. Na tym polu powinno rozwijać się współdziałanie specjalistów w dziedzinie bezpieczeństwa i zdrowia w pracy, badaczy procesów eksploatacji i pedagogów i psychologów pracy [3]. Interdyscyplinarność zagadnień eksploatacji daje ku temu dużo sposobności.

Literatura

1. AccountAbility 1000. A foundation standard for quality in social and ethical accounting, auditing and reporting, The Institute of Social and Ethical Accountability, London 1999.
2. Teaching Material in Terotechnology. Introduction to Terotechnology. London: Dep. of. Industry, 1979.
3. Bednarczyk H., Woźniak I. (red.): Pedagogika pracy wobec problemów ochrony pracy. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
4. Brown W., Jacques E.: Glacier Project Papers, London, Heinemann 1965.
5. Downarowicz O.: Geneza i współczesność zarządzania zasobami techniki, Inżynieria Morska i Geotechnika 1999, nr 6.
6. Downarowicz O.: System eksploatacji. Zarządzanie zasobami techniki. Politechnika Gdańska, Instytut Technologii Eksploatacji, Gdańsk – Radom 1997.
7. Drucker P.F.: Praktyka zarządzania, Czytelnik, Warszawa 1998.
8. Hofstede G.: Cultures and Organizations: software of the Mind. New York: McGraw – Hill 1991.
9. International Nuclear Safety Advisory Group: Basic Safety Principles for Nuclear Power Plants. Safety Series No 75-INSAG-3, International Atomic Energy Agency, Vienna 1988.
10. Koźmiński A.K., Oblój K.: Zarys teorii równowagi organizacyjnej. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1989.
11. Koźmiński A.K., Piotrowski W.: Zarządzanie. Teoria i praktyka, PWN, Warszawa 2000.
12. Nowacki T. W.: Leksykon pedagogiki pracy. Instytut Technologii Eksploatacji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Radom–Warszawa 2004.
13. Peters T.J., Waterman R.H.: In Search of Excellence, New York 1982.
14. Polska Norma PN-82/N-04001 Eksploatacja obiektów technicznych. Terminologia ogólna.
15. Sikorski Cz.: Kultura organizacyjna. Efektywnie wykorzystaj możliwości swoich pracowników. Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2002.
16. Schein E.: Organisational culture. American Psychologist, vol. 45, no 2, 1990.
17. Zbiegień-Maciąg L.: Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm, PWN, Warszawa 1999.
18. Żółtowski B., Niziński S.: Modelowanie procesów eksploatacji maszyn. Akademia Techniczno-Rolnicza w Bydgoszczy, Wojskowy Instytut Techniki Pancernej i Samochodowej, Bydgoszcz–Sulejówkę 2002.

Recenzent:

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Dane korespondencyjne autora:

Ireneusz WOŹNIAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

Technologie e-learning w rozwoju kadr eksploatacyjnych

E-learning technology in the development of maintenance staff

Słowa kluczowe: e-nauczanie (e-learning), kształcenie na odległość, teleedukacja, wirtualna edukacja

Keywords: E-learning, distance learning, teleeducation, virtual education

Summary

The use of e-learning technology is a reliable method in teaching-learning process, that enriches the opportunities of educational operation within continuing education. Implementation of e-learning is based on priority activities of national strategies and international programmes on account of its features and rich diversity of educational opportunities it offers. The article focuses on few aspects of the use of e-learning in distance learning. Finally it presents the experience of ITeE – PIB Radom in the realisation of projects linked to information-communication technology (ICT) in continuing education.

Wprowadzenie

Najważniejszą inicjatywą europejską na rzecz efektywnego wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemach edukacji w Europie jest wieloletni program (2004-2006) ustanowiony na mocy Decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 5 grudnia 2003 r. pod nazwą „*Program e-learning – kształcenie za pomocą mediów elektronicznych*”. W literaturze **e-learning** jest definiowany jako „model nauczania wykorzystujący technologie informacyjne do tworzenia, dystrybucji i dostarczania danych, informacji, szkoleń oraz wiedzy w celu podniesienia efektywności pracy oraz działań organizacji” [8].

Należy zauważyć, że rozwój kształcenia na odległość oraz wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych uwzględniono w celach programów edukacyjnych Socrates i Leonardo da Vinci. Zgodnie z postanowieniami rolą Komisji Europejskiej jest zapewnienie, we współpracy z państwami członkowskimi, całościowej spójności i komplementarności programu e-learning oraz wspieranie coraz szerszego i efektywniejszego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w europejskich systemach edukacji, rozumiane jako wkład w wysokiej jakości kształcenie i zasadniczy element dostosowywania systemów edukacji do potrzeb społeczeństwa wiedzy w kontekście kształcenia przez całe życie [6].

Upowszechnienie technologii e-learningowych jest konieczne w świetle rozwoju idei społeczeństwa informacyjnego, zarysowanego w programie e-Polska, w którym szczególnie podkreślane jest m.in. [1]:

- przygotowanie kadry dydaktycznej do posługiwania się narzędziami wykorzystującymi technologie informacyjno-komunikacyjne,

- rozwój systemu kształcenia ustawicznego przez wykorzystanie technik społeczeństwa informacyjnego,
- rozwój edukacji z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych osób dorosłych.

E-learning – jego znaczenie i możliwości w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym zostały dostrzeżone w dokumencie rządowym „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”. Określone zostały priorytety i działania, które prowadzić będą do rozwoju technologii informacyjnych oraz nowoczesnych technologii kształcenia, w tym rozwoju e-learningu [6]:

- zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego – utworzenie sieci i doposażenie ogólnodostępnych miejsc do kształcenia na odległość, w tym e-learningu;
- podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego – opracowanie koncepcji modelu kształcenia na odległość, przygotowanie programów i obudowy dydaktycznej kształcenia na odległość, w tym e-learning;
- tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych.

Współczesne modele teleedukacji

Nowoczesne technologie wymuszają na społeczeństwie ciągłe odnawianie i pogłębianie wiedzy obywateli z różnych dziedzin nauki i techniki. Ale jak pogodzić obowiązki wykonywanej pracy ze zdobywaniem nowej wiedzy z określonej dziedziny lub też ze zdobywaniem zupełnie nowych kwalifikacji zawodowych?

Z pomocą przychodzi tutaj nowy model przekazywania wiedzy – **teleedukacja**. Przedrostek „tele” oznacza „odległość”, a zatem teleedukacja oznacza „edukację na odległość” [3]. Każdy, kto pragnie zająć się kształceniem na odległość musi, oprócz sposobów i metod nauczania, posiadać również minimalny zakres wiedzy dotyczący ogólnych zagadnień związanych z teleinformatyką. Wiele instytucji edukacyjnych na świecie oferuje możliwość zdobycia upragnionego wykształcenia lub jego rozszerzenia, poprzez uczestniczenie w programach lub kursach prowadzonych metodą edukacji na odległość.

Dla pracowników firm znajdujących się w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu wdrożenie e-learningu oznacza nie tylko możliwość uzyskania konkurencyjnej przewagi, ale wręcz sprostanie szybkim zmianom. E-learning stał się dostępny na biurku w pracy, na domowym komputerze, poprzez firmowy Intranet lub publiczny Internet, w czasie dogodnym dla firmy i jej pracowników.

Najpopularniejsze modele telenauczania skupiają się na zarządzaniu nauczaniem (LMS) oraz zarządzaniu treścią nauczania (LCMS). Czynniki różnicujące poszczególne klasy rozwiązań dotyczą ich możliwości w zakresie tworzenia nowych kursów i materiałów szkoleniowych, zarządzania treścią edukacyjną, dystrybucji kursów, zarządzania procesem edukacyjnym, śledzenia procesu szkoleniowego, raportowania wyników szkolenia, komunikacji pomiędzy użytkownikami systemu [8].

System **LMS** (*Learning Management System*), ukierunkowany na zarządzanie procesem szkolenia, zapewnia pojedynczemu studentowi dostęp do rozmaitych źródeł nauczania i automatyzuje cały proces administrowania procesem szkolenia, oferując duże możliwości intelektualnego rozwoju. Powinien spełniać podstawowe właściwości [3]:

- wspomagać nauczanie mieszane (*blended learning*);
- administrować działalność edukacyjną;
- integrować treści oferowanych kursów;
- zapewnić zgodność ze standardami SCORM (*Sharable Content Object Model*) oraz AICC (*Aviation Industry CBT Committee*), które pozwalają na rozmieszczanie w dowolnym systemie LMS treści e-learningu i łączyć je z innymi treściami;

- posiadać narzędzia oceniania zapewniające ewaluację i kontrolę postępów;
- zarządzać umiejętnościami personelu.

System **LCMS** (*Learning Content Management System*) ukierunkowany na zarządzanie treścią nauczania. Podstawowymi komponentami systemu są:

- składnica obiektów wiedzy – scentralizowana baza danych, w której treści wiedzy są przechowywane i zarządzane. Jako nośnik informacji może być zastosowany CD-ROM, strony WWW lub zwyczajny druk;
- zautomatyzowana aplikacja autoryzująca – stosowana podczas tworzenia obiektów wiedzy wielokrotnego użytku, które są udostępniane ze składnicy;
- dynamiczny interfejs wydający – udostępnia on obiekty wiedzy oparte na profilach, testach wstępnych i/lub zapytaniach użytkownika;
- aplikacja administrująca – stosuje się ją do zarządzania listami użytkowników, wydawania kursów z katalogów kursów, śledzenia i raportowania postępów uczestników itd.

Aspekty organizacyjno-prawne e-learningu

Efektywny system kształcenia powinien umożliwiać każdemu człowiekowi zaspokojenie aspiracji i osobistych potrzeb edukacyjnych w optymalnych dla niego warunkach. Pojawia się zatem konieczność budowania systemu dostępu do różnych poziomów, form i metod pozyskiwania wiedzy i kształtowania umiejętności, m.in. poprzez tworzenie warunków dla rozwoju nowych form kształcenia z uwzględnieniem technologii informacyjnych, w tym e-learningu [6].

Regulacje prawne powinny uznać edukację na odległość jako równoprawną z edukacją tradycyjną oraz określić jej cechy i wprowadzić odpowiednie przepisy, regulujące prowadzenie tego typu edukacji (formy kształcenia, wymagane kwalifikacje i kompetencje nauczycieli oraz zasady ich rozliczania i wynagradzania, minimalne wymagania zapewniające wysoką jakość poziomu kształcenia, zasady finansowania edukacji na odległość).

Jak dotychczas, obowiązująca ustawa o szkolnictwie wyższym nie przewiduje działań, zwiększających skuteczne oddziaływanie na środowisko naukowo-dydaktyczne w zakresie rozwoju e-nauczania. Brak formalnego umocowania e-nauczania w polskim systemie prawnym ogranicza upowszechnianie e-learningu z różnych powodów [5]:

- nie przewiduje się formy kształcenia na odległość jako równorzędnej ze studiami stacjonarnymi dziennymi czy zaocznymi;
- obowiązujące nauczyciela pensum dydaktyczne dotyczy jedynie bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami podczas planowanych zajęć na uczelni (wykłady, ćwiczenia, laboratoria, konsultacje);
- awans polskich naukowców zależy od ich osiągnięć naukowych, a nie dydaktycznych, w efekcie zespoły projektantów i metodyków medialnych są pozbawione statusu twórców;
- publikacje elektroniczne nie są uznawane przez środowisko naukowe na równi z drukowanymi.

Do kwestii organizacyjnych prowadzenia zajęć na odległość z wykorzystaniem e-learningu należy wziąć pod uwagę sposoby aktywizacji i motywowania uczestników kursów, wybór narzędzi do kreowania kursów, ocenianie i egzaminowanie uczestników szkoleń na odległość, przygotowanie informatyczne (technologiczne) nauczycieli (lub instruktorów) do pracy w e-nauczaniu i prowadzenia e-learningu, standaryzację materiałów nauczania (modułów szkoleniowych) – dostosowywanie nauczania do rozwiązań stosowanych w innych instytucjach edukacyjnych.

Aspekty dydaktyczno-metodyczne e-learningu

Rozwój technologii internetowych pozwala wdrażać w życie rozwiązania, które uzupełniają i pogłębiają proces nauczania, realizowany tradycyjnymi metodami. Formy szkoleniowe wykorzystujące zarówno tradycyjne metody, jak i elementy e-learningu określane są mianem rozwiązań mieszanych (blended learning). Ta swoista synergia wiedzy i technologii ułatwia wykorzystanie komplementarnych cech i bogactwa oferowanych możliwości tradycyjnych i nowoczesnych technik edukacyjnych, a w szczególności:

- e-nauczanie przekazujące podstawową, wyjściową porcję wiedzy teoretycznej (wykorzystanie nowoczesnych technologii);
- spotkanie z nauczycielem – właściwy element nauczania, podczas którego następuje rozwinięcie przekazanej wiedzy poprzez praktyczne ćwiczenia, warsztaty i dyskusje;
- zastosowanie rozwiązań e-learningowych w celu utrwalenia zdobytej wiedzy (przyswajanie materiału, powtórki, przykładowe testy i ćwiczenia);
- weryfikacja i ocena zdobytej wiedzy z wykorzystaniem narzędzi e-learningowych (testy, zadania, studium przypadku).

Coraz częściej mówi się o konieczności odejścia od przekazu tylko przedmiotowej wiedzy na rzecz kreowania umiejętności jej pozyskiwania, kojarzenia, interpretowania, a co za tym idzie – kontekstowego, systemowego kształtowania pojęć, przekładającego się na zdobywanie określonych kompetencji przez uczących się. E-learning dzięki swemu technologicznemu otoczeniu systemowemu otwiera zupełnie nowe perspektywy przed sposobami modelowania wiedzy słuchaczy, jednocześnie stawiając przed nimi również nowe wymagania pedagogiczne [1].

Wizja nauczania wspomaganego technologiami komputerowymi stawia nauczyciela w zupełnie nowej roli, czyniąc go przewodnikiem po skomplikowanych strukturach informacyjnych, konsultantem samodzielnie rozwiązywanych przez słuchaczy problemów, inicjatorem dalszych poszukiwań. Najistotniejsze w procesie uczenia się z punktu widzenia nauczyciela są następujące czynniki:

- aktywne poszukiwanie i konstruowanie znaczeń w ramach eksplorowanej wiedzy przez uczącego się;
- dążność do poznania własnego modelu mentalnego i jego efektywnego rozwijania;
- analizowanie wzorcowych rozwiązań problemów oraz nadawanie im własnej interpretacji i znaczenia, prowadzącego do przyswajania wiedzy przez uczącego się;
- interaktywne komunikowanie się z zasobami wiedzy oraz z innymi uczestnikami wirtualnych klas, będące wyrazem narzędziowego operowania opcjami funkcjonalnymi systemu e-learningowego.

Proces budowania koncepcji metodycznej systemu e-learningowego dotyczy zatem nie tylko realizacji koncepcji struktury i zawartości materiału dydaktycznego, ale również samej strategii procesu nauczania. Nowy sposób integracji usług w systemach e-learningowych, wspomagających pracę nauczyciela i ucznia, funkcjonujących w środowisku internetowym, wymaga wysokiej jakości rozwiązań w zakresie standardów tworzenia i dystrybucji materiałów dydaktycznych, prezentacji zawartości materiałów dydaktycznych, komunikacji dwustronnej i wielostronnej, organizacji pracy indywidualnej z nauczycielem oraz pracy grupowej użytkowników, współpracujących w ramach procesu e-learningowego.

Z pedagogicznego punktu widzenia edukacyjna przydatność i atrakcyjność informatycznych środków dydaktycznych wynika z cech szczególnych technologii informatycznej. Są nimi m.in. zdolności do przesyłania, przetwarzania i przechowywania informacji, a także [7]:

- polisensoryczność, tj. oddziaływanie na różne zmysły człowieka;
- multimedialność, czyli możliwość sprzętowego i programowego łączenia w jednym urządzeniu lub nośniku wielu mediów i ich funkcji;

- interaktywność, czyli zdolność do maszynowego dialogu człowiek-komputer, zapewniająca słuchaczowi podmiotowe poczucie działalności;
- symulacyjność, czyli możliwość imitowania rzeczywistych zjawisk, procesów lub urządzeń;
- komunikacyjność, czyli zdolność do zapewnienia wizualnej, głosowej lub symbolicznej łączności z drugą osobą (drugim komputerem, urządzeniem) poprzez sieć informatyczną;
- wirtualizacja, czyli zdolność do tworzenia fikcyjnej rzeczywistości, zwanej rzeczywistością wirtualną.

Aspekty techniczno-technologiczne e-learningu

Nowe technologie pozwalają na przeniesienie sprawdzonych wzorów nauczania do e-learningu, jak również na wprowadzenie nowych technik uczenia – nieznanych w nauczaniu stacjonarnym. Najważniejszymi czynnikami, mającymi wpływ na jakość nauczania od strony technologicznej, są narzędzia (technologie) informatyczne i programistyczne – dotyczą przede wszystkim technologii wykorzystywanych na platformach e-learningowych, a więc kosztów korzystania z platformy, oferowanej jakości rozwiązań informatycznych, kompletności narzędzi do kreowania i zarządzania kursami, łatwości obsługi platformy (zarówno od strony twórców, instruktorów, jak i uczących się), możliwości dalszej rozbudowy, zgodności narzędzi ze standardami używanymi w sieci i w innych platformach e-learningowych.

Ważnymi kryteriami, które należy wziąć pod uwagę, są dostępność platformy w sieci oraz zapewnienie ciągłości tego dostępu. Ten element jakości platformy szkoleniowej jest szczególnie istotny w przypadku szkoleń synchronicznych oraz takich, które udostępniają w swojej ofercie treści bogate w materiały multimedialne. Ponadto ważne są:

- jakość interfejsu użytkownika (portalu edukacyjnego) – prawidłowo zaprojektowana od strony funkcjonalnej, graficznej, ergonomicznej informacyjna witryna internetowa;
- dostosowanie wykorzystywanych technologii i form szkoleń do możliwości i wymagań uczących się;
- udostępnianie elementów platformy wzbogacających ofertę dla korzystających z telenauczania, np. poprzez wprowadzenie modułu do tworzenia prywatnych stron WWW albo umożliwienie tworzenia prywatnych grup dyskusyjnych na platformie e-learningowej.

Rozwiązania technologiczne w swojej infrastrukturze powinny uwzględniać właściwe zaplecze techniczne i technologiczne, odpowiednio przygotowaną kadrę oraz infrastrukturę organizacyjną, zapewniającą pełną funkcjonalność e-nauczania. Istotnym czynnikiem decydującym o wdrożeniu e-learningu w instytucji są nakłady ponoszone na administrowanie i użytkowanie platformy informatycznej. Można rozróżnić następujące rodzaje dostępnych kategorii oprogramowania dla systemów e-learningowych¹:

- wolne oprogramowanie (*free software*) – daje użytkownikowi prawo uruchamiania programu, wykorzystywania kodu źródłowego programu do analiz oraz jego modyfikowanie, udoskonalanie i rozpowszechnianie programu;
- otwarte oprogramowanie, oprogramowanie o otwartym kodzie (*open source*) – określa możliwość swobodnej redystrybucji, dostęp do kodu źródłowego, modyfikacji programu;
- oprogramowanie będące dobrem publicznym (*public domain software*) – programy, których nie objęto ochroną praw autorskich;
- oprogramowanie objęte *copyleft* i wolne oprogramowanie nieobjęte *copyleft* – zalicza programy do grupy wolnego oprogramowania i uniemożliwia wprowadzanie jakichkolwiek ograniczeń przy dalszym rozpowszechnianiu produktu, nawet po jego modyfikacji. Wolne oprogramowanie nieobjęte

¹ M. Dąbrowski: Wybór rozwiązań technologicznych w e-edukacji. E-mentor, SGH, Warszawa 2004.

copyleft to kategoria programów, w przypadku których autorzy zezwalają na dalsze rozpowszechnianie i modyfikację, ale także na nakładanie ograniczeń licencyjnych;

- oprogramowanie półwolne (*semi-free software*) – programy, które nie są w pełni wolne, ale licencja umożliwia ich użytkowanie, modyfikowanie i rozpowszechnianie, jednak jedynie przez osoby prywatne i w celach niezarobkowych;
- oprogramowanie prywatne – programy stworzone i przeznaczone dla jednej instytucji bądź jednego użytkownika;
- oprogramowanie prawnie zastrzeżone (*proprietary software*) – programy, których używanie, modyfikowanie bądź rozpowszechnianie jest zabronione lub wymaga zgody autora;
- *freeware* – programy, które mogą być redystrybuowane, jednak brak dostępnego kodu źródłowego uniemożliwia ich modyfikację;
- *shareware* – programy, które mogą być swobodnie używane i rozpowszechniane w określonym terminie, po upływie którego należy uiścić opłatę licencyjną;
- oprogramowanie komercyjne – budowane w celach zarobkowych. Nie należy jednak mylić tego pojęcia z oprogramowaniem prawnie zastrzeżonym.

Doświadczenia ITeE w obszarze e-learningu

Zagadnienia telenauczania są przedmiotem wielu prac naukowo-badawczych i programów międzynarodowych, realizowanych w Instytucie wraz z krajowymi i zagranicznymi partnerami. Są wśród nich:

1. Program Socrates Minerva: „Europejski program e-szkoleń w zakresie przetwarzania danych i multimediów” (European programme of e-trainings in data-processing and multimedia <e-FORMINFO>).

Projekt wspiera europejską współpracę w zakresie kształcenia otwartego i na odległość oraz zastosowania technologii informatyczno-komunikacyjnych (ICT) w edukacji. Akcja ta służy podnoszeniu jakości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez współpracę międzynarodową. Celem projektu jest wdrożenie struktury europejskich e-szkoleń dostępnych on-line, prowadzącej do uzyskania kwalifikacji, zatrudnienia lub jego zmiany docelowych grup beneficjentów poprzez wzmocnienie ich kompetencji w zakresie nowych technologii informatyczno-komunikacyjnych. Stworzony w projekcie portal internetowy będzie źródłem informacji na temat wolnych miejsc pracy w informatyce, wymaganych kompetencji, oferowanych szkoleń oraz informacji na temat europejskich systemów oceny zdobytych umiejętności. Nowa struktura będzie się opierać na istniejących już modułach szkoleniowych, a ocena zdobytych umiejętności będzie możliwa dzięki wprowadzeniu ujednoczonych certyfikatów i dyplomów opracowanych w projekcie – w ramach systemów ECTS.

2. Program Leonardo da Vinci: „Zawsze na kursie” (Always on the right track) – projekt pilotażowy.

Projekty pilotażowe koncentrują się na podniesieniu jakości kształcenia i szkolenia zawodowego oraz doradztwa zawodowego. Promowane jest głównie tworzenie produktów edukacyjnych, wprowadzających innowacyjne metody nauczania z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Szczególne wsparcie przewiduje się dla projektów, których celem jest poprawa jakości systemów kształcenia i szkolenia zawodowego, przeciwdziałanie dyskryminacji, zwiększanie świadomości różnic międzykulturowych oraz projektów promujących i poszerzających wpływ kształcenia zawodowego na procesy innowacyjne, wzmacniające rozwój konkurencyjności i kształtujące przedsiębiorczość w celu zwiększenia szans zatrudnienia.

Głównym celem projektu jest rozwój i wzmocnienie systemu doradztwa zawodowego w wybranych krajach europejskich poprzez:

- opracowanie i wdrożenie programu szkolenia doradców zawodowych w wymiarze europejskim, opracowanego na podstawie przeprowadzonych badań potrzeb szkoleniowych europejskich doradców zawodowych,
- budowę europejskiego Multimedialnego Centrum Warsztatowego w formie platformy e-learningowej dla doradców zawodowych,
- integrację i standaryzację do wspólnego wymiaru europejskiego zasobów informacji zawodowej oraz informacji o krajowych rynkach pracy.

Beneficjentami projektu są doradcy zawodowi pracujący z młodzieżą, których zadaniem jest pomoc młodym ludziom w kluczowych momentach podejmowania decyzji związanych z wyborem zawodu.

3. Program Grundtvig 2: „Modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia Europejskiej Sieci” (Modularisation in Adult Education – Experiences for the development of a European Network).

Projekt partnerski dotyczy kształcenia dorosłych, w którym głównym zamierzeniem jest rozszerzenie współpracy europejskiej pomiędzy mniejszymi organizacjami, mniej doświadczonymi we współpracy międzynarodowej, zajmującymi się kształceniem dorosłych. Działania prowadzone w ramach programu mają na celu:

- wzmocnienie europejskiej współpracy między mniejszymi instytucjami/organizacjami działającymi na rzecz kształcenia dorosłych;
- poprawa jakości edukacji dorosłych poprzez szeroką wymianę doświadczeń, praktyk i metod kształcenia dorosłych;
- promowanie wiedzy na temat różnorodności kulturowej, społecznej oraz gospodarczej Europy wraz z popularyzacją dobrych, sprawdzonych rozwiązań w zakresie edukacji dorosłych i polityki zatrudnienia.

4. Program EQUAL: „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności”.

Działania w ramach EQUAL realizowane są przez Partnerstwa na Rzecz Rozwoju, tworzone przez różnego typu instytucje lub organizacje, które zdecydowały się razem współpracować w celu rozwiązania danego problemu, związanego z nierównością lub dyskryminacją na rynku pracy. Celem projektu jest wzrost konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw poprzez implementację modelu zastosowania technologii informatycznych do podnoszenia jakości i powszechnej dostępności usług wspierających.

5. Projekt badawczy Ministerstwa Nauki i Informatyzacji (grant): „Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej”.

Celem naukowym projektu jest opracowanie teoretyczno-metodycznych podstaw rozwoju modelu kształcenia na odległość z wykorzystaniem metod e-learningu oraz badanie efektywności pedagogicznej nauczania i uczenia się za pomocą mediów elektronicznych. Do ustalenia stanu rzeczywistego oraz tendencji rozwoju kształcenia na odległość, wspomaganego możliwościami sieci informatycznych, wykorzystana zostanie ilościowa i jakościowa analiza wyników badań w zakresie e-learningu w wybranych ośrodkach i instytucjach kształcenia. Opisanie rozwoju praktycznych zastosowań e-learningu umożliwi sformułowanie założeń do podbudowy teoretycznej, dotyczącej rozwoju nauczania i uczenia się na odległość z wykorzystaniem platformy informatycznej.

6. Program wieloletni Ministerstwa Gospodarki i Pracy: Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004–2008. Zadanie: „*Elastyczne, modułowe, multimedialne technologie dokształcania zawodowego. Rozwój metod telepracy i telenauczania*”.

Celem naukowym projektu jest opracowanie modelu funkcjonowania doradztwa metodycznego w zakresie projektowania, organizacji i wdrażania ofert podnoszenia kwalifikacji z wykorzystaniem metod telenauczania (technologii e-learning) na użytek wspomagania procesów decyzyjnych, dotyczących rozwoju zasobów ludzkich oraz zarządzania wiedzą w obszarze zaawansowanych technologii produkcji i eksploatacji. Dotychczasowe rozwiązania oferowane przez rozdrobniony rynek dostawców usług e-learningowych w Polsce nie zaspokajają potrzeb w zakresie doradztwa metodycznego w kontekście projektowania, organizacji i wdrażania ofert telenauczania w ważnych dziedzinach dla rozwoju gospodarki.

Podsumowanie

W ostatnich latach powstało wiele inicjatyw promujących kształcenie na odległość. Dostępne są różne formy telenauczania – od podstawowych kategorii e-learningu (bazy danych, forum, chat, biuletyny, e-maile) do najbardziej zaawansowanych (platformy e-learningowe pracujące w trybie synchronicznym i asynchronicznym).

Stały, wygodny i niedrogi dostęp do e-nauczania jest zatem niezwykle ważny dla pracowników oraz całych organizacji. To wymaganie znakomicie spełnia e-learning – technologia nauczania wolna od ograniczeń, związanych z miejscem oraz czasem uczenia się. E-learning jest zorientowany na indywidualne potrzeby odbiorcy, umożliwia indywidualizację tempa uczenia się, jest dostępny w dowolnym czasie w miejscu pracy lub w domu uczącego się, stwarza możliwość stałego dostępu do wiedzy, treści e-learningowe w prosty sposób można aktualizować, co zawsze zapewnia dostęp do najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie nauczania.

Niepodważalne zalety e-learningu, którymi są: ograniczenie kosztów nauczania, zwiększenie dostępności dalszego podnoszenia kwalifikacji, ciągły dostęp do wiedzy, możliwość konsultacji eksperckich, indywidualizacja kształcenia, ciągła kontrola postępów w nauce, a także zaangażowanie organów państwa w rozwój tej technologii kształcenia pozwalają prognozować, że e-learning wniesie nową jakość do edukacji ustawicznej dorosłych oraz przez rozwój zawodowy osób i przedsiębiorstw przyczyni się do rozwoju całego społeczeństwa.

Literatura

1. Dąbrowski M., Zając M. (red.): *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym. Materiały z ogólnopolskiej konferencji. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.*
2. Haber L. (red.): *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Dylematy cywilizacyjno-kulturowe. Materiały z ogólnopolskiej konferencji. AGH, Kraków 2002.*
3. Haber L. (red.): *Społeczeństwo informacyjne. Wizja czy rzeczywistość. Tom I i II. Materiały z ogólnopolskiej konferencji. BG AGH, Kraków 2004.*
4. Kramek Z.: *Zadania edukacji ustawicznej w dokumentach strategicznych MENiS. W: Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej pod red. Z. Wiatrowskiego, U. Jeruszki, H. Bednarczyka. WSP TWP, Warszawa 2003.*
5. Mischke J.: *Dylematy współczesnej edukacji: tradycyjne czy zdalne nauczanie. Materiały z konferencji pod red. M. Tanasia. WSP ZNP, Warszawa–Kraków 2004.*

6. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.
7. Tanaś M. (red.): Pedagogika @ środki informatyczne i media. WSP ZNP, Warszawa-Kraków 2004.
8. Wirtualne campusy – nowy wymiar edukacji. Materiały z ogólnopolskiej konferencji. Firma i rynek – numer specjalny. Warszawa 2005.

Recenzent:

prof. dr hab. Henryk BUDZEŃ

Dane korespondencyjne autora:

Zbigniew KRAMEK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: zbigniewkramek@itee.radom.pl

Bazy danych we wspomaganii usług edukacyjnych i transferu wiedzy

Database in the support of educational services and knowledge transfer

Słowa kluczowe: system informatyczny, baza danych, transfer wiedzy, usługi edukacyjne, szkolenie zawodowe

Keywords: information system, database, transfer of know-how, educational services, vocational training

Summary

The article presents two new solutions – database applications, that were developed and implemented with the support of the EU funds. The first one – the information system that was developed in the Phare 2000 no PL.0003.11 – National Vocational Training System (Part II) project, with the Ministry of Economy, Labour and Social Policy as its main beneficiary. The second solution was implemented within the framework of Leonardo da Vinci No.PL/00/B/f/PP/140179 pilot project „European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies – EMCET de Bank”. The two databases were developed by the Institute for Terotechnology – National Research Institute with the assistance of projects partner institutions and their beneficiaries. The two solutions serve the same purpose: they deliver methodical assistance to the modular curricula developers and to the vocational and continuing training providers.

Wprowadzenie

Rozwój społeczeństwa informacyjnego i związany z tym lawinowy wzrost wiedzy powodują, że musi być ona ciągle uaktualniana, segregowana, przetwarzana, przechowywana i dobierana do celów, jakie stawiają sobie współczesne systemy edukacyjne. Coraz więcej instytucji wykorzystuje bazy danych jako narzędzia do gromadzenia i udostępniania informacji z różnych dziedzin i obszarów działalności. Bazy danych mogą zawierać różnorodne informacje (tekstowe, graficzne, multimedialne i wiele innych), ale aby do nich dotrzeć lub je zaktualizować, wymagana jest odpowiednia część oprogramowania, zwana aplikacją, która umożliwi zarządzanie zasobami danych zgromadzonych na określone potrzeby różnych grup użytkowników.

W przypadku systemu edukacji szkolnej i pozaszkolnej w Polsce obserwujemy coraz większe zainteresowanie ustrukturyzowaną i wyselekcjonowaną wiedzą i informacjami zgromadzonymi w jednym miejscu, czego przykładem są internetowe portale czy systemy informatyczne oferowane przez organizacje rządowe, samorządowe, uczelnie oraz komercyjne firmy związane z sektorem edukacyjnym.

W opracowaniu scharakteryzowane zostały dwa nowe rozwiązania – aplikacje baz danych, które zostały zaprojektowane i wdrożone ze wsparciem funduszy Unii Europejskiej. Pierwszym z nich jest system informatyczny opracowany w ramach projektu Phare 2000 nr PL.0003.11 – **Krajowy System**

Szkolenia Zawodowe (część II), którego głównym beneficjentem jest Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Drugie rozwiązanie opracowane zostało w ramach projektu pilotażowego Leonardo da Vinci Nr PL/00/B/F/PP/140179) pn. „**Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – EMCET de Bank**”. W obydwu przypadkach bazy danych zostały zaprojektowane przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu z udziałem instytucji partnerskich i beneficjentów. To, co łączy obydwie rozwiązania, związane jest z dostarczaniem pomocy metodycznej projektantom programów i organizatorom kształcenia zawodowego i ustawicznego. Kolejny wspólny element to koncentracja na wykorzystanie koncepcji zmodularyzowanego układu treści kształcenia oraz oferowanie w wersji elektronicznej programów nauczania spełniających uznane kryteria jakościowe. Zaprojektowane systemy informatyczne wzajemnie się uzupełniają, zapewniając systematycznie aktualizowane informacje i materiały. Dzięki nim możliwe jest tworzenie nowych lub modyfikowanie istniejących modułowych rozwiązań programowych z uwzględnieniem wymagań rynku pracy. Ponadto zasoby zgromadzonych danych w postaci modułów kształcenia i szkolenia zawodowego mają wpływ na redukcję kosztów usług edukacyjnych kontraktowanych ze środków budżetu państwa. Chodzi tutaj głównie o to, aby nie tracić niepotrzebnie energii i środków na opracowanie programów, które stanowią „wspólne dobro” i są ogólnodostępne, tym bardziej, że wiele modułów stanowi podbudowę dla pokrewnych zawodów i obszarów zawodowych. Szczególną wartość omawianych systemów informatycznych upatrujemy również w tym, że dostawcy usług edukacyjnych mogą na bieżąco śledzić, z jakich programów modułowych mogą skorzystać w tworzeniu własnej oferty programowej (bank programów skupiony w jednym miejscu), dzięki czemu zaoszczędzają czas oraz koszty związane z tym procesem. Użytkownik baz danych powinien mieć jedynie zapewniony dostęp do sieci Internet oraz uzyskać prawa dostępu od administratora systemu, zgodnie z obowiązującymi zasadami.

Współczesne bazy danych i transfer wiedzy

Najpopularniejszymi rozwiązaniami zarządzania informacją są systemy baz danych. Bazy stały się idealnym narzędziem do gromadzenia i udostępniania informacji na odległość. Mamy tu niejako do czynienia z procesem transferu wiedzy dostarczają w cyfrowej formie. W systemie bazy danych mamy dwie grupy zainteresowanych. Pierwsza grupa to dostawcy, czyli dysponujący wiedzą i wprowadzający ją do systemu w odpowiedniej formie, aby była ona przyswajalna i posiadała odpowiednią wartość dla szukającego informacji. Druga grupa to ci, którzy wiedzy nie mają, ale jej poszukują, których można określić jako odbiorcy (użytkownicy). Systemy informatyczne baz danych powinny gwarantować możliwość szybkiego uzyskania informacji o odpowiedniej jakości, aby odbiorca był z niej w pełni usatysfakcjonowany. Dla zapewnienia tego konieczne jest posiadanie odpowiedniego dostawcy oraz odpowiedniego systemu informatycznego gwarantującego łatwość poruszania się po znajdujących się w nim zasobach informacyjnych. Za bezpośredni dostęp do bazy danych odpowiedzialne są aplikacje umożliwiające zarządzanie zgromadzonymi na potrzeby różnych grup użytkowników zasobami.

W literaturze termin „baza danych” definiowany jest w różny sposób, co by wskazywało na wielorakie rozumienie tego pojęcia. Warto zatem przyjrzeć się niektórym definicjom, aby zgłębić istotę, czym jest współczesna baza danych.

Według L. Banachowskiego [1] baza danych to kolekcja danych, których zadaniem jest reprezentowanie pewnego fragmentu rzeczywistości. Precyzując przytoczoną definicję, można stwierdzić, że baza danych jest abstrakcyjnym, informatycznym modelem wybranego fragmentu rzeczywistości. Ten fragment rzeczywistości nazywany jest „miniświatem” i może być rozumiany jako: rzeczywistość fizyczna, postrzegana dzięki organom percepcji lub rzeczywistość konceptualna, funkcjonująca w ludzkiej

wyobraźni. Baza danych jest zatem częścią systemu informacyjnego, obsługującego zapotrzebowanie informacyjne pewnego fragmentu rzeczywistości.

W. Traczyk w [2] definiuje bazę danych jako system danych, który przechowuje dane w pamięci trwałej, ma zdefiniowaną strukturę i wykorzystuje sformalizowane zasady¹ do kontroli poprawności danych. System taki stanowi zwykle pewną część ogólniejszego systemu informacyjnego, na przykład systemu informacyjnego dostarczającego informację niezbędną dla procesów transformacji wiedzy.

J.D. Ullman oraz J. Widon w [3] pojęciem bazy danych określają zbiór danych istniejących przez długi czas – często wiele lat – zorganizowany przez system zarządzania bazą. Dla bazy danych należy zapewnić możliwości realizacji zapytań oraz możliwości sterowania jednoczesnym dostępem do danych przez wielu użytkowników. Baza danych to dane i tzw. schemat bazy danych. Dane opisują własności modelowanych obiektów. Zgodnie z poglądami J.D. Ullmana oraz J. Widon nie jest jednak możliwa ich interpretacja bez użycia schematu. Schemat jest opisem struktury² przechowywanych danych oraz wzajemnych powiązań między nimi.

D. Goodman [4] terminem bazy danych określa uporządkowany zbiór danych, a przez system bazy danych rozumie bazę danych wraz z oprogramowaniem umożliwiającym operowanie na niej. Poprawne operowanie na bazie danych wiąże się z właściwą interpretacją danych, które zostały w niej zapisane. W związku z tym konieczny jest opis znaczenia danych, przechowywanych w bazie. System bazy danych służy więc do modelowania rzeczywistości. Baza danych jest przechowywana na nośnikach komputerowych.

Przytoczone definicje bazy danych podane przez różnych autorów wskazują, że terminem „baza danych” należy obejmować zbiór danych spełniających następujące warunki:

- **trwałości** – baza danych zawiera dane zapisane na nośniku fizycznym, np. dysku lub macierzy dyskowej,
- **uporządkowania** – dane w bazie danych połączone są pomiędzy sobą w sposób logiczny zgodnie z pewnym, właściwym dla bazy danych modelem danych,
- **integralności** – dane w bazie danych są odwzorowaniem pewnego fragmentu rzeczywistości i są zgodne z tą rzeczywistością,
- **spójności** – dane w bazie danych muszą być poprawne, tzn. spełniać zdefiniowane dla bazy danych reguły integralności. Dane, które nie spełniają reguł integralności, nie mogą być zapisane w bazie danych,
- **zarządzania** – baza danych jest częścią ogólniejszego systemu. System taki może być systemem informacyjnym z punktu widzenia użyteczności danych, powinien jednak zapewnić ciągły dostęp do danych oraz posiadać skuteczne mechanizmy umożliwiające realizację zapytań [5].

Z uwagi na potrzebę poszukiwania ustrukturyzowanej wiedzy i komunikacji z użytkownikami, baza danych powinna spełniać dodatkowo następujące warunki:

- dane zawarte w bazie danych są albo bezpośrednim odwzorowaniem reprezentacji wiedzy, albo zawierają wiedzę możliwą do pozyskania,
- dane w bazie danych stanowiące bezpośrednie odwzorowanie wiedzy reprezentują:
 - **wiedzę ilościową** – pozyskaną na przykład w empirycznych badaniach naukowych prowadzonych z wykorzystaniem metod komputerowych lub symulacjach komputerowych,

¹ Tzw. reguły integralności, określające, które stany bazy danych są poprawne i jakie są dozwolone operacje modyfikujące dane zapisane w bazie danych.

² Struktura przechowywanych danych – model organizacji danych, uwzględniający typy danych i związki pomiędzy danymi.

- **wiedzę jakościową** – przetworzoną z wiedzy ilościowej z zastosowaniem metod transformacji wiedzy,
- **wiedzę skompilowaną** – uzyskaną na przykład w wyniku wielu iteracji procesu transformacji wiedzy,
- dane w bazie danych odwzorowują wiedzę deklaratywną, wiedza proceduralna zawarta może zostać w systemie zarządzania bazą danych.

Za podsumowanie przedstawionej analizy można uznać definicję przyjętą w ustawie o ochronie baz danych³, w której „*baza danych oznacza zbiór danych lub jakichkolwiek innych materiałów i elementów zgromadzonych według określonej systematyki lub metody, indywidualnie dostępnych w jakikolwiek sposób, w tym środkami elektronicznymi, wymagający istotnego, co do jakości lub ilości, nakładu inwestycyjnego w celu sporządzania, weryfikacji lub prezentacji jego zawartości*”.

System Informatyczny opracowany w projekcie Phare 2000 – Krajowy System Szkolenia Zawodowego

Opracowany system informatyczny zaprojektowany został z wykorzystaniem pakietu oprogramowania ORACLE i obejmuje dwie bazy danych:

- Baza danych o standardach kwalifikacji zawodowych,
- Baza danych o modułowych programach szkolenia zawodowego.

System jest zarządzany przez Departament Rynku Pracy we współpracy z Departamentem Informatyki MGİP i w szczególności przeznaczony jest dla osób zainteresowanych wykorzystaniem zasobów baz danych do opracowania programów kształcenia i szkolenia zawodowego (w tym osób bezrobotnych), jak również ustalania standardów wymagań egzaminacyjnych dla potwierdzania i uznawania kwalifikacji zawodowych. Z jednej strony system określa i porządkuje wymagania kwalifikacyjne dla zawodów występujących w gospodarce (wymagania określone w standardach kwalifikacji zawodowych), z drugiej zaś oferuje ujednolicone pod względem metodologicznym programy szkoleń modułowych (wraz z materiałami dla uczących się) dostosowane do aktualnych potrzeb rynku pracy.

Użytkownicy systemu są podzieleni na dwie grupy: **użytkownicy wewnętrzni**, tj. pracownicy MGİP oraz **użytkownicy zewnętrzni**, do których mogą należeć dowolne osoby bądź instytucje mające dostęp do sieci Internet. W zależności od rodzaju użytkownika, obsługa i udostępnianie danych jest realizowane dwiema metodami:

- za pośrednictwem aplikacji typu klient-serwer dla użytkowników wewnętrznych (z MGİP),
- za pośrednictwem Internetu i przeglądarek internetowych dla użytkowników zewnętrznych [6].

Dla użytkowników zewnętrznych dostęp do baz jest realizowany poprzez sieć Internet, z wykorzystaniem przeglądarek internetowych.

Zakres informacji dla bazy danych o standardach kwalifikacji zawodowych obejmuje:

- **Wprowadzenie** (informacje wspólne dla wszystkich standardów).
- **Słownik pojęć** (informacje wspólne dla wszystkich standardów).
- **Podstawowe dane o standardzie, w tym:** nazwa zawodu, kod zawodu (zgodny z symboliką obowiązującą w klasyfikacji zawodów), data wpisu do rejestru, data ostatniej aktualizacji, numer wpisu do rejestru, numer wersji standardu, wykaz autorów opracowujących standard, wykaz

³ Dz.U. z dnia 9 listopada 2001, Nr 128, poz. 1402.

recenzentów standardu, syntetyczny opis zawodu oraz wykaz aktów prawnych, na podstawie których jest wykonywany zawód.

- **Wykaz składowych kwalifikacji zawodowych, w tym:** kod kwalifikacji, nazwa składowej kwalifikacji.
- **Wykaz zadań zawodowych, w tym:** kod zadania, nazwa zadania.
- **Wykaz stanowisk pracy, zawierający:** kod stanowiska, nazwę stanowiska, wymagany poziom kwalifikacji zawodowych.

Zakres informacji dla bazy danych o modułowych szkoleniach zawodowych obejmuje:

- **Wprowadzenie do szkolenia modułowego** – informacje opisujące metodologiczne podstawy opracowywania modułowych programów szkolenia zawodowego.
- Podstawowe informacje o modułowym programie szkolenia zawodowego:
 - **Dane podstawowe:** kod zawodu z klasyfikacji zawodów, nazwa zawodu, nazwa programu/zakres pracy (nazwa programu jest tożsama z zakresem pracy), obszar zawodowy, data wpisu do rejestru, data ostatniej aktualizacji, numer wpisu do rejestru, numer wersji programu, ogólne cele szkolenia, opis pracy i wymagania kwalifikacyjne (w tym: opis obowiązków, miejsce w strukturze organizacyjnej, warunki pracy, wymagania przyjęcia do pracy), schemat blokowy organizacji szkolenia, wykaz autorów opracowujących modułowy program szkolenia zawodowego, wykaz recenzentów opiniujących program;
 - **Wykaz jednostek modułowych:** kody jednostek modułowych, nazwy jednostek modułowych, opis dla każdej jednostki modułowej, cele szkolenia dla jednostki modułowej;
 - **Plan realizacji szkolenia (dotyczy całego programu):** kody i nazwy jednostek modułowych, kody jednostek szkoleniowych, nazwy jednostek szkoleniowych, orientacyjny czas realizacji jednostek szkoleniowych;
- **Informacje o instytucjach opracowujących, realizujących i zainteresowanych wdrożeniem modułowych programów szkoleń zawodowych:** kod instytucji, nazwa, skrót nazwy, miejscowość, ulica, nr siedziby/lokalu, kod pocztowy, poczta, telefon, fax, e-mail, adres WWW, osoba do kontaktów (imię i nazwisko, nr telefonu, nr faksu, e-mail), akredytacja (akredytowana przez; w trakcie akredytacji przez; nie posiada akredytacji), instytucja opracowująca programy szkoleń (wartości: TAK/NIE), instytucja realizująca programy szkoleń (wartości: TAK/NIE), instytucja zainteresowana wdrażaniem programów szkoleń (wartości: TAK/NIE);
- **Informacje o publikacjach** dotyczących szkoleń modułowych: tytuł, autor, rok wydania, wydawca, numer ISBN;
- **Informacje o monitoringu wdrożeń szkoleń modułowych** (są one dostępne tylko dla MGiP).

Ekran strony głównej interfejsu użytkownika zewnętrznego umożliwia przejście do kolejnych podstron:
- **Logowanie** – przejście do okna logowania. Logowanie nie jest obligatoryjne, tzn. nie jest wymagane, jeśli użytkownik chce jedynie przeglądać zawartość baz danych,
- **Baza standardów** – przejście do stron umożliwiających przeglądanie zawartości baz danych o standardach kwalifikacji zawodowych,
- **Baza programów** – przejście do stron umożliwiających przeglądanie zawartości bazy danych o modułowych programach szkolenia zawodowego,
- **Inne bazy o podobnej tematyce** – przejście do strony zawierającej wykaz hiperłączy do baz danych o zbliżonej tematyce, tj.: baza danych opracowana w projekcie pilotażowym Leonardo da Vinci – EMCET de Bank oraz baza danych Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO).

Baza danych jest dostępna pod adresem: www.standardyiskolenia.praca.gov.pl.

System informatyczny opracowany w projekcie pilotażowym Leonardo da Vinci – EMCET de Bank

Jednym z głównych celów programu Leonardo da Vinci jest wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) w procesach kształcenia i szkolenia zawodowego. Między innymi cel ten wytyczał również kierunek prac projektu pilotażowego Leonardo da Vinci (PL/00/B/F/PP/140179), pn. **Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych** (ang. akronim **EMCET de Bank**). Podstawowym rezultatem projektu jest wdrożony system informatyczny składający się z witryny internetowej oraz bazy danych dotyczącej rozwoju metodologii konstruowania, realizacji i zapewnienia jakości modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego. Projekt realizowany był w kooperacji międzynarodowej siedmiu instytucji: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (Polska) – Promotor, International Training Centre ILO Turyn (Włochy), Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding – VDAB Bruksela (Belgia), Cambridge Professional Development (Anglia) oraz Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie (Polska), Górnośląskie Centrum Edukacyjne (Polska), FESTO DIDACTIC (Polska) [7].

Baza danych EMCET (rys. 1) dostępna jest pod adresem **www.emcet.net**. Wpisanie tego adresu do dowolnej przeglądarki internetowej umożliwia połączenie się z serwerem przeznaczonym do obsługi bazy danych.



Rys. 1. Strona główna bazy danych EMCET – projekt pilotażowy Leonardo da Vinci
Fig. 1. Homepage of EMCET database – Leonardo da Vinci pilot project

Interfejs witryny internetowej i bazy danych jest w języku polskim oraz angielskim. W bazie EMCET wyodrębniono 10 bloków tematycznych:

- 1) **Modułowe programy nauczania** – dostępne są podstawowe dane o modułowych programach kształcenia i szkolenia z zakresu technologii ICT oraz innych dziedzin, oferowane przez członków polskiej i europejskiej sieci dostawców kształcenia i szkolenia modułowego.
- 2) **Ośrodki szkoleniowe** – dostępne są podstawowe dane o instytucjach prowadzących kształcenie i szkolenie zawodowe w systemie modułowym w Polsce i innych krajach UE. Instytucje te są jednocześnie członkami Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego lub Europejskiej Sieci Dostawców Szkolenia Modułowego.
- 3) **Słownik terminów** – dostępne są opisy pojęć z zakresu kształcenia i szkolenia modułowego oraz technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT).
- 4) **Literatura i publikacje** – dostępne są informacje o literaturze i publikacjach z zakresu kształcenia i szkolenia modułowego, jakie ukazują się na polskim i europejskim rynku wydawniczym.
- 5) **Zasoby Internetu** – dostępne są syntetyczne informacje o witrynach internetowych (i linki do nich) z zakresu kształcenia i szkolenia, które nawiązują do profilu zainteresowania bazy EMCET.
- 6) **Technologie edukacyjne i przykłady dobrych praktyk** – dostępne są opisy metod nauczania i uczenia się, przykłady dobrych praktyk rekomendowane przy realizacji i ewaluacji modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz wersje elektroniczne materiałów do pobrania (dla zarejestrowanych członków).
- 7) **Identyfikacji potrzeb szkoleniowych** – dostępne są opisy metody i narzędzia służące do identyfikacji potrzeb szkoleniowych, przykłady raportów z badań potrzeb szkoleniowych oraz wersje elektroniczne materiałów do pobrania (dla zarejestrowanych członków).
- 8) **Projektowanie modułowych programów** – dostępne są opisy metodologii projektowania modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego, przykłady wzorcowych modułowych programów nauczania oraz wersje elektroniczne materiałów do pobrania (dla zarejestrowanych członków).
- 9) **Standardy kwalifikacji zawodowych** – dostępne są syntetyczne opisy standardów kwalifikacji, w szczególności z obszaru ICT oraz wersje elektroniczne materiałów do pobrania (dla zarejestrowanych członków).
- 10) **Akredytacje instytucji i programów nauczania** – dostępne są opisy procedur akredytacji i certyfikacji modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz instytucji realizujących tego typu programy nauczania stosowane w ramach Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego. Akredytacja ma wymiar tzw. „akredytacji środowiskowej” obowiązującej w tym przypadku w środowisku polskiej i europejskiej sieci dostawców szkolenia modułowego. Dostępne są również wersje elektroniczne materiałów do pobrania.

Rozwój informatycznych baz danych dla kształcenia i szkolenia zawodowego

Coraz częściej szkoły, nauczyciele i uczniowie sięgają po nowe technologie informacyjne i komunikacyjne, aby nadażyć za zmianami czy też, aby być bardziej atrakcyjnym i konkurencyjnym na rynku pracy.

Budowanie nowych baz danych skierowanych do rynku edukacji i umieszczanie ich w sieci Internet jest pozytywnym zjawiskiem, bowiem znacznie rozszerza możliwości transferu wiedzy na odległość. Ponadto przez ciągły rozwój zasobów baz danych skierowanych do różnych grup użytkowników można mieć nadzieję, że wpłynie to również pozytywnie na podniesienie jakości i atrakcyjności usług edukacyjnych.

Dużą szansę w doskonaleniu kompetencji kadry i zapewnienia jakości usług edukacyjnych upatrujemy w zasobach zgromadzonych w różnego typu baz danych. Opracowane w projektach Phare 2000 i Leonardo da Vinci systemy informatyczne są tego przykładem. Mają one otwartą „architekturę”, dzięki czemu możliwy jest dalszy rozwój systemów o nowe elementy i dodatkowe funkcje, w zależności od zapotrzebowania ze strony użytkowników. Na dalszym etapie rozwoju przedsięwzięcia należałoby dodatkowo rozważyć możliwość:

- szerokiej promocji systemów informatycznych w różnych środowiskach (system urzędów pracy, system doradztwa zawodowego, ośrodki i instytucje szkoleniowe, szkoły zawodowe, centra kształcenia ustawicznego i praktycznego, organizacje pracodawców i pracobiorców, stowarzyszenia zawodowe, komisje egzaminacyjne i inne),
- utworzenia internetowego portalu usługowego, w którym bazy danych o standardach kwalifikacji i modułowych szkoleniach zawodowych byłyby podstawowym komponentem,
- zapewnienia systematycznej aktualizacji i zasilanie bazy nowymi danymi, co jest związane z wprowadzeniem odpowiednich rozwiązań organizacyjno-prawnych, jako „pochodna” zapowiadanej ustawy o „Promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy”,
- uruchomienia usług e-learningowych dla szkoleniowców w zakresie doskonalenia ich kompetencji metodycznych i organizacyjnych,
- zaprojektowania angielskojęzycznego interfejsu systemu informatycznego dla użytkowników zewnętrznych spoza naszego kraju (dot. bazy danych MGPIPS),
- poszerzenia współpracy (wymiany informacji) z krajowymi oraz międzynarodowymi bazami danych o podobnej tematyce,
- opracowania bazy danych dla programów kształcenia zawodowego dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu.

Zaoferowane rozwiązania stanowią istotne wsparcie dla dynamicznie rozwijającego się w Polsce rynku usług edukacyjnych i zarazem fundament dla tworzenia „Krajowego Systemu Szkolenia Zawodowego”. Podobne rozwiązania na „mniejszą skalę” mogą być tworzone w powiatach czy regionach, co znacznie obniżyłoby koszty opracowania nowych rozwiązań programowych i zapewniłoby jednocześnie możliwość przygotowania elastycznych ofert, porównywalność oraz odpowiednią jakość kwalifikacji.

Literatura

1. Banachowski L.: Bazy danych. Tworzenie aplikacji. Akademicka Oficyna Wydawnicza PLJ, Warszawa 1998.
2. Traczyk T.: Bazy danych, aplikacje dostępu do danych i hurtownie danych. Jesienna Szkoła PTI Mragowo 1998.
3. Ulman J.D., Windom J.: A first course in Database Systems. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2000.
4. Goodman D.: JavaScript Bible. Helion, Gliwice, 2000.
5. Resese G.: Java. Aplikacje bazodanowe. Najlepsze rozwiązania. Helion, Gliwice 2003.
6. Karsznia W.: System informatyczny na potrzeby baz danych o standardach kwalifikacji zawodowych oraz modułowych programach szkolenia zawodowego. W: Rynek Pracy. Numer specjalny, grudzień 2003, MGPIPS.
7. Symela K. (red.): Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – Integracja i współpraca w obszarze kultury i edukacji. Projekt Leonardo da Vinci nr PL/00/B/F/PP/140.179. ITE, Radom 2003.

Zasoby Internetu:

- Baza danych EURYDICE prezentująca systemy edukacji dla 30 krajów Europy
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html
- Baza danych PLOTEUS udostępnia informacje z zakresu możliwości kształcenia i szkolenia w krajach Europy.
<http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autorów:

Krzysztof SYMELA

e-mail: krzysztof.symela@itee.radom.pl

Wojciech KARSZNIA

e-mail: wojciech.karsznia@itee.radom.pl

Wojciech OPARCIK

e-mail: wojteko@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy
26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

Założenia i uwarunkowania systemu kształcenia mechatroników

The principles and conditions of the system of education in mechatronics

Słowa kluczowe: system kształcenia, model kształcenia, kształcenie modułowe, umiejętności, mechatronika, zawód, klasyfikacja zawodów

Keywords: System of education, modular education, skills, mechatronics, classification of occupations

Summary

The article presents the basic guidelines and conditions for the creation of a model of education applying to mechatronics engineers. The terms: system and model are defined. The concept of a system is based on modular education and exploits the multi-level model of education for mechanics engineers, that has been already established. The author makes a comparison of graduates' skills (in mechatronics) who graduated from the different types of schools (specialized secondary school, complex of vocational schools, technical school). Finally, the article describes the latest educational, training and vocational training offer in the above mentioned subject – the element of the system of education in mechatronics.

Definiowanie systemu i modelu¹

Profesor Tadeusz W. Nowacki system rozumiany jako całość (układ) określa w następujących znaczeniach:

1. Systemem jest każdy skoordynowany wewnętrznie i wykazujący określoną strukturę układ elementów, który rozpatrywany od zewnątrz jest całością, od wewnątrz natomiast zbiorem, do którego przynależność warunkuje wzajemną zależność między wszystkimi jego elementami.
2. Systemem jest układ sposobów (metod działania, wykonywania złożonych czynności).
3. System to całokształt zasad organizacyjnych, ogół norm i reguł obowiązujących względnie stosowanych w pewnej dziedzinie.
4. System to całościowy i uporządkowany logicznie układ zadań powiązanych wzajemnie stosunkiem logicznym wynikania, w tym znaczeniu jest nazwa każdej metodologicznie poprawnej teorii obejmującej dostatecznie obszerną dziedzinę rzeczywistości.

Zagadnieniem konstruowania i badania systemów zajmuje się wiele nauk w sensie najogólniejszym prakseologia i cybernetyka.

Model – termin używany w wielu znaczeniach, najczęściej jako wzorzec lub układ założeń teoretycznych, opisowych lub w postaci matematycznej określający projektowaną budowę lub instytucję.

¹ T.Nowacki: Leksykon pedagogiki pracy. ITeE, Radom 2003.

Założenia wielopoziomowego modelu kształcenia w dziedzinie mechatroniki

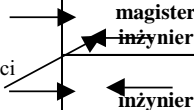
Powszechność mechatroniki jest bezdyskusyjna, co powoduje konieczność stworzenia dla rynku pracy rzeszy specjalistów o ukierunkowanych umiejętnościach. Zainteresowanie przemysłu kształceniem specjalistów-mechatroników dotyczy zarówno poziomu uniwersyteckiego, jak i poziomu kształcenia średniego oraz zasadniczego w systemie edukacji i innych wyspecjalizowanych placówkach edukacyjnych. Specjalizacja powinna pojawić się na różnych poziomach kwalifikacji: od operatora maszyn i urządzeń, poprzez średni personel techniczny, do kadry inżynierskiej i zarządzającej².

Dla mechatroniki charakterystyczna jest totalna interdyscyplinarność, w której żadna z dyscyplin składowych nie jest dominująca. Ponieważ jest dziedziną nową, absorbuje poglądy specjalistów różnych obszarów, co oznacza, że mechanik może pojmować mechatronikę jako uzupełnienie mechaniki, elektronik – elektroniki, a informatyk – jako praktyczne wykorzystanie technik informatycznych.

W tabeli 1 zostały przedstawione (według poziomu kwalifikacji) zawody mechatroniczne występujące w obowiązującej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego oraz klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy.

Tabela 1. Zawody mechatroniczne w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego oraz klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy według poziomów kwalifikacji

Table 1. Mechatronics professions in classification of vocational occupations and classification of occupations-specialities for the labour market according to competence levels

Numery i nazwy grup wielkich ujmujących zawodów	Zawód/kierunek kształcenia			Poziom kwalifikacji według ISCO-88(COM)
2. Specjaliści		Kierunek: Automatyka i Robotyka	Inżynier automatyki i robotyki 214903 ²	4
	inżynier	Kierunek: Mechanika i budowa maszyn	Inżynierowie mechanicy 2145 ²	
3. Technicy i inny średni personel techniczny	technik	Technik mechatronik 311[50] ¹	Technik mechatronik 311403 ²	3
7. Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	robotnik wykwalifikowany	Monter mechatronik 725[03] ¹	Monter mechatronik 725301 ²	2
9. Pracownicy przy pracach prostych	pracownik niewykwalifikowany	Profil mechatroniczny ³		2

1) Nazwa i kod zawodu według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 maja 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 114, poz. 1195).

2) Nazwa i kod zawodu według Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. Nr 265, poz. 2644). Kod 4 cyfrowy dotyczący grupy elementarnej występuje w grupie wielkiej.

3) Kształcenie w liceum profilowanym w określonym profilu nie kształtuje umiejętności zawodowych.

² <http://wosmet.elblag.com.pl/mechatronika.htm>

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu dokonało szeregu istotnych zmian i usprawnień, uznając **rozwój szkolnictwa zawodowego**, a w tym **mechatroniki**, jako jeden z ważniejszych priorytetów. Zatwierdzona została podstawa programowa kształcenia prozawodowego w liceum profilowanym o profilu mechatronicznym. Opracowano dwa programy nauczania i kompletną obudowę dydaktyczną kształcenia w obszarze mechatroniki w oparciu o nowe standardy i technologie edukacyjne dla liceum profilowanego. Pojawiły się nowe podręczniki ułatwiające nauczanie na tym poziomie edukacyjnym. W szerokim spektrum zagadnień, jakimi powinna zajmować się mechatronika, począwszy od projektowania urządzeń, poprzez ich wytwarzanie, do użytkowania i obsługi, istnieje konieczność kształcenia specjalistów–mechatroników na różnym poziomie umiejętności i zawodowych kompetencji. Mechatronikiem może być inżynier i technik w dużym zakładzie przemysłowym, ale również operator różnego rodzaju maszyn w małej firmie lub zakładzie rzemieślniczym, którego przygotowanie do wykonywanego zawodu w znacznej mierze decyduje o efektach pracy i produktywności zakładu.

W krajach Europy Zachodniej wielu zwolenników znajduje **koncepcja kształcenia modułowego** zapoczątkowana w USA przez J. Dewey'a, zorientowana na ucznia i jego potrzeby. Obecnie kształcenie modułowe realizowane jest w większości państw Unii Europejskiej, zarówno w procesie kształcenia dorosłych, jak i młodzieży szkolnej i akademickiej.

W Polsce koncepcja kształcenia modułowego jest coraz bardziej znana. Kształcenie modułowe ma szereg zalet, które wydają się być bardzo przydatne przy nauczaniu mechatroniki, a mianowicie:

- stymuluje aktywność intelektualną i motoryczną ucznia, pozwala na indywidualizację procesu nauczania, w większym stopniu na dostosowanie się do indywidualnych możliwości ucznia i jego zainteresowań;
- pozwala na integrację wiedzy z różnych dyscyplin naukowych, przez co zbliża się do holistycznej teorii poznania;
- preferuje aktywizujące metody nauczania, które z jednej strony wyzwalają aktywność ucznia, kreatywność i zdolność do samooceny, z drugiej zaś zmieniają rolę nauczyciela-instruktora, który staje się doradcą i partnerem organizującym proces dydaktyczny.

Kształcenie modułowe zrywa z konwencją dotychczasowych programów nauczania, odrębnych programów dla poszczególnych przedmiotów nauczania, często luźno związanych między sobą. Wprowadzany jednolity modułowy układ treści kształcenia umożliwia integrację w poszczególnych modułach treści kształcenia z różnych dziedzin nauki.

Umożliwi to **budowę elastycznego modułowego programu kształcenia bez zbędnych powtórzeń**. Raz uzyskane i potwierdzone umiejętności uznawane są na wszystkich poziomach kształcenia. Umożliwia to integrację całego procesu kształcenia ustawicznego w instytucjach szkolnych i pozaszkolnych i dyferencjację wyboru drogi i tempa osiągania celów kształcenia oraz kwalifikacji.

Powstaje konieczność zmiany organizacji i programów nauczania. W wielu krajach, w tym w Polsce, na uniwersytetach, politechnikach i wyższych szkołach inżynierskich, istnieją już nowe wydziały, katedry i inne jednostki organizacyjne realizujące programy naukowe i programy nauczania z zakresu mechatroniki. Niektóre z nich przystosowały się do nowych potrzeb zmieniając nawet tradycyjne nazwy. Ale potrzebne są nowe specjalności mechatroniczne i kierunki kształcenia na uczelniach.

Wykorzystując doświadczenia z realizowanego projektu badawczego KBN nr 3 P402 046 06 „**Podstawy modułowego modelu kształcenia mechaników**” realizowanego przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (aktualnie Państwowy Instytut Badawczy, ITeE-PIB) w latach 1994–1996 można sformułować podstawowe założenia **wielopoziomowego modelu kształcenia mechatroników**³:

³ H. Bednarczyk: Zadania zawodowe i kształcenie mechaników. ITeE, Radom 1996.

- kształcenie modułowe integruje koncepcje nauczanie poglądowego, programowego, indywidualnego, problemowego, strukturalnego, algorytmicznego, wielostronnego i multimedialnego,
- kształcenie modułowe jest ściśle związane z osiągnięciem kompetencji zawodowych, co oznacza, że uczący się musi być w stanie zademonstrować w zakresie sprawdzianu końcowego modułu (jednostki modułowej) umiejętności wykonania pracy zgodnie ze standardami (normami konkretnego stanowiska pracy),
- kształcenie odbywa się na zasadach stopniowego gromadzenia wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw, a przejście do kolejnego poziomu (kolejnego etapu) następuje po zaliczeniu poprzedniego modułu (jednostki modułowej) indywidualnie przez każdego ucznia, studenta,
- podstawową jednostką dydaktyczną jest moduł – integrujący tematycznie bliskie i niezbędne treści kształcenia z wielu dziedzin nauki (przedmiotów), w wyniku nauczania/uczenia się i przyswojenia których uczeń/student uzyskuje konkretne, potwierdzone i uznane umiejętności,
- modułowe programy kształcenia, poprzez elastyczny wybór drogi i tempa kształcenia, poprzez uznawanie wcześniej ukształtowanych umiejętności integrują cały wielopoziomowy system ustawicznego kształcenia zawodowego (szkoły i instytucje pozaszkolne), poprawiają efektywność systemu przez eliminację zbędnych powtórzeń i większą sprawność kształcenia,
- wielopoziomowy system kształcenia ustawicznego będzie realizowany w wielu wariantach w szkołach i poza szkołą, od zasadniczego poprzez średnie do wyższego poziomu kształcenia lub tylko na określonym poziomie, będzie zindywidualizowany tempem, formami i warunkami kształcenia,
- w procesie kształcenia nauczania/uczenia się główne akcenty położone są na uczenie się, wybór drogi, tempa i metody kształcenia. W tak zindywidualizowanym toku kształcenia zmienia się funkcja nauczyciela z nauczającego na doradcę i konsultanta wyboru aktywnych metod i środków kształcenia,
- model powinien być realizowany zgodnie z aktualnym systemem normatywno-prawnym lub z niewielkimi jego modyfikacjami, wdrożenie modelu może nastąpić w drodze eksperymentu lub innowacji pedagogicznych w każdej szkole i instytucji pozaszkolnej,
- cele kształcenia modułowego zostaną osiągnięte przy radykalnej zmianie technologii kształcenia, poprzez indywidualizację nauczania/uczenia się, większy udział samokształcenia z zastosowaniem aktywnych metod i multimedialnych środków dydaktycznych, w tym pakietów edukacyjnych.

Podczas opracowania wielopoziomowego modelu kształcenia mechatroników wykorzystując modułowe programy nauczania umiejętności ukształtowane na poziomie niższym nie byłyby realizowane (powtarzane) na wyższym poziomie.

Z dopuszczonych w 2002 roku do użytku szkolnego, programów nauczania dla profilu mechatronicznego oraz w 2004 programów nauczania dla zawodów: monter mechatronik oraz technik mechatronik zostały pogrupowane umiejętności. Z analizy umiejętności wynika, że wiele z nich, kształtowanych na poziomie montera mechatronika, pokrywa się z umiejętnościami kształtowanymi na poziomie technika mechatronika.

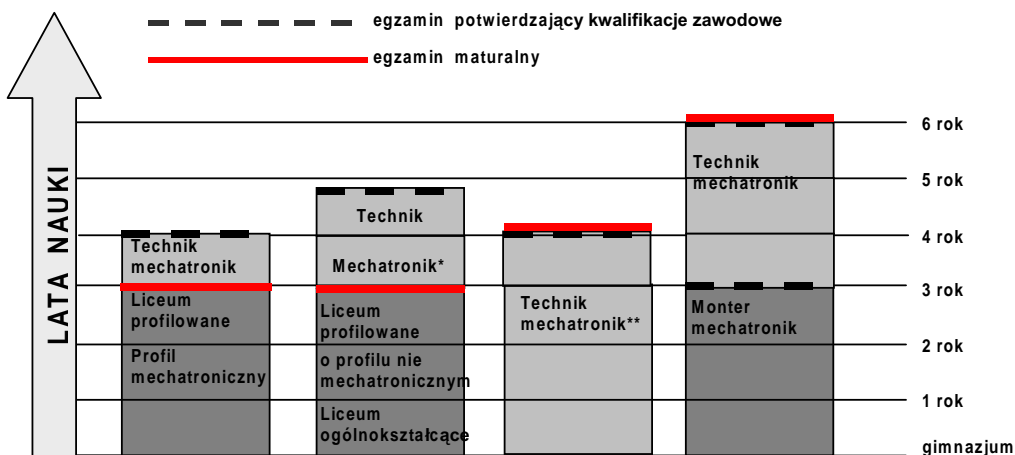
Kształcenie monterów mechatroników i techników mechatroników

Ścieżki kształcenia techników mechatroników i monterów mechatroników w systemie szkolnym odzwierciedla rys. 1.

Technikiem mechatronikiem mogą zostać:

- 1) absolwenci gimnazjów po ukończeniu czteroletniego technikum mechatronicznego,
- 2) absolwenci trzyletnich zasadniczych szkół zawodowych kształcących w zawodzie monter mechatronik po ukończeniu trzyletniego technikum uzupełniającego,

- 3) absolwenci liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, liceów uzupełniających oraz techników uzupełniających po ukończeniu dwuletniej szkoły policealnej (wyjątek stanowią absolwenci w zawodach technik elektryk i technik elektronik po ukończeniu szkoły policealnej o skróconym okresie kształcenia do jednego roku),
- 4) absolwenci liceum profilowanego po ukończeniu dwuletniej szkoły policealnej z wyjątkiem absolwentów o profilu mechatronicznym, po ukończeniu szkoły policealnej o skróconym okresie kształcenia (do jednego roku).



Rys. 1. Typowe ścieżki kształcenia monterów mechatroników i techników mechatroników

* Naukę w szkole policealnej dwuletniej mogą podjąć także absolwenci technikum, dwuletniego liceum uzupełniającego i technikum uzupełniającego – ale ta ścieżka edukacyjna powoduje wydłużenie okresu kształcenia.

** Dla absolwentów gimnazjum.

Fig. 1. Typical educational paths of mechatronics fitters and mechatronics technicians

Oferta edukacyjna dla kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w zakresie mechatroniki – nowe programy doskonalenia kompetencji zawodowych

Aktualna oferta edukacyjna (od roku szkolnego 2004/2005) dla kształcenia zawodowego przewiduje pełną drożność kształcenia w zakresie mechatroniki, co zostało przedstawione na rysunku 2. Dla liceum profilowanego oraz technikum oferta programów dopuszczonych do użytku szkolnego jest przygotowana w układzie modułowym, zgodnie z metodyką zalecaną przez MENiS⁴. W konsekwencji również oferta programowa szkoły policealnej oraz technikum uzupełniającego powinna być budowana w oparciu o podejście modułowe. Dla szkoły zasadniczej aktualnie obowiązujący program nauczania dla zawodu monter mechatronik jest opracowany w konwencji przedmiotowej.

Rys. 2. Możliwości kształcenia w zakresie mechatroniki na poziomie zasadniczym, średnim oraz wyższym

⁴ Modułowy program nauczania dla zawodu. Poradnik metodyczny dla autorów. MENiS-DKZiU, Warszawa 24.04.2003.

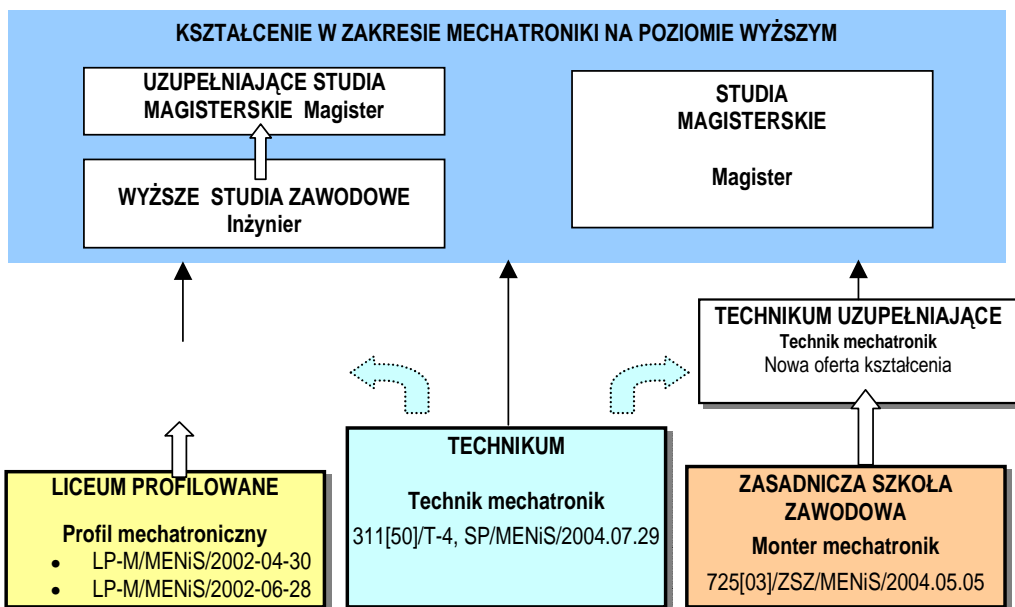


Fig. 2. Educational opportunities in the field of mechatronics at basic vocational, general and university levels

Warto również poszerzyć ofertę kształcenia na poziomie robotnika wykwalifikowanego o zmodularyzowaną ofertę programową, co zapewni większą elastyczność w doborze i realizacji treści kształcenia, zwłaszcza tych treści, które podlegają szybkiemu „starzeniu się”. Do końca listopada 2005 zostanie opracowany w ramach projektu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego modułowy program nauczania.

Aktualnie prowadzony jest monitoring i przygotowania do przeprowadzenia ewaluacji pełnego cyklu kształcenia w liceum profilowanym.

Obecnie mobilność siły roboczej w Europie jest utrudniona brakiem uznawania kwalifikacji zawodowych i ich przejrzystości. Problematyka ta dotyczy również kwalifikacji mechatronicznych w wymiarze europejskim. Tym problemem będzie zajmował się rozpoczynający się projekt pilotażowy **MoFIT2 – Zastosowanie modelu elastycznego szkolenia przemysłowego**.

W ramach projektu Phare 2000 – Krajowy System Szkolenia Zawodowego został opracowany projekt standardu kwalifikacji zawodowych dla zawodu „technik mechatronik” oraz przygotowano 6 modułowych programów szkolenia zawodowego, które uwzględniają aktualne potrzeby rynku pracy.

Modułowa oferta programów szkolenia zawodowego dla rynku pracy, w zawodzie technik mechatronik uwzględni następujące zakresy pracy:

1. Systemy pneumatyczne i elektropneumatyczne.
2. Systemy hydrauliczne i elektrohydrauliczne.
3. Sterowanie mikroprocesorowe.
4. Montaż urządzeń mechatronicznych.
5. Przemysłowe systemy mechatroniki.
6. Serwis i naprawy systemów mechatronicznych.

Tego typu programy mogą być z powodzeniem wykorzystywane do rozwoju ofert szkoleniowych

dla absolwentów liceum profilowanego o profilu mechatronicznym w ramach szkoły policealnej. Ponadto stanowią one propozycję do opracowania programu dla specjalizacji zawodowej w zawodzie „technik mechatronik”.

Literatura

Wydawnictwa książkowe, artykuły, sprawozdania

1. Nowacki Tadeusz W.: Leksykon pedagogiki pracy. ITeE Radom 2003.
2. Bednarczyk H.: Zadania zawodowe i kształcenie mechaników. ITeE, Radom 1996.
3. Figurski J., Kordowicz-Sot A., Symela K. (red.): Pakiety edukacyjne dla modułu Podstawy mechatroniki (Jednostki modułowe: Modułowość urządzeń mechatronicznych, Elektrotechnika i elektronika, Technika cyfrowa i mikroprocesorowa, Elementy układów pneumatycznych i hydraulicznych, Elementy aparatury kontrolno-pomiarowej), Poradniki i materiały dla ucznia. ITeE, Radom 2003.
4. Figurski J., Kordowicz-Sot A., Symela K. (red.): Pakiety edukacyjne dla modułu Podstawy mechatroniki (Jednostki modułowe: Modułowość urządzeń mechatronicznych, Elektrotechnika i elektronika, Technika cyfrowa i mikroprocesorowa, Elementy układów pneumatycznych i hydraulicznych, Elementy aparatury kontrolno-pomiarowej), Poradniki i materiały dla nauczyciela. ITeE, Radom 2003.
5. Program nauczania zajęć profilowanych w liceum profilowanym, profil: mechatroniczny. Nr LP-M/MENiS/2002-06-28.
6. Program nauczania dla zawodu monter mechatronik Nr 725[03]/ZSZ/MENiS/2004.05.05.
7. Modułowy program nauczania dla zawodu technik mechatronik Nr 311[50]/T-4, SP/MENiS/2004.07.29.
8. Sprawozdanie Modelowe rozwiązania kształcenia kompetencji zawodowych w dziedzinie mechatroniki. ITeE, Radom 2004.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 maja 2004 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 114, poz. 1195).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 stycznia 2004 r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (Dz. U. Nr 33, poz. 289).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów-słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 199, poz. 2046).
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. (Dz.U. Nr 265 poz. 2644) w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania.
- Adresy internetowe
- <http://wosmet.elblag.com.pl/mechatronika.htm>

Recenzent:
prof. dr hab. Franciszek SZLOSEK

Dane korespondencyjne autora:

Janusz FIGURSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10

e-mail: janusz.figurski@itee.radom.pl

Teresa SAGAN

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Radom

Wstępne kształcenie i szkolenie zawodowe – przykład monitoringu sieci ReferNet

Initial vocational education and training – the example of monitoring in ReferNet Network

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, szkolenie zawodowe, program nauczania, podstawa programowa kształcenia w zawodzie, efekty kształcenia, typy szkół, ocenianie wewnątrzszkolne, ocenianie zewnętrzne, Program „Pierwsza Praca”

Keywords: vocational education, vocational training, curriculum, core curriculum of vocational education, results of education, school types, intra-school evaluation, external evaluation, Programme „First Job”

Summary

The article presents the initial system of vocational education and training in Poland understood as comprehensive or vocational education in the system of initial education. This system refers to the learners in lower- and upper-secondary school as well as at the university level before they start their professional career. The role of the Polish Craft Union and employers in the creation of the cohesive system of vocational education is also described in the article.

Wprowadzenie

Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (CEDEFOP) poprzez działalność naukową i techniczną przyczynia się do wprowadzania w życie wspólnej polityki w dziedzinie szkolenia zawodowego. Aktualnie jest budowana europejska sieć danych i ekspertyz ReferNet. Europejska sieć instytucji zajmujących się gromadzeniem danych i sporządzaniem ekspertyz dotyczących zagadnień kształcenia i szkolenia zawodowego oraz rynku pracy działa poprzez konsorcja różnorodnych podmiotów zajmujących się tą tematyką w poszczególnych państwach członkowskich UE. Polska przystąpiła do sieci **ReferNet** z chwilą wejścia do Unii Europejskiej, a BKKK otrzymało zadanie utworzenia polskiego konsorcjum. Jednym z tematów opracowanych w ramach sieci ReferNet jest raport pt.: System wstępnego kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce. Raport powstał dzięki współpracy interdyscyplinarnego zespołu badaczy, w składzie Jolanta Kornalewska, Elżbieta Goźlińska, Jolanta Kosakowska,

Ewa Trojanowska, Teresa Sagan pod kierunkiem Henryka Bednarczyka, zajmujących się funkcjonowaniem systemu kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce.

W Raporcie, opracowanym według wytycznych zamawiającego (BKKK), został przedstawiony opis systemu szkolnego i pozaszkolnego IVET (Initial vocational education and training) w Polsce w którym można (po raz pierwszy) zdobyć wiedzę, umiejętności i kompetencje, które absolwentowi pozwolą na znalezienie się w określonej grupie zawodowej. Informacje na każdym z poziomów i systemów dotyczyły: wymagań na wejściu, programów nauczania, efektów kształcenia oraz danych statystycznych.

Opracowany raport składa się z siedmiu rozdziałów dotyczących ogólnych informacji o wstępnym kształceniu i szkoleniu zawodowym (IVET) w Polsce oraz na poszczególnych poziomach kształcenia, jak również szkolenia u pracodawcy oraz poprzez programy rządowe dla młodzieży.

Zgodnie z zamówieniem przedstawiono najważniejsze treści raportu z uwzględnieniem kształcenia zawodowego w systemie edukacji narodowej oraz rolę zakładów rzemieślniczych w kształceniu zawodowym.

Gimnazjum

W Polsce nie ma oficjalnej definicji „wstępnego kształcenia i szkolenia zawodowego. Na użytek opracowania przyjęto następującą definicję: **wstępne kształcenie i szkolenie zawodowe** jest to kształcenie ogólnokształcące lub zawodowe prowadzone w systemie edukacji początkowej, zwykle przed wejściem uczącego się w życie zawodowe¹. Tak więc wstępne kształcenie i szkolenie wstępne **może być** prowadzone na każdym poziomie edukacji ogólnej lub zawodowej bądź w ramach przysposobienia zawodowego. Również **niektóre formy szkolenia** prowadzonego po wejściu w życie zawodowe (np. przekwalifikowanie) mogą zostać uznane za szkolenie wstępne.

W polskim systemie edukacji najwcześniej wstępne kształcenie zawodowe jest prowadzone w gimnazjach przysposabiających do pracy. Do szkół tych uczęszczają uczniowie, którzy po rocznej nauce w gimnazjum i po ukończeniu 15 roku życia nie rokują ukończenia gimnazjum w normalnym trybie. Najczęściej są oni uczestnikami Ochotniczych Hufców Pracy, które uczą i wychowują przez pracę.

Programy nauczania – Uczniowie wszystkich klas gimnazjum, w tym także przysposabiających do pracy, realizują programy kształcenia ogólnego uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego. Dodatkowo w oddziale przysposabiającym do pracy realizowany jest program przysposobienia do pracy. Przeposobienie do pracy może być organizowane w gimnazjum albo poza nim na podstawie umowy zawartej przez dyrektora gimnazjum, np. ze szkołą prowadzącą kształcenie zawodowe, placówką kształcenia ustawicznego oraz pracodawcą².

Efekty kształcenia – Po ukończeniu gimnazjum w oddziale przysposabiającym do pracy absolwent otrzymuje **świadczenie ukończenia gimnazjum** z informacją, że uczęszczał do oddziału przysposabiającego do pracy i zrealizował program przysposobienia do pracy opracowany z uwzględnieniem treści kształcenia zawartych w podstawie programowej kształcenia w danym zawodzie.

¹ P. Tissot: Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe. Luxembourg, 2004 CEDEFOP

² Ramowy statut gimnazjum – załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2002 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół – Dz. U. Nr 10, poz. 96 z późn. zm.

Kształcenie ponadgimnazjalne w systemie szkolnym i pozaszkolnym

Kształcenie wstępne i szkolenie zawodowe na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej odbywa się w systemie szkolnym i pozaszkolnym.

W systemie szkolnym, w ramach przeprowadzanej reformy oświaty w Polsce, od 1 września 2002 roku rozpoczęła się reforma szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Od tego czasu mamy następujące typy **szkół ponadgimnazjalnych**, w których realizowane jest kształcenie zawodowe: zasadnicze szkoły zawodowe; trzyletnie licea profilowane kształcące w profilach kształcenia ogólnozawodowego; czteroletnie technika; trzyletnie technika uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych; szkoły policealne o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku, których ukończenie umożliwia osobom posiadającym wykształcenie średnie uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu oraz trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy dla uczniów, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

Kształcenie zawodowe **w systemie pozaszkolnym jest** realizowane jako: kursy i szkolenia; konferencje, seminaria, warsztaty, odczyty; nauczanie na odległość; praktyki i staże; studia podyplomowe, dające nowe, dodatkowe kwalifikacje oraz kształcenie przemienne.

Zawodowe kształcenie w formach pozaszkolnych **jest organizowane przez** centra kształcenia ustawicznego (CKU), centra kształcenia praktycznego (CKP), ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, Ochotnicze Hufce Pracy (OHP), instytucje szkolnictwa wyższego, przedsiębiorstwa i organizacje pozarządowe.

Od roku szkolnego 2002/2003 w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe mogą kształcić się tylko absolwenci szkół gimnazjalnych, mający za sobą 9 lat obowiązkowego kształcenia w szkołach niższego szczebla.

W formach kształcenia przemiennego, jako młodociani pracownicy, mogą dokształcać się osoby, które mają 16 lat, ukończyły gimnazjum i nie stwierdzono u nich przeciwwskazań medycznych do wykonywania przyszłego zawodu. Kształcenie w formach przemiennej, realizowane przez szkołę, jest przeznaczone dla absolwentów gimnazjów, którzy rozpoczęli nauczanie w zasadniczych szkołach zawodowych. Warunki naboru są ustalane przez szkoły.

Programy nauczania – Organizację kształcenia w szkołach zawodowych planuje się w oparciu o ramowe plany nauczania dla określonego typu szkoły. Podstawowymi dokumentami, w oparciu o które realizowany jest proces kształcenia zawodowego, są: **podstawa programowa kształcenia w zawodzie i program nauczania**. Podstawa programowa kształcenia w zawodzie jest dokumentem, na podstawie którego opracowywane są programy nauczania.

Program nauczania dla zawodu jest podstawowym dokumentem, w oparciu o który realizowane są zadania edukacyjne w szkole. Stanowi on zbiór usystematyzowanych, celowych układów umiejętności i treści nauczania, ujętych w podstawie programowej kształcenia wraz ze wskazówkami dotyczącymi realizacji procesu kształcenia i oceniania osiągnięć edukacyjnych ucznia.

Jednym z głównych celów wdrażanej reformy edukacji jest **sprzysianie poprawie jakości edukacji**, rozumianej jako integralny proces kształcenia i wychowania. Przyjęcie takiego założenia znalazło swój wyraz, przede wszystkim, we wprowadzeniu nowego systemu oceniania, na który składają się **ocenianie wewnątrzszkolne i ocenianie zewnętrzne**, akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych oraz mierzeniu jakości pracy szkoły.

Ocenianie wewnątrzszkolne osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z programów nauczania oraz formułowania oceny. Szczegółowe

zasady oceniania wewnątrzszkolnego określa statut szkoły z uwzględnieniem przepisów określonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i ogłoszonych w formie rozporządzenia.

Wprowadzona w ramach reformy edukacji różnorodność programów nauczania, metod i stosowanych środków oraz zróżnicowanie wymagań wynikające z różnych wewnątrzszkolnych systemów oceniania spowodowało, że konieczne stało się wprowadzenie do systemu edukacji **oceniania zewnętrznego** zapewniającego spójność nauczania i pozwalającego na podsumowywanie i porównywanie pracy szkół i poszczególnych uczniów. Ocenianie zewnętrzne wprowadzono w Polsce od roku 2002. Jest ono oparte na jednolitych dla wszystkich uczniów na danym poziomie kształcenia **standardach egzaminacyjnych**, dzięki czemu zapewniona jest porównywalność wyników nauczania w skali kraju.

Ocenianie zewnętrzne realizowane w ramach **zewnętrznego systemu egzaminacyjnego** składa się ze: **sprawdzianu** z poziomu opanowania umiejętności w ostatniej klasie sześcioletniej szkoły podstawowej; **egzaminu w trzeciej klasie gimnazjum** z umiejętności i wiadomości z zakresu przedmiotów humanistycznych oraz z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych; **egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (zwanego egzaminem zawodowym)** przeprowadzanego po ukończeniu szkoły zawodowej (zasadniczej szkoły zawodowej i technikum) lub policealnej w celu potwierdzenia uzyskanych kwalifikacji, w zawodach ukierunkowanych na rynek pracy; **egzaminu maturalnego**, będącego formą oceny poziomu wykształcenia ogólnego, dla absolwentów dotychczasowych szkół średnich, kształcących na poziomie średnim ogólnym oraz absolwentów trzyletnich liceów profilowanych i dwuletnich liceów uzupełniających.

Istotą oceniania zewnętrznego jest to, że wszyscy zdający rozwiązują te same zadania przygotowane przez instytucje zewnętrzne względem szkoły – są to **Centralna Komisja Egzaminacyjna i okręgowe komisje egzaminacyjne**. Zadania te oceniają zewnętrzni egzaminatorzy według ściśle określonych kryteriów. Podstawę do opracowania zadań egzaminacyjnych stanowią **standardy wymagań egzaminacyjnych**.

Działania podjęte przez ministra edukacji w celu poprawy zapewnienia jakości usług edukacyjnych, zwłaszcza w systemie pozaszkolnym, znalazły swój wyraz w znowelizowanej Ustawie o systemie oświaty, która wprowadziła **system akredytacji placówek** prowadzących kształcenie w formach pozaszkolnych.

Poprawie jakości edukacji w szkołach ma służyć **nadzór pedagogiczny**, którego celem jest doskonalenie systemu oświaty, a w szczególności jakościowy rozwój szkół i placówek, wspomaganie rozwoju uczniów i wychowanków oraz rozwoju zawodowego nauczycieli, sprawowany według nowych zasad.

Organy sprawujące nadzór pedagogiczny prowadzą **mierzenie jakości pracy szkół i placówek** uwzględniając standardy oceny jakości pracy szkół i placówek.

Efekty kształcenia – Po ukończeniu szkoły uczeń otrzymuje **świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej**, jeśli na zakończenie nauki otrzymał wszystkie oceny pozytywne. **Dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe** może uzyskać ten absolwent, który przystąpi do zewnętrznego egzaminu zawodowego, organizowanego przez okręgową komisję egzaminacyjną (OKE) i uzyska z niego wynik pozytywny. Egzamin ten nie jest obowiązkowy.

Ukończenie liceum profilowanego kształcącego w profilach kształcenia ogólnozawodowego umożliwia uzyskanie **świadectwa dojrzałości** po zdaniu egzaminu maturalnego.

Ukończenie technikum przygotowuje ucznia, do podjęcia pracy zawodowej i umożliwia uzyskanie matury i potwierdzenie kwalifikacji zawodowych w zewnętrznym systemie egzaminacyjnym. Jeśli uczeń uzyska pozytywny wynik na maturze, otrzymuje **świadectwo dojrzałości**, jeśli uzyska pozytywny wynik z zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w określonym zawodzie, to otrzymują **dyplom**

technika w tym zawodzie – jego uzyskanie nie zależy od tego, czy absolwent posiada świadectwo dojrzałości, czy nie.

Szkoły policealne prowadzą kształcenie zawodowe na podbudowie programowej liceum. Ich ukończenie umożliwia osobom posiadającym wykształcenie średnie zdobycie kwalifikacji zawodowych na poziomie zasadniczym lub średnim oraz uzyskanie **dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe** po zdaniu egzaminu.

Ukończenie trzyletniej szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy umożliwia absolwentowi uzyskanie **świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy**.

Szkolenie u pracodawcy

W procesie szkolenia zawodowego u pracodawców ważną rolę odgrywają małe i średnie zakłady rzemieślnicze oraz organizacje samorządu gospodarczego rzemiosła: cechy, izby rzemieślnicze i Związek Rzemiosła Polskiego. **Nauka zawodu w rzemiośle** to znana i powszechna forma zdobywania umiejętności i kwalifikacji zawodowych dotycząca głównie poziomu zasadniczej szkoły zawodowej.

Nowelizacja w 2002 r. ustawy o rzemiośle przyniosła nowe, istotne rozwiązania w dziedzinie rzemieślniczej oświaty zawodowej, a mianowicie wprowadzono prawny nadzór izb rzemieślniczych nad procesem przygotowania zawodowego w zakładach rzemieślniczych, nakładając równocześnie na szkolących obowiązek członkostwa w cechu lub izbie.

Obecnie w organizacjach rzemiosła na ogólną ilość około trzystu tysięcy zrzeszonych rzemieślników około 27 350 zakładów szkoli uczniów. Ilość pracodawców zainteresowanych szkoleniem młodocianych z roku na rok zmniejsza się. Na początku lat 90. liczba zakładów szkolących wynosiła około 60 tys., a w latach kolejnych przykładowo: 1996 r. – 47,5 tys., 2000 r. – 39 tys. Jest to niekorzystne zjawisko, a przyczyniają się do niego m.in.: wzrost formalnych obciążeń pracodawców szkolących, często zmieniające się i niespójne przepisy związane z zatrudnieniem młodocianych oraz z organizacją nauki zawodu, w tym bardzo krótki czas nauki zawodu.

Podstawowym aktem prawnym określającym zasady łączenia kształcenia zawodowego z zatrudnieniem młodocianych jest ustawa Kodeks Pracy. Przepisy dotyczące zatrudnienia młodocianych zawierają odrębny dział kodeksu, co nadaje tej grupie młodzieży rangę grupy pracowników szczególnie chronionych przez prawo pracy.

W myśl ustawy Kodeks Pracy **młodocianym** jest osoba, która ukończyła 16 lat, a nie przekroczyła 18 roku życia. Istotnym warunkiem zawarcia umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego jest ukończenie przez młodocianego gimnazjum. Dopuszcza się możliwość zatrudnienia młodocianego po przedstawieniu przez niego świadectwa lekarskiego, stwierdzającego, że praca danego rodzaju nie zagraża jego zdrowiu.

Szczegółowe zasady odbywania **przygotowania zawodowego** ustalają przepisy rozporządzenia rady ministrów w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania oraz ministra właściwego do spraw oświaty w sprawie praktycznej nauki zawodu określającego kwalifikacje zawodowe i przygotowanie pedagogiczne stawiane przed pracodawcami zamierzającymi zatrudnić młodocianych w celu nauki zawodu.

Przygotowanie zawodowe młodocianych może odbywać się w dwóch formach: jako **nauka zawodu**, która ma na celu przygotowanie młodocianego do pracy w charakterze **czeladnika** lub **wykwalifikowanego robotnika** i obejmuje praktyczną naukę zawodu organizowaną u pracodawcy oraz dokształcanie teoretyczne bądź jako **przyuczenie do wykonywania określonej pracy**, które ma na celu

przygotowanie młodocianego do pracy w charakterze **robotnika przyuczonego** i może dotyczyć wybranych prac wchodzących w zakres nauki zawodu.

Charakterystyczne dla nauki zawodu zorganizowanej u pracodawcy rzemieślnika jest to, że: może dotyczyć absolwentów gimnazjum w wieku od 16 do 18 roku życia; organizowana jest na podstawie zarejestrowanej w cechu umowy o pracę w celu przygotowania zawodowego, która uczniom szkoły nadaje podwójny status prawny: ucznia i pracownika młodocianego; przebieg nauki nadzorowany jest przez izbę rzemieślniczą lub z jej upoważnienia cech; dotyczy zawodów umieszczonych w klasyfikacji szkolnej oraz zawodów pozaszkolnych; kończy się egzaminem czeladniczym składanym przed komisją egzaminacyjną izby rzemieślniczej.

Młodociani uczący się zawodu muszą się dokształcać, gdyż nauka zawodu w rzemiośle składa się z **dwóch** integralnych, równolegle realizowanych części: **praktycznej** u rzemieślnika i **dokształcania teoretycznego** organizowanego w szkole zasadniczej, na kursie dokształcającym bądź w drodze indywidualnego szkolenia. Przyjęta forma dokształcania jest kwestią wyboru ucznia i mistrza szkolącego, co znajduje odzwierciedlenie w treści zawartej umowy o pracę.

Naukę zawodu **mogą prowadzić** tylko ci pracodawcy, którzy spełniają określone warunki: techniczne, organizacyjne i merytoryczne, co umożliwi pełną realizację programu nauki praktycznej. Zajęcia praktyczne z młodocianymi pracownikami mogą prowadzić **wyłącznie osoby posiadające odpowiednie kwalifikacje zawodowe** oraz **przygotowanie pedagogiczne** uzyskane w drodze ukończenia kursu pedagogicznego z programem zatwierdzonym przez kuratora oświaty i zakończonym egzaminem przed państwową komisją egzaminacyjną.

Izby rzemieślnicze i cechy podejmują różnorodne działania mające na celu promocję nauki zawodu u rzemieślnika. Inną, istotną **formą promocji nauki zawodu** w rzemiośle są tzw. **instrumenty ekonomiczne** stosowane przez rząd, mające na celu zachęcenie **pracodawców** do szkolenia uczniów.

W miejsce ulgi podatkowej z tytułu wyszkolenia ucznia wprowadzono, począwszy od stycznia 2004 r., inny instrument finansowy, wspierający system organizacji nauki praktycznej zawodu u pracodawcy, a mianowicie „**dofinansowanie kosztów szkolenia praktycznego**”. Dofinansowanie polega na przekazaniu pracodawcy części środków przeznaczonych przez rząd na edukację poprzez wypłatę stosownej kwoty we właściwej jednostce samorządu terytorialnego.

Drugą formą wspierania przez Państwo szkolenia praktycznego prowadzonego przez pracodawców jest **system refundacji**, czyli zwrotu pracodawcy wynagrodzenia wypłacanego młodocianemu i składki ubezpieczeniowej za niego opłaconej. Celem wprowadzenia przez Państwo tego dodatkowego instrumentu ekonomicznego było zachęcenie pracodawców do zwiększenia ilości pracowników młodocianych zatrudnianych w celu przygotowania zawodowego.

Programy nauczania – Naukę w rzemiośle prowadzi się w zawodach szkolnych objętych klasyfikacją zawodów i szkolnictwa zawodowego oraz w zawodach pozaszkolnych objętych klasyfikacją zawodów i specjalności.

Nauka zawodu u pracodawcy w zawodach szkolnych jest realizowana na podstawie programów nauczania, uwzględniających podstawy programowe kształcenia w zawodzie, a w odniesieniu do zawodów pozaszkolnych jest prowadzona według programów będących podstawą przeprowadzenia egzaminów kwalifikacyjnych na tytuł czeladnika.

W zawodach szkolnych nauka u pracodawcy jest prowadzona w oparciu o programy dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Natomiast w zawodach gospodarczych w oparciu o programy, opracowane przez pracodawców, uwzględniające standardy wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła.

Związek Rzemiosła Polskiego ustalił **standardy wymagań** (dla 108 zawodów), będących podstawą przeprowadzania egzaminów czeladniczych i mistrzowskich w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła. W zawodach występujących w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego przyjęto standardy ustalone przez ministra właściwego do spraw edukacji.

Nadzór nad działalnością komisji egzaminacyjnych izb rzemieślniczych powierzono Związkowi Rzemiosła Polskiego. Obecnie izby rzemieślnicze powołały 1001 komisji czeladniczych i 976 mistrzowskich komisji egzaminacyjnych w 102 zawodach. W skład komisji wchodzi około 7200 osób. Członkowie komisji egzaminacyjnych zostali przeszkoleni według programu przygotowanego przez Związek Rzemiosła Polskiego. Według informacji przekazanych przez izby rzemieślnicze w roku 2004 komisje egzaminacyjne przeegzaminowały na poziomie: czeladniczym – ponad 12 900 osób, mistrzowskim – ponad 3 900 osób.

Efekty kształcenia – Osoby, które złożyły stosowne egzaminy przed komisjami egzaminacyjnymi izb rzemieślniczych otrzymują dyplomy mistrza lub świadectwa czeladnicze. Świadectwa czeladnicze i dyplomy mistrzowskie wydane przez izby rzemieślnicze mają charakter państwowych dokumentów.

W zakładach rzemieślniczych w roku szkolnym 2003/2004 zatrudnionych było około 85 tysięcy młodocianych pracowników³, a w 2004/2005 – 93 tysiące.

Interesujące wyniki daje analiza zainteresowania poszczególnymi zawodami. W rzemiośle można uczyć się i zdawać egzaminy w 108 zawodach, tymczasem młodzież uczy się tylko w 65 spośród nich. Zawody cieszące się tradycyjnie **największym** zainteresowaniem młodzieży to: mechanik pojazdowy, fryzjer, stolarz, piekarz i cukiernik. Dużym zainteresowaniem cieszą się zawody związane z przetwórstwem żywności – łącznie jest to blisko jedna trzecia uczniów rzemieślniczych. Ogólnie w pięciu najliczniej obsadzonych zawodach jest zgromadzonych ponad 60 tysięcy uczniów. Znaczącą ilościowo grupę młodzieży uczącej się zawodu u pracodawców rzemieślników stanowią mieszkańcy wsi i małych miejscowości, dla których często rzemieślnik – sąsiad jest jedynym pracodawcą, a zarazem naukodawcą w okolicy.

Szkoły policealne

Od 1 września 2005 r. w nowych szkołach policealnych będą mogli kształcić się **absolwenci liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego lub technikum**.

Programy nauczania – W szkole policealnej podczas obowiązkowych zajęć edukacyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym może odbywać się nauczanie przedmiotów, bloków przedmiotowych oraz realizacja modułów. Zajęcia edukacyjne w ramach kształcenia zawodowego mogą być prowadzone na terenie innych jednostek organizacyjnych: szkół wyższych, CKU, CKP, ODiDZ, pracodawców oraz w indywidualnych gospodarstwach rolnych.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu prowadzi prace nad modułowymi programami kształcenia dla szkół policealnych, aby absolwenci liceów profilowanych, którzy już posiadają kwalifikacje w konkretnym zawodzie i chcą zdobyć kwalifikacje w nowym, pokrewnym, nie musieli w szkole policealnej uczyć się tego, co już umieją.

Dzięki tym rozwiązaniom absolwent liceum profilowanego i technikum będzie mógł kształcić się w szkole policealnej w cyklu rocznym lub półtorarocznym, zależnie od zakresu treści wymaganych

³ Narodowe Obserwatorium Kształcenia Zawodowego. Raport 2003. Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2004.

w konkretnym zawodzie oraz złożoności zadań i umiejętności zawodowych. Tak skrócone cykle kształcenia pozwolą wybrać zawód, na który będzie zapotrzebowanie na rynku pracy – czasem zupełnie nowy, który dopiero się pojawi – i w bardzo krótkim czasie wejść, z kwalifikacjami do wykonywania tego zawodu, na rynek pracy.

Efekty kształcenia – Zadaniem szkół policealnych jest przygotowanie słuchaczy do uzyskania przez nich kwalifikacji zawodowych na poziomie średnim. Absolwent szkoły policealnej uzyskuje świadectwo jej ukończenia i wówczas może przystąpić do zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie. W nowej szkole policealnej możliwe będzie skrócenie czasu nauki, jeśli absolwent liceum profilowanego kształcił się wcześniej w podobnym kierunku, jaki wybrał w szkole policealnej.

W roku szkolnym 2003/2004 w młodzieżowych szkołach policealnych (bez specjalnych) kształciło się ogółem 90 237 uczniów, w tym 59 853 kobiet⁴.

Szkoły wyższe

Kształcenie na poziomie wyższym w Polsce realizują dwa typy uczelni: tak zwane uczelnie akademickie oraz wyższe szkoły zawodowe. Wszystkie szkoły wyższe są autonomiczne w swej działalności. Ze względu na fakt, iż w Polsce nie dokonano odróżnienia pomiędzy kształceniem zawodowym i akademickim różnica między tymi typami uczelni ogranicza się do ustalenia różnego dopuszczalnego poziomu kształcenia, który może być w nich realizowany oraz nieco innych wymagań kadrowych i programowych do prowadzenia kształcenia.

Od 1 września 2005 roku wchodzi w życie nowa ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym.

Najistotniejszą z przewidywanych zmian jest całkowite **ujednoczenie zasad funkcjonowania i prowadzenia działalności dydaktycznej przez uczelnie wszystkich typów**, nowa ustawa obejmie bowiem swym działaniem wszystkie szkoły wyższe nie różnicując zasad prowadzenia kształcenia ze względu na typ uczelni, lecz ze względu na poziom studiów. Studia będą mogły być prowadzone przez wszystkie szkoły wyższe, nie jak dotychczas wyłącznie na kierunkach studiów, lecz także na makrokierunkach i studiach międzykierunkowych. Rozwiązanie to umożliwi studentom zdobywanie interdyscyplinarnego wykształcenia z obszarów dzielonych dotychczas pomiędzy różne kierunki studiów. Posiadanie wszechstronnego wykształcenia z różnych pokrewnych dziedzin powinno zwiększyć szanse osób uzyskujących tak szerokie kwalifikacje na rynku pracy na znalezienie interesującej i dobrze płatnej pracy. Ustawa przewiduje, że niektóre kierunki studiów będą prowadzone wyłącznie na poziomie studiów zawodowych, na tych kierunkach nie można będzie kontynuować nauki na poziomie magisterskim.

Obecnie studia w Polsce mogą być prowadzone na jednym ze 106 kierunków studiów.

W Polsce dostęp do kształcenia w szkolnictwie wyższym **jest otwarty** dla każdej osoby, która ukończyła szkołę średnią i posiada świadectwo dojrzałości.

Programy studiów – W polskim systemie szkolnictwa wyższego standardy nauczania są zbiorem reguł kształcenia na studiach wyższych, prowadzonych w różnych formach w ramach kierunków studiów, makrokierunków lub studiów międzykierunkowych. Oznacza to, że standardy są ogólnymi wytycznymi pozostawiającymi uczelniom pewną swobodę w różnicowaniu programów w zależności od specyfiki zapotrzebowań regionu, jednak gwarantują one studentom, że kończąc studia w dowolnej uczelni uzyskają wiedzę i kompetencje na porównywalnym poziomie.

⁴ Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2003/2004, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2004.

W standardzie wskazuje się minimalną liczbę godzin kształcenia, które muszą być zrealizowane bez względu na tryb odbywania tych studiów, zakres najistotniejszych dla danego kierunku przedmiotów, które muszą być zrealizowane oraz najistotniejsze dla nich treści programowe. W większości przypadków standardy są określone w taki sposób, że dla studiów dziennych rada wydziału określa dowolnie około 40% programu studiów, uzupełniając go wybranymi przez siebie przedmiotami i ustalając jednocześnie ich treści programowe, tym samym profilując w specyficzny dla siebie sposób prowadzone kształcenie.

Prawidłowość realizowania procesu dydaktycznego szkoły od 2002 r. sprawdzana i oceniana jest przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Komisja przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie i wnioski dotyczące: utworzenia uczelni, przyznania uczelni uprawnienia do prowadzenia studiów na danym kierunku i określonym poziomie kształcenia oraz dokonanej oceny kształcenia na danym kierunku.

Efekty kształcenia – Absolwenci studiów wyższe mogą uzyskać tytuł tytuł licencjata, inżyniera, magistra lub tytuł równorzędny.

Nadanie tytułu zawodowego dokumentowane jest wydaniem dyplomu ukończenia studiów. Od bieżącego roku akademickiego szkoły wyższe będą wydawały swoim absolwentom dyplomy zgodnie z nowym wzorem. Nowy dyplom składa się z dwóch części – część A i B. Część A zbliżona jest do poprzedniego wzoru dyplomu i zawiera podstawowe informacje o osobie, której wydano dyplom, nazwę uczelni i jednostki prowadzącej kierunek studiów, a także informacje o: nadanym tytule zawodowym, ukończonym kierunku studiów oraz uzyskanej ocenie końcowej. Część B dyplomu stanowi tak zwany **suplement do dyplomu**. Suplement zawiera wszystkie najistotniejsze informacje o ukończonych studiach, a zatem informacje przede wszystkim o czasie ich trwania, prowadzonych i zaliczonych w trakcie studiów przedmiotach i praktykach zawodowych oraz ich wymiarach godzinowych, indywidualnych osiągnięciach absolwenta, a także kwalifikacjach zawodowych oraz uprawnieniach zawodowych i akademickich, wynikających z posiadania określonego tytułu zawodowego.

Program dla młodzieży

W Polsce nie funkcjonują programy/projekty dla młodzieży, umożliwiające młodym ludziom pozostanie w systemie edukacji szkolnej i uzyskanie kwalifikacji na określonym poziomie i/lub do określonego wieku. Są jedynie realizowane programy rządowe, przeciwdziałające bezrobociu wśród absolwentów oraz młodych bezrobotnych osób.

Wysokie bezrobocie, będące konsekwencją zachodzących przemian gospodarczych, dotknęło w dużej mierze młodych niewykształconych ludzi. Wskaźnik bezrobocia tej grupy osób sięga 50%⁵. Aby zapobiec temu zjawisku, rząd w roku 2002 podjął decyzję o rozpoczęciu **Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca”**⁶.

Podstawowym celem Programu jest zwiększenie szans na uzyskanie doświadczenia zawodowego oraz podjęcie pierwszego zatrudnienia przez młode osoby.

Program jest adresowany do młodych bezrobotnych do 25 lat oraz bezrobotnych absolwentów studiów wyższych do 27 roku życia. Realizatorami Programu są publiczne służby zatrudnienia:

⁵ <http://www.mgip.gov.pl/Praca/RYNEK+PRACY/Programy/Krajowy+Plan+Dzialan+na+rzecz+Zatrudnienia+na+2005+rok> (Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 21 września 2004 r.).

⁶ Źródłem informacji o Programie „Pierwsza Praca” jest serwis informacyjny ze strony www.lpraca.gov.pl oraz Informacje o realizacji Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca” w okresie od 2002 roku do września 2004 r. opracowane przez Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Departament Rynku Pracy.

powiatowe i wojewódzkie urzędy pracy oraz OHP. Do realizacji poszczególnych projektów zaangażowani są także partnerzy: m.in. Bank Gospodarstwa Krajowego, Akademickie Biura Karier, Gminne Centra Informacji, Szkolne Ośrodki Kariery.

Od czerwca 2002 r. do marca 2005 r. z Programu „Pierwsza Praca” skorzystało łącznie 2 450,2 tys. osób, z czego 578 tys. wzięło udział w aktywnych formach przeciwdziałania bezrobociu. 183 tys. młodych ludzi objętych aktywnymi formami Programu podjęło zatrudnienie⁷. Od lipca br. ruszył Program „Pierwszy Biznes”, który jest skierowany do bezrobotnej młodzieży do 25 roku życia oraz do absolwentów szkół wyższych do 27 roku życia, zainteresowanych podjęciem własnej działalności gospodarczej. Program przewiduje szkolenia teoretyczne i praktyczne oraz udostępnia środki na założenie własnej firmy dla uczestników Programu. Przewiduje się, że do końca 2005 r. z Programu skorzysta od 6 do 8 tys. młodych bezrobotnych, zarejestrowanych w urzędach pracy i zainteresowanych założeniem własnego biznesu.

Recenzent:
prof. dr hab. Zdzisław WOŁK

Dane korespondencyjne autora:

Teresa SAGAN

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

tel. 048/36-44-241, w. 206

⁷ <http://www.lpraca.gov.pl/index.php?id=4&tresc=2850>.

Malgorzata HUNIN

Demos Polska Sp. z o.o.

Warszawa

Iwona KACAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Radom

Inżynieria szkolenia – zarządzanie kompetencjami w przedsiębiorstwie

Engineering training – competences management in the enterprise

Słowa kluczowe: zarządzanie kompetencjami, przedsiębiorstwo, proces kształcenia, studia podyplomowe

Keywords: competences management, enterprise, educational process, postgraduate studies

Summary

The privatization and restructuring of Polish economy and the implementation of innovative processes in enterprises require a change in the enterprise management strategy with human resources management as an important element in this process. Therefore, it is essential to create the units, departments and centres for vocational training and development in companies. The article presents the common Polish-French project of vocational education/development for students and enterprises' employees involved in such process.

Ustawą z 20 kwietnia 2004 r. dotyczącą promocji zatrudnienia i instytucji rynku pracy, wprowadzono nowe pojęcia dotyczące ustawicznego kształcenia zawodowego, tj. „Plan kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwie” i „Budżet kształcenia” – Zgodnie z ustawą szefowie służb zajmujących się kształceniem powinni posiadać umiejętność kierowania procesem kształcenia w swoim zakładzie, tj. znać procesy: koncepcji, realizacji, oceny/ewaluacji kształcenia/szkolenia.

W tym kontekście przy wsparciu Ambasady Republiki Francuskiej w Warszawie i Rady Regionu Rhône-Alpes, podjęto wspólną, polsko-francuską, inicjatywę realizacji projektu dotyczącego zarządzania kompetencjami w przedsiębiorstwie. Partnerami w projekcie są: Jean Moulin Uniwersytet Lyon3, Francja, Instytut Badań Edukacyjnych MENiS w Warszawie, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, DEMOS Polska z siedzibą w Warszawie.

Celem projektu – eksperymentu pedagogicznego jest dostarczenie umiejętności niezbędnych do wykonywania funkcji „Odpowiedzialny za Szkolenie/Kształcenie” w przedsiębiorstwie, dostarczenie najnowszych wiadomości w dziedzinie inżynierii kształcenia i praktycznych przykładów zarządzania kompetencjami. Po zakończeniu studiów uczestnicy będą w stanie kierować programem szkolenia w prywatnych lub publicznych przedsiębiorstwach. Studia te jako prawdziwy akcelerator ich rozwoju zawodowego umożliwią absolwentom rozważenie w przyszłości dalszych dróg doskonalenia, np. w funkcji HR (humaines ressources) albo w zawodach doradców.

Dwuletni projekt zakłada stworzenie typu kształcenia wyspecjalizowanego w inżynierii szkolenia – zarządzania kompetencjami w przedsiębiorstwie, opierającego się na modelu Master II istniejącego w Szkole Biznesu i Administracji (I.A.E.) Jean Moulin Uniwersytet Lyon3 (Francja).

Komponenty projektu:

Faza I: *Kształcenie wykładowców/trenerów*;

Faza II: *Szkolenie pilotażowe pierwszej promocji Master II*.

Formy kształcenia – stacjonarne, zaoczne, e-learning z praktyką we francuskich przedsiębiorstwach.

Przedstawiamy głównego realizatora projektu Jean Moulin Uniwersytet Lyon3. Uniwersytet zapewnia wielodyscyplinarną edukację na następujących 5 wydziałach:

- *Prawa*: prawo cywilne, prawo publiczne, historia prawa, prawo europejskie, prawo międzynarodowe, prawo porównawcze;
- *Szkola Biznesu i Administracji (I.A.E.)*: Zarządzanie, Biznes, Marketing, Finanse, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Księgowość, Ekonomia;
- *Literatury i Cywilizacji*: Literatura francuska i literatura porównawcza, Klasyka (grecka i łacińska), Historia, Geografia, Komunikacja i informacja;
- *Nauki Języków Obcych*: angielski, niemiecki, włoski, rosyjski, hiszpański, chiński, japoński itd.;
- *Filozofii*: Historia filozofii (starożytnej i nowoczesnej), Logika, Estetyka, Epistemologia, Filozofia moralna i polityczna;
- *Institut technologi (IUT)*: Komunikacja i informacja, Studia prawnicze, Biznes i handel.

Obecnie uczy się tam 21170 tysięcy studentów. Zatrudnia on 450 profesorów oraz licznych wykładowców z zewnątrz. Uniwersytet, oprócz dostarczenia dobrych jakościowo programów nauczania, zapewnia studentom dostęp do świata zawodowego poprzez oferowanie profesjonalnych programów i utrzymywanie dobrych kontaktów z partnerami ekonomicznymi.

Uniwersytet definiuje swą działalność jako:

Nowoczesną: ciągłe doskonalenie programów nauczania ukierunkowanych na przyszłość,

Otwartą: adaptacja programów nauczania do rzeczywistych potrzeb społeczeństwa,

Liberalną: całkowite odrzucenie jakichkolwiek wpływów politycznych, religijnych i rasowych.

Uniwersytet posiada szereg Centrów Badawczych, stowarzyszonych w Krajowym Centrum Badań Naukowych (National Center for Scientific Research), działających w takich dziedzinach, jak: Geografia, Rozwój Regionalny, Zarządzanie, Azja Wschodnia, Historia Chrześcijaństwa.

W projekcie uczestniczy **Szkola Biznesu i Zarządzania Uniwersytetu w Lyon (I.A.E.)** – jest jedną z największych szkół tego typu we Francji. Uczy się w niej około 5000 studentów rocznie, co stanowi około 1/4 liczby studentów całego uniwersytetu. Misją szkoły jest nauczanie we wszystkich aspektach administracji i zarządzania w biznesie, jak również prowadzenie badań. Zatrudnia 140 asystentów profesorów i profesorów. Ponadto około 400 wykładowców z zewnątrz prowadzi tam wykłady.

Przy I.A.E. istnieją dwa takie centra: Centrum Badawcze I.A.E (the I.A.E. Research Center) oraz ISEOR. Pierwsze z nich zajmuje się nowoczesnymi technologiami, drugie – programami nauczania.

I.A.E. planuje stać się uznaną europejską Szkołą Biznesu i Zarządzania, strategicznie usytuowaną na skrzyżowaniu wielkich europejskich miast. By osiągnąć swe cele, oferuje programy nauczania zaplanowane tak, by przekazać studentom wiedzę, umiejętności i zawodowe kompetencje odpowiadające rzeczywistości globalnego rynku. I.A.E. w Lyon jest jedną spośród 29 szkół biznesu we Francji

oferującą pełen zakres programów nauczania na stopnie licencjata i magistra. Studenci otrzymują stopnie naukowe (National Degrees) akredytowane przez ministerstwo ds. edukacji wyższej (National Ministry of Higher Education).

Studiując w I.A.E. jest się członkiem narodowej sieci 29 francuskich uniwersyteckich szkół biznesu (University Business Schools), sieci wychowanków I.A.E., zawodowej sieci firm partnerskich, międzynarodowej sieci uniwersyteckiej składającej się z 350 partnerskich instytucji.

Każdego roku I.A.E. umacnia swój związek z **międzynarodowymi instytucjami**, nie tylko w Zachodniej Europie i Ameryce Północnej – na przykład Summer Business Program jest organizowany razem z Carlson School of Management przy University of Minnesota – ale także w Australii i Ameryce Łacińskiej.

Rozwijana jest również współpraca z uniwersytetami w centralnej i wschodniej Europie. Studia MBA Uniwersytetu Lyon3 prowadzone są m.in. w Łodzi (Polska), Budapeszcie (Węgry), Pradze (Czechy), Bejrucie (Liban) oraz w Algierii.

W 2005 roku uruchomiono międzynarodowe programy: *Junior accelerated MBA: Euro-MBA; European Business Realities Program.*

Departament Edukacji Ustawicznej (The Further Education Department) oferuje szeroki zakres kursów obejmujących od 300 do 500 godzin lekcyjnych i wykładowych. Przeznaczone one są dla personelu przedsiębiorstw o pewnym zasobie wiedzy specjalistycznej. Departament organizuje także specjalnie zaprojektowane kursy dla przedsiębiorstw (intra-company oraz inter-company), jak również praktyki z zakresu zarządzania i księgowości dla poszukujących pracy.

Pierwsze spotkanie Partnerów w projekcie odbyło się 17 czerwca br. w Warszawie w Instytucie Badań Edukacyjnych. Ze strony francuskiej Partnerów reprezentowali:

- z Jean Moulin Uniwersytet Lyon3 - prof. Jérôme RIVE,
- z Ambasady Republiki Francuskiej – prof. Jose Kobielski.

Na spotkaniu poddano szczegółowej analizie francuski program studiów podyplomowych Master II „Inżynieria szkolenia – zarządzanie kompetencjami w przedsiębiorstwie” (MASTER Sciences de Management – Gestion des Ressources Humaines), francuski projekt umowy o współpracy. Wstępne Porozumienie Stron wymaga od instytucji partnerskich dostosowania/modyfikacji treści programu studiów podyplomowych realizowanych w Uniwersytecie Jean Moulin Lyon3 do warunków polskich, określenia celów, grupy docelowej beneficjentów, opracowania programu studiów do jego realizacji metodą mieszaną: stacjonarną i e-learningową, przygotowania polsko-francuskiego zespołu wykładowców, określenia strategii marketingu, przygotowania dyplomu dwukulturowego i pilotażowego wdrożenia studiów.

W dniu 18 czerwca 2005 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu odbyło się seminarium z udziałem prof. Jérôme Rive z Uniwersytetu Lyon3, prezesem zarządu DEMOS Polska panią Małgorzata Hunin. W spotkaniu wzięli udział, obok gospodarzy spotkania, przedstawiciele Politechniki Radomskiej. Celem seminarium było pozyskanie kolejnego partnera – wyższej uczelni do projektu, przedstawienie dokonań i przedsięwzięć naukowo-badawczych instytucji uczestniczących w spotkaniu, wspólnych projektów międzynarodowych. Udział Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w eksperymencie pedagogicznym „Inżynieria szkolenia – zarządzanie kompetencjami w przedsiębiorstwie” jest jednym z zadań realizowanych w ramach Programu Wieloletniego PW-004 „Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004 – 2008”, którego Instytut jest realizatorem.

We wrześniu br. zaplanowano kolejne spotkanie w szerszym gronie ze strony Jean Moulin Uniwersytetu Lyon3 w osobie dyrektora Szkoły Biznesu i Zarządzania (I.A.E.) w Krakowie.

Na spotkaniu zostaną określone kwestie strategii rekrutacji, dostosowania programu francuskiego do warunków polskich, propozycji tematycznej części e-learningowej studiów, doboru kadry polsko-francuskich wykładowców i zweryfikowanego harmonogramu działań.

Recenzent:
dr Czesław PLEWKA

Dane korespondencyjne autorek:

Małgorzata HUNIN

Demos Polska Sp. z o.o.

00-113 Warszawa, ul. Emilii Plater 53

e-mail: mhunin@demospolska.pl

Iwona KACAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: iwona.kacak@itee.radom.pl

Wiltrud GIESEKE

Karin OPELT

Uniwersytet Humboldta, Berlin

Programy edukacji kulturalnej dorosłych w Berlinie i Brandenburgii

Programmes of adult cultural education in Berlin and Brandenburg

Słowa kluczowe: edukacja kulturalna dorosłych, programy edukacyjne, instytucje oświaty dorosłych

Keywords: adult cultural education, educational programmes, institutions of adult education

Summary

The leading programmes of adult cultural education in Berlin and Brandenburg are presented in the article. The cultural offer and the structure of programmes of adult education is also analyzed. Finally, the „portals of involvement” and educational methods that enable participation in this type of initiatives are discussed in the article.

Program instytucji edukacji dorosłych jest spoiwem łączącym takie elementy, jak: instytucja, opinia publiczna i indywidualność. Jest rezultatem pedagogicznego działania oraz procesów, polegających na podejmowaniu ciągłych decyzji wewnątrz i na zewnątrz instytucji. Program jest wyrazem pedagogicznej koncepcji działania instytucji, w której ciągle na nowo łączą się ideowe i związane z popytem decyzje. Jego zadaniem jest znaleźć się odpowiednio pomiędzy ideologią a rzeczywistością edukacyjną. Program ma wyrażać w ujęciu historyczno-materialistycznym społeczne wyobrażenie na temat kształcenia. Jednocześnie znajduje się pod wpływem czynników oświatowo-politycznych oraz zainteresowań uczestników, jest filtrowany przez profesjonalne działanie kadry. Służy też przetrwaniu koncepcji instytucji edukacji dorosłych. Analiza programów prezentuje istniejącą rzeczywistość edukacyjną, przedstawia faktyczną sytuację społeczną, wskazując instytucjom ich wady i uchybienia. Pozwala oddzielić oświatowo-polityczne interesy od rzeczywistej pracy instytucji i popytu.

W Berlinie poddano analizie wszystkie programy uniwersytetów powszechnych, ewangelickiej i katolickiej edukacji dorosłych oraz towarzystw „Urania”. Na terenie Brandenburgii jednak nie dysponowaliśmy programami wielu ośrodków Urania, mimo wielokrotnych prób ich pozyskania. W przypadku ośrodków dla kobiet poddaliśmy ocenie wszystkie programy, jakimi dysponowaliśmy w archiwum. Wyszliśmy z założenia, że instytucje, które nie posiadają lub nie udostępniają opinii publicznej swoich programów, nie prowadzą ciągłej działalności w zakresie edukacji kulturalnej. Przy analizie niektórych programów spostrzegliśmy wpływ dużych koncernów, szczególnie na funkcjonowanie ośrodków edukacyjnych dla kobiet. Problem ten dotyczył jednak marginalnej części badanych instytucji.

Przeprowadzone badania rozciągały się na obszar Berlina i Brandenburgii i objęły lata 1996–2001. Przy wyborze instytucji kierowano się następującymi kryteriami: dostępnością programów, wiarygodną strukturą oferty oraz powszechnym dostępem do prezentowanych ofert. Dla Berlina i Brandenburgii dysponowano, gromadzonymi już od 1990 roku w archiwum Katedry Pedagogiki Dorosłych HUB, programami wszystkich instytucji zajmujących się edukacją dorosłych na tym terenie. Spośród nich wybrano pięć reprezentatywnych dla niemieckiej edukacji dorosłych typów instytucji: uniwersytety powszechne, ośrodki „Urania”, katolickie i ewangelickie centra edukacyjne oraz ośrodki dla kobiet. Na terenie Brandenburgii badaniom poddano 22 uniwersytety powszechne, 13 instytucji ewangelickich, 3 ośrodki dla kobiet i 5 „Uranii”.

Rezultaty przeprowadzonych badań można uznać za reprezentatywne i godne uwagi. Analiza programów nie objęła instytucji, mających status stowarzyszeń¹, akademii, socjokulturalnych centrów², fundacji, działających pod egidą partii lub związków i zajmujących się edukacją młodzieży oraz kształceniem zawodowym. W tym momencie poza badanym obszarem znalazła się działalność „towarzystw” i tzw. „skoordynowanej edukacji” – zostały one objęte osobną analizą.

Kształcenie kulturalne jako część ogólnej oferty

Przedmiotem badań jest oferta kulturalno-oświatowa jako część programu każdej badanej instytucji edukacji dorosłych. Przeprowadzono analizę programów za lata 1996–2001.

Na terenie Berlina działalność kulturalna prowadzona przez uniwersytety powszechne i ewangelickie oraz katolickie instytucje stanowi około 25% ich ogólnej oferty. Jeśli chodzi o Uranie i ośrodki dla kobiet, to ich udział wynosi około 30%. Te ostatnie instytucje znajdują się dopiero na etapie opracowywania programów z uwzględnieniem sfery kulturalnej.

Jeśli chodzi o Brandenburgię, to działalność kulturalna w uniwersytetach powszechnych stanowi 1/5 jej całego programu. W instytucjach ewangelickich w 2001 roku stanowi więcej niż 1/3 oferty, w ośrodkach kobiet – 1/4 i znowu 1/3 w towarzystwach „Urania”.

Instytucje i struktura programów

Jeśli chodzi o programy i ich twórców, to rzecz godną uwagi jest ich różnorodność. Programy uniwersytetów powszechnych charakteryzuje dydaktyczna struktura, podzielona na określone dziedziny w sposób tematyczny i systematyczny. Mimo że instytucje te świadczą przede wszystkim usługi edukacyjne, to znajdują też czas na działalność kulturalną. Towarzyszy ona realizacji takich tematów, jak: polityka, społeczeństwo, zdrowie, czy gospodarstwo domowe, a nawet ekologia. Chociaż nauka języków obcych nie znalazła się w obrębie podanej definicji kultury, to jednak spośród tej oferty wyodrębniono wszystkie kursy języka polskiego, dla określenia stopnia zainteresowania Polską niemieckich regionów przygranicznych oraz samego miasta Berlina. Podkreślono też aspekt międzykulturowy w rozwoju kontaktów dwóch bezpośrednio sąsiadujących ze sobą krajów.

Dalsza oferta składana ze strony uniwersytetów powszechnych kierowana jest do różnego rodzaju grup społecznych. Są to „kursy dla seniorów”, „kursy dla emigrantów”, „kursy dla kobiet”, „kursy dla

¹ Oferta edukacji kulturalnej towarzystw została zbadana za pomocą analizy regionalnej dla dzielnicy Berlina Kreuzberg /Friedrichshain oraz dla regionu Uckermark na terenie Brandenburgii.

² Oferty proponowane przez socjokulturalne centra stanowiły przedmiot analizy przypadków.

dzieci i młodzieży” oraz tzw. uniwersytety powszechnie dla młodzieży³. Seniorzy, kobiety oraz osoby w wieku przedemerytalnym mogą brać udział w wybranych kursach, w ciągu tygodnia w godzinach przedpołudniowych. Dla dzieci i młodzieży zajęcia odbywają się popołudniami lub w czasie wakacji.

W przeciwieństwie do uniwersytetów powszechnych, Urania charakteryzuje się innym stylem pracy, bardziej ekstensywnym, tradycyjnym, opartym na wykładzie. Programy rozpisywane są na okres miesiąca, ewentualnie dwóch. W ten sposób tego typu instytucje są w stanie reagować i spełniać aktualne zapotrzebowanie społeczne. Około 1/3 wszystkich ofert stanowi działalność kulturalna.

Jeśli chodzi o instytucje religijne lub ośrodki edukacyjne dla kobiet, to problemy pojawiają się przy określeniu ich działalności pod względem merytorycznym oraz pedagogicznym. Ustalenie wyraźnych granic pomiędzy ofertami z dziedziny pedagogiki, turystyki, sportu, terapii, czy też kulinarnej może dopiero dokonać się na płaszczyźnie treściowo-dydaktycznej. To samo dotyczy kulturalnych propozycji edukacyjnych, dotyczących np. opery, teatru, galerii, wernisażu, czy też letnich koncertów muzycznych. Przyjęte rozumienie pojęcia kultury, które jest jednocześnie zbyt wąskie i zbyt szerokie, przysparza największych trudności w identyfikacji oferty edukacji kulturalnej.

Zarówno katolickie, jak i ewangelickie ośrodki kształcenia dorosłych dysponują programami podzielonymi na różne sfery tematyczne, które kierują do określonych grup społecznych. To samo ma miejsce w instytucjach edukacyjnych dla kobiet. Ich oferta jest jednak znacznie bardziej rozszerzona. Propozycje dotyczące zarówno sportu, aktywnego spędzania czasu, kształcenia w czasie urlopu, poradnictwa związanego np. z wychowaniem dzieci sprawiają, że ich wybór oraz dopasowanie przysparza wielu problemów. Wymaga to fachowego podejścia do tego zagadnienia.

Z metodycznego punktu widzenia ważne jest, aby oceny poszczególnych propozycji dokonywały wielokrotnie różne osoby. Chodzi tu o wyeliminowanie błędnej diagnozy przypadku. Może się tak zdarzyć, że nie weźmiemy pod uwagę niektórych ofert, ponieważ ich zawartość treściowa pod kątem kulturalno-edukacyjnym nie została dostatecznie rozpoznana. Potraktowane zostały one zbyt pobieżnie i przez to źle ocenione. Zaistnieć może także sytuacja odwrotna, że propozycje, które nie odpowiadają naszej definicji kultury, staną się przedmiotem badań. Jeśli założymy, że na każdą instytucję przypadną przeciętnie cztery błędne oceny (dla uniwersytetów powszechnych średni 5, dla pozostałych średnio 3), to i tak margines błędu będzie wynosić co najwyżej 4%.

Charakterystyka oferty edukacji kulturalnej – „portale uczestnictwa”

Dokonując indukcyjnej oceny propozycji stwierdzono, że wiarygodny obraz różnorodności programowej można uzyskać dzięki wyodrębnieniu określonego typu działalności, pod kątem sposobu jej przetwarzania. W celach typologicznych stworzyliśmy tzw. „podwójny konspekt” edukacji kulturalnej. Dokonano identyfikacji, wyróżniając propozycje o cechach systematyczno-receptywnych oraz takie, które wiążą się z twórczą samodzielną działalnością. Źródeł ukształtowania się pierwszego typu propozycji upatruje się w historii kultury i sztuki. Natomiast drugi rodzaj ofert dotyczy takich form aktywności kulturalnej, jak rękodzieło, malarstwo, czy też twórczość plastyczna. W ostatnich latach rozwinął się trzeci kierunek – komunikatywny, zdeterminowany przez kulturalne przemiany społeczeństwa, jakie zaszły pod szyldem globalizacji. Spowodowało to duże zainteresowanie problemami interkulturowymi. Musimy liczyć się więc z istnieniem trzech portali, w ramach edukacji kulturalnej.

Wymienione trzy typy działalności stały się przedmiotem dyskusji dotyczącej umiejętności odkrywania świata przez kulturę. Chodziło również o wypracowanie metod edukacyjnych umożliwiających

³ Friedrichshain 2000/2001, s. 22–25.

udział w tego rodzaju inicjatywach. Zróżnicowane praktyki edukacyjne, rozpoznane powyżej, nie prowadzą jednak do osiągnięcia tego samego celu w obcowaniu z kulturą, nie dadzą się też hierarchicznie uporządkować. Ich rola sprowadza się do nakreślenia różnorodnych dróg, prowadzących do edukacji kulturalnej. Oprócz tego istnieje możliwość realizacji innego typu ścieżek, przejść, które jednak w odróżnieniu od portali, nie dają się w żaden sposób poszerzać, pozostając na poziomie pasywnego odbioru wydarzenia, przeżywania czegoś. Taki udział w kulturze to kolejne wrota dostępu do edukacji kulturalnej, nie mające jednak cech portalu. Chodzi tu bowiem o zdarzenia w kontekście zdobywania doświadczenia, stanowiącego pewnego rodzaju przyczółek dla interesującej nas działalności. Tak zwany wykształcony człowiek wkroczył już na drogę wytyczoną przez te trzy portale i jest w stanie poruszać się w obrębie edukacji kulturalnej.

Przy pomocy analizy programów jesteśmy w stanie przedstawić teorię edukacji kulturalnej oraz towarzyszące jej trzy „portale uczestnictwa: systematyczno-receptywny, samodzielno-kreatywny i komunikatywny”. W odróżnieniu od działalności edukacyjnej istnieje również praktyka kultury i życie/wydarzenia towarzyskie. Te pojęcia są często mylone, ponieważ wszystkie one zawierają element edukacji. Propozycje, zaliczane do drugiego typu edukacji kulturalnej, cechuje artystyczno-produktywne działanie wszystkich jej uczestników. W trakcie własnej aktywności dochodzi do powstania produktu, opanowania różnych technik, jednym słowem istnieje możliwość twórczego wyrażania własnej osobowości. Trzecia kategoria propozycji zwraca uwagę na element wymiany międzykulturowej, przyczyniający się do lepszego komunikowania i porozumienia się przedstawicieli różnych kultur. Chodzi tu przede wszystkim o kontakty kulturalne z Polską, przede wszystkim z regionem lubuskim. Oferty spełniające te zadania polegają na wymianie informacji, organizowaniu kursów języka polskiego oraz wycieczek do Polski.

Edukacja kulturalna w Berlinie i w Brandenburgii

Z andragogicznej perspektywy duże znaczenie ma urzeczywistnianie się edukacji kulturalnej poprzez dwa równie silne sposoby przekazu wiedzy, czy też umiejętności. Chodzi tu o propozycje zmuszające do samodzielnego zdobywania wiedzy i własnej twórczej działalności oraz takie, które cechuje systematyczno-receptywne zdobywanie wiedzy. Stwierdzenie to nawiązuje do tendencji, która wyraża się w tym, że z jednej strony zmniejsza się liczba propozycji receptywno-systematycznych, a z drugiej zaznacza się wzrost oferty o cechach twórczego, samodzielnego działania.

Dla badanych obszarów Berlina i Brandenburgii interesujące jest zagadnienie, w jakim zakresie po upadku muru i dzięki edukacji kulturalnej, możliwe jest nawiązanie nowych kontaktów z sąsiadującymi regionami. Wiele publikacji, zarówno polskich, jak i niemieckich ma na celu stworzenie nowej perspektywy porozumienia, która wyłoniła się po 1945 roku przez uznanie granicy na Odrze i Nysie. Od drugiej połowy lat 90. zapoczątkowana została po stronie polskiej pozbawiona lęku dyskusja, zmierzająca do porozumienia i uznania wspólnej historii. Tworząc pojęcie edukacji kulturalnej uwzględniono celowo aspekty historyczne, wpływające w szczególności na obraz stosunków polsko-niemieckich. Według teoretyczno-historycznych poglądów wydarzenia polityczne wywierały znaczący wpływ na społeczny kształt praktyk edukacyjnych. Upadek systemu socjalistycznego i wprowadzenie parlamentarno-demokratycznych zasad, jak również przemiany ekonomiczne oraz na rynku pracy, przyczyniły się najprawdopodobniej do wyparcia aktywności międzykulturowej. We wspólnym interesie Europy było wspieranie takich transformacji, które wywierały bezpośredni wpływ na nasze życie, pracę, zawód i dzień powszedni. Przemiany te rozumiane jako rewolucja kulturalna nie pozwalały jednak na akceptację

niektórych propozycji. Z tego powodu można przypuszczać, że dopiero w następnych dziesięcioleciach pojawiają się nowe inicjatywy, kładące nacisk na rozwój międzykulturowego rozumienia się i komunikowania.

Za cieszące się największym zainteresowaniem propozycje uznano te, które zwracały uwagę na samodzielne, twórcze działanie, rozwijające umiejętności i indywidualne, estetyczne praktyki. Tego typu aktywność realizuje się w malarstwie, garncarstwie, przy obróbce tkaniny, tworzyw naturalnych oraz poprzez estetyczne wykorzystanie mediów i fotografii. Również taniec i gra na instrumencie zaliczane są do tego rodzaju propozycji. W roku 2001 zarówno Berlin, jak i Brandenburgia przekroczyły granicę 50-procentowego udziału w ofercie technik i metod, służących twórczej, indywidualnej pracy. Taki kierunek przemian dotyczył uniwersytetów powszechnych, ewangelickich ośrodków oświaty dorosłych, jak również placówek edukacyjnych dla kobiet. Godne zauważenia jest to, że ośrodki Urania również dysponowały tego typu ofertą. Jeśli chodzi o placówki edukacyjne dla kobiet w Brandenburgii, to tendencja wzrostowa nie była tam tak zauważalna, jak w Berlinie. Podsumowując można stwierdzić, że opisywana dziedzina ciągle się rozwija, charakteryzuje się zmianami tematycznymi, które są odpowiedzią na aktualne, kulturalne potrzeby społeczeństwa.

Wybór na podstawie: Edukacja kulturalna dorosłych w Niemczech – studium przypadku: Berlin/ Brandenburgia – Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock, Inga Börjesson. Berlin, 2005.

Recenzent:

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Arlęta ZWOLIŃSKA

Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy

Warszawa

Tomasz SUŁKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Radom

Zawsze na kursie – platforma e-learning dla doradców zawodowych pracujących z młodzieżą

Always on the right track – e-learning platform
for job counselors working with the youth

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, doradca zawodowy, moduły szkoleniowe, e-learning, kształcenie na odległość, kształcenie zawodowe, Leonardo da Vinci, projekty międzynarodowe

Keywords: job counseling, job counselor, training modules, e-learning, distance education, vocational education, Leonardo da Vinci, international projects

Summary

The European Union integration process had a positive influence on the changes on the European labour market and created new perspectives of professional development mostly – for young people. This is also a challenge for the European career counseling services which have to come up to the needs of young people preparing themselves to enter the European labour market.

The article presents the idea of a 2-year Leonardo da Vinci pilot project „Always on the right track” and the tasks that have been so far realized by the partner institutions from 4 European countries (Austria, France, Spain and Poland). The project is meant for job counselors, educators and psychologists who try to prepare the youth (directly or indirectly) to enter the European labour market.

Partnerstwo, idea projektu

W styczniu 2005 roku rozpoczęła się realizacja dwuletniego projektu pilotażowego Leonardo da Vinci „Zawsze na kursie” – platforma e-learning dla doradców zawodowych pracujących z młodzieżą („Always on the right track” – PL/04/B/F/PP-174 453). Inicjatorem i liderem projektu jest Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy w Warszawie, która do współpracy w ramach projektu zaprosiła instytucje z Austrii, Francji, Hiszpanii i Polski. W skład partnerstwa weszły: Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy (promotor projektu) – Polska; Centrum Multimedialnej i Otwartej Edukacji (COME UW) Uniwersytet Warszawski – Polska; Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy – Polska; Uniwersytet Klagenfurt’s Jobservice – Austria; ALAJI-APRELOR – Francja; ALBATROS& Delta Consulting S.L. – Hiszpania.

Projekt „Zawsze na kursie” jest odpowiedzią na potrzeby, jakie pojawiają się wraz z procesem integracji Unii Europejskiej. Zmieniający się europejski rynek pracy wymusza potrzebę nie tylko mobilności obywateli Europy, ale także ciągłego dokształcania i przekwalifikowania się. Sytuacja ta jest

dużym wyzwaniem dla europejskich służb doradztwa zawodowego. Stąd działania podejmowane w ramach projektu, które skupiają się na rozwoju i doskonaleniu systemu kształcenia doradców zawodowych. Projekt zakłada:

- opracowanie i wdrożenie programu szkolenia doradców zawodowych w wymiarze europejskim, opracowanego na podstawie przeprowadzonych badań potrzeb szkoleniowych doradców zawodowych,
- budowę europejskiego Multimedialnego Centrum Warsztatowego w formie platformy e-learningowej dla doradców zawodowych,
- integrację i standaryzację do wspólnego wymiaru europejskiego zasobów informacji zawodowej oraz informacji o krajowych rynkach pracy.

Multimedialne Centrum Warsztatowe, posiadające szerokie spektrum oddziaływania pozwoli na kształcenie doradców zawodowych za pomocą Internetu – e-learning – z równoczesnym udostępnieniem jej innym grupom odbiorców. Planowane jest również stworzenie serwisu internetowego dla szerszego grona poszukujących pracy, z możliwością udostępnienia tej grupie testów (np. badających predyspozycje i umiejętności zawodowe). Taka forma przekazu informacji pozwoli dotrzeć do szerokiego grona odbiorców, często zamieszkałych poza dużymi miastami oraz na szybką aktualizację informacji z zakresu doradztwa i informacji zawodowej w odniesieniu do krajowego i europejskiego rynku pracy.

Warto zaznaczyć, że projekt wpisuje się również w Europejską Strategię Zatrudnienia, czego potwierdzeniem są postulaty dotyczące zmiany charakteru poradnictwa zawodowego przyjęte przez Radę Europejską w Lizbonie w marcu 2000 r. Rada Europejska kładzie szczególny nacisk na zmianę sposobu postrzegania poradnictwa, akcentując działalność osób profesjonalnie zajmujących się poradnictwem i doradztwem zawodowym, zwraca uwagę na tzw. nowe technologie informatyczne oraz narzędzia diagnostyczne pozwalające odkryć nowe horyzonty i przyczynić się do wzbogacenia oferty i poprawienia jakości usług doradczych. Ponadto nawiązuje do postulatów deklaracji Kopenhaskiej (listopad 2002), która w jednym ze swych priorytetów „Zapewnienie jakości”, akcentuje potrzebę kształcenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych zarówno nauczycieli, jak i doradców zawodowych.

Rozwój działań w projekcie

Obecnie zakończone zostały już prace związane z identyfikacją tych obszarów pracy doradców zawodowych, które znajdują się w modułowym programie szkolenia zawodowego. Program ten będzie stanowił formę doskonalenia kompetencji doradców zawodowych w poszczególnych krajach partnerskich. Na podstawie studiów literaturowych oraz aktualnych opisów standardów kwalifikacji zawodowych opracowano raport o systemie poradnictwa zawodowego w każdym z krajów partnerskich. Następnie poprzez zdefiniowanie wspólnych zadań zawodowych realizowanych przez doradców (umiejętności zawodowych, cech psychofizycznych, które powinni posiadać doradcy zawodowi, a także potencjalnych stanowisk pracy) określono profile doradców zawodowych.

Na podstawie tak określonego profilu doradcy zawodowego skonstruowano ankietę badawczą „Oczekiwania i potrzeby w zakresie doskonalenia kompetencji doradcy zawodowego”, która umożliwiła identyfikację potrzeb szkoleniowych doradców zawodowych w krajach partnerskich. Ankieta składała się z trzech części. W pierwszej umieszczono 5 zadań zawodowych realizowanych przez doradców zawodowych oraz postawiono 2 pytania dotyczące tych zadań: „Czy w twoim kraju doradca zawodowy realizuje to zadanie?” oraz „Czy występuje potrzeba doskonalenia w Twoim kraju kompetencji doradców zawodowych w tym zakresie?”.

W następnej części ankiety zdefiniowano cechy psychofizyczne (sprawności sensomotoryczne, zdolności, cechy osobowości), jakimi powinni charakteryzować się doradcy zawodowi, a następnie – podobnie jak w pierwszym przypadku spytano: „Czy w Twoim kraju u doradcy zawodowego wymagana

jest taka cecha psychofizyczna?” i „Czy występuje potrzeba doskonalenia w Twoim kraju kompetencji doradców zawodowych w tym zakresie?”.

Ostatnia – trzecia część ankiety zawierała katalog podstawowych umiejętności, które powinien posiadać doradca zawodowy, by mógł realizować zadania zawodowe zapisane w pierwszym punkcie ankiety. Podobnie i w tym przypadku – postawiono pytania: „Czy w Twoim kraju u doradcy zawodowego wymagana jest taka umiejętność?” oraz „Czy występuje potrzeba doskonalenia w Twoim kraju kompetencji doradców zawodowych w tym zakresie?”.

Tak skonstruowaną ankietę każda z instytucji partnerskich wykorzystywała do zdiagnozowania potrzeb szkoleniowych doradców zawodowych w swoim kraju. W badania uczestniczyła grupa 70 doradców.

Analiza wyników przeprowadzonych badań pozwoliła wyłonić cztery zadania zawodowe, które są realizowane przez doradców zawodowych w krajach partnerskich i w zakresie których istnieje potrzeba doskonalenia kompetencji doradców zawodowych we wszystkich krajach partnerskich. Zadaniami tymi są:

Zadanie zawodowe 1. Udzielanie bezrobotnym i osobom poszukującym pracy indywidualnych i grupowych porad ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia.

Zadanie zawodowe 2. Opracowanie diagnoz przydatności zawodowej na podstawie zebranego materiału badawczego.

Zadanie zawodowe 3. Gromadzenie, opracowywanie i aktualizacja informacji o zawodach (stanowiskach pracy), możliwościach uzyskania kwalifikacji zawodowych oraz potrzebach rynku pracy.

Zadanie zawodowe 4. Udzielanie informacji i doradztwo pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych oraz dotyczących restrukturyzacji zatrudnienia.

Przeprowadzone badania pozwoliły również wyłonić szereg cech psychofizycznych i umiejętności, w zakresie których ankietowani doradcy zawodowi odczuwają potrzebę podnoszenia własnych kompetencji. Respondenci m.in. wskazali:

Cechy psychofizyczne: koncentracja uwagi na problemie klienta; podzielność uwagi; łatwość wypowiedziania się w mowie i piśmie; elastyczne podejście do rozwiązywania problemów; predyspozycje do kontaktów człowiek-człowiek; odporność emocjonalna; umiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi; umiejętność postępowania z ludźmi; umiejętność słuchania i obserwacji; empatia; motywowanie klientów do aktywnego współdziałania; umiejętność tworzenia atmosfery zaufania i akceptacji; skłonność do samokształcenia

Umiejętności: Niezbędne do realizacji poszczególnych zadań zawodowych:

Zadanie zawodowe 1:

- Zdefiniowanie celów porady z punktu widzenia klienta i doradcy zawodowego;
- Prowadzenie indywidualnej rozmowy doradczej;
- Ustalenie hierarchii problemów i określenie głównego problemu klienta;
- Pomaganie klientowi w sporządzaniu indywidualnego planu działania związanego z rozwojem kariery zawodowej;
- Identyfikowanie celów i potrzeb związanych z grupowym poradnictwem zawodowym;
- Stosowanie sprawdzonych lub autorskich metod poradnictwa grupowego (kurs inspiracji, metody edukacyjne, gotowość do zmian i inne);
- Przeprowadzenie procesu integracji grupy;
- Posługiwanie się językiem obcym w podstawowym zakresie.

Zadanie zawodowe 2:

- Posługiwanie się podstawowymi metodami oraz narzędziami sporządzania diagnoz przydatności zawodowej;
- Zebranie niezbędnych materiałów dla sporządzenia diagnozy przydatności zawodowej z wykorzystaniem metod i technik pomiaru psychologicznego i pedagogicznego.

Zadanie zawodowe 3:

- Wykonywanie przeglądów i oceny obecnej sytuacji na rynku pracy na podstawie dostępnych źródeł informacji;
- Analizowanie przemian ekonomicznych oraz określanie ich znaczenia dla wyboru, przygotowania się do zawodu i znalezienia zatrudnienia w odpowiedniej dziedzinie zawodowej;
- Tworzenie własnych baz danych i prezentacji multimedialnych na użytek świadczenia usług doradczych.

Zadanie zawodowe 4:

- Prowadzenie współpracy z pracodawcami działającymi na terenie lokalnego rynku pracy;
- Ustalenie profilu pracodawcy: zakres działalności, specyfika produkcji lub usług, warunki pracy, zależności wewnętrzne, stan zatrudnienia, katalog zawodów;
- Ustalenie szczegółowych informacji o danym stanowisku pracy;
- Dokonywanie analizy cech osobowości i predyspozycji psychofizycznych niezbędnych i pożądanych do wykonywania pracy na opiniowanym stanowisku;
- Sporządzenie modelowej sylwetki pracownika;
- Określanie, z udziałem pracodawcy, zakresu i formy pomocy w obszarze poradnictwa zawodowego dla zwalnianych pracowników w ramach tzw. „zwolnień monitorowanych”.

Obecnie trwają prace nad opracowaniem modułów szkoleniowych wspólnych dla całego partnerstwa. Do jego przygotowania wykorzystana zostanie metodologia MES (Modules of Employable Skills), która jest rekomendowana przez Ministerstwo Gospodarki i Pracy. Program zawierał będzie cztery moduły, treści każdego z nich odpowiadają będą tym zadaniom zawodowym, cechom psychofizycznym i umiejętnościom, w zakresie których istnieje potrzeba doskonalenia kompetencji doradców zawodowych. Program następnie zostanie przełożony na formę e-learningową i stanowić będzie główny materiał umożliwiający doradcom zawodowym samodoskonalenie kompetencji.

Równoległe trwają prace nad przygotowaniem witryny internetowej projektu, która służyć będzie komunikacji i upowszechnianiu rezultatów projektu.

Literatura

1. Modułowy Program Szkolenia Zawodowego: Udzielanie indywidualnych i grupowych porad zawodowych ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia. Poziom podstawowy. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy. Warszawa, listopad 2003.
2. <http://www.ohp.pl>
3. Raport z badań Oczekiwania i potrzeby w zakresie doskonalenia kompetencji doradcy zawodowego. Materiał roboczy.

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autorów:

Arieta ZWOLIŃSKA

e-mail: a.zwolinska@ohp.pl

Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy, Biuro Rynku Pracy

01-217 Warszawa, ul. Kolejowa 19/21

Tomasz SUŁKOWSKI

e-mail: Tomasz.sulkowski@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10

Sylwetki wybitnych oświatowców

Sławomir BRONIARZ



Sławomir Broniarz urodził się w 1958 r. w Rawie Mazowieckiej. Po ukończeniu Liceum Ogólnokształcącego w Rawie Mazowieckiej w 1977 r. podjął studia na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego. W 1981 r. uzyskał tytuł magistra historii. Do 1988 r. pracował w szkołach podstawowych, w Mokrej Prawa gm. Skierniewice, Sierakowicach i Szkole Podstawowej nr 8 w Skierniewicach, najpierw na stanowisku nauczyciela, a następnie zastępcy dyrektora. Był opiekunem młodzieży uczestniczącej w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. W latach 1988–1995 był dyrektorem Zespołu Szkół Zawodowych w Skierniewicach. S. Broniarz ukończył także studia podyplomowe z historii (stosunki polsko-radzieckie) oraz marketing i zarządzanie w Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania w Warszawie.

Z chwilą podjęcia pracy zawodowej wstąpił do ZNP, ale okres stanu wojennego przerwał działalność związkową. Po jej wznowieniu w 1983 r. S. Broniarz został prezesem Zarządu Oddziału ZNP Gminy Skierniewice. W latach 1985–1986 był wiceprezesem tego Oddziału. W 1990 r. został wybrany prezesem Zarządu Okręgu ZNP województwa skierniewickiego i tę funkcję pełnił do 1995 r., ale w 1994 r. na Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP został wybrany wiceprezesem ZG Związku, natomiast od 1998 r. jest prezesem ZNP. Jako działacz związkowy uczestniczył w wielu społecznych inicjatywach ustawodawczych, w tym dotyczących Karty nauczyciela, inicjował uchwalenie *Paktu dla Edukacji*. Był inicjatorem szkolenia edukatorów wspólnie z MENiS, na potrzeby reformowanej szkoły. Rzetelnie i zdecydowanie prezentuje stanowisko Związku wobec władz w kwestiach istotnych dla szkolnictwa i nauczycieli oraz pracowników nauki. Zainicjował proces wspierania nauczycieli członków ZNP ubiegających się o awans zawodowy, poprzez powołanie w strukturach Związku punktów informacyjno-konsultacyjnych. Powołał do życia Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych „Placówka” odpowiedzialny za doskonalenie i kształcenie nauczycieli. Wysoka jakość pracy tej instytucji zaowocowała przyznaniem jej akredytacji przez Kuratorium Oświaty w Warszawie. Aktywnie uczestniczy w pracach Komisji Trójstronnej, polskim (OPZZ) i międzynarodowym ruchu związkowym nauczycieli: Światowej Konferencji Związków Zawodowych Nauczycieli, Paneuropejskim Komitecie Międzynarodówki Edukacyjnej. Jest członkiem Zarządu Europejskiego Komitetu Związków Zawodowych Oświaty i Nauki (ETUCE).

W uznaniu zasług w pracy nauczycielskiej i szerokiej działalności społecznej został odznaczony Medalem KEN, Złotą Odznaką ZNP.



Marian Walczak urodził się w 1923 r. w Biniewie. Przerwaną latami okupacji hitlerowskiej naukę w szkole średniej dokończył po zakończeniu II wojny światowej. W latach 1939–1945 pracował w charakterze robotnika, a od 1941 r. do wyzwolenia spod okupacji niemieckiej był żołnierzem ZWZ-AK oraz prowadził tajne nauczanie w zakresie programu szkoły powszechnej. W 1945 r. podjął pracę nauczycielską w Szkole Powszechnej w Górzycach koło Ostrowa Wielkopolskiego i po złożeniu egzaminu dojrzałości rozpoczął studia w Wyższej Szkole Handlowej w Poznaniu. Jednocześnie pracował jako nauczyciel w szkole zawodowej. Po uzyskaniu tytułu magistra nauk ekonomicznych powołany został na stanowisko dyrektora Zespołu Szkół Ekonomicznych w Poznaniu i pozostał na nim do wybrania go w kwietniu 1964 r. prezesem Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego. W okresie pracy w Poznaniu był aktywnym działaczem oświatowym i związkowym, radnym Wojewódzkiej Rady Narodowej i przewodniczącym Komisji Oświaty. W latach 1956–1964 był prezesem Zarządu Okręgu ZNP w Poznaniu. Doświadczenia zdobyte w pracy zawodowej i społecznej oraz zainteresowanie dziejami nauczycielskiego ruchu związkowego, a szczególnie okupacyjnymi losami polskich pedagogów i pracowników nauki, ukierunkowały dalszą działalność M. Walczaka jako prezesa ZG ZNP (do 1972 r.), posła (1965–1972), dyrektora generalnego PAN (1973–1984), pracownika nauki Instytutu Zachodniego w Poznaniu i Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie (1974–1992) oraz sekretarza generalnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (od 1981 r. i nadal).

M. Walczak uzyskał stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w 1970 r. (UAM w Poznaniu), a habilitował się w 1978 r. (także w UAM), natomiast profesorem nauk humanistycznych został w 1989 r. (PAN).

Pracę badawczą rozpoczął na początku lat sześćdziesiątych minionego wieku, wnikając i dokumentując okupacyjne losy nauczycielstwa Wielkopolski, następnie opublikował pracę popularnonaukową *ZNP wczoraj i dziś* (1967). Był inicjatorem przeprowadzenia weryfikacji ankiet na temat tajnej i jawnej oświaty w latach okupacji 1939–1945. Materiał dokumentacyjny został zdeponowany w archiwum ZG ZNP i służy jako cenne źródło wielu badaczom dziejów oświaty, szkolnictwa i ruchu nauczycielskiego w latach okupacji.

Do ważniejszych publikacji książkowych M. Walczaka należą: *Wielkopolska konspiracja oświatowa* (1972); *Nauczyciele Wielkopolscy w latach wojny i okupacji 1939–1945* (1974); *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939–1945* (1978); *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską 1939–1945* (1987); *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w okresie okupacji hitlerowskiej* (1993); *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strąt osobowych* (1955).

Od 1992 r. M. Walczak kierował pięcioma grantami zleconymi przez KBN i każdy został zakończony publikacją samodzielną kierującego lub pod jego redakcją pracą zbiorową np.: M. Walczak, *Straty materialne i szkody moralne szkolnictwa polskiego w okresie okupacji 1939–1945* (2001), *Lwów i Wilno – edukacja dzieci polskich w latach 1939–1945* (2001), *Polityka oświatowa i naukowa Trzeciej Rzeszy Niemieckiej w okupowanych krajach Europy* (2000). Redakcja i współautorstwo M. Walczak.

Wspólnie z S. Mauersbergiem dokonał wyboru tekstów źródłowych dotyczących oświaty polskiej w latach 1944–1956 (t. I i II). Jest autorem i współautorem (z Edwardem Serwańskim) wielu artykułów

opublikowanych w „Przeglądzie Zachodnim” i „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”. Przez wiele lat (do 2000 r.) był przewodniczącym Komisji Historycznej ZG ZNP, jest nadal jej członkiem, wchodzi w skład rady redakcyjnej pracy zbiorowej o ZNP na jego 100-lecie i jest autorem kilkudziesięciu haseł zamieszczonych w tej publikacji. W latach sześćdziesiątych XX w. był redaktorem naczelnym „Szkoły Zawodowej”, a obecnie pełni taką funkcję w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”. Jest profesorem w Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie.

Odznaczony: Orderem Sztandaru Pracy II klasy, Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, wyróżniony tytułem honorowym „Zasłużony Nauczyciel PRL”, Medalem KEN, Złotą Odznaką ZNP.

Bolesław Grześ

Biografia opracowana na podstawie publikacji „100 lat ZNP ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia”, Warszawa, 2005.

Nella Grygorivna NYCZKAŁO



Profesor dr hab. nauk pedagogicznych Nella Grygorivna Nyczkało urodziła się 26.09.1939 r. w miejscowości Ftarohnotiwka w Okręgu Donieckim. W 1958 roku ukończyła średnią szkołę pedagogiczną w Łupieńskim Okręgu. Studia ukończyła na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franka w 1965 roku. W 1985 roku otrzymała stopień naukowy doktora habilitowanego pedagogicznych nauk. W trzy lata później (1988) została powołana na stanowisko profesora. Od 1981 roku jest kierownikiem Wydziału Kształcenia Zawodowego w Instytucie Pedagogiki w Kijowie.

W 1993 roku została zastępcą dyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej w Kijowie. Równoległe przez 6 lat pełniła społecznie funkcję doradcy ds. oświaty marszałka sejmu ukraińskiego. W 1995 r. przy udziale pani profesor powstał Centralno-Wschodnioeuropejski Klub Edukacji Zawodowej. W 1997 roku została powołana na sekretarza generalnego Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy i kierownika Wydziału Oświaty Zawodowej tejże Akademii. Jest autorem wielu programów rządowych dotyczących funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego na Ukrainie.

Jest również członkiem dwóch akademii zagranicznych (Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie oraz Międzynarodowej Akademii Akmeologii w Petersburgu), pracownikiem naukowym Katedry Pedagogiki Pracy Ukraińskiego Instytutu Doskonalenia Kwalifikacji Pracowników Systemu Kształcenia Zawodowego

Obszarem działalności naukowej profesor Nyczkało jest teoria i historia edukacji zawodowej, metodologiczne aspekty kształcenia ustawicznego, pedagogika pracy, pedagogika porównawcza, metodologia i metodyka badań pedagogicznych.

Jest przewodniczącą Rady Naukowo-Metodycznej w dziedzinie kształcenia zawodowego przy Ministerstwie Oświaty i Nauki Ukrainy, członkiem Rady przy Gabinetie premiera Ukrainy w dziedzinie kształcenia zawodowego.

Pani prof. N. Nyczkało ma imponujące osiągnięcia we współpracy naukowej z Polską. Współpraca z kilkoma polskimi uczelniami usankcjonowana jest umowami o wzajemnej współpracy. Współorganizowała dwie pierwsze polsko-ukraińskie konferencje na Ukrainie (we Lwowie i w Niżynie).

Pod jej kierunkiem naukowym w 1991 r. opracowana została *Koncepcja rozwoju standardu kształcenia zawodowego na Ukrainie*, a w 1997 r. *Koncepcja opracowania standardu kształcenia zawodowego*, a także w 2003 r. *Projekt koncepcji rozwoju edukacji zawodowej Ukrainy*. Jest współautorem programu „Edukacja” (Ukraina XXI wieku) i ustawy *O edukacji zawodowej* (1998 r.) oraz *Narodowej doktryny rozwoju edukacji* (2001 r.).

Pod jej kierownictwem swoje prace naukowe przygotowało 63 doktorów nauk pedagogicznych oraz 18 doktorów habilitowanych.

Jest autorką ponad 400 prac naukowych (kilkanaście spośród nich zostało opublikowanych w czasopismach polskich), jest redaktorem naukowym ponad 40 książek.

Zainicjowała wydawanie pierwszego w historii naukowego czasopisma polsko-ukraińskiego „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia”, które współredaguje od 1999 roku (Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa).

W 1998 roku mocą dekretu Prezydenta Ukrainy profesor Nellii Nyczkało został nadany honorowy tytuł „Zasłużonego działacza nauki i techniki Ukrainy”.

Iwan Adrejewicz ZJAZIUN



Iwan Adrejewicz ZJAZIUN – urodził się 3 marca 1938 r. w miejscowości Paszkiwka, Okręg Czernichowski. W 1964 r. ukończył studia na Wydziale Filozofii w Uniwersytecie im. Tarasa Szewczenki w Kijowie. W 1977 roku obronił pracę habilitacyjną i otrzymał stopień naukowy doktora habilitowanego filozoficznych nauk. W latach 1975–1990 był rektorem Uniwersytetu Pedagogicznego w Połtawie. W latach 1991–1992 Minister Oświaty Ukrainy (pierwszy minister oświaty w niepodległej Ukrainie). Od 1993 do chwili obecnej dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie. Członek zwyczajny Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, członek Prezydium APN Ukrainy.

W pracy naukowej zajmuje się filozofią edukacji i kształtowaniem mistrzostwa pedagogicznego nauczycieli, problemami etyczno-moralnymi wychowania uczniów i studentów. Jest autorem około 280 prac naukowych, w tym ponad 20 pozycji zwartych. Jego książka *Mistrzostwo Pedagogiczne* została wielokrotnie nagradzana. Obecnie ukazało się jej piąte wydanie.

Jest promotorem 11 prac habilitacyjnych i 17 doktorantów. W 2003 roku został członkiem Słowiańskiej Międzynarodowej Akademii. Jest aktywnym przyjacielem Polski i Polaków.

Konferencje, seminaria, informacje, przykłady dobrych praktyk

Inga BÖRJESSON
Ulrike ZIMMERMANN

Organizacja i działalność regionalna Centrum Kobiet w Cottbus

Organisation and regional activity of Women's Centre in Cottbus

Słowa kluczowe: instytucje edukacyjne, samoedukacja, edukacja kulturalna, kobiety

Keywords: educational institutions, self-learning, cultural education, women

Summary

The centres for women in the new European countries were established in a different social and political situation in comparison with institutions for women founded on the territory of the former Federal Republic of Germany. The authors present the regional activity of the institution established by women for women. These kind of centres became the important meeting place for the unemployed women as well as the starting point for political campaigns.

Centrum Kobiet w Cottbus jest akredytowanym w Brandenburgii ośrodkiem edukacji dorosłych dla kobiet jako przykład instytucji powstałej po zjednoczeniu Niemiec¹.

Cel działalności Centrum dla Kobiet określa się w następujący sposób: „naszym zadaniem jest prowadzenie działalności w sposób adekwatny do społecznego, politycznego i społecznego położenia dziewcząt oraz kobiet, proponując następujące treści:

- równouprawnienie kobiet i dziewcząt, jak również dziewcząt i chłopców,
- wsparcie dla skrzywdzonych dziewcząt oraz kobiet,
- wspieranie solidarności między kobietami i dziewczętami.

Centrum dla kobiet w Cottbus jest pracodawcą tylko dla kobiet.

Produktami oraz usługami wynikającymi z działalności ośrodka są następujące działania:

„Centrum dla kobiet jest miejscem spotkań, edukacji, udzielania porad dziewczętom i kobietom. Rozwój świadomości na swój temat oraz poczucie własnej wartości odpowiada umiejętnościom oraz potrzebom dziewcząt i kobiet wobec: rynku pracy i swojego rozwoju zawodowego, rodziny, społeczeństwa, środowiska”.

¹ W Brandenburgii działa 20 ośrodków dla kobiet.

Możemy to osiągnąć poprzez:

- fachową i społecznie kompetentną kadre szkoleniową,
- orientację w potrzebach dziewcząt oraz kobiet, jak również w wymogach społecznych,
- zdobywanie wiedzy przez całe życie na temat społecznych wymogów,
- miłą atmosferę panującą w placówce,
- ocenę siebie poprzez informację zwrotną od grupy.

Małe grupy, intensywna opieka, prawie wyłącznie żeński skład kadry pedagogicznej oraz uczestników zajęć stanowią istotne jakościowe cechy kursów organizowanych przez Centrum dla Kobiet. Wykształciła się też przez to miła atmosfera uczenia się, która wpłynęła na specyficzne zachowania uczestniczek zajęć.

Pozycja w regionie

Cottbus liczące 105 tys. mieszkańców jest drugim co do wielkości miastem w Brandenburgii. Postrzegane jest jako miasto uniwersytetu oraz parków na terenie Dolnych Łużyc w południowo-wschodniej części Brandenburgii. Poprzez rozbudowę regionalnej siedziby targów oraz kongresów, wspieranie technologii produkcyjnych, techniki medycznej oraz nowych źródeł pozyskiwania energii, jak również rozwój branży turystycznej pojawiła się nadzieja, że miasto stanie się motorem działań w całym regionie. Jako część euroregionu Sprewa – Nysa – Bóbr podjęto współpracę z polskim regionem przygranicznym, szczególnie z Zieloną Górą.

Przełom, jaki nastąpił w 1990 roku, doprowadził do likwidacji licznych zakładów w sektorze energetycznym, jak również w przemyśle włókienniczym, meblowym oraz spożywczym, co wpłynęło na wysoką stopę bezrobocia w regionie². Dzięki nowo powstałemu Brandenburskiemu Uniwersytetowi Technicznemu oraz Wyższej Szkole Zawodowej Cottbus stał się miastem studenckim. Stawia się tu również na rozwój centrum usługowego, naukowego oraz administracyjnego, reklamując Cottbus jako „miasto edukacji oraz nauki”. *Uczenie się, studiowanie oraz kształcenie powinno odbywać się nie tylko w szkołach, lecz w coraz większym stopniu tworzyć atmosferę miasta. Istniejąca na miejscu szeroko wyspecjalizowana infrastruktura edukacyjna miasta umożliwia naukę oraz dalsze kształcenie wszystkim grupom wiekowym*³. Rozwój sieci edukacyjnej „Uczące się Łużyce” jest postrzegany jako regionalny element gospodarki, w związku z którym powinny zostać zainicjowane możliwości współpracy i połączenia takich obszarów działania, jak: praca, edukacja i gospodarka, także z Polską.

Struktura organizacyjna

Centrum dla kobiet stawia sobie za cel słuzenie ogółowi. Najwyższą instancję stanowi Zgromadzenie Członków, które na dwa lata wybiera zarząd oraz kierownictwo. Osoby zatrudnione na stałe zajmują się administracją, koordynacją projektów: Centrum Komunikacyjne i Dziewczęta.

Stowarzyszenie realizuje wiele własnych projektów, które wdraża na miejscu w życie. Jako pierwszy wymieniony został projekt – **Centrum Komunikacyjne**. Jest to największy projekt, na który składają się cztery subprojekty: Centrum Komunikacyjne, dział pracy twórczej, grupy samopomocy dla osób samotnie wychowujących dzieci (SHIA) oraz giełda rzeczy dziecięcych (KISA).

² Liczba bezrobotnych: 81 113, w tym kobiety 47,9% (stan na luty 2003) źródło: www.arbeitsamt.de/cottbus/statistik/eckw140.pdf.

³ Cytat za www.cottbus.de z 19. 02. 2003.



1. *Centrum komunikacyjne*: to serce instytucji, ma tu miejsce pierwszy kontakt z placówką i z jej współpracownikami. Duże biuro, biurka, które świadczą o pracy, dzwonki telefonów, omówienie następnego kursu, następnego tygodnia, powitanie pierwszych uczestniczek kursu, robienie kawy, pobieranie opłat za kurs, poranne demonstracje przeciwko redukcji etatów muszą być tutaj przygotowane. Pracownicy (trzy etaty) Centrum Komunikacyjnego przedstawiają oferty edukacyjne⁴ oraz pozostałe zajęcia, koordynują spotkania grup, proponują opiekę socjalno-pedagogiczną, organizują wystawy, święta oraz uroczystości, są odpowiedzialni za wynajem pomieszczeń oraz opiekę nad biblioteką dla kobiet.
2. *Dział pracy twórczej*: wiele pomieszczeń, względnie warsztatów, stanowi miejsce dla różnorodnych kreatywnych oraz artystycznych kursów i kół zainteresowań. Opieka nad uczestnikami tych warsztatów nie jest już gwarantowana, gdyż nastąpiła redukcja etatu finansowanego przez Urząd Pracy i aktualnie odbywa się to tylko dzięki wolontariuszom. Ponadto można zauważyć mniejsze zainteresowanie takimi propozycjami w zakresie rzemiosła artystycznego jak: makrama, malarstwo na jedwabiu, paczwork.
3. *Grupy samopomocy dla osób samotnie wychowujących dzieci (SHIA)*: ten, do tej pory wspierany przez Urząd Pracy, a obecnie zagrożony, projekt koordynuje pracę grup samopomocy dla osób samotnie wychowujących dzieci, które spotykają się Centrum dla Kobiet, wzajemnie się wspierają, informują oraz organizują różne akcje.
4. *Giełda rzeczy dziecięcych (KISA)*: zbierane są tu używane ubrania, przede wszystkim rzeczy dla dzieci, także ubrania dla dorosłych, jak również zabawki, książki, wózki dla dzieci. Wszystkie te rzeczy są przez pracowników (dwa etaty) segregowane, prane, naprawiane i sprzedawane w cenie 1,55 euro za kilogram osobom potrzebującym pomocy, tzn. przebywającym na zasiłku dla bezrobotnych, korzystającym z pomocy socjalnej lub studentom itp.

Następny projekt to „**Spotkania dziewcząt**”, na które przychodzą dziewczęta i panie w wieku do 27 lat. Od kiedy zlikwidowana została opieka nad dziećmi powyżej piątej klasy, z projektu korzystają

⁴ Tematy: uświadczenie, równouprawnienie, rynek pracy, polityka zdrowia, taniec, wychowanie, języki, sztuka, twórcze działania, sport, yoga, odżywianie itd.

coraz to młodsze dziewczynki. Oferta jest bardzo różnorodna i szeroka, od zajęć indywidualnych, poprzez kursy⁵, do poradnictwa.

Pokój dla dzieci (das Kinderzimmer) daje możliwość pozostawienia na kilka godzin dzieci pod opieką wykwalifikowanych wychowawczyń (dwa etaty finansowane przez Urząd pracy). Propozycja ta cieszy się dużą popularnością wśród rodziców, którzy nie mają możliwości pozostawienia swojego dziecka w instytucji opiekuńczo-wychowawczej, np. na czas trwania kursu, ale też wtedy, gdy muszą załatwić coś w urzędzie lub pójść do lekarza. Ponadto organizowane są spotkania pracownic z matkami z małymi dziećmi⁶, podczas których dochodzi do wspólnych zabaw, budowania z klocków. Celem tych działań jest przede wszystkim budowanie więzi duchowych, współuczestnictwo w zdarzeniach dnia codziennego oraz wymiana doświadczeń. W tym sensie podczas tych spotkań tworzą się nieformalne, małe grupy samopomocy.

Projekt komputerowy oferuje przede wszystkim kursy obsługi PC. Pod fachową opieką kobiety-informatyka (jeden etat finansowany przez Urząd Pracy) uczestniczki zapoznają się z tym urządzeniem lub poszerzają podstawową wiedzę informatyczną. Otwarta struktura kursu umożliwia uczenie się zgodnie ze zgłaszanymi potrzebami. W przerwach między kursami można używać komputerów w kawiarence internetowej, gdzie istnieje możliwość pisania podań, serfowania po Internecie lub tworzenia własnych projektów komputerowych.

Lauf – netz stanowi projekt stowarzyszenia, który zajmuje się głównie poszukiwaniem idei i możliwości finansowania nowych projektów. Projekt ten (jeden etat) zyskuje tym większe znaczenie, im jest więcej pracy (dzięki rosnącej liczbie uczestników) przy coraz mniejszej liczbie pracowników (oczekuje się kolejnej redukcji etatów).

Projekt ABM dla ABM zajmuje się finansami pracowników zatrudnionych w ramach umowy z Urzędem Pracy. Jeśli te etaty zostaną zlikwidowane, projekt przestanie być realizowany.

Poniżej przedstawiono projekty już nie realizowane, które wpłynęły na działalność Centrum dla Kobiet w Cottbus.

Projekt „Poradnictwo” dla małżeństw i rodzin cieszył się dużą popularnością, stanowił jedyną tego rodzaju propozycję, gdyż żadna instytucja socjalna w Cottbus nie dysponowała tak specyficzną ofertą dla kobiet. Istniały tylko związane z kościołem ośrodki poradnictwa dla rodzin. Inny rodzaj poradnictwa, mianowicie działalność na rzecz owdowiałych kobiet oraz osieroconych rodziców była prowadzona nieodpłatnie. Zlikwidowanie pół etatu oznaczało koniec realizacji tego projektu.

W projekcie **„Historia kobiet”** prowadzono badania nad biografiami kobiet, których działalność miała znaczenie dla regionalnego rozwoju miasta Cottbus. Rezultatem tych badań jest powstanie tomu, obejmującego biogramy sławnych i przez historię zapomnianych lub odsuniętych postaci kobiecych miasta Cottbus⁷.

Doskonalenie zawodowe pracowników

Centrum dla Kobiet w Cottbus jest zainteresowane systematycznym podnoszeniem kwalifikacji swoich pracowników, zwraca uwagę na odpowiednie propozycje w tym zakresie, zaleca branie w nich udziału, ale nie dysponuje środkami pozwalającymi na ich sfinansowanie.

⁵ Gra na gitarze, trąbce, zajęcia komputerowe.

⁶ Także ojcowie przybywają na tego typu zajęcia

⁷ „Kobiety z Cottbus oraz okolic od XI do XXI wieku”, Cottbus 2003 (Frauen in und um Cottbus, 11. – 21. Jahrhundert).

Sposoby pozyskiwania kadry pedagogicznej

W Centrum dla Kobiet wszystkie kursy, z małymi wyjątkami, prowadzone są przez kobiety. W szczególnych przypadkach poszukuje się panów do prowadzenia zajęć, np. kursów samoobrony⁸.

Centrum posiada grono stałych współpracowników, charakteryzujących się wysokim stopniem efektywności oraz zaangażowaniem. Mimo tego poszukuje się również nowych osób na potrzeby nowych kursów, ale dobiera się je spośród tych, którzy wcześniej złożyli podania. W razie potrzeby wykorzystuje się w tym celu własną stronę internetową lub codzienną prasę. W ramach rekrutacji prowadzi się z potencjalnymi wykładowcami rozmowy, oprócz tego są oni zobowiązani do przedłożenia oświadczeń o posiadanych kwalifikacjach typu dyplom zawodowy, listy polecające, świadectwa pracy oraz teczka w przypadku zajęć artystycznych.

Miejsca odbywania zajęć

Zajęcia w większości odbywają się w siedzibie Centrum, która spełnia wszystkie wymagania i warunki dla tego typu placówek. Na specjalne okazje wykorzystuje się inne miejsca, np. z okazji wydania książki „Kobiety w Cottbus od XI do XXI w.” spotkanie odbyło się w księgarni.

Koszty (finanse) zagospodarowanie środków

Większość potrzeb pokrywana jest z dotacji publicznych lub w mniejszym stopniu ze źródeł prywatnych. Brakujące środki musi Centrum dla Kobiet zdobyć we własnym zakresie. Udział środków własnych na tle ogólnych wydatków szacuje się na 10% do 15%⁹.

Finansowanie etatów: Urząd Pracy oraz Krajowa Agencja ds. Pracy w Brandenburgii (LASA) finansuje (jeszcze) koszty utrzymania kilku etatów (ABM, jak i SAM)¹⁰.

Niektóre kursy są dotowane z funduszy krajowych oraz europejskiego funduszu socjalnego (ESF).

Współpraca

Zarówno na poziomie regionu, jak również w szerszym zakresie, Centrum dla Kobiet współpracuje z różnymi partnerami. Na pierwszym miejscu wymienić należy miasto Cottbus z pełnomocnikiem do spraw równouprawnienia, centrum socjokulturalne oraz ośrodek dla bezrobotnych. Regularną współpracę prowadzi się również z Wyższą Szkołą Zawodową, z Uniwersytetem w Cottbus, z Ośrodkiem Edukacji dla Kobiet (EDfrau). Ponadto analizowane Centrum dla Kobiet jest członkiem Towarzystwa Krajowego Centrów Kobiet w Brandenburgii (LAG), do którego należy 20 ośrodków.

Kategorie pedagogiczne

Zadania edukacji kulturalnej

Wspieranie kobiet czynnych zawodowo poprzez organizowanie im czasu wolnego oraz kobiet niepracujących, by umiały sobie radzić w swojej trudnej sytuacji, stanowią główne cele działalności tego ośrodka dla kobiet.

⁸ Pomysł polega na tym, żeby dokonać konfrontacji kobiet z mężczyznami, gdyż statystyczna większość napadów dokonywana jest przez mężczyzn.

⁹ Dane na podstawie szacunków kierownictwa placówki.

¹⁰ Wszystkie etaty ABM i SAM są niepewne. Można przewidzieć, że etaty te będą sukcesywnie likwidowane. To oznacza, że niektóre projekty przestaną istnieć lub zostaną znacznie ograniczone. Działalność będzie prowadzona wyłącznie w oparciu o wolontariuszy.

Centrum dla Kobiet w Cottbus ujmuje swoją misję edukacyjną jako dwa równie ważne, wzajemnie ze sobą powiązane aspekty działalności. Jeden z nich obejmuje wszystkie propozycje edukacyjne, które umożliwiają kobietom nawiązanie kontaktu z rynkiem pracy. Są to takie propozycje, jak np.: kursy komputerowe, zajęcia uczące umiejętności prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej oraz telefonicznej. Drugi aspekt zwraca uwagę na propozycje, których zadaniem jest kształtowanie świadomości kobiet oraz poczucia własnej wartości, także w obliczu konkretnych wymagań rynku pracy. Do tej dziedziny należą zajęcia realizowane w ramach tematyki zdrowotnej oraz sportowej. Są to propozycje typu „Starzenie się a postawa życiowa”, „Sny jako język duszy” lub „Uczyć się, uczyć się”. Mamy tu również do czynienia z artystycznymi propozycjami edukacyjnymi typu: sztuka, literatura, taniec, muzyka, rzemiosło artystyczne. Ponadto polityka, języki (przede wszystkim angielski) i historia kultury mieszczą się w ramach tej oferty.

Organizacja nieformalnego uczenia się, jak ma to miejsce w przypadku różnych spotkań z kobietami, jest postrzegana jako samoedukacja dotycząca tematów z dziedziny polityki, kultury oraz dnia codziennego, w ramach której organizowane są wykłady, dochodzi do wymiany doświadczeń, otrzymywania i dawania innym bodźców oraz uwrażliwianie wobec innych sposobów myślenia i postrzegania świata. Wszystko to składa się na proces uczenia się, podczas którego centralne miejsce należy do uczenia się od innych.

Wobec dramatycznie pogarszającej się sytuacji zawodowej kobiet (duże bezrobocie, w przypadku czynnych zawodowo wysokie wymagania itd.) centra dla kobiet widzą swoje zadania edukacyjne w odtworzeniu i umocnieniu samozaufania, w odkrywaniu na nowo własnych potrzeb i umiejętności oraz rozszerzania swoich kompetencji. Duże znaczenie przypada w tym momencie artystycznym propozycjom edukacyjnym.

Program działań

Oferta edukacji kulturalnej Centrum Kobiet w Cottbus według programu na 2001 rok zawierała 53 propozycje w zakresie edukacji kulturalnej przy ogólnej liczbie 173 ofert. Udział edukacji kulturalnej wyniósł około 30%. W tym 85% stanowiły propozycje typu samodzielno-kreatywnego, 11% systematyczno-receptywnego, a 4% zwracające uwagę na komunikację i porozumiewanie się.

Na pierwszym miejscu uplasowało się rzemiosło artystyczne (47% propozycji typu samodzielno-kreatywnego). Ta czołowa pozycja nie mogła zostać utrzymana w 2002 roku z uwagi na likwidację etatów. W 2002 roku zrezygnowano z kursów ceramicznych, ponieważ nie było już możliwości korzystania z prywatnego pieca do wypalania wyrobów ceramicznych.

W 2001 roku za rzemiosłem artystycznym znalazło się malarstwo/rysunek z około 16%, muzyka i taniec – obydwa 11%, twórcze zajęcia komputerowe około 7%, prace z tkaniną 4,5% oraz literatura/warsztat pisarski około 2%. Ostatnia propozycja stwarzała możliwość opracowania w sposób twórczy kulturalno-historycznych tradycji regionu. Z uwagi na małe zainteresowanie nie zorganizowano kursów języka polskiego. W tej analizie nie porównywano liczby godzin, lecz częstotliwość odbywania się zajęć. Oznacza to, że jednorazowy wieczór, będący wprowadzeniem do sztuki wyplatania koszy, został tak samo potraktowany, jak siedmiogodniowy kurs malarstwa olejnego.

Struktura uczestników/dane demograficzne

W roku 2002 odwiedziło Centrum dla Kobiet w Cottbus w sumie 25 250 osób, w tym z oferty edukacji kulturalnej skorzystało około 16 500 uczestników. Najwięcej osób wykazało zainteresowanie sportem oraz edukacją prozdrowotną, na dalszym miejscu sztuką, komputerem, językami i spotkaniami o charakterze otwartym. W roku 2003, wskutek likwidacji poradnictwa rodzinnego oraz warsztatu twórczego, doszło do gwałtownych zmian. 98% odwiedzających stanowią kobiety. Mężczyźni

Oferta programowa Centrum dla Kobiet Cottbus 2001

Samodzielno-kreatywne	45	Rzemiosło artystyczne	21
Systematyczno- receptywne	6	Malarstwo/rysunek	7
Podkreślające komunikację i porozumiewania się	2	Teatr	0
		Literatura	1
Informacja/wymiana	2	Wideo/film/dźwięk	0
Podróże	0	Prace plastyczne	0
Tożsamość własna	0	Prace z tkaniną	2
Kursy języka polskiego	0	Muzyka/śpiew	5
		Fotografia	0
Wykład	0	Twórcze zajęcia komputerowe	3
Kurs	39	Taniec	5
Dyskusje	10		
Odczyty	1	Opera/teatr	0
Wycieczki	2	Historia kultury	2
Warsztaty	1	Wideo/film/dźwięk	0
		Literatura	1
Weekend	6	Komputer	1
Imprezy pojedyncze/cykliczne	28	Architektura	0
Semestr/trymestr	19	Interdyscyplinarne	0
Jedno-/wielotygodniowe	0	Religia	0
		Sztuki piękne	3
		Nauka	0

mogą wprawdzie po wcześniejszych uzgodnieniach uczestniczyć w zajęciach, ale są to przypadki sporadyczne. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku otwartych dyskusji z uwagi na uczestnictwo w projektach skierowanych zarówno do kobiet, jak i mężczyzn. Na spotkania przeznaczone dla dziewcząt i młodych kobiet w wieku do 27 lat przychodzą zwykle młodsze osoby, niektóre nawet w wieku dziecięcym. Można to wyjaśnić cięciami środków publicznych przeznaczanych na opiekę nad dziećmi, co sprawia, że dziewczynki w coraz większym zakresie są zdane na tego typu otwarte spotkania. Tylko przy okazji niektórych akcji społecznych, jak np. występów orkiestr, widoczny jest większy udział młodzieży oraz młodych kobiet.

W Centrum dla Kobiet struktura socjalna oraz wiekowa jest bardzo zróżnicowana. Młode i starsze kobiety uczestniczą wspólnie w zajęciach języka angielskiego, komputerowych lub malarskich. Bezrobotne panie uczą się wspólnie z właścicielkami firm lub z miejskimi urzędniczkami. To wymieszanie środowisk i anonimowość, przy jednolitym nadzorze i osobistej opiece ze strony prowadzących kurs, jest przez wiele uczestniczek postrzegana jako szczególna jakość tej instytucji.

Jednakże to kobiety w wieku powyżej 30 lat najczęściej odwiedzają zajęcia organizowane przez Centrum dla Kobiet, szczególnie w przypadku regularnych spotkań dominują panie w wieku od 40 do 70 lat. Wyjątek stanowią kursy dla bezrobotnych pań, które kierowane są do określonej grupy zainteresowanych.

Produkty edukacji kulturalnej

Podczas zajęć twórczych kobiety mają możliwość uczynić coś dla siebie. Chodzi tu o ucieczkę od codziennej szarżyzny, obowiązków oraz możliwość odprężenia się. Mogą wtedy

wysłuchać siebie i stworzyć coś dla siebie. Uczą się również, jak zaprezentować rezultaty swojej działalności. Uzyskują przez to akceptację oraz wzmacniają poczucie własnej wartości. W trudnych sytuacjach osobistych twórcze działanie może wzmocnić aktywność oraz, jak uważają osoby prowadzące zajęcia, stanowić rodzaj terapii.

Stworzenie czegoś samodzielnie, trzymanie tego w rękę, wyzwala poczucie zadowolenia, zaufania do siebie oraz jest rodzajem doświadczenia zdobytego własnymi siłami. Można się przez to wyciszyć, uspokoić oraz przekazać coś od siebie innym.

Kobiety poznają rozmaite techniki artystyczne oraz mogą wykorzystać proces nauczania do stworzenia użytecznych produktów. Mogą je wykorzystać np. jako osobiste prezenty dla rodziny oraz przyjaciół. Nie można nie docenić społecznego aspektu tego rodzaju zajęć – kontaktu z innymi ludźmi, który aktywizuje i pozwala wyjść z izolacji. Poprzez uczestnictwo w zajęciach poświęca się im uwagę, obdarza zaufaniem oraz uznaniem.

Kategorie merytoryczne

Oprócz opisanych poniżej przykładów współpracy z polskimi instytucjami, obecnie nie realizuje się żadnych innych w ramach działalności interkulturowej. W latach ubiegłych pojawiały się nieliczne inicjatywy w tym zakresie. Za pośrednictwem Uniwersytetu w Cottbus nawiązano kontakty ze studiującymi tam kobietami z Chin. Odbywały się różne spotkania z nimi, podczas których wspólnie gotowano, dyskutowano na przykładzie przyjmowania gości o różnicach kulturowych. Rozmawiano także na temat historii Chin, roli kobiety w Chinach, motywacji do przybycia i studiowania w Niemczech, jak również dyskutowano o planach na przyszłość. Kontakty zostały przerwane, ponieważ grupa chińskich studentek z upływem czasu rozjechała się w różne kierunki świata (por. Hahn 1997).

Próba zaproszenia kobiet ze środowiska azylantów, wskutek wielu biurokratycznych przeszkód, zakończyła się niepowodzeniem. Pomysł na zorganizowanie dnia spotkania się z emigrantkami z innych krajów – mieszkankami Cottbus i wystosowanie do nich osobistych zaproszeń, nie został zrealizowany z uwagi na ustawę o ochronie danych osobowych, która uniemożliwiła dotarcie do adresów tych osób.

Stosunki z Polską/wspólne projekty

Już od wielu lat istnieje ścisła współpraca z Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Zielonej Górze. Jest to instytucja, w której około 80% kobiet w wieku powyżej 55 lat aktywnie działa. W ramach edukacji kulturalnej organizuje się tam plenery malarskie, wykłady o sztuce oraz zajęcia chóru. Co roku uzgadnia się wspólne działania obu instytucji. Należą do nich wyjścia na koncerty, jak również wspólne obchodzenie tradycyjnych świąt. W jednym roku, przybyła przed Bożym Narodzeniem grupa polskich kobiet do Cottbus, zaprezentowała tradycyjny polski sposób obchodzenia tych świąt, przygotowując dwunastodaniowe menu. W następnym roku niemiecka grupa przybyła do Zielonej Góry i świętowała z gospodarzami na sposób niemiecki Boże Narodzenie. W tym roku zaplanowano w programie malowanie jajek wielkanocnych w stylu łużyckim. Polska grupa jest regularnie zapraszana na organizowany w Cottbus Tydzień Kobiet, w ramach którego odbywają się koncerty chóru z Zielonej Góry.

Inne kontakty również z Zieloną Górą dotyczą Centrum dla Kobiet „Baba”. Praca tego ośrodka skupia się na problematyce przemocy wobec kobiet oraz wspieraniu osób dotkniętych tym problemem. Obecnie realizowany jest poprzez ten ośrodek projekt finansowany przez Unię Europejską, w ramach którego organizowane są wspólne zajęcia typu warsztatowego zarówno w Zielonej Górze, jak i w Cottbus. Centrum dla Kobiet w Cottbus bierze udział w trzech warsztatach: „Kobiety

a samoświadomość”, „Kobiety z Niemiec – Kobiety z Polski – co nas łączy, co nas dzieli?”, „Kobieta mówi, co myśli. Kobieta mówi, co chce”.

Standardy jakości

Centrum dla Kobiet w Cottbus opracowało swój własny katalog kryteriów jakości. Należą do nich: praca w małych grupach zajęciowych, świadomy wybór osób prowadzących kursy, opieka nad dziećmi w trakcie trwania zajęć. Raz do roku przeprowadza się wśród uczestniczek ankietę ewaluacyjną, opracowaną przez jedną z praktykantek z Wyższej Szkoły Zawodowej w Cottbus, która rozdawana jest podczas kursów oraz innych imprez. Zadawane pytania dotyczą motywacji, oceny działań oraz nowych propozycji.

Wybór na podstawie: Edukacja kulturalna dorosłych w Niemczech – studium przypadku: Berlin/ Branderburgia – Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock, Inga Börjesson. Berlin 2005.

**Pedagogika pracy i andragogika
w konstelacji europejskiej i globalnej**
Pedagogy of work and andragogy
in the European and global constellation
Ciechocinek 26–28.04.2005

W roku obchodów 10-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku odbyła się w dn. 26–28.04.2005 w Ciechocinku ogólnopolska konferencja „Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej”, którą zorganizował Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki tejże uczelni we współpracy z sekcją Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Włocławskiego Towarzystwa Naukowego. Patronat nad konferencją sprawował Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Organizatorzy konferencji postawili przed nią następujące cele:

1. Dokonanie aktualnego wglądu w stan dyscyplin pedagogicznych – pedagogiki pracy i andragogiki oraz określenie warunków i dylematów dalszego ich rozwoju
2. Sformułowanie prawidłowości i standardów europejskich „bycia” pedagogiki pracy i andragogiki w Europie i w świecie, szczególnie w Unii Europejskiej.
3. Wniknięcie w tendencje globalizacyjne, występujące niemal w każdej dziedzinie życia i działania społeczno-gospodarczego oraz kulturalnego i edukacyjnego.
4. Wypowiedzenie się w kwestii „usługowości” pedagogiki pracy i andragogiki wobec zmieniającego się rynku pracy oraz ciągłego wzrostu wymagań w zakresie kwalifikacji i kompetencji zawodowych osób w okresie ich aktywności zawodowej.
5. Ustalenie wyznaczników pożądanego zacieśnienia współpracy reprezentantów pedagogiki pracy i andragogiki, szczególnie w obszarze kształcenia ustawicznego pracujących i bezrobotnych, w różnych dziedzinach gospodarki narodowej i kultury.

Cele te realizowano podczas sesji plenarnych, w zespołach problemowych oraz w toku indywidualnych i grupowych kontaktów nieformalnych. W trakcie konferencji odbyły się obrady w trzech sesjach plenarnych oraz w czterech sekcjach problemowych:

1. Współczesność pedagogiki pracy – stan i kierunki oraz dylematy dalszego rozwoju.
2. Współczesność andragogiki – stan i kierunki oraz dylematy dalszego rozwoju.
3. Pedagogika pracy i andragogika na „usługach” zmieniającego się rynku pracy i edukacji ustawicznej dorosłych.
4. Kształcenie przedzawodowe – składniki strukturalne oraz ich wymiar prakseologiczny (działaniowy).

Pierwszą sesję plenarną poprzedziły słowa powitania przedstawiciela komitetu organizacyjnego konferencji – prof. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego, JM Rektora WSHE – prof. dr. hab. Jerzego Garbacza, prezesa WTN – dr. Stanisława Kunikowskiego oraz przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego. Szczególnie gorąco powitano honorowego gościa konferencji – prof. dr. hab. Tadeusza Nowackiego – doktora honoris causa Akademii Bydgoskiej oraz Akademii Pedagogicznej w Kijowie.

Pierwszej sesji planarnej przewodniczyli profesorowie: Jerzy Niemiec (Uniwersytet w Białymstoku), Janusz Sztumski (Uniwersytet Śląski), Zbigniew Węgierski (WSHE we Włocławku).

Obrady rozpoczął prof. dr. hab. Zygmunt Wiatrowski (WSHE we Włocławku) referatem, który wprowadzał uczestników w problematykę konferencji. Zwrócił w nim uwagę na status naukowy pedagogiki pracy i andragogiki, na wspólny przedmiot badań (edukacja ustawiczna dorosłych) w kontekście przeciwstawnych procesów – dążności do dyscyplinarnej autonomii oraz integracji i globalizacji działań naukowych.

Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki (Uniwersytet Warszawski) w swoim wystąpieniu „Pedagogika pracy i andragogika wobec problemów integracji i globalizmu” skoncentrował się na zagadnieniach metodologii tych nauk. Zwrócił uwagę na dwoistość obu dyscyplin, tj. na powinności wobec praktyki oraz konieczność budowania teorii naukowych. Podkreślił także związek pedagogiki z naukami humanistycznymi, w których konkurują ze sobą dwie ideologie: romantyczna (pełnienie misji) oraz pozytywistyczna (pragmatyzm działania), postulując ich zbliżenie. W kontekście globalizacji podkreślił wagę świadomości uwarunkowań lokalnych, które nakazują współcześnie określenie priorytetów polityki i teorii oświatowej.

Trzeci referat sesji planarnej prof. dr hab. Stefana M. Kwiatkowskiego (Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie) dotyczył kierunków rozwoju pedagogiki pracy. Wobec realiów rynku pracy Autor widzi potrzebę szczególnie intensywnych badań w dziedzinie: zawodoznawstwa, poradnictwa zawodowego, standaryzacji kwalifikacji zawodowych oraz kształcenia ustawicznego.

Referat zamykający pierwszą sesję plenarną przedstawił prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (Uniwersytet Jagielloński), który mówił o stanie refleksji andragogicznej i jego uwarunkowaniach w Polsce ostatniego 10-lecia. Zwrócił w nim uwagę na zagadnienia związane z instytucjonalizacją andragogiki, kierunkami refleksji andragogicznej oraz publikacjami andragogicznymi. Ukazany obraz wskazuje na duży postęp andragogiki w Polsce, szczególnie w obliczu trudności, z jakimi boryka się polska nauka.

Po przerwie odbyła się druga sesja plenarna, której przewodniczyli profesorowie: Stefan M. Kwiatkowski, Tadeusz Aleksander i Waldemar Furmanek (Uniwersytet Rzeszowski). Zabrało w niej głos siedmiu prelegentów.

Prof. dr hab. Lucjan Turowski (WSP ZNP w Warszawie) zaprezentował referat pt.: „Platon jako prekursor myśli andragogicznej”, odwołując się do napisanej przez siebie książki na ten temat.

Szczególne uwagi w trakcie konferencji zwrócił uwagę na Akademię Platonską oraz kontynuatorów myśli Platona: Jana Amosa Komeńskiego oraz Mikołaja Grundtviga. Prof. dr hab. Tadeusz Nowacki (WSP TWP w Warszawie) przedstawił polskie tradycje w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Na uznanie zasługuje synteza myśli i jasność wyводу tego uczonego. Wystąpienie prof. dr hab. Stanisława Kaczora (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu) było próbą odpowiedzi na pytanie: Jaka będzie w najbliższych latach rola pedagogiki pracy i andragogiki w wychowaniu człowieka? Prof. dr hab. Jerzy Niemiec (Uniwersytet w Białymstoku) przedstawił zjawiska o zasięgu europejskim i globalnym kształtujące współczesną oświatę dorosłych, m.in.: zmniejszanie się wpływów ideologicznych na edukację, demokratyzacja oświaty, dynamika rynku pracy, pluralizm form życia, wielokulturowość, postępująca profesjonalizacja różnych dziedzin życia. Pedagogika pracy w europejskiej przestrzeni badań i edukacji to temat wystąpienia prof. dr hab. Henryka Bednarczyka z Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Na przykładzie reprezentowanej przez siebie instytucji przedstawił realizowane tam projekty o międzynarodowym zasięgu oraz trudności w pozyskiwaniu środków z Unii Europejskiej na te cele w obliczu konkurencji zachodnich korporacji ulokowanych w Polsce. Prof. dr hab. Waldemar Furmanek z Uniwersytetu Rzeszowskiego mówił o sensie pracy i sensie życia człowieka w obliczu bezrobocia. Drugą sesję plenarną zakończyło wystąpienie prof. dr hab. Józefa Kargula (Uniwersytet Zielonogórski) na temat ewolucji, jaką przeszła idea edukacji ustawicznej w teorii i praktyce pedagogicznej. Najnowsze analizy, którymi podzielił się na konferencji, znajdują swoje miejsce w drugim wydaniu Jego książki „Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej”.

Kolejny dzień konferencji rozpoczęły obrady plenarne, którym przewodniczyli profesorowie: Stanisław Kaczor, Józef Kargul oraz Stefan M. Kwiatkowski.

Jako pierwszy zabrał głos prof. dr hab. Franciszek Szlosek (Akademia Podlaska w Siedlcach) w sprawie aparatu pojęciowego pedagogiki pracy. Postulował zredukowanie przedmiotu badań do relacji między wychowaniem i pracą, a zwłaszcza skutków tej relacji. Prof. dr hab. Barbara Baraniak z Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie uzasadniała w swoim wystąpieniu tezę, iż aktywność zawodowa wyrasta z kwalifikacji, następnie doskonalą się je, kształtując kompetencje zawodowe. Prof. dr hab. Brunon Bartz z perspektywy niemieckiej omawiał kontynentalne i globalizacyjne uwarunkowania przemian cywilizacyjnych, wpływających na współczesną edukację. Prof. dr hab. Jolanta Wilsz (Akademia im. J. Długosza w Częstochowie) przedstawiła propozycje systemowej koncepcji potrzeb człowieka jako podstawy teorii całościowej aktywności edukacyjnej. Szczególną uwagę zwróciła na proces starzenia się, wyróżniając typ A o emisyjności dodatniej, charakteryzujący się potrzebą rozpraszania, tj. oddawania posiadanych reśursów do otoczenia oraz typ B o emisyjności ujemnej, charakteryzujący się potrzebą prowadzenia, realizacją celów własnych na zasadzie dążenia do energetycznej równowagi. Prof. dr hab. Zbigniew Wołk (Uniwersytet Zielonogórski) przeciwstawił w swoim wystąpieniu układ edukacyjny systemowi edukacji, wskazując na luźny zestaw ofert edukacyjnych, z których jednostka może dowolnie wybierać. Warunkiem korzystania z oferty układu edukacyjnego jest życiowa i zawodowa samosterowność, do której powinna przygotowywać współczesna oświata. Na badania dotyczące przygotowania do pracy zawodowej powoływał się w swoim wystąpieniu prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz (Uniwersytet Zielonogórski), wskazując na następujące wyniki: praca 55% badanych nie wykazuje związku z wykształceniem, pracodawcy skarżą się na brak przygotowania do pracy w zespole, deficyty w dziedzinie kreatywności i mobilności pracowników, istnieje duże ryzyko

wypalenia zawodowego oraz brak ergonomicznego przygotowania młodzieży. Prof. dr hab. Kazimierz Wenta (Uniwersytet Szczeciński) mówiąc o edukacji młodzieży i dorosłych dla liberalnego rynku pracy, zwrócił uwagę na cechy ponowoczesnego świata (kryzys prawdy i rozumu, fragmentaryczność czasu i przestrzeni, lokalność dyskursów) i rolę poradnictwa w tym zakresie. Nawiązując do tego wystąpienia prof. dr hab. Alicja Kargulowa (Uniwersytet Zielonogórski) zaprezentowała książkę „Rynek i kultura neoliberalna a edukacja”¹, jaka powstała na bazie obrad jednej z sekcji V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego.

Uczestnicy konferencji zebrali się w zespołach problemowych w celu przedstawienia referatów zogniskowanych wokół problematyki współczesnej andragogiki i pedagogiki pracy. Pierwszy zespół problemowy, któremu przewodniczyli prof. dr hab. Ryszard Gerlach (Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego) i prof. dr hab. Henryk Bednarczyk (ITeE w Radomiu) analizował aktualny status pedagogiki pracy oraz kierunki i dylematy rozwoju tej dyscypliny naukowej. Cykl wystąpień rozpoczął prof. dr hab. Henryk Budzeń referatem „Wychowanie do pracy w aspekcie prakseologicznym”. Następnie swoje poglądy zaprezentowali mgr Iwona Mandrzejewska-Smól (WSHE we Włocławku), która wygłosiła referat pt. „Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście europejskiego rynku pracy”, dr Tadeusz Brodziński (Uniwersytet Szczeciński), analizujący problem „Roli pedagogiki pracy w funkcjonalnym przygotowaniu zawodowym”, a także dr Urszula Jeruszka (WSP TWP w Warszawie), która wystąpiła z referatem „Kwalifikacje zawodowe – kapitał ludzki – czynnikiem wzrostu gospodarczego”. Obrady zamykała mgr Agnieszka Rzymska z Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, która przedstawiła działalność Centrum Kształcenia Praktycznego i Centrum Kształcenia Ustawicznego.

Autorki sprawozdania uczestniczyły w drugim zespole problemowym, którego tematem przewodnim

¹ A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.): Rynek i kultura neoliberalna a edukacja, Wyd. Impuls, Kraków 2005.

była „Współczesność andragogiki – stan i kierunki oraz dylematy dalszego rozwoju”. Obradom przewodniczyli prof. dr hab. Lucjan Turowski (WSP ZNP w Warszawie) i prof. dr hab. Kazimierz Czarniecki (WSU PiZ w Rykach). Jako pierwsza wystąpiła mgr Eliza Czerka (UMK) z referatem „Niedorosłość jako kategoria pedagogiczna”. Autorka zwróciła uwagę na fakt zachwiania się dotychczas obowiązującego modelu społecznego, w którym to ludzie młodzi inicjowali społeczne i ekonomiczne zmiany. Wydłużający się okres życia i aktywności ludzi dorosłych, a także niż demograficzny spowodował, iż młodzież stała się grupą mniejszościową, która ma ograniczony dostęp do statusu dorosłego. Przeciwdziałanie tej sytuacji, poprzez stworzenie profilaktycznych i prewencyjnych programów edukacyjnych, jest według autorki, jednym z palących problemów współczesnej pedagogiki i andragogiki.

Dr Teresa Sarleja (Piotrków Trybunalski), w wystąpieniu pod tytułem „Andragogika wobec problemów wychowania do wartości i wartościowania”, przedstawiła wyniki przeprowadzonych przez siebie badań nad systemem wartości młodzieży. Autorka szczególnie zwróciła uwagę na fakt, iż młodzież przedkłada wartości uniwersalne, takie jak miłość, uczciwość czy przyjaźń nad wartości utilitarne.

Z kolei mgr Krzysztof Czykier (Uniwersytet w Białymstoku), poruszył problem „Biograficzności i jej znaczenia w andragogice”. Prelegent zaznaczył, iż metoda biograficzna wydaje się być szczególnie przydatna do badania okresu późnej dorosłości, który jest najlepszym etapem do dokonania analizy własnego życia. Powołując się na Junga i jego teorię indywidualności, w myśl której dopiero w wieku średnim dochodzi do pełnego rozwoju wewnętrznego jednostki, zwrócił uwagę na fakt, iż pod wpływem autoanalizy osoby w wieku średnim mogą zmieniać priorytety własnego życia i wyznaczać sobie nowe cele.

W problematykę felicytologii, czyli teorii kształtowania życia szczęśliwego, wprowadziła uczestników spotkania dr Alicja Żywczok

(Uniwersytet Śląski). Zasadnicze pytanie felicytologicznie wychylonej andragogiki to, według prelegentki, problem znalezienia odpowiedniego sposobu umożliwiającego podtrzymywanie pogody ducha i afirmacji życia u osób starszych. Autorka zaznaczyła również, że żaden okres życia nie powinien być traktowany jako ten, który dostarcza powodów do negacji i nihilizmu.

Następnie dr Hanna Solarczyk (UMK) wystąpieniem pod tytułem „Andragogika w Niemczech – stan, kierunki oraz dylematy dalszego rozwoju” wprowadziła zgromadzonych w specyfikę niemieckiej andragogiki. Charakterystyczną cechą edukacji dorosłych w Niemczech jest koncentracja na edukacji pozaformalnej i nieformalnej, badaniu potrzeb edukacyjnych człowieka dorosłego z perspektywy społecznej i regionalnej a także na współlistnieniu, w działalności edukacyjnej, organizacji państwowych, kościelnych i związków zawodowych. Przyszłość pedagogiki dorosłych w Niemczech prelegentka upatruje w uniezależnianiu się teorii andragogiki od praktyki oświatowej.

Na inną kwestię zwróciła uwagę prof. dr hab. Eugenia Iwona Laska (Uniwersytet Rzeszowski), która przedstawiła referat „Edukacja techniczno-plastyczna w kształceniu zintegrowanym uczniów klas młodszych”. Z powodu ograniczonego czasu obrad autorka ograniczyła się do zaprezentowania głównych tez swojego wystąpienia i podkreślenia roli wychowania technicznego jako jednego z fundamentów rozwoju pedagogiki pracy.

Obrady zamykał prof. dr hab. Kazimierz Czarniecki, który w referacie „Możliwości rozwojowe i twórcze ludzi w wieku seniorskim”, podkreślił znaczenie realistycznego postrzegania starości, jako okresu ograniczeń, ale i możliwości rozwojowych, które stanowią dla seniorów bodziec do aktywnego życia.

Trzeciemu zespołowi problemowemu, który skupiał prelegentów pod wspólnym hasłem „Pedagogika pracy i andragogika na usługach zmieniającego się rynku pracy i edukacji

ustawicznej”, przewodniczyli prof. dr hab. Franciszek Szlosek (Akademia Podlaska w Siedlcach) i prof. dr hab. Jolanta Wilsz (Akademia im. J. Długosza w Częstochowie). Jako pierwsi wystąpili badacze z Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu – dr Krzysztof Symela (ITeE w Radomiu) z referatem „Kształcenie modułowe – systemowe rozwiązania w zawodowej edukacji szkolnej i ustawicznej” i dr Ireneusz Woźniak (ITeE w Radomiu), który przedstawił „Problematykę kształcenia kadr dla potrzeb innowacyjnej gospodarki”. Następnie dr Grażyna Tadeusiewicz (Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi) zwróciła uwagę na „Współczesne paradygmaty pedagogiki pracy”, a dr Elżbieta Podoska-Filipowicz (Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego) przedstawiła problem „Edukacji ustawicznej – on line”. Obrady zamykał dr Felicjan Bylok (Politechnika Częstochowska) referatem „Kształcenie na poziomie wyższym jako realizacja idei kształcenia ustawicznego”.

Jedną z atrakcji drugiego dnia konferencji był wyjazd do Włocławka w celu zapoznania się z działalnością Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej. Gospodarze, w osobach Jego Magnificencji Rektora WSHE prof. dr hab. Jerzego Garbacza i prorektora dr. Pawła Churskiego, powitali uczestników konferencji i przedstawili ofertę edukacyjną WSHE. Następnie odbyło się spotkanie w Bibliotece Głównej i na Wydziale Pedagogicznym, gdzie goście mogli, między innymi, podziwiać zasoby biblioteczne i wyposażenie uczelnianych sal wykładowych.

W ostatnim, trzecim, dniu konferencji obradowały dwa zespoły problemowe. W pierwszym kontynuowano problematykę aktualnego stanu i kierunków rozwoju pedagogiki pracy, jak również dyskutowano nad problemem roli nauczyciela i pedagoga pracy w edukacji prozawodowej i zawodowej.

Referatem „Uwarunkowania sukcesu w pedagogice pracy” obrady otworzył dr Erwin Gondzik (WSP w Mysłowicach). Autor zwrócił uwagę na

rozbieżność terminów kariera a sukces, powołując się na słowa Kazimierza Sośnickiego, że „karierę robią miernoty, a do sukcesów ludzie dochodzą dzięki ciężkiej pracy i szczęściu”. Zagadnienie kwalifikacji i kompetencji nauczyciela szkoły zawodowej rozwinął dr Andrzej Cichocki (Uniwersytet w Białymstoku), podkreślając fakt coraz większego znaczenia, jakie w pracy nauczyciela odgrywają kompetencje pragmatyczne, technologiczne, interpretacyjno-komunikacyjne i interpretacyjno-medialne. W zakresie podobnej problematyki mieścił się referat mgr Danuty Oleksiak z Warmińsko-Mazurskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Elblągu. Badania przeprowadzone przez prelegentkę dowiodły, iż nauczyciele o wysokim statusie zawodowym są w większym stopniu skłonni do podejmowania działalności samokształceniowej o charakterze osobowościowotwórczym. Z kolei doksztalcenie się nauczycieli na niższym stopniu awansu zawodowego służy przede wszystkim budowaniu ich warsztatu pracy.

Analizę kształcenia zawodowego w Polsce pod kątem wymogów elastycznego rynku pracy, przedstawiła mgr Aleksandra Kulpa-Puczyńska (Akademia Pedagogiczna im. Kazimierza Wielkiego). Autorka wskazała na różnice między amerykańskim a europejskim modelem rynku pracy, jak również zakreśliła idealny profil osobowościowy współczesnego pracownika, który powinien wykazywać się większą autonomią i mobilnością. Z kolei dr Adrianna Nizińska (DSWE we Wrocławiu) prognozowała, iż kształcenie ustawiczne będzie miało w przyszłości charakter instytucjonalny i intencjonalny. Powołując się na doświadczenia brytyjskiej edukacji dorosłych podkreśliła, iż edukacja dorosłych nie powinna mieć charakteru odgórnego. Wystąpienie prelegentki wywołało dyskusję nad problemem terminologii używanej przez andragogów i pedagogów pracy. Szczególnie znaczenie przypisywano potrzebie rozróżnienia i określenia genezy takich terminów, jak kształcenie, nauczanie czy edukator. Obrady zakończył mgr

Mirosław Cholewiński (Akademia Świętokrzyska w Kielcach), który wskazał na istnienie problemu wolności pedagoga, szczególnie w odniesieniu do dyrektora szkoły. Prelegent podkreślił, że to właśnie dyrektorzy szkół powinni być rzecznikami wolności w swoich placówkach.

Drugi zespół problemowy „Kształcenie przedzawodowe – składniki strukturalne oraz ich wymiar prakseologiczny (działaniowy)” tego dnia obrad poprowadził prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, który także jako pierwszy przedstawił swoje rozważania na temat etycznego wymiaru poradnictwa zawodowego. Następnie głos zabrała dr Aneta Strużyna z UAM, która przedstawiła wybrane elementy systemu doradztwa zawodowego w Polsce w kontekście wyzwań współczesnego rynku pracy. Ks. dr Adam Solak (Uniwersytet Kard. S. Wyszyńskiego) przedstawił filozoficzny wymiar pracy jako formy porozumiewania się człowieka z człowiekiem w oparciu o założenia personalizmu. Kolejne dwa wystąpienia dotyczyły praktyki poradnictwa zawodowego. Mgr Anna Agnieszka Listkiewicz (WSP TWP Olsztyn) przedstawiła mobilne centra informacji zawodowej prowadzone od 2004 r. przez OHP, a mgr Mariola Kopacz (WSP TWP Olsztyn) gminne centra informacji. Spotkanie podsumowała prof. dr hab. Alicja Kargulowa, wskazując na najciekawsze aspekty wystąpień oraz zagrożenia, jakie pojawiają się dla teorii i praktyki poradnictwa zawodowego.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się sesja plenarna, podsumowująca przebieg konferencji. W imieniu organizatorów uczestnikom konferencji za przybycie i aktywne uczestnictwo oraz współorganizatorom za wsparcie podziękował prof. dr hab. Z. Wiatrowski. Merytorycznego podsumowania konferencji dokonał jako pierwszy prof. dr hab. Tadeusz Nowacki, który wskazał na inną jakość konferencji, wyrażającą się w dojrzałości wystąpień i spotkaniu dwóch środowisk – andragogów i pedagogów pracy oraz uwzględnienie w większym stopniu konstelacji europejskiej niż globalnej. Prof. dr hab. S.M. Kwiatkowski mówił

o nowej jakości prezentowanych dyscyplin, wskazując na konieczność dalszych prac nad ich terminologią oraz adekwatnymi teoriami. Wspomniał też o aktywności Zespołu Pedagogiki Pracy KNP PAN, któremu przewodniczy. Prof. dr hab. Józef Kargul, podsumowując kończącą się konferencję, wskazał na nowe impulsy w systemie edukacji dorosłych, wynikające ze spojrzenia na relację człowiek – praca z perspektywy kapitalizmu. Wspomniał także o zbliżającej się VII Letniej Szkole Młodych Andragogów w Zielonej Górze. Na koniec głos zabrał raz jeszcze prof. dr hab. Z. Wiatrowski, który wskazał na trzy wartości opisywanej konferencji:

- 1) próbę połączenia sił (pedagogiki pracy i andragogiki) na rzecz rozwiązywania problemów pedagogicznych,
- 2) potrzebę doskonalenia terminologii obu dyscyplin,
- 3) włączenie się do nurtu europejskiego poprzez rozważania tej konferencji.

Na szczególne podkreślenie zasługuje wspaniała atmosfera, towarzysząca przebiegowi konferencji, która miała duże znaczenie przede wszystkim dla młodych badaczy, debiutujących w obszarze teorii i praktyki andragogiki i pedagogiki pracy.

Dane korepondencyjne autorek:

Eliza CZERKA

Hanna SOLARCZYK

e-mail: hannaso@ped.uni.torun.pl

Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki

Porównawczej

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

87-100 Toruń, ul. Asnyka 2a

tel.: (056) 61-14-670

Konferencja Otwierająca EUROPASS

EUROPASS Launch Conference

Warszawa, 10 czerwca 2005

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacji „Fundusz Współpracy” (BKKK) zorganizowało konferencję naukową inauguracyjną realizację w Polsce inicjatywy Komisji Europejskiej EUROPASS. Konferencja adresowana była do przedstawicieli instytucji edukacyjnych (uniwersytetów, instytutów, szkół średnich, zawodowych, centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego), instytucji realizujących projekty w ramach europejskich programów edukacyjnych oraz wszystkich zainteresowanych promowaniem mobilności edukacyjnej i zawodowej. Konferencję prowadziła dyrektor BKKK Małgorzata Rejnik. Uroczystego otwarcia konferencji dokonała Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu – Anna Radziwiłł. Następnie Małgorzata Rejnik przedstawiła pokrótce idee inicjatywy EUROPASS.

EUROPASS to portfolio 5 dokumentów umożliwiających obywatelom Unii Europejskiej lepsze dokumentowanie i prezentowanie swoich kwalifikacji i kompetencji na obszarze całej Europy. Został przyjęty decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 roku¹ i obowiązuje od 1 stycznia 2005 roku. W skład EUROPASS wchodzi:

- EUROPASS CV,
- EUROPASS MOBILITY (EUROPASS-Mobilność),
- EUROPASS DIPLOMA SUPPLEMENT (EUROPASS-Suplement do Dyplomu),
- EUROPASS CERTIFICATE SUPPLEMENT (EUROPASS-Suplement do Dyplomu Zawodowego),
- EUROPASS LANGUAGE PORTFOLIO (Paszport Językowy EUROPASS).

W trakcie konferencji zaprezentowane zostały zasady funkcjonowania powyższych dokumentów oraz korzyści wynikające z ich posiadania. Jako pierwszy głos zabrał przedstawiciel Komisji Europejskiej, Dyrekcji Generalnej Edukacji i Kultury – Carlo Scatoli. Przedstawił racjonalne przesłanki decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji.

Następnie dyrektor Departamentu Szkolnictwa Wyższego – Ewa Siczek omówiła dotychczasowe osiągnięcia Polski we wdrażaniu Suplementu EUROPASS do Dyplomu, który jako jedyny z 5 dokumentów zyskał oficjalną akceptację Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu². **Suplement do Dyplomu** jest dokumentem załączanym od 1 stycznia 2005 roku przez uczelnie do dyplomu ukończenia szkoły wyższej w celu ułatwienia osobom trzecim zrozumienia znaczenia dyplomu w zakresie wiedzy i kompetencji zdobytych przez jego posiadacza. Suplement do Dyplomu opisuje rodzaj, poziom, treść i status studiów ukończonych przez posiadacza oryginału dyplomu, ale nie uprawnia do jego formalnego uznania przez stosowne instytucje w innych krajach.

Pani Magdalena Olejarz z Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MENiS opisała **Suplement do Dyplomu Zawodowego**, którego jednolity wzór jest obecnie przez ww. departament opracowywany, a następnie zostanie określony odpowiednim rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu. Jest to dokument dołączany do dyplomu zawodowego, ułatwiający osobom trzecim, w szczególności osobom w innym kraju, zrozumienie jego znaczenia w zakresie kompetencji zdobytych przez jego posiadacza. Otrzyma go absolwent ponadgimnazjalnej szkoły zawodowej, który zda zewnętrzny egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Suplement nie uprawnia do formalnego uznania danego

¹ Decyzja nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass). Dz.U. L.390/6 z 31.12.2004.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 lipca 2004 r. w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie (Dz.U.Nr 182, poz.1881 z późn. zm.). Wzór Suplementu do Dyplomu opracowany na podstawie modelu przygotowanego przez Komisję Europejską, Radę Europy oraz UNESCO stanowi załącznik nr 5 do rozporządzenia.

dypłomu przez stosowne instytucje w innym kraju UE.

Pani Kinga Motysia, kierownik Krajowego Centrum Europass, omówiła kolejny dokument – **Europass–Mobilność**, który prezentuje w sposób jednolity dla wszystkich krajów europejskich zakres wiedzy i doświadczeń zdobytych podczas nauki, szkolenia, praktyk i staży zagranicznych oraz potwierdza okresy szkolenia, nauki czy praktyki realizowanej po 1.01.2005 r.

Maria Gorzelak z Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli zaprezentowała **Europass–Paszport Językowy**, czyli dokument prezentujący stopień znajomości języków obcych zgodnie z jednolitymi kryteriami przyjętymi w całej UE. Stanowi on część portfolio językowego EUROPASS przygotowanego na bazie modelu opracowanego przez Radę Europy i umożliwia udokumentowanie umiejętności językowych zdobytych poprzez edukację szkolną, kursy i szkolenia, a także kształcenie nieformalne.

Prezentacji ostatniego dokumentu **Europass – CV**, czyli standardowego formularza życiorysu używanego w tej samej formie we wszystkich krajach UE dokonała pani Agnieszka Luck, przedstawicielka Krajowego Centrum Europass.

W drugiej części konferencji Pan Carlo Scatoli zaprezentował uczestnikom portal internetowy Europass (<http://europass.cedefop.eu.int>) administrowany przez Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (CEDEFOP), na którym znajdują się szczegółowe informacje dotyczące m.in. poszczególnych dokumentów wchodzących w skład Europass, przykłady wypełnionych formularzy (Paszportu Językowego i CV) wraz z instrukcjami dot. ich wypełnienia. W chwili obecnej portal funkcjonuje w 6 wersjach językowych, w przyszłości będzie dostępny we wszystkich językach krajów UE.

Kolejne wystąpienie (pani Uty-Marii Behnisch) dotyczyło doświadczeń Krajowego Centrum Europass w Niemczech we wprowadzaniu dokumentu Europass-Training w latach 2000–2004 (w 2005 r. zastąpione przez Europass–Mobilność) i sukcesu, jaki przepadł w udziale centrum:

z około 100 000 dokumentów wydanych w krajach Piętnastki w tym czasie, niemalże połowę wydano właśnie w Niemczech.

Na zakończenie konferencji prof. dr hab. Maria Wójcicka z Krajowej Agencji Programu Leonardo da Vinci zaprezentowała wyniki badań na temat wartości rynkowej stażu zagranicznego przeprowadzonych przez Pracownię Badań Społecznych. Badaniem objęto grupę studentów (604 osoby) i bezrobotnych (735 osób), którzy odbyli taki staż w latach 2000–2001. Dokonano analizy oczekiwań uczestników przed jego odbyciem oraz sprawdzono, jak uczestnicy ocenili jego praktyczną wartość w dwa lata po zakończeniu stażu. Rozbieżności w obu grupach dotyczyły oczekiwań (studenci oczekiwali głównie poznania warunków pracy w innej kulturze i podniesienia szans znalezienia zatrudnienia w przyszłości; z kolei bezrobotni wskazywali na podniesienie kwalifikacji zawodowych na pierwszym miejscu – natomiast szanse znalezienia zatrudnienia w przyszłości na ostatnim) oraz przydatności samego stażu w znalezieniu pracy (wg 70% studentów staż odegrał kluczową rolę w znalezieniu zatrudnienia – tego samego zdania było tylko 38% bezrobotnych, którzy w dwa lata po zakończeniu stażu podjęli zatrudnienie). Ponadto z badań wynika, że sam dokument odbycia stażu zagranicznego jest różnie rozpoznawany przez potencjalnych pracodawców, co wskazuje na konieczność ujednoczenia i upowszechnienia tego dokumentu. EUROPASS jest pierwszym krokiem w tym kierunku.

Rolę Krajowego Centrum Europass w Polsce pełni Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy. Szczegółowe informacje na temat EUROPASS znajdują się na stronie www.europass.org.pl oraz <http://europass.cedefop.eu.int>

Dane korepondencyjne autorki:
Anna SACIO-SZYMAŃSKA
e-mail: anna.sacio@itee.radom.pl
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10

Mistrzostwo pedagogiczne

Pedagogical Mastery

pod red. Iwana Adrejewicza Zjaziuna, Kijów,
2004, s. 421.

Tłum. na j. polski:

Larisa Zjaziun, Franciszek Szlosek

Zapowiedź wydawnicza podręcznika przygotowanego dla aktualnego programu *mistrzostwo pedagogiczne*. W stosunku do poprzednich wydań dokonano zmian w teoretycznym programie nauczania. W laboratoryjno-praktycznych zajęciach ukazano drogę opanowania sekretu *mistrzostwa pedagogicznego*. Autorzy szczegółowo opisali system samokształcenia. Stanowi on oryginalną technikę formułowania gotowości do pracy, do profesjonalnego samokształcenia i samorozwoju wykwalifikowanego nauczyciela. Publikacja podzielona jest na dwie części. Pierwsza *teoretyczne podstawy mistrzostwa pedagogicznego* zawiera teoretyczne rozważania na temat struktur działalności pedagogicznej i pedagogicznej techniki nauczyciela. „Mistrzostwo to przejaw najwyższej formy aktywności osobowości nauczyciela w jego zawodowej działalności, aktywności, która opiera się na humanizmie i przejawia się w docelowym wykorzystaniu metod i środków pedagogicznej współdziałalności”. Obszerne rozdział poświęcono językowi nauczyciela jako instrumentowi działalności pedagogicznej. „Elementem składowym pedagogicznego mistrzostwa nauczyciela jest jego język. To instrument zawodowej działalności pedagoga, przy pomocy którego można zrealizować różne zadania pedagogiczne”. Język wraz z obrazem stanowi bowiem nieodłączne elementy sztuki pedagogicznej, często utożsamianej z teatrem jednego aktora. Właśnie wspólnym cechem pedagogicznego mistrzostwa i działalności aktorskiej poświęcone są następne rozdziały pierwszej części publikacji. Sztuka pedagogiczna często utożsamia się z teatrem jednego aktora. To całkowicie odpowiada realiom życia. Dlatego ważnym jest dla pedagoga poznanie zasad akcji teatralnej, jej prawideł... Dla sztuki pedagogicznej, najbardziej spokrewnionej z teatralną w wykonawczym

zamierzeniu do określonego celu, pytanie „jak?” jest pytaniem niezmiennym. Jak rozwijać zdolności pedagogiczne? Jak wykorzystywać je w celu osiągnięcia optymalnego rezultatu nauczania i wychowania? Jak przy pomocy estetycznych doznań wpływać na przejście edukacji na samoedukację, uczenia się w samokształcenia, wychowania w samowychowanie?”. Druga część – *wybrane przykłady kształtowania mistrzostwa pedagogicznego podczas zajęć laboratoryjno-praktycznych*, zawiera konkretne przykłady ćwiczeń laboratoryjno-praktycznych mających na celu ukazanie złożoności zawodu pedagogicznego, wielostronności i głębi jego sensu. Autorzy zaprezentowali kilka scenariuszy zajęć. Każdy ma zbliżoną budowę i składa się z: planu zajęć, zadań dla studentów, rekomendowanej literatury, przewidzianego toku zajęć, opracowania rezultatów, testu na skłonność do zawodu pedagogicznego, kwestionariusza Farwerga na kontaktowość. Książka skierowana jest do studentów i pracowników naukowych wyższych szkół pedagogicznych.

Joanna Tomczyńska
ITeE – PIB, Radom

Edukacja Ustawiczna Dorosłych (1993–2005)

– 50 tomów

Continuing Education (1993–2005)

– 50 volumes

Pierwszy numer EUD ukazał się w drugiej połowie 1993 roku. Był odpowiedzią na sygnały o potrzebie wymiany poglądów i doświadczeń instytucji zajmujących się szeroko rozumianą edukacją dorosłych. Pomysł przybrał formę projektu w Lipsku na seminarium nt.: „Kształcenie i doskonalenie zawodowe – problemy, oczekiwania i możliwości” 10–12, czerwca 1993. Ostateczna decyzja w sprawie wydawania czasopisma *Edukacja Dorosłych* zapadła w Warszawie na zebraniu

współwydawców; Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego i Międzyresortowego Centrum Naukowego Eksploatacji Majątku Trwałego (obecnie Instytut Technologii Eksploatacji). Powołano wówczas Radę Programową i skład Redakcji. Określono wstępnie profil i układ treści czasopisma, które przez lata ulegały zmianom, zawsze jednak dostosowanym do oczekiwań i potrzeb czytelników.

Przytaczamy nazwiska osób tworzących składy Rady Programowej i Redakcji, sprawujące opiekę nad merytorycznym poziomem czasopisma, kładąc jednocześnie nacisk na aktualność problematyki i wysoki poziom edytorski.

Rada Programowa

Julian Auleytner, Henryk Bednarczyk, Zenon Gaworczyk, Ryszard Gerlach, Christ Gronholm (Finlandia), Wiesław Gworys, Kurt Habekost (Dania), Winfried Höhn, Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Jozsef Katus (Holandia), Andrzej Kirejczyk, Zbigniew Kuźmiński, Ryszard Parzęcki, Roman Patora, Maria Pawłowa, Andrzej Piłat, Edward Piotrkowski, Ewa Przybylska, Maria Rudowski (Francja), Igor Smirnow (Rosja), Jerzy Stochmiątek, Janos Sz. Toth (Węgry), Zdzisław Wołk, Tadeusz Wujek.

Redakcja

Henryk Bednarczyk, Joanna Fundowicz, Joanna Iwanowska, Iwona Kacak, Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Andrzej Kirejczyk, Andrzej Kirsz, Dorota Koprowska, Zbigniew Kuźmiński, Marcin Olifirowicz, Joanna Puczyńska, Jolanta Religa, Adam Rybakiewicz, Alicja Sadłowska, Stanisław Suchy, Wanda Surosz, Anna Szajowska, Joanna Tomczyńska, Krystyna Wierszycka.

Instytucje biorące udział w wydawaniu Edukacji Ustawicznej Dorosłych na przestrzeni 12 lat: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Krajowy Urząd Pracy, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP

w Łodzi, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki Częstochowa, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Pięćdziesiąt numerów Edukacji Ustawicznej Dorosłych to ok. 1050 opublikowanych artykułów w 55 000 egz. łącznego nakładu. Liczne recenzje książek – ok. 140 – promujące wydawnictwa z całego kraju, w tym najbardziej znanych ośrodków akademickich. Informacjom o książkowych nowościach wydawniczych, towarzyszyły bieżące zestawienia zawartości innych czasopism edukacyjnych. Opublikowaliśmy 70 sylwetek wybitnych oświatowców. Wśród nich znalazły się największe autorytety, m.in. profesorowie: Tadeusz Aleksander, Czesław Kupisiewicz, Kazimierz Denek, Józef Skrzypczak, Tadeusz Wujek, Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Kaczor, Czesław Banach, Eugenia Wesołowska, Tadeusz, Lewowicki, Zbigniew Kwieciński, Stefan Kwiatkowski, Józef Półturzycki. Obok wielkich luminary nauki polskiej zamieszczono biogramy oświatowców i działaczy społecznych, którzy poprzez swoją pracę na stałe zapisałi się w historii polskiej edukacji dorosłych, należą do nich m.in.: Zbigniew Kuźmiński, Stanisław Karaś, Zofia Kaczor-Jędrzycka, Ewa Kostrzewa, Alfred Kostrzewa, Andrzej Cieślak, Bronisław Bury i Czesław Maziarz.

Na naszych łamach publikują najbardziej znane autorytety pedagogiki, członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, profesorowie: Tadeusz Lewowicki, Stefan Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Tadeusz Aleksander, Andrzej Bogaj, Kazimierz Denek, Stanisław Kawula, Czesław Kupisiewicz i Tadeusz Nowacki. Zamieszczamy artykuły młodych adeptów nauki, jak również propagujemy dobre praktyki różnych instytucji oświatowych. Upowszechniamy informacje

o uczelniach, instytucjach i organizacjach zajmujących się kształceniem dorosłych, opisaliśmy ok. 70 instytucji, w tym 15 zagranicznych. Od początku istnienia czasopisma informujemy również naszych czytelników o konferencjach, sympozjach i seminariach, krajowych i zagranicznych (ok. 290).

W ramach współpracy międzynarodowej (ciągła obecność w Radzie Programowej kilku zagranicznych członków) czasopismo zamieściło artykuły ok. 50 autorów zagranicznych. Dokonujemy również przekładów najbardziej znaczących artykułów z czasopism zagranicznych. W momencie uruchamiania w Polsce programów międzynarodowych (PHARE, LEONARDO da VINCI, SOCRATES, EFS, EQUAL), informacje

o sposobie realizacji projektów i ich wynikach, były na bieżąco zamieszczane na naszych łamach.

Wydanie 50 numeru *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* stanowi dobry moment do podsumowań, a jednocześnie do postawienia pytań: o słuszności decyzji wydawania tytułu, kierunku rozwijania czasopisma, konieczności zamieszczania angielskojęzycznych abstraktów, dostępności formuły elektronicznej, a w przyszłości umieszczenia tytułu wśród czasopism indeksowanych na *liście filadelfijskiej*.

Alicja Sadłowska
Joanna Tomczyńska
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Contents

□ Commentary

Evaluation of all-Polish educational innovations – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
---	---

□ Problems of adult education in Poland

Adam Horbowski: Education for dialogue – the social need	7
Jerzy Stochmialek: Changes in adult education – the elements of tradition and modernity	14
Tadeusz Lewowicki: University established by teachers for teachers – 10 th jubilee of the Higher Pedagogical School of the Polish Teachers Association	23

□ Education and training of maintenance staff 10 th jubilee Congress of Technical Devices Maintenance

Henryk Bednarczyk: Polish vocational continuing education in the European training and research area	29
Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Woźniak: National vocational qualification standards new dimension in preparing employees for modern economy	38
Krzysztof Symela: Paradigm of modular education – from the idea in technique to system solutions in education	47
Ireneusz Woźniak: Safety culture in technical devices maintenance	57
Zbigniew Kramek: E-learning technology in the development of maintenance staff	66
Krzysztof Symela, Wojciech Karsznia, Wojciech Oparcik: Databases in the support of educational services and knowledge transfer	74
Janusz Figurski: The principles and conditions of the system of education in mechatronics	83

□ Education and labour market

Teresa Sagan: Initial vocational education and training – the example of monitoring in RefeNnet Network	90
Malgorzata Hunin, Iwona Kacak: Engineering training – competences management in the enterprise	100
Wiltrud Gieseke, Karin Opelt: Programmes of adult cultural education in Berlin and Brandenburg	104
Arleta Zwolińska, Tomasz Sulkowski: Always on the right track – e-learning platform for job counselors working with the youth	109

□ Outstandings of educational workers

Slawomir BRONIARZ	113
Marian WALCZAK	114
Nella Grygorivna NYCZKAŁO	115
Iwan Adrejewicz ZJAZIUN	116

□ Conferences, seminars, information, examples of good practices	
Organisation and regional activity of Women's Centre in Cottbus – <i>I. Börjesson, U. Zimmermann</i>	117
Pedagogy of work and andragogy in the European and global constellation – <i>E. Czerka, H. Solarczyk</i>	126
EUROPASS Launch Conference – <i>A. Scio-Szymańska</i>	132
Pedagogical Mastery – <i>J. Tomczyńska</i>	134
Continuing Education (1993–2005) – 50 volumes – <i>A. Sadłowska, J. Tomczyńska</i>	134
□ Inhaltsverzeichnis	139
□ Содержание	141

Inhaltsverzeichnis

Kommentar Evaluation der Polnischen Bildungsinnovationen – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ Probleme der erwachsenenbildung in Polen	
Adam Horbowski: Bildung für den Dialog als soziales Bedürfnis	7
Jerzy Stochmialek: Änderungen in der Erwachsenenbildung – Traditions- und Modernitätselemente	14
Tadeusz Lewowicki: Die von Lehrern und Schülern geschaffene Hochschule – 10 Jahre der WSP ZNP	23
□ Bildung und fortbildung des instandhaltungspersonals – X Jubileekongress Der Instandhaltung von Technischen Vorrichtungen	
Henryk Bednarczyk: Polnische berufliche Weiterbildung im Europäischen Forschungs- und Bildungsraum	29
Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Woźniak: Nationale Standarte der Berufsqualifikationen – neue Dimension der Personalvorbereitung auf moderne Wirtschaft	38
Krzysztof Symela: Paradigma der modularen Bildung – von der Idee in der Technik bis zu den Systemlösungen in der Bildung	47
Ireneusz Woźniak: Sicherheitskultur der Instandhaltung von technischen Vorrichtungen	57
Zbigniew Kramek: E-learning Technologien in der Entwicklung des Instandhaltungspersonals	65
Krzysztof Symela, Wojciech Karsznia, Wojciech Oparcik: Datenbasis als Unterstützung für Bildungs- und Wissenstransferdienstleistungen	74
Janusz Figurski: Grundsätze und Bedingungen des Bildungssystems der Mechatroniker	83
□ Erwachsenenbildung und arbeitsmarkt	
Teresa Sagan: Vorbildung und berufliche Schulung – ein Beispiel des Monitorings im ReferNet Netzwerk	90
Małgorzata Hunin, Iwona Kacak: Schulungswesen – Kompetenzmanagement im Unternehmen	100
Wiltrud Gieseke, Karin Opelt: Programme der Erwachsenenkultur Bildung in Berlin und Brandenburg	104
Arieta Zwolińska, Tomasz Sulkowski: Immer auf dem Kurs – e-Learningplattform für die mit der Jugend arbeitenden beruflichen Berater	109
□ Silhouetten der bedeutenden bildungsfachleute	
Ślawomir BRONIARZ	113
Marian WALCZAK	114
Nella Grygorivna NYCZKAŁO	115
Iwan Adrejewicz ZJAZIUN	116

□ Konferenzen, seminare, informationen, beispiele der guten praxen	
Organisation und regionale Tätigkeit des Frauenzentrums in Cottbus – <i>I. Börjesson, U. Zimmermann</i>	117
Arbeitspädagogik und Andragogik im europäischen und globalen Ausmaß – <i>E. Czerka, H. Solarczyk</i>	126
Einleitende Konferenz für EUROPASS – <i>A. Sacio-Szymańska</i>	132
Pädagogische Meisterschaft – <i>J. Tomczyńska</i>	134
Erwachsenenweiterbildung (1993–2005) – 50 Bände – <i>A. Sadłowska, J. Tomczyńska</i>	134
 □ Contents	 137
 □ Содержание	 141

Содержание

□ Комментарии	
Эвальвация общепольских просветительных инновации – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
□ Проблемы просвещения взрослых в Польше	
Адам Хорбовски: Обучение к диалогу общественной нуждой	7
Ежи Стохнялэк: Перемены в образовании взрослых – традиция и современность	14
Тадеуш Левовицки: Учебное заведение создано учителями и для учителей – 10 лет Высшей педагогической школы Союза польских учителей	23
□ Обучение и совершенствование эксплуатационных кадров	
– X Юбилейный Конгресс Эксплуатации Технического Оборудования	
Хенрик Беднарчик: Польское непрерывное профессиональное обучение в европейском исследовательско-образовательном пространстве	29
Стефан М. Квятковски, Йренеуш Возняк: Стандарты профессиональных квалификаций – новым измерение подготовки работающих под потребности современной экономики	38
Кшиштоф Сьмелю: Парадигма модульного обучения – от идей в технике к системному подходу в образовании	47
Иренеуш Возняк: Культура безопасной эксплуатации технического оборудования	57
Збигнев Крамек: Технология е-леарнинга в совершенствовании эксплуатационных кадров	66
Кшиштоф Сьмела, Войцех Каршня, Войцех Опарчик: База данных как средство поддерживающие образовательные услуги и трансферт знаний	74
Януш Фигурски: Основы и условия системного подхода к обучению механиков	83
□ Образование взрослых а рынок труда	
Тереса Саган: Предварительное образование и профессиональное обучение – пример мониторинга сети РЕФЕРНЕТ	90
Малгожата Хунин, Ивона Кацак: Инженерия совершенствования – управление компетенциями на предприятии	100
Вильгруд Гесекэ, Карин Опелт: Программа культурного образования взрослых в городах Берлин и Бранденбург	104
Арлета Зволиньска, Томаш Сулковски: Всегда на курсе – платформа для дистанционного обучения профконсультантов работающих с молодыми людьми	109
□ Выдающиеся педагоги	
Славомир БРОНЯЖ	113
Мариан ВАЛЬЧАК	114
Нелла Григоревна НЫЧКАЛО	115
Иван Андреевич ЗЯЗЮН	116

□ Конференции, семинары, научные симпозиумы, примеры хороших практик	
Организация и региональная деятельность Женского центра в г. Котбус – <i>И. Борессон, У. Зиммерманн</i>	117
Педагогика труда и педагогика взрослых в европейской и глобальной обстановке – <i>Э. Черска, Х. Соларчык</i>	126
Конференция открывающая EUROPASS – <i>А. Саццо-Шыманьска</i>	132
Педагогическое мастерство – <i>Й. Томчынська</i>	134
Непрерывное образование взрослых (1993–2005) – 50 томов – <i>А. Садловска, Й. Томчынська</i>	134
□ Contents	137
□ Inhaltsverzeichnis	139